
התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית כרך א'

לגדול בתוך קשר : חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר

עורכים : פלורה מור ואיתמר לוריא

ג'וינט ישראל אשלים |  | 
יחד בעשייה חברתית לטוב לילדים, נוער וצעירים במסגרת סיכון

2014 - תשע"ד

הוועדה להוצאה לאור, אשלים:

ד"ר רמי סולימני
איטה שחר
ד"ר ענת פסטה-שוברט
טוביה מנדלסון
אושרית שבת

תיעוד וניהול ידע: גלית נהור
עריכה לשונית: אלישבע מאי
עיצוב: פנינה נחמיאס
הדפסה: פרינטיב
תיאום הפקה: אושרית שבת, סימונה דוד
ניהול הוצאה לאור: טוביה מנדלסון

מסת"ב - 978-965-7453-11-7 ISBN

© כל הזכויות שמורות לג'וינט ישראל-אשלים, למשרד החינוך ולמחברים.

ספר זה נכתב בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד. ההתייחסות בו היא לזכר ולנקבה במידה שווה.

תוכן העניינים

5 פתח דבר, ד"ר רמי סולימני

6 הקדמה, חנה שדמי

7 רשימת הכותבים בספר

8 מבוא

תקציר באנגלית

The Nurturing School: A Psycho-Dynamic Approach

9 Flora Mor, Ph.D. & Itamar Lurie, Ph.D. - Editors

11 מניחים את התשתית: רווחה נפשית של תלמידים בסיכון בשירות
הלמידה והמוביליות החברתית – פלורה מור ואיתמר לוריא

חלק א: צמיחה וגדילה במרחב בית הספר

1 התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בשירות הגדילה
45 של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון – פלורה מור

2 ציפיות מבית הספר, רגשי אשם והשפעתם על ההכלה
64 במערכת הבית ספרית – אהוד רוזנטל

3 איך גיליתי שיש שם מישהו אחר? – אהוד רוזנטל
77

4 הדיאלקטיקה של הכישלון וההצלחה בעולם החינוכי
86 המרחיבים את האחריות כלפי האחר – מיכל ראזר

5 הנסיגה מהמפגש האישי עם התלמיד והמקום הבעייתי
של קטגוריות מקצועיות: מפגש דמיוני בין אנשי
96 טיפול ו"המתמיד" של ביאליק – איתמר לוריא

חלק ב: למידה והוראה בתוך יחסים

- 6 אני לומד משמע אני עצמי: השפעות הדדיות
111 בין למידה לבין התהוות העצמי – אהרן פלשמן
- 7 תהליכי למידה: מהתערערות, הכחשה, עלבון,
122 קנאה וכעס לאבל ולצמיחה – אהוד רוזנטל

חלק ג: חינוך מרפא תלמידים בהקשר של הפרט, הקבוצה והקולקטיב

- 8 המפגש בין האתיקה (המחויבות ל"אחר")
127 לפסיכולוגיית העצמי – מתי בן צור
- 9 דיאלוג חינוכי מצמיח בין כותלי בית הספר –
138 פלורה מור ויצחק מנדלסון
- 10 בדידות בבית הספר:
167 משמעויות פסיכואנליטיות לחינוך – איתמר לוריא
- 11 תפקיד בית הספר בהחלמה של תלמידים במצוקה,
175 במשבר ובטראומה – פלורה מור ואיתמר לוריא
- 12 הערות לספר "משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם
196 נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר" – אנה אורנשטיין
- 13 סיכון חברתי: שייכות ומידור
202 בקבוצות של מתבגרים – אהרן פלשמן
- 14 בחירה ואחריות: של מי? – אהרן פלשמן
212

פתח דבר

השותפות האסטרטגית בין ג'וינט ישראל-אשלים ומשרד החינוך על כל אגפיו, מאפשרת בעשור האחרון לגבש ולעדכן את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, כמאגר יידע עיוני ויישומי המשרת את המורים המבקשים להכיל את כלל תלמידיהם ולהביא להתפתחותם והשתלבותם החברתית כאזרחים פרודוקטיביים במדינת ישראל.

הספר: "לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר" הוא פרי למידה ועשייה מרתקת ורבת-שנים של מורים ומדריכים אשר ביקשו ללמוד כדי ללמד, לצמוח כדי להצמיח. התמדתם של מדריכים ומורים בחיפוש הדרך ללב תלמידיהם ורצונם למצוא מענה לכלל צורכיהם הצמיחו כר פורה של עשייה חינוכית פסיכו-חברתית רבת-ערך. כך נוצר שדה מחקר שהפך ליידע יישומי נגיש לאנשי חינוך ורווחה המבקשים להשפיע על איכות חינוכם של תלמידים בסיכון. ייחודה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מצוי באופן בו היא מאירה תהליכים ומהלכים המחוללים תפנית של ממש ביכולת המחנכים והמדריכים לדאוג לחוסנם הנפשי ולהתפתחותם של תלמידים בסיכון בבית הספר.

ברצוני לברך את עורכי הספר, ד"ר פלורה מור וד"ר איתמר לוריא ואת כותבי המאמרים הפועלים להכלת תלמידים הפגיעים לסיכון במרחב בית הספר. מסירותם רבת-השנים ודבקותם בדרך הביאה ליצירה של פרקטיקה אפקטיבית להכלת תלמידים מאתגרים.

הספרים שהופיעו בעשור האחרון בסיוע ההוצאה לאור של ג'וינט ישראל - אשלים הם עדות חיה להתגבשותה של תיאוריה ומעשה, ההולכת ומתעצבת למשנה סדורה.

הספרים שבסדרת התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית - "לראות את הילדים", "כוחו של היועץ החינוכי", "משא הטראומה", "דיאלוג עם מתבגרים", "לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר" ו"הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר" מבטיחים שהיידע יישומי שנאסף ופותח בשדה לא ייוותר נחלתם של מעטים.

ד"ר רמי סולימני
מנכ"ל ג'וינט ישראל-אשלים

הקדמה

המאמרים שבספר "לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר" הם תוצר של למידה מתמשכת כיצד להיות בחוויה ולהסתכל עליה שוב ושוב, לאסוף תובנות ולארוז רגעי עשייה מגדלי נפש.

המאמרים שבספר מחברים בין השדה לאקדמיה וממשיגים את הידע הצומח בעבודה היום-יומית. מחנכים, יועצים, פסיכולוגים, מנהלים ומדריכים מתבוננים יחדיו במעשה החינוכי, ובתהליך רפלקטיבי מנסחים את כוחה של הפרקטיקה הערבה להתפתחות האדם.

הספר מבטא את העשייה המשותפת של ג'וינט ישראל-אשלים ושל השירות הפסיכולוגי-ייעוצי הנעשית מתוך תשוקה ללמוד ולהרחיב את היכולת האנושית להתמודד עם מציאות חינוכית מורכבת. הלמידה המשותפת חיונית. בלעדיה התנהגויות חריגות יכולות לזעזע מערכת שלמה. יש אירועים היוצרים סוג של "צונמי", ואז עולות תחושות של תסכול, אכזבה, כפיות טובה. המפגש עם התנהגות חריגה יכול לסכן ולמוטט את המגדל, לטרוף את כל הקלפים. ברגעים האלה אנשי חינוך שואלים את עצמם במה שגו.

האם באמת אפשר להתכונן לרגעים כאלה? אפשר לקרוא ספרים ומאמרים, אפשר ללמוד מהחוויות עצמן בתהליך רפלקטיבי, אפשר ללמוד ממקרים, מטקסטים וגם משירה.

המאמרים בספר מבקשים להגביר את המודעות של אנשי החינוך המתמודדים יום-יום עם חוויות מאתגרות ומתסכלות, להרחיב את יכולת ההתבוננות של כל אחד על הקושי והמצוקה ממקום של חמלה, הכלה, גאווה יחידה ולקחת אחריות על הילדים בסיכון שבתוכנו.

אני מברכת את עורכי הספר, ד"ר פלורה מור וד"ר איתמר לוריא, אשר יחד עם כותבי המאמרים התמידו במלאכה הסבוכה של המשגה והכתיבה של פרקי עשייה משמעותיים בהכלה בית ספרית.

הספר הוא תוצר של מחויבות שאין לה גבול של עובדי מערכות החינוך, שביקשו ללמוד וללמד כדי לשנות את גורל תלמידיהם. הם יצרו יחד עם מדריכיהם את הפרקטיקה החינוכית האפקטיבית המתנסחת בין דפיו.

חנה שדמי

מנהלת אגף שפ"י – משרד החינוך

רשימת הכותבים בספר לפי סדר האלף-בית:

פרופ' אנה אורנשטיין – פרופ' אמריטוס במחלקה לפסיכיאטריה של הילד באוניברסיטת סינסינטי, שותפה בניהול המרכז הבין-לאומי לחקר פסיכואנליטי של פסיכולוגיית העצמי ומרצה בפסיכיאטריה בבית הספר לרפואה בהרווארד. פרופ' אורנשטיין עוסקת בטיפול בילדים ובמשפחות ומתמחה בתהליכי התאוששות והישרדות בתנאים קיצוניים. היא פרסמה מאמרים רבים בפסיכותרפיה פסיכואנליטית.

מתי בן צור – פסיכואנליטיקאי, מורה ומדריך במכון לפסיכואנליזה, בתכניות "הידברות" ו"התקרבות" של המכון הישראלי לפסיכואנליזה. בן צור שותף להובלה של העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית לטיפול בפרט במערכת החינוך ולפיתוח אנשי המקצוע מתחום החינוך והרווחה, המנהיגים את הטיפול בפרט במסגרת היזמה של משרד החינוך ואשלים-ג'וינט ישראל לשיפור המענים החינוכיים להכלת הפרט. בן צור הנחה את תכנית ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בישראל במכון "אבני ראשה" ופרסם מאמרים וספרים התומכים בהכלת הפרט במערכת החינוך.

ד"ר איתמר לוריא – פסיכואנליטיקאי, מורה ומדריך במכון לפסיכואנליזה. לוריא שותף בכיר להובלה של העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית לטיפול בפרט במערכת החינוך ולפיתוח אנשי המקצוע מתחום החינוך והרווחה, המנהיגים את הטיפול בפרט במסגרת היזמה של משרד החינוך ואשלים-ג'וינט ישראל לשיפור המענים החינוכיים להכלת הפרט. לוריא הנחה את תכנית ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בישראל במכון "אבני ראשה" ופרסם מאמרים העוסקים במהות הפרקטיקה החינוכית המגדלת למען תלמידים בסיכון במערכת החינוך.

ד"ר פלורה מור – פסיכותרפיסטית, מומחית בתפיסות מערכתיות להכלת הפרט במרחב בית ספרי ויוצרת התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, המשמשת מטריה רעיונית ויישומית לעשייה חינוכית אפקטיבית. בתפקידה באשלים-ג'וינט כראש תחום, מור עוסקת בפיתוח תכניות תשתיות ומערכתיות בחינוך הפורמלי ליצירת מוביליות בקרב תלמידים בסיכון ובקרב דמויות משמעותיות בחייהם. מור פרסמה בעשרות מאמרים וספרים את מהות הפרקטיקה החינוכית המשמשת בסיס לעשייה חינוכית מגדלת.

ד"ר יצחק מנדלסון – פסיכולוג קליני בכיר, חבר במכון תל אביב לפסיכואנליזה בת זמננו. מנדלסון מוביל פיתוח של תפיסות לטיפול מוסדי וקבוצתי במתבגרים בסיכון ומדריך אנשי מקצוע מתחומי הבריאות, הרווחה והחינוך בהקשר זה. כמו כן, הוא מוביל את הפיתוח של מרחבי דיאלוג בתנאי קונפליקט.

ד"ר אהרן פלשמן – פסיכיאטר ילדים ונוער ומטפל משפחתי, חבר סגל בית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית ובאוניברסיטת תל אביב, מלמד וכותב רבות בתחומי בריאות הנפש. מן הספרים שכתב, ערך ותרגם: תקשורת טיפולית עם ילדים ותקשורת טיפולית עם מתבגרים. פלשמן שותף לעשייה החינוכית הפסיכו-חברתית ולפיתוח אנשי מקצוע בתחום טיפול בפרט במערכות חינוך, במסגרת היזמה של משרד החינוך ואשלים-ג'וינט ישראל לשיפור המענים החינוכיים להכלת הפרט.

ד"ר מיכל ראזר – ראש מסלול לתואר שני בחינוך והוראה לתלמידים בהדרה במכללת אורנים ומנהלת מרכז מיתרים במכללת אורנים. ראזר שותפה בכירה בהובלה של העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית לפיתוח מסוגלות מערכות חינוך להכלת תלמידים בסיכון. ראזר פרסמה מאמרים וספרים בנושא הדרכת מורים, ובהם "סביבת חינוך חדשה: אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית הספר" ו"קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה".

אהוד רוזנטל – פסיכולוג קליני, פסיכואנליטיקאי, חבר במכון תל אביב לפסיכואנליזה בת זמננו. רוזנטל שותף בהובלת העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית במסגרות שונות. רוזנטל מוביל את הפיתוח של אנשי המקצוע המנהיגים את הטיפול בפרט במערכת החינוך. רוזנטל פרסם מאמרים העוסקים במהות הפרקטיקה החינוכית המגדלת למען תלמידים בסיכון במערכת החינוך.

מבוא

בבסיס עמדתנו - ההכרה שהמגע האישי של המורה עם תלמידיו הוא שמעניק לו את הרגישות הנחוצה לחינוך ולהוראה המאירים את דרכו של כל ילד. אי אפשר להגיע לנפשו של הילד בהפעלת סמכות חיצונית נטולת אחריות על ההתפתחות וההגשמה של התלמיד. ביטויים כמו "את שוב מאחרת, אינך מותירה לי בררה אלא להזעיק את 'קצינת הביקור הסדיר'. זמני יקר מכדי לבזבז אותו עלייך..." מחזקים את תחושת התלמיד כי אין המבוגרים יכולים לסייע לו בהתמודדות עם צרכיו, עד כי נראה לו שוויתור על התפתחותו והגשמתו הוא הבררה היחידה הקיימת.

הביטוי המפורסם של ויניקוט "עבריינות כסימן לתקווה" (ויניקוט, 1995) מביא להתפעמות ולהכרה של המבוגרים מחפשי הדרך לגדל את אלה שבהתנהגותם מאותתים על הזדקקותם להכרה של אחר הרגיש לצורכיהם, מכיר אותם, מאשר אותם ומעניק להם את מפת הדרך.

כאשר המורים קשובים ורגישים לתלמידיהם, הילדים יכולים לחוש שהם קיימים, רלוונטיים, אכפתיים, נוגעים, מושקעים בהם. את זה אי אפשר להשיג בעזרת היצמדות לתכתיבים ולנהלים של התפקיד הפורמלי. תפקידים רשמיים אינם מכילים את הרוח האנושית האחראית לחוויית התקרבות, לנוכחות של מבוגר שאינו נכנע לויתור של התלמיד על עצמו, אלא מעורר בו תקווה שיש לו על מי לסמוך ולהישען.

הסמכות הפנימית של המורה הפועל בנפרד מהצוות החינוכי איננה טובה דייה, שכן הטבע המורכב של התלמידים המאתגרים עלול לאיים על פנימיותו ועל יציבותו של המורה הבודד המוצף ממה שהילד מפקיד אצלו. העומס הכרוך בעבודה חינוכית חברתית וערכית זו עלול לרוקן את המורה מכל מוטיבציה לנוכחות חייה ומגדלת. לדוגמה, כאשר הנער שהמורה מטפחת זמן רב גונב מארנקה, היא איננה יכולה להתגבר על העלבון לבדה. היא עצמה זקוקה למשענת אנושית המחזיקה זמן מה בשבילה את הערך העצמי שנחבל. בכוחה של עבודת הצוות החינוכי להרחיב את הפרספקטיבה על האירוע, עד שתחושות האכזבה וחוסר האונים יתחלפו בהערכה מחדשת של צורכי ההתפתחות של התלמיד ובחיפוש אחר הסמכות שבחווייתו של הילד היא שתוכל לעצור את הייאוש שלו ואת הוויתור על עצמו, שהביאו אותו לידי התגרות בדמות היחידה כמעט שעוד לא התייאשה ממנו. רק עשייה כזאת יכולה לבלום הסלמה עד כדי אימוץ התנהגות אנטי-חברתית כאשר תקוות העתיד לא נראית באופק.

כדי למתן את חוויית הבדידות השכיחה כל כך בבתי הספר, עסקנו במרוצת השנים בהרחבת העשייה החינוכית הפסיכו-חברתית המערכתית בבתי הספר, ורכשנו ניסיון עשיר בתמיכה באנשי הצוות החינוכי ובשינוי צביון התרבות הארגונית, מתוך מטרה שבית הספר יפעל כסביבה חינוכית המעודדת התפתחות של מרחב פוטנציאלי. מרחב זה מעניק למשתתפים בו, מורים כתלמידים, את מידת הביטחון המאפשרת להם להסתכן בתהליכי שינוי ולפרוץ את הגבולות שהם מתפקדים בהם. בסביבה זו מערכות היחסים בין האנשים המשתתפים בבנייה של משמעות משותפת, הן המזינות את המעשה החינוכי המגדל.

ההתפתחות של תרבות ארגונית הפועלת להרחבת הסמכות הפנימית הן כלפי הילדים והן כלפי המבוגרים, מושתתת על השתנות מהמעלה השנייה בתפקיד המסורתי של איש החינוך.

בית ספר ששם לעצמו למטרה ליצור מוביליות בקרב כל תלמידיו, אינו פועל כמפעל לשימור ידע ותרבות, אלא כארגון חי ודינמי המקבל את צורתו מאינטראקציה מתמדת עם הנפשות הפועלות בו: מורים, תלמידים, משפחות וקהילה. האפקטיביות של המעשה החינוכי נוצרת בתנאים של ניהול שיתופי הנעשה מתוך מודעות לחשיבות הניצול היעיל של המשאבים האישיים והמקצועיים שלחברי הצוות לטובת קידום התלמידים. אין בהלה ממצבים אנושיים מורכבים, אלא יש התפנות לבחון את מהות המעשה החינוכי המגדל לנוכח הצרכים המתגלים במגע קרוב עם תלמידים, מורים, הורים ודמויות משמעותיות אחרות.

The Nurturing School: a Psycho-Dynamic Approach

Editors: Flora Mor, Ph.D. & Itamar Lurie, Ph.D.

This book contains articles that deepen the examination of teacher-student interactions. According to our accumulated experience and follow-up research, students in need are particularly responsive to psycho-educational interventions that show sensitivity to their unique needs. It is critical for educators to understand the educational, social and emotional realms of the student in need. Our approach, which we named the Psycho-Social Educational Approach, has developed various tools to assist the educator in understanding the subjective perspective of the student and identifying his/her educational and psycho-social needs. Yet the unique contribution of our perspective, which the present collection of essays demonstrates well, is in understanding that both the emotional availability and the attunement of educators are necessary professional qualities in working with students who face educational and psycho-social difficulties. The professional development of educators within our programs is facilitated by ongoing professional training, group supervision, and the open examination of teacher-student interactions. The subjective well-being of the educators is fostered in parallel with their concern for the pupil's well-being. The personalized approach and the focused attention of educators are critical factors in prompting positive developments in students at risk.

We have found that students with difficulties usually experience loneliness and perceive the school staff as ineffective and irrelevant to their lives. Interestingly, many educators who muster the courage to engage with students in need also experience a feeling of isolation and perceived lack of support. In the psycho-social intervention in education, we have created a systemic attention to the educators' needs. Through a change in the school setting, educators are supported, trained and supervised so that they may make themselves more accessible to the students. When educators feel supported, they are rewarded by the growth processes that occur as they engage their students with their own personal commitment, aided by their professional skills and personal depth.

The school, in our view, has the potential to become a dynamic learning community shaped by the ongoing interaction of its participants: teachers, students, parents and community members. Schools become more effective when they learn to wisely incorporate the personal and professional resources of its members. In the first chapter we have stated:

Growth promoting processes for underachieving students are possible when teachers know how to draw knowledge on human behavior and growth processes from their own personal experience. The teacher's ability to utilize himself and his personal and inner experiences— his personality, values, professional abilities and ideological positions; his self-knowledge; and his own school and learning history—are central in educating underachieving students and students at risk (p. 50).

In this book, we have collected central articles that deal with issues related to student-teacher interactions. Most of the writers have worked, taught and supervised programs conducted in various communities in Israel by JDC-Israel Ashalim under the leadership of Dr. Flora Mor. The authors of the articles are Prof. Anna Orenstein, Mati Ben Zur, Dr. Isaac Mendelsson, Dr. Aharon Fleishman, Dr. Michal Razer, Ehud Rosenthal, Dr. Itamar Lurie and Dr. Flora Mor.

מניחים את התשתית: רווחה נפשית של תלמידים בסיכון בשירות הלמידה והמוביליות החברתית¹

פלורה מור ואיתמר לוריא

את המאמרים שבחרנו לספר זה כתבו אנשי מקצוע שותפים להובלה של עשייה חינוכית פסיכו-חברתית² במפעל חינוכי המשותף לאשלים-ג'וינט ישראל ולמשרד החינוך, הערב לרווחתם ולהתפתחותם של תלמידים בסיכון.³ המאמרים נכתבו לקראת ימי עיון המתקיימים מדי שנה לשם עדכון, פיתוח והטמעה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, המהווה מצפן לחינוך משמעותי. כדי לאפשר לקורא להתמקם בזירת החינוך שאנו מטפחים בעשור האחרון, בחרנו להתחיל בהסבר על האופן שבו אנו תופסים את תפקיד בית הספר בהקשר של עשייה חינוכית מגדלת, הכוללת את כל הנפשות המושפעות ממנה.

המאמרים עוסקים בהיבטים שונים של התהליך החינוכי הטרונספורמטיבי, היוצר התפתחות אצל תלמידים בסיכון ומתאפשר הודות לתהליך של השתנות וגדילה בקרב אנשי החינוך הבאים עמם במגע. זירת העבודה החיה, שבהקשרה נכתבו המאמרים, היא בית הספר המשמש סביבה מגדלת לתלמידים. למרות השימוש במושגים מעולם הטיפול והפסיכואנליזה אי אפשר לרדת לעומקם של הרעיונות המובעים בספר רק מתוך הספרה של העולם הטיפולי. הנחת המוצא של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית היא שבית הספר המבקש להעניק לכל תלמידו הזדמנות למימוש משמעותי בחברה הישראלית, מחויב להוביל את תלמידיו, כמו גם את אנשי הצוות העובדים בו, למצב של רווחה נפשית, האחראית לתשוקתם להיות בני אדם יצרניים בחברה. שאלת היסוד של הספר היא מהי אותה רווחה המשרתת את ההתפתחות,

1 מאמר זה מתאר את הסביבה שבה מתנהלת העשייה המתוארת. הוא מאפשר לקורא להתוודע לתפיסת העולם המונחת בבסיס המאמרים בספר.

2 התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית גובשה על ידי ד"ר פלורה מור בשני עשורים של פרקטיקה חינוכית אפקטיבית הערבה לרווחתם ולהתפתחותם של תלמידים בסיכון ובעקבות מחקר לתזה לדוקטורט של מאפיני הפרקטיקה החינוכית והפדגוגית האפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים במצבי סיכון ומצוקה (Mor, 2003). המחקר יצר מאגר ידע עשיר, המקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב מושגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית הספר בקרב ילדים ובני נוער בסיכון והוריהם. התפיסה מביאה בחשבון גם את המחנכים והמטפלים ומיועדת להכשירם מבחינה מקצועית ואישית, כדי שיצליחו לצייד תלמידים הנתונים במצבי סיכון ומצוקה, בכלים שיאפשרו להם להתגבר על המכשולים השונים העומדים בדרכם, להשתלב בחיי בית הספר ולממש את יכולותיהם באופן מרבי. עיקרי התפיסה מופיעים בספרים ובמאמרים רבים.

3 תלמידים המתקשים למלא את החובות התפקודיות שלהם ברוב בתי הספר (להביא את הציוד הנדרש, לקבל את דרישות המסגרת, לקבל סמכות של מבוגרים, להכין שיעורי בית, להתמיד בביקורים בבית הספר, להתמיד בביצוע משימות הלימוד השונות לפי יכולותיהם, ליצור קשרים עם מבוגרים ועם בני גילם ועוד). כדי למלא חובות אלה ולהצליח בתפקידו כתלמיד לאורך שנות ההתחנכות בבית הספר, הילד זקוק למטען בסיסי, שבלעדיו יהיה תת-משיג, לא ישתלב מבחינה חברתית ולא יסתגל למסגרת החינוכית. הקושי הפנימי, המקשה על התלמיד למלא את תפקידו ושבלגלו הוא מציג התנהגויות בלתי סתגלניות, הוא בעיקרו תוצר של יחסים בין-אישיים לא מספקים, שבהם צורכי התלמיד הייחודיים לא קיבלו מענה מתאים מדמויות קרובות בסביבתו. מכאן הצורך בבניית מרחב חינוכי הממשיך להרחיב את יכולת ההחזקה של המשפחה ומאפשר את הגשמת העצמיות של התלמיד ואת מימוש תפקידו.

ואיזה סוג של טרנספורמציה צריך להתרחש בקרב המורים כדי להבטיח את רווחתם ואת רווחת התלמידים – הן התלמידים בסיכון והן התלמידים שהתפתחותם משובשת מלכתחילה.

בית הספר והמשפחה הן שתי סוכנויות הסוציאליזציה החשובות ביותר להתפתחות הילד: בתחומן ילדים ומתבגרים, המתחככים עם מבוגרים ועם מה שהם מייצגים מבחינה ערכית, תבונית, חברתית וסביבתית, מגדלים את אישיותם, מגדירים את אופקיהם ובוחרים את ייעודם תוך כדי התנסות במשחק החיים ולקראת ההכרעה בשאלה "מי אהיה בעתיד".

בית הספר מזמן לילד סביבה טבעית, שבה ניתנת לו הזדמנות לגדול, להתפתח, ללמוד, להעשיר את ידיעותיו, לפתח את כישוריו ולרכוש מיומנויות שיאפשרו לו להפוך לאדם מתפקד ופרודוקטיבי, התורם לקהילתו ולארצו. מטרת בית הספר לדאוג לעתידם של תלמידיו, להבטיח את יכולתם להשתלב בחברה, להתפרנס בכבוד ולקחת חלק פעיל בסביבתם. אין הכוונה שכולם יעשו זאת באותה צורה ובאותה דרך; ההכרה בשונות ובגיוון שבין בני האדם אינה סותרת את השאיפה שכל אחד ימצא את מקומו בחברה וירם את תרומתו המלאה בדרך הייחודית לו.

יכולתו של אדם לתרום ולהיתרם קשורה לאיכות חייו ולרווחתו הנפשית. אנו מגדירים רווחה נפשית כך: מצב שבו יש זרימה בין הפנים לחוץ, שאיפה מתמדת לצמצם את הפער שבין העולם הפנימי לבין העולם החיצוני, הממשי. זוהי חתירה למצב שבו ההתנהגות והנפש מתחברים, נובעים מאותה זרימה ואינם נדרשים להכששות ולפיצולים כדי להתיישב זה עם זה. מצב שבו ה-being וה-doing מתקיימים יחד, בזרימה. מובן כי גדילה והתפתחות מתרחשים בזירה קונפליקטואלית בין צעירים ומבוגרים, בין רצונותיהם של הצעירים, המושפעים מתסכולים ואתגרים יומיומיים, שיניחו להם, לבין תביעותיהם של המבוגרים שלא להיכנע לפרספקטיבה הצרה על החיים, שבה הצעירים מחזיקים זמנית. מצב קונפליקטואלי זה איננו תובע ויתור על עצמי ועל ההווה המובחנת של הצעיר, אלא מעניק משמעות עמוקה יותר לצעדיו ומרחיב את הפרספקטיבה שלו על החיים. כך הצעיר יכול לראות בבהירות גדולה יותר את המציאות, את צרכיו ואת עולמו הפנימי, על שכבותיהם הגלויות והנסתרות. במצבים שבהם האדם עושה דברים שאינם משמעותיים לו ומשקיע אנרגיות בניסיון לגשר על פערים, לשרוד ולתפקד, רווחתו והתפתחותו נפגעות.

בבית הספר של היום יש שאיפה גדולה יותר לקבל את השונה ואת החריג. ביטוי לכך אנו רואים בניסיון של המערכת למנוע הנשרה מבתי הספר ולהשאיר ב"חינוך הרגיל" גם תלמידים הזכאים ל"חינוך מיוחד". בתי הספר כיום מספקים שירותים שונים לילדים הזקוקים לתגבור לימודי ולעזרה רגשית. אולם עזרה זו ניתנת פעמים רבות כשירות תוספתי, היא ניתנת לתלמידים לצד תכנית האם, שהיא הזרם המרכזי (main stream). שיעורי העשרה, למידה של כישורי חיים, פיתוח מיומנויות חברתיות ופעילות נוספת ניתנים מתוך תפיסת עולם מתרחבת והולכת, הרואה בתלמיד אדם שלם בעל צדדים רבים ומגוונים. עם זאת, עדיין נשמרת הפרדה מסורתית בין העולמות האלה לבין עולם הלמידה הסטנדרטית.

לילדים רבים המגיעים מרקע שונה, עם צרכים מגוונים ועם יכולות ואינטליגנציות שונות, הפרדה זו היא מלכודת הממקמת אותם מחוץ לזרם המרכזי (outsiders). הניסיון להעניק לתלמידים האלה מענים צדדיים לשדרת העשייה המרכזית של בית הספר יוצר חוויית

הדרה בלתי נמנעת. כדי שבית הספר יוכל לשמש כתובת משמעותית מגדלת, מערכת של סוציאליזציה, המצטרפת לבית ולמשפחה, ולקחת על עצמו תפקיד חברתי פעיל ביצירת מוביליות חברתית שאיננה מתנכרת למה שהילד מביא איתו מסביבתו וממשפחתו, עליו לעבור טרנספורמציה משמעותית – ממערכת הממיינת ומנפיקה תעודות למערכת האחראית על ההגשמה של הפרטים המתחנכים בה.

מערכת סוציאליזציה, אם היא חפצה להיות מגדלת, צריכה להשתית את עצמה על התחברות למקום החי בעולמו של הילד, וממנו להצמיח את הילד ולפתחו. כדי שאותם תלמידים הנמצאים בשוליים, אלה שאינם בזרם המרכזי של החברה, יעברו תהליך שמוביל גם אותם לרווחה חברתית ונפשית, עליהם לחוות את בית הספר כמקום אחר. מקום שלא רק שאינו מתנכר למטען הרגשי, הלימודי והחברתי שהם מביאים לעולם החינוכי, אלא נהפוך הוא, ממנה הוא יוצא. בית הספר – בעשייתו השגרתית והיומיומית, ולא רק בפעילויות תוספתיות – מתחבר למה שהילד מביא איתו, יוצר נקודות חיבור רבות ומגוונות לילד ולעולמו, נקודות התפתחות המרחיבות את הצידה הבסיסית של הילד. כל עוד בית הספר יסתפק בניסיון מאולץ (גם אם מאומץ) לשהות בו זמנית בכמה עולמות מבלי ליצור ביניהם סינתזה זורמה רציפה, הוא לא יצליח להיחוות כמשמעותי בעולמו הפנימי של הילד (כל ילד – לא רק זה שבשולי הזרם המרכזי) ולא יהפוך לגורם המסייע לילד לבנות לעצמו זהות אינטגרטיבית.

בעידן זה, שבו בית הספר שואף להכיל בין כתליו את כל התלמידים אך עדיין מתקשה להתאים את עצמו לשאיפה זו, מתערערת יכולתו של בית הספר למלא בהצלחה את תפקידו המסורתי הבסיסי – למידה משמעותית לכל הבאים בשעריו. למידה משמעותית אינה יכולה להיעשות מבלי שכל הצדדים הלוקחים בה חלק – תלמידים ומורים – יחוו מעורבות, שייכות, עניין, התלהבות, חיבור רגשי ושכלי.

במונחים של הרברט קוהל, ההסתגלות בבית הספר היא היכולת של האינדיבידואל לחיות בהרמוניה עם עצמו ועם סביבתו, מבחינה פיזית, חברתית, אינטלקטואלית ומוסרית, תוך כדי שמירה על יושרה (integrity) אישית (Kohl, 1994). בספרו *Creative Maladjustment* אומר קוהל כי כאשר התלמיד חש שהיענות לדרישות הסביבה פוגעת בהרמוניה הפנימית שלו ומחייבת אותו לוותר על ערכים משפחתיים שאינם הולמים את ערכי בית הספר, או להתנכר למצבו הרגשי ולמצוקותיו, הוא נוקט התנהגות של אי-הסתגלות יצירתית (Kohl, 1994). התנהגות זו מהווה אלטרנטיבה שפוייה לוותר שלו על מי שהוא. בתגובות של אי-הסתגלות יצירתית האדם מחזיר לעצמו את השליטה על עולמו מבלי לוותר על עולמו הפנימי או על היושרה והכנות שלו. לעתים המחיר הוא קונפליקט סמוי או גלוי עם גורמי הסוציאליזציה, אשר לפי תפיסתו של קוהל תובעים מהאדם לבגוד בעצמו, בעולמו או בערכיו. באימוץ תגובות של אי-הסתגלות יצירתית האדם מחפש דרכים לא להיות מפוצל בין עולמו לבין עולם הקולקטיב.

אי-הסתגלות יצירתית עשויה להיווצר על רקע שונות תרבותית, זרות, לקויות, דפוסי התקשרות, מצוקות קיומיות וגורמים נוספים. אין מדובר בפרופיל אחיד של תלמידים, אלא במרבית התלמידים שאינם זורמים עם הזרם המרכזי של בית הספר. אי-הסתגלות יצירתית עשויה להתבטא בהתנהגויות קטנות ויומיומיות, : ילד שמתמהמה בהוצאת הציוד (קלמר,

ספר, מחברת), שמאבד את הספר, שחולם ולא מקשיב לדברי המורה, שלא מתאמץ ומבצע את המטלות רק כדי לצאת ידי חובה. אי-הסתגלות יצירתית עשויה גם להתבטא בהתנהגויות מוקצנות, כמו: ויתור על הלמידה מתוך צורך פנימי (לא תמיד מודע) להימנע מחיבור עם כל מצב הנחוה ככישלון הפוגע בערך העצמי הבסיסי. באופן פרדוקסלי, התנהגויות מסוג זה, מחייבות כוח רצון, נחישות ואמונה בבני אדם וביכולתם לראות את האחר.

כדי שבית הספר יוכל להיות גורם מגדל משמעותי גם עבור הילד, שמפרש את עצם היענותו לתביעות בית הספר כבגידה בעצמו ובהווייתו הפנימית, במשפחתו ובקהילתו או כגורם המערער את תחושת הערך העצמי שלו, עליו לאפשר לילד לקיים תהליכי התפתחות רציפים ולא כאלה השוברים או מפצלים. קל וחומר, שבית הספר אינו יכול להתכר למטען שהילד מביא איתו ולהתעלם ממנו. מדובר בעשייה חינוכית מגדלת, היוצרת טרנספורמציה התפתחותית אצל התלמיד, שאינה מפצלת ומאפשרת לתלמיד להתקיים ולהתפתח על בסיס מה שקיים בתוכו. בתהליך איטי אך בטוח, התלמיד לומד להישען על מחנכיו ולסמוך עליהם. לעתים, מתעורר אצלו קונפליקט נסבל יותר ויותר בין נטייתו הבסיסית לשמור על הקיים, להגן על עצמו ועל היקר לו אף במחיר של ויתור על תפקוד בבית הספר, לבין הצורך לסמוך, לגדול ולהשתייך לחברת האחרים.

כדי להיות מסוגל לפרקטיקה מסוג זה, הצוות החינוכי וההנהלה של בית הספר צריכים לעבור תהליכים טרנספורמטיביים, המעניקים להם מצפן ואוריינטציה של הפרקטיקה החינוכית המגדלת. כל עוד בית הספר ממשיך להתקיים כסוכן בלעדי של הזרם המרכזי, התובע מכלל התלמידים להצטרף ליעדים שלו – כתנאי ראשוני לעצם השתייכותם לבית הספר, החוויה של אותם תלמידים נשארת חוויה של ניכור, של עצמי שאינו נראה. בית ספר כזה אינו עוסק ביסוד הטיפוח החינוכי. כדי שבית הספר ינהל פרקטיקה מגדלת שאינה צדדית, אלא ביסוד התכונות, הצוות החינוכי צריך לעבור הכשרה, הדרכה ולהפוך להיות ארגון לומד, שבו כל חבר צוות הופך את ההוראה ואת החינוך שלו לרלוונטי לתלמידיו (מור, 2010).

המורה צריך להרחיב את המטענים הפנימיים שלו ולהפוך את עצמו לאדם שהעולם הפנימי שלו בא במגע עם סביבתו. הוא צריך להרחיב את יכולתו להתקשר לתלמידים, שלא יודעים להישען, או שתבנית ההישענות שלהם מורכבת ומסובכת. מורה כזה צריך שיעמדו לרשותו תבניות פדגוגיות מגוונות ולא סטנדרטיות. המערכת בנויה ממגוון רחב של אנשי מקצוע. תמיד יימצאו מורים פרודוקטיביים יותר בשדות הללו מאחרים, שיכולים להפוך להיות ראש חץ בעשייה זו. מאחר שאנחנו מדברים על פרקטיקה צוות, אין הכוונה שלכולם יהיו מיומנויות אישיות ומקצועיות גבוהות ביותר; עבודת צוות יוצרת את הרשת המגדלת בשביל התלמידים גם אם לא כל אנשי הצוות השיגו את המיומנות הדרושה. בית הספר הוא שדה דינמי, ובו היתרון היחסי של כל אחד יכול להיות מנוצל לטובת הסביבה החינוכית בכללותה.

הרפורמות החינוכיות הנהוגות בארץ ובעולם, מתקשות לעתים לחולל את השינוי הנכסף משום שהן אינן בנויות כדי להכיל את התהליכים הטרנספורמטיביים הנדרשים מהמורים לשם הפיכת בית הספר לזירה התורמת להתפתחות ולהגשמה של הפרטים המרכיבים את הקולקטיב. במרבית המקרים הרפורמות מתקבלות כאריזות, תוספות, מסרים, מבנים המבקשים להעניק תמיכה לתלמידים שאינם זורמים עם הזרם, אך הן אינן כוללות את

התהליכים התומכים בטרנספורמציה הנדרשת. בתי ספר שהאוריינטציה שלהם היא לפרטים המרכיבים את המוסד החינוכי, נעזרים בהצלחה במשאבים ובמבנים שהרפורמה מספקת כדי להעניק חינוך איכותי וראוי לכל התלמידים. בתי ספר אחרים מתקשים להפוך בלא עזרה את המשאבים התוספתיים למחוללי חינוך איכותי לכל. זאת משום שבתי הספר המצטיינים יודעים לנצל כל משאב לעשייה חינוכית, שבה הרווחה הנפשית היא לטובת פרודוקטיביות לימודית, רגשית וחברתית, ואילו בתי ספר אחרים זקוקים לתיווך אינטנסיבי, המשפר את היכולות הללו.

לעתים אי אפשר לחולל טרנספורמציה בעשייה בית ספרית מבלי שהמורים עצמם יהיו מעורבים בתהליכי שינוי פנימיים, הכוללים הפנמה של מהות החינוך המקיים "דרישה בתוך פגישה".

חקר מקרה של בתי ספר ברחבי העולם שחוללו טרנספורמציה בפרקטיקה החינוכית המגדלת

חוקרים רבים בארץ ובעולם מנסים להתחקות אחר העמדות, היחס החינוכי והפרקטיקה הפדגוגית המאפיינים מורים הפועלים ברוח התפיסות העדכניות באשר לתפקיד החינוך במאה העשרים ואחת.

רוברט ברוקס (Brooks, 2004; Brooks & Goldstein, 2008) סבור כי אנשי חינוך אפקטיביים מעריכים כי השפעתם על התלמידים היא השפעה לכל החיים. לפיכך, הם שואפים להזין ולטפח עמידות אצל תלמידיהם. הם מכירים בכך שכל התלמידים רוצים להצליח ומעריכים שהבסיס ללמידה מוצלחת ואקלים כיתתי בטוח הוא היחסים שהם מעצבים עם תלמידיהם.

מייקל פולן (Fullan, 2001; 2002), מגדולי החוקרים בתחומי תהליכי שינוי בחינוך, מסביר שרפורמה חינוכית אפקטיבית נותנת עדיפות לטיפול ההון האנושי של המורים עצמם. תלמידים זקוקים למורים היוצרים סביבה של ביטחון, דאגה ותקווה. הם זקוקים למורים השומעים את קולם, מזמינים אותם לומר מה מקשה עליהם ומה גורם להם להתייאש או לנקוט עמדה של מאמץ מינימלי. פולן טוען שתלמידים רבים משתעממים בשיעורים ושתגובותיהם משקפות יחס של ניכור המופנה אליהם. כדי להצליח, תלמידים צריכים ללמוד דברים רלוונטיים שיש בהם ערך וקשר לחייהם; הם צריכים להיות מעורבים בלמידה ולקיים קשרים משמעותיים עם מוריהם.

בן לוי (Levin, 2008), שותפו לכתיבה של פולן ומי ששימש סגן שר החינוך באונטריו קנדה, טוען שהגורם המשמעותי ביותר הקובע אם תלמיד יוותר או ימשיך לנסות, יעזוב את בית הספר או יישאר, הוא תחושתו שמישהו בבית הספר מכיר אותו ושלמישהו אכפת מה יקרה לו. מורים יוכלו לחולל שינוי בעתיד תלמידיהם אם ישוחחו איתם, יכירו אותם היטב ויבינו מי הם ומה מניע אותם. עם זאת, קשר של מעורבות ודאגה אינו מספיק. תלמידים זקוקים למבוגרים התובעים מהם לעשות יותר, לעבוד טוב יותר, להיות יותר ממה שהם

חושבים שהם מסוגלים. עמדה כזאת מצריכה פדגוגיה אפקטיבית, תכנית לימודים מותאמת, פרקטיקה של הערכה, קשר עם ההורים והמשפחה ומתן הזדמנויות לתלמידים לשפר את מיומנותיהם ואת רמת הידע שלהם בתרגול ובמשוב.

ארנולד (Arnold, 2004) מגדירה פדגוגיה אפקטיבית כך: פדגוגיה המתרחשת כאשר איש החינוך מציג כמה איכויות, תכונות, נטיות ויכולות, היוצרות אצל התלמיד התלהבות ומעורבות. הציפייה מהמורים כבר איננה להעביר מידע ולבדוק את מידת הדיוק בזכירת החומר. הערך האמתי של המורה הוא ביכולתו להיות אדם מעודכן, מעורב, המעודד חוויות של למידה משמעותית ומקדם באופן פעיל את מערכות היחסים הבין-אישיות בכיתה. בלמידה אפקטיבית תלמידים לומדים באקלים של כבוד הדדי, טיפוח ודאגה (care); באקלים שבו המורה מגלה כלפי התלמיד יחס חם ומטפח ורותם את האנרגיה הנוצרת באינטראקציה ביניהם ליצירת התאמה פונקציונלית של תהליכי ההוראה לצורכי התלמיד, באופן שמערב בו זמנית את ההבנה הקוגניטיבית והרגשית.

ועדת מקינזי (ברבר ומורשד, 2007) התחקתה אחר הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. במסגרת זו נחקרו 25 מערכות חינוך, ובהן 10 מהטובות ביותר, ונבדקו הגורמים המשותפים למערכות המצליחות והכלים ששימשו אותן לשיפור התוצאות. על פי ממצאי הוועדה, "הדרך היחידה לחולל שיפור ארוך טווח בבתי הספר היא באמצעות פיתוח דרכי עבודה אשר מזינות שיפור מתמיד ברמת ההוראה". למידה מתרחשת בחיבור שבין תלמידים למורים. על כן, שיפור הלמידה פירושו שיפור איכותו של החיבור הזה. מורים צריכים להיות מסוגלים להעריך במדויק את נקודות העצמה והחולשה של כל תלמיד ותלמיד, לבחור את שיטות ההוראה המתאימות שיעזרו להם ללמוד, וללמד בדרך יעילה וחסכונית (ברבר ומורשד, 2007, עמ' 17).

תפקידה של מערכת החינוך הוא להבטיח שכאשר מורה נכנס לכיתה הוא יהיה מצויד לא רק בכל מה שדרוש לשיעור, אלא גם בידע, ביכולת וברצון לקדם עוד ילד אחד אל עבר הרף המבוקש; כך יום אחר יום. לא קל להבטיח שמורים יחזיקו בידע וביכולת הדרושים. חינוך מעולה תובע ממורים לפתח מערך משוכלל ביותר של מיומנויות. מורים צריכים להיות מודעים לחולשות בדרכי ההוראה שלהם, לרצות לשפר את דרכי ההוראה שלהם באופן הדורש שינוי מוטיבציוני עמוק שאין להשיגו באמצעות תמריצים חומריים. שינויים כאלה מתחוללים כאשר למורים יש ציפיות גבוהות, תחושת ייעוד משותפת ומעל לכול, אמונה קיבוצית ביכולתם להשפיע באמת על חינוכם של הילדים המופקדים בידיהם (ברבר ומורשד, 2007).

פילדינג (Fielding, 2006) מצא כי רוב מוסדות החינוך מתקשים לייצר סביבה חינוכית פרסונלית, שבה הדגש הוא על הגשמתו של הפרט. נדירים הם בתי הספר המתנהלים מתוך פרסונליזציה מפקחת ואשר נוצרת בהם בין המבוגרים שותפות התורמת לתפקוד תלמידים בכלל ותלמידים בסיכון ובמצוקה בפרט. אנשי החינוך בבתי הספר הללו יודעים שהם אינם יכולים "להציל את העולם" לבדם; הם מכירים בתלות שלהם זה בזה ומבינים שתלות הדדית זו היא אולי הדבר היחיד המאפשר להם להישאר שפויים בעבודתם. השאיפה היא לייצר החזקה משותפת, אנושית, אשר דואגת למבוגר ולא רק לילד. בבתי הספר הללו "במבנים

ובהסדרים המעשיים היומיומיים יש אפיונים ברורים של התמקדות באדם". הם מפתחים "בכוונה תחושה של מקום, מטרה וזהות" ו"מעודדים צורות מתפתחות וזורמות של למידה". שם מתפתחת "קהילת למידה המתמקדת באדם, מונחית על ידי מחויבותה להסדרים פונקציונליים, והאינטראקציות של בית הספר מחויבות למטרות האנושיות הנרחבות יותר" (Fielding, 2006).

ואכן, לפי ניסיונו, יצירת סביבה שכזו תלויה בדרך כלל בקיומה של הנהלה המנוסה ביחסים חינוכיים מגדלים מסוג זה או בהבשלה ושינוי מהמעלה השנייה בהתנהלות אנשי החינוך, ואיננה תלויה במדיניות מוכתבת. השיח הרווח בעת הזאת על הצדק החברתי מעלה שוב ושוב את השאלה אם הרפורמה בחינוך תעניק למנהיגי המערכת תמיכה ברוח של הדרכה, ליווי ולמידה ארגונית לשם יישום חינוך פרסונלי, המעודד גדילה בתוך מפגש, או שמא הרפורמה תצטמצם לחבילה של הטבות חברתיות נטולות התוויה פרקטית. מובן שייעודו של התקציב הוא שיעשה את ההבדל.

חקר מקרה של בתי ספר בישראל שחוללו טרנספורמציה בפרקטיקה החינוכית המגדלת

במסגרת תחום פיתוח תוכניות חינוכיות תשתיות בג'וינט ישראל- אשלים, התקיימו בשני העשורים האחרונים כמה תכניות התערבות בית ספריות שנועדו להביא לקידום של תלמידים תת-משיגים ותלמידים בסיכון (סביבת חינוך חדשה - סח"ח, אד"ס, רווחת הפרט, מרחב בטוח, חליל ואליד). התכניות פעלו בעשרות רבות של בתי ספר ברחבי הארץ לשם יצירת שינוי כולל בעבודת המורים, בתפיסת תפקידם ובפעילותם. התכניות התמקדו בליווי ובהכשרה שוטפת של אנשי החינוך והטיפול בבית הספר לשם בניית עבודת צוות ולעיצוב סביבה לימודית המזמנת ארגון חדש של מרחב הלמידה.

במסגרת התכניות הנחו את הצוותים של בתי הספר בעלי מקצוע מומחים לגישות אינטר-דיסציפלינריות מתחומי החינוך, הרווחה, הפדגוגיה והטיפול. ההנחה ניתנה פעם בשבוע לצוות המוביל ולקבוצות מחנכים ומורים. נערכו גם מפגשי הנחיה פרטניים למנהלי בתי הספר, לאנשי מקצוע מובילים ולמחנכים. בנוסף לכך, התבצעה התערבות ישירה עם תלמידים והורים על ידי המנחים בשילוב חברי צוות בית הספר, וזאת לצורך מידול (modeling) להתערבות בהלימה למצבים מורכבים של תלמידים מרובי צרכים. הספר שלפניכם נכתב בהשראת עבודת השדה העשירה הזאת.

התכניות נבדקו במחקרים אחדים (כהן נבות, 2000; כהן-נבות ולבנדה, 2003; כהן-נבות ועואדיה, 2010), שעקבו אחר המורים והתלמידים, משתתפי התכניות, והשוו בינם לבין מורים ותלמידים בבתי ספר שבהם לא פעלו תכניות כאלה. במחקרים השונים נמצא קשר משמעותי בין הרמה של אימוץ התכנית בקרב המורים ויישום עקרונותיה בעבודתם השוטפת לבין חוויית התלמידים בבית הספר, תפקודם והישגיהם.

בעקבות אימוץ עקרונות העשייה החינוכית המגדלת שבתכניות, נמצאו שינויים באופן שהמורים תופסים את תפקידם, למשל, גישה חינוכית רחבה באשר למהות העבודה עם תלמידים בסיכון; תחושת אחריות מוגברת לקידום התלמידים; הרחבת תפיסת התפקיד של המורים. המורים התייחסו למכלול הצרכים של התלמיד ולדמויות המשמעותיות שבחיו, מעבר להישגים הלימודיים ולהתנהגות בבית הספר. כמו כן, נמצאו שינויים משמעותיים בדפוסי הפעולה של המורים, למשל, עבודת צוות שתרמה לגיבוש המלצות מעשיות לעבודתם ברמת התערבות פרטנית והתערבות כיתתית; היכרות רב-ממדית של צורכי התלמיד והתייחסות אליהם; הוראה מותאמת לצורכי התלמיד; מעורבות והשתתפות ההורים במוקדי עשייה מובחנים ועוד.

בקרב התלמידים נמצא שינוי משמעותי ביחסם ובתחושותיהם כלפי צוות בית הספר: יחסים חיוביים עם המורים, יחסים חברתיים חיוביים וכן תחושת שייכות חזקה. כמו כן, נמצאו שינויים משמעותיים בתפקוד התלמידים בבית הספר: התמדה בלימודים, ביקור סדיר, התקדמות במיומנויות יסוד ושיפור בהישגי התלמידים בבחינות סטנדרטיות של משרד החינוך.

בעקבות הצלחת ההתערבויות השונות שצוינו לעיל, התחדד הצורך לחקור את התהליכים המביאים לתוצרים המבורכים, זאת במטרה להמשיג את מודל ההתנהלות הבית ספרית המביא לידי צמיחה של תלמידים בסיכון, ואת מודל ההדרכה המניע מערכות חינוך להתנהלות אפקטיבית ביצירת מוביליות חברתית.

עבודת הדוקטורט של מור (Mor, 2003) עסקה בחקר המהות והמאפיינים של העשייה החינוכית באחד מבתי הספר שהשתתפו בתכניות האלה. העבודה התמקדה בחקר הגורמים שהביאו למעבר מסיכון לסיכוי ולהשתלבות פרודוקטיבית של תלמידים בחיים האזרחיים. מדובר בתלמידים שהתאפיינו ברמת סיכון גבוהה במהלך רוב שנות לימודיהם, והפכו לסיפור הצלחה בעקבות הטיפול החינוכי והפסיכו-חברתי שזכו לו בבית הספר התיכון שבו התחנכו. בזכות אופיו האיכותני תרם המחקר רבות להבנת התהליכים החינוכיים המחוללים גדילה והתפתחות בקרב תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון ובקרב המבוגרים המטפלים בהם.

כוחה של הפרקטיקה, שביטוייה מתוארים במחקר, הוא בכך שהיא נוצרה בעקבות התמודדות במאות בתי ספר. אפשר לראות בממצאים האלה מצפן המצביע על סוג הטרנספורמציה המוביל לשיפור משמעותי בתפקודם של תלמידים בסיכון, בעקבות הטרנספורמציה שעוברים המורים ובית הספר כארגון שלם. במחקר הזה נעשה ניסיון להתחקות אחרי התהליכים ולזקק מהם את עיקרי הביטויים הטרנספורמטיביים המעידים על קיומו של שינוי משמעותי. לאחר מכן בוצע מחקר מעקב שבחן את שימור הממצאים לאורך זמן (מור, 2011).

מניתוח ממצאי הנחקרים (צוותי חינוך, תלמידים והורים), עולים שלושה משתנים מרכזיים שיש להם השפעה מכרעת על מידת המוביליות האישית, הלימודית והחברתית של תלמידים שהכישלון בבית הספר היה לנחלתם. שלושת המשתנים באים לידי ביטוי בהתנהלות החינוכית הפרטנית (מורה-תלמיד) ובהתנהלות החינוכית המערכתית, כמפורט להלן.

תקציר ממצאי המחקר (Mor, 2003; 2011) ברמת ההתנהלות החינוכית הפרטנית: מורה-תלמיד

- היחס החינוכי-פרסונלי של המורה לתלמיד כפרט: תלמידים תת-משיגים אינם מגיבים בחיוב ליחס חינוכי אימפרסונלי, שבמהותו מדגיש תפקוד סטנדרטי ונורמטיבי. עבור תלמיד שבסיכון בפרט, ועבור תלמידים בכלל, אופן המעורבות והנוכחות של איש החינוך מניע תהליכי התפתחות וגדילה. מעורבות זו, הנקראת יחס חינוכי-פרסונלי, מאופיינת בכך שהמורה נוהג כסובייקט המשתמש באישיותו ובפנימיותו (בעל תודעה חינוכית רחבה, ומחויבות אישית וחברתית), ומתוך כך מקיים מגע אנושי מגדל עם התלמידים כסובייקטים.
- המכוונות לקשר בין-אישי מגדל: משתנה זה עוסק בקשר שבין איש החינוך לתלמיד. בעזרת הקשר המורה מגלה את מכלול הצרכים של התלמיד, שההתייחסות אליהם מהווה מפתח לקידום התפתחות טרנספורמטיבית (השתנות פנימית ולא רק חיצונית או ארעית) ולתפקוד פרודוקטיבי של התלמיד בבית הספר ובחיים.
- ההלימה של הפדגוגיה לתלמיד כפרט: פדגוגיה אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים איננה מצטמצמת לכדי מיקוד בעולם התוכן ולבחירת ההתקדמות בערכים נורמטיביים של מבחנים הישגיים נורמטיביים (מבחני בגרות, מיצ"ב וכיוצא בזה). הצטמצמות כזאת היא בעלת השפעה מועטה לטווח הקצר. פעולה פדגוגית אפקטיבית מתקיימת במרחב של שיח בין המורה, לתלמיד ולעולם הדעת, והיא שעשויה להביא לשינוי עקבי בדפוסי התפקוד של התלמידים. מאחר שפדגוגיה זו מותאמת לצרכים האישיים והלימודיים של התלמיד, אנו משתמשים במושג "פדגוגיית התאמה" כדי לתאר את האפנות הדיאלוגיות והדיפרנציאליות המאפיינות את העשייה החינוכית האפקטיבית. פדגוגיית ההתאמה נובעת מהבנה עמוקה של התהליך ההתפתחותי של התלמיד והיא מחייבת את המורים לרתום את עצמם כמבוגרים משמעותיים, הממשיכים את מרחב הצמיחה הפוטנציאלי בסביבה הראשונית – הבית. נמצא שכדי להשיג רמות גבוהות של תפקוד רגשי, חברתי וקוגניטיבי, ילדים זקוקים למבוגר המתוודע לעולמם, מתווך בינם לבין הסביבה ומארגן את הסביבה החינוכית והלימודית כך שתתאים לצורכיהם הפנימיים, לתחומי ההתעניינות שלהם ולרמת יכולותיהם. כאן המבוגר פועל באופן מודע כדי להתאים את העשייה החינוכית והפדגוגית לילד, ובד בבד הוא מכיר בכמה צרכים: צורכי העצמי של הילד להכרה ולהערכה, צרכי החברתיים והבין-אישיים (השתלבות חברתית וקיום יחסים עם שווים ועם מבוגרים) וצורכי היצירה והלמידה (יכולותיו, תחומי התעניינותו, טווח הקשב שלו). כמו כן, המבוגר מכיר במשתנים נוספים שהוא לומד עליהם מתוך התנהגות הילד במהלך האינטראקציה עמו. ההתאמה מושגת באינטראקציה שבין המורה לבין הילד והיא

4 צורכי העצמי: על פי קוהוט, כל ילד זקוק לדמויות משמעותיות בחייו שיספקו את צרכיו כדי שהוא יוכל להיות אוטונומי. כאשר הדמויות המשמעותיות מזינות את הילד ונענות לצרכיו בעקביות מתפתח עצמי קוהרנטי. קוהוט דיבר על שלושה צורכי עצמי אשר ביסוד ההתפתחות התקינה של האדם: השתקפות – הכרה הורית בייחודו של הילד; אידיאליזציה – הגדולה שהילד מוצא בהורה חוזרת אליו דרך אהבת ההורה כלפיו; תאומות – קשר עם משהו דומה, שיש עמו מכנה משותף המרכז תחושות של חריגות ובדידות.

מתאפשרת בעקבות היכרות מקיפה וארוכה עם הילד בתוך מערכת של קשר והיקשרות, הבאה לידי ביטוי בקשב הדדי, ברגישות ובהיענות לצרכים ההתפתחותיים.

תקציר ממצאי המחקר (Mor, 2003; 2011) ברמת ההתנהלות החינוכית-מערכתית: מורים-תלמידים-הורים

- היחס למורה כסובייקט או כאובייקט: כדי לקיים יחס חינוכי אפקטיבי, איש החינוך זקוק ליחס מסייע מבית הספר שבו הוא עובד. כאשר מערכת בית הספר מתייחסת אל המורה כאל אדם, כאל סובייקט, המביא את העצמי שלו⁵ למפגש החינוכי עם האחרים, מבוגרים כצעירים, ומעודדת את התנהלותו כסמכות פנימית⁶ לצד סמכות חיצונית⁷, היא מגדלת את יכולתו להעניק יחס חינוכי-פרסונלי לתלמידיו. לעומת זאת, התנהלות בית הספר המתייחסת אל המורה כאל אובייקט בשירות היעדים והסטנדרטים המנוכרים שהממסד החינוכי קבע, מייצרת יחס חינוכי אימפרסונלי, מכוון דרישות סטנדרטיות ונורמליזציה ומנוכר לפרט ולצרכיו.
- ההפריה ההדדית שבין המורים: עשייה חינוכית אפקטיבית מתרחשת במערכת בית ספרית המעודדת שיח בין-אישי, עבודת צוות, ערכות הדדית וברית של מגדלים. שיח זה מצמיח פרקטיקה של למידה מתוך העשייה החינוכית והתחנכות בתוך קשר. לעומתה, התנהלות בית ספר שבו כל מורה אחראי לתפקודו ולתפוקותיו והשיח מתקיים ברמת תוצרים ותפוקות תוך כדי עצימת עיניים לנוכח מכלול היחסים החינוכיים – התנהלות כזאת מקבעת את חוסר המוביליות של התלמיד. דפוס שיח צוותי סגור וחסום מעודד זהירות ומחריף את החשש מחשיפה ומהישענות על אנשי הצוות האחרים.
- בנייה דינמית של הפדגוגיה עם תלמידים בסיכון: פדגוגיה זו, שהיא פועל יוצא של צורכי הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית (קונסטרוקטיביסטית⁸), היא ערובה לאיכות התיאור המוענק לילדים בתוך מערכת היחסים הנבנית עמם. לעומתה, פדגוגיה סטטית וקבועה מראש עם תלמידים בסיכון, שאינה תלויה במי שנוכח בדיאלוג החינוכי, מתגלה לרוב כלא רלוונטית לצורכי ההתפתחות והלמידה של התלמיד.

5 העצמי (self-): המבנה הנפשי המספק לאדם תחושת לכידות פנימית (cohesiveness) ומווסת את תחושת הערך העצמי ואת התנהגותו. העצמי כולל תחושות, רגשות, חוויות, דימויים, מחשבות, רעיונות וכדומה. העצמי נמצא במרחב שבין הגוף לנפש, שם הוא מתפתח בעזרת המגע בינו לבין סביבתו. בשלבי ההתפתחות הראשוניים סביבה זו היא האם, האב או דמות אחרת מהמשפחה הקרובה.

6 סמכות פנימית: מצב שבו איש החינוך מחזיק בממד הסמכות החיצונית – "המשימה" שהארגון הגדיר לו בלי לוותר על עצמו ועל עצמיותו, המספקת לו כוח להשפיע על אחרים ולהניע אותם. אדם הפועל מכוח סמכות פנימית נכנס לתפקיד כל כולו, עם כל מה שיש בו ונוכח בו במלואו.

7 סמכות חיצונית: סמכות הנובעת מדרישות התפקיד ו"המשימה" שהארגון מגדיר (בית הספר, משרד החינוך). איש חינוך הפועל על פי סמכות חיצונית מצמצם את מרחב החשיבה האישי שלו ומרחיק את האפשרות להכניס את עצמו ואת עצמיותו לתוך התפקיד.

8 למידה קונסטרוקטיביסטית: למידה המתבצעת בתהליך אקטיבי של התנסות, המוביל לבנייה הדרגתית של הידע מתוך מעורבות ואחריות אישית של הלומד על הידע ההולך ונבנה.

רמת ההתנהלות החינוכית-מערכתית מושפעת גם ממאפייני המנהיגות התומכים באקלים חינוכי של צמיחה:

- סגנון ניהול שיתופי ודינמי ומדיניות של דלת פתוחה: חברי ההנהלה מאצילים סמכויות לחברי הצוות החינוכי בהתאם לכישוריהם המתגלים בהיכרות דינמית ומתמשכת עמם. הגדרת הסמכויות של חברי הצוות בניהול השיתופי הדינמי היא פונקציונלית במהותה ונגזרת מהכישורים ומהניסיון החינוכי של חברי הצוות התורמים להשגת יעדים שונים של הארגון. סגנון ניהולי זה מנוגד לסגנון ניהול ריכוזי פרגמטי, החותר לרף אחיד של הישגים, נורמות וסטנדרטים, מציג תביעה שוויונית מכל חברי הצוות (והתלמידים) ומפעיל מתודות מדעיות אובייקטיביות תוך כדי היצמדות לכללים ולנהלים.
- חזון ותכנית פדגוגית, שבמרכזם צורכי ההתפתחות וההגשמה של כל הנפשות הפועלות בסביבה החינוכית: וזאת בד בבד עם חשיבה על ההתפתחות של התלמידים והמורים בתהליך החינוכי. הגישה הזאת שונה מחזון ומתכנית פדגוגית שבמרכזם תוצרים לפי הדרישות הנשגבות, שאינן מביאות בחשבון את שני הצדדים השותפים למעשה החינוכי – התלמידים ואנשי החינוך.
- מטרות הארגון מגוונות ומותאמות לשונות בקרב התלמידים: התנהלות זו מנצלת את היתרון היחסי של כל מורה. לעומתה, המערכת הלא אפקטיבית מציבה מטרות אחידות ומתעלמת מהפרטים המקיימים אותה.

המאפיינים של הפרקטיקה החינוכית האפקטיבית והלא אפקטיבית שנמצאו במחקר המצוטט לעיל, מלמדים כיצד נשמעים מורים שעברו טרנספורמציה משמעותית ביחסם לתלמידים בסיכון, ומה המורים יכולים לעשות כדי להוציא לפועל יכולות חבויות של התלמידים ולחולל התפתחות של יכולות קוגניטיביות מסדר גבוה.

מפגש של מורה עם תלמיד הסובל מחסכי עצמי ושרווחתו הנפשית חבולה

המאמרים שבספר זה נכתבו בהקשר של עשייה חינוכית פסיכו-חברתית מגדלת, המושתתת על עקרונות הפסיכואנליזה ההתייחסותית, הפילוסופיה האקזיסטנציאלית-פנומנולוגית והסוציולוגיה הביקורתית. כל מקבץ מאמרים מתבונן בציר אחר של המרחב המגדל בבית הספר: ציר של התפתחות בסביבה חינוכית; ציר של למידה משמעותית וציר של יחס בין פרט, קבוצה וקולקטיב.⁹ למרות השאיפה למבט המקיף את הציר במלואו, המבט תמיד יוותר חלקי ולא יצליח לכסות את התופעה השלמה, כשם שלעולם אי אפשר לתפוס את החוויה הסובייקטיבית המלאה. לצד ההכרה במוגבלות זו, הניסיון הוא לקלוט את המציאות על מורכבותה, אך להיזהר משנה זהירות מהתמקדות בזירה חינוכית שאיננה מכילה גרעינים של העשייה השלמה.

9 ספר נוסף, בין מורכבים, מורים ותלמידים: שיח ההדרכה בחינוך פסיכודינמי, כולל מאמרים המרחיבים את זירת ההכשרה וההדרכה המצמיחה את המבוגר כסמכות חינוכית מגדלת.

באופן דומה, אנו חותרים להתקרב אל השלם של הילד לצד השלם של המבוגר ושואפים לקבל תמונה רחבה על עולמם הסובייקטיבי המשתקף בזרימת החוויה החיה שלהם. כדי לעמוד על טיב היחסים המגדלים המתקיימים בין שני הסובייקטים – הילד והמבוגר, אנו מבקשים לתאר את הצדדים השונים של המפגש כמפגש שבין סובייקט לסובייקט בתוך הווייתם המלאה.

נקודת המוצא האתית שלנו היא שכל תלמיד הוא סובייקט, בלא קשר לרמת ההתפתחות וללכידות העצמי שלו. גם כאשר הנרטיב שהתלמיד מחזיק בו הוא חלקי ואינו תולדה של חופש מרחב פנימי, או שנוכחותו קטועה ומוגבלת, אנו שואפים לחתור למגע ולתפוס את השלם. גם כאשר נדמה שהתלמיד מוותר על זהותו ועל מימושו ומחקה את האחרים כדי להשתייך, וגם כאשר הוא מתאפיין בחסכי עצמי ופנימיותו חבולה, אנו רואים בו אדם שלם.

רבים מהתלמידים שאנו מספרים עליהם, הסביבה לא מצליחה לפגוש אותם, לזרום איתם, לזהותם, להגדירם ולהתחבר אליהם, בין השאר משום שהם נתפסים כאישיות חבולה. הבעיה היא שכאשר הסביבה ממשיכה לפגוש תלמידים אלה "מבחוץ", ללא חבירה לעולמם הפנימי, היא נותרת עיוורת לצרכים הסמויים שלהם ובכך מחלישה עוד את עצמיותם. כך נוצרת אי-התאמה.

מורה שלא מצליחה ליצור עם התלמיד יחסי השפעה ואומרת לו: "אז מה אני אעשה אתך?!", אין פירוש הדבר שהיא אינה רוצה לעזור לו. כאשר למורה אין חיבור לתלמיד, היא חשה שהיא נמצאת במבוי סתום. באופן טבעי היא נוטה להיאחז במוכר, בוחרת לפעול לפי תסריטים ידועים מראש ומצמצמת ככל האפשר את הימצאותה במצבים של ערעור ואי-ודאות.

הטקסט הבא, הלקוח מזירה חינוכית חיה, ממחיש היטב מצב זה:

הילה טוענת שהיא מציינת לכללים, ואילו אני אומרת שהיא לגמרי מחוץ לכללים. היא מחסירה, מאחרת, נעלמת מהשיעורים בלי חשבון... היא אף פעם לא מוכנה לקחת אחריות על מצבה ואני לא יכולה בכוח לשנות אותה... כשהיא כבר נמצאת בשיעור היא מדברת כל הזמן עם חברה וכשאני פונה אליה, היא עוד עונה לי ברוב חוצפתה ואומרת שהיא לא זו שדיברה, שאני סתם נטפלת אליה: "המורה, מה את רוצה ממני? כבר מתחילת השנה שמת עין עליי"..."מה הפלא?" אני משיבה לה, "עם התנהגות כמו שלך... למה בדיוק את מצפה?"...

כדי להיכנס לעולם הפנימי של הילד, המורה זקוקה להכשרה טרנספורמטיבית, שתביא אותה לידי התגברות על תחושת המבוי הסתום, שהיא חלק בלתי נפרד מההוויה המקצועית של מי שמתייצב לנוכח חסכיו של הזולת. כל עוד המורה לא נמצאת במצב הזה, היא לא תצליח למצוא עצמה בזירת עבודה נוחה ומגדלת. הניסיון של המורה לחזור בעד השריון של התלמידה בסיכון, לשהות בעולמה הסובייקטיבי, הוא מהות העשייה החינוכית שאנו שואפים אליה. אין מדובר בידע נרכש, אלא בצורת עבודה הכרוכה בהתפתחות מתמדת, בליווי ובהנחיה, בתמיכה ובשיתוף שלעולם אינם מסתיימים. אין קו גמר; יש התפתחות רצופה של רגעי תובנה ונקודות מפנה (turning points). יכולתה של מורה ליצור מוביליות משמעותית בחייה של תלמידה אחת אינה מבטיחה כלל שתוכל לעשות זאת גם

בחיי תלמידים אחרים. כאשר בית הספר מבין זאת, מאפשר את התנאים והליזוי ומוריד את הלחץ מהישגים מידיים, היכולת של המורים לגדול ולגדל נעשית אפשרית.

לפני שנצלול לעומקה של העשייה הבין-אישית המובילה להתפתחות ולהשתלבות בבית הספר, נתעכב על האי-זרימה שבין הרווחה הנפשית לבין הדרישות שבמציאות.

תלמידים החווים פערים גדולים בין רווחתם הנפשית החבולה לבין דרישות המציאות, מתקשים לפעול לפי הקודים והכללים של החברה, גם אם הם מכירים בתועלת שהסתגלות מסוג זה תעניק להם. תלמידים רבים המשתייכים לזרם המרכזי של מערכת החינוך, אינם יכולים לשחות עם הזרם ומתקשים להשתלב במציאות הנתונה של הוראה המנוכרת להווייתם הפנימית, לבית ולקהילה שמהם באו. תלמידים אלה חווים את שגרת הלמידה בבית הספר – נוכחות בשיעורים, ביצוע מטלות, הכנת שיעורי בית, התכוננות למבחנים וכדומה – כדרישות חיצוניות המתנגשות עם טבעם וצורכיהם. מצב זה קשה במיוחד כאשר התלמידים אינם מצוידים במיומנויות ובידע הדרושים לתפקוד לימודי סטנדרטי ואינם מסתדרים עם חומרי הלימוד ועם עולם הערכים שהממסד החינוכי מייצג. במצב זה התלמידים אינם יכולים לחלום על עתיד של הצלחה לימודית. אפשר להתחבר לתחושות הניכור וההדרה בדבריו של אלי, תלמיד כיתה ז', שהוריו יוצאי אתיופיה:

שנים התהלכתי בבית הספר כמו אחד שלא שייך, לא הקשבתי למה שמלמדים, חשבתי שאני לא מסוגל... שזה לא בשבילי... הדיבור של המורים היה סתמי, לא קשור לכלום... סתם הערות כל הזמן. מזמינים את אימא שלי והמורה מספר שאני בטלן ולא עושה דבר... מתי הוא בדק מה קורה איתי בכלל?... אף פעם לא הפריע לו שאני זורק לפח את העבודות... הוא פשוט התעלם ממני, אז מה עכשיו הוא מספר לה את כל זה? סתם, כי הוא צריך להצטדק ולהסביר לה למה התעורה שלי לא שווה כלום? אני לא באמת מעניין את המורים... מדי פעם הם מסבירים להורים למה לא הולך לי בבית הספר. ואז כולם נרגעים, כאילו קיבלו את שלהם... תמיד ידעתי שאין לי למה להתאמץ, ממילא כולם יודעים שאני אפס... אחותי הייתה חוזרת על מה ששמעה מהמורים: הוא "מתנהג כמו טפס... לא מזיז לו כלום... הבושה של הקהילה"... בסוף באמת לא הזיז לי מאף אחד. רק פחדתי להיות גנגסטר כמו אחי, הוא אלים, מסתבך עם כל העולם... מזה החשש... יש לי חלומות רעים...

תחושות דומות עולות גם בקרב תלמידים מחוננים, שכלפי חוץ מתאמצים לעשות את המצופה מהם, אך מבלי לחוש ערך וחיבור. לעתים קרובות תלמידים אלה נוקטים דרך של שמירה על רמת לימודים מינימלית כדי להדוף מעורבות מאיימת של אנשי חינוך. המילים הבאות, שהעלה לאינטרנט דרור, תלמיד בן 12, ממחישות את רוח הפרסונליזציה לכאורה ואת חוסר ההתאמה של הממסד החינוכי לצרכיו:

טוב, שלום לכם גולשים יקרים, אני רוצה לדבר אתכם קצת על בית הספר. בית הספר אותי מאוד מייאש. בית הספר קודם כל מלא ברעש, בלגן ועצבים ובשיעורים שמתבזבזים על כלום... מבזבזים את הזמן על כלום, כלום ואולי על איזה פרט קטן, שחוזרים עליו שוב ושוב ושהייתי יכול ללמוד אותו בעצמי. אז בעצם, מה לעשות, יש בינתיים שתי דרכים לפעול, כל עוד לעבור בית ספר לא בא בחשבון, ובאמת, תאמינו לי – זה לא בא! אופציה ראשונה, זה בעצם לנסות להגיע להסכמים עם המורים. האופציה השנייה היא לבצע צעדים חד-צדדיים ובעצם ללמוד חומר משלי בלי אף אחד. עכשיו האופציה השנייה מאוד קוסמת לי, אבל אני לא יכול, למה? כי יש הסכמות. אבל ההסכמות לא עוזרות כלום ובגלל זה אני לא יכול ללכת על צעדים חד-צדדיים. ניסו לפתות אותי בהצעות

כאילו אטרקטיביות... שלא יושמו בסוף וככה קנו את השתיקה ואת הנאמנות שלי, כשהיא מוגשת קרה [לדעתנו, כוונת התלמיד היא שהסכמתו הייתה מתוך ניכור], ללא כל סימן לגאווה בבית הספר. ופשוט הם העדיפו בעצם להתעלם מזה. למה?

דווקא יש את האופציה הממש לא רעה, שייתנו לי לעשות את העבודה המרכזית, בלי כל מיני עבודות מסביב מעצבנות, ואחרי שאני אסיים אותה אני אוכל ללמוד חומר משלי, שאני אכין לעצמי. האופציה השנייה של בחירות ממש נראית לי, אלא שההורים שלי אומרים לי: "יש הסכמות", אז לא, לא. אבל כל ההסכמות האלה זה בלוף אחד גדול. שום דבר לא מיושם ומה שמיושם – מיושם בדרך הכי גרועה שאפשר, ובעצם ככה פשוט מייצרים ייאוש בקופסה. אני ממש מיואש מבית הספר שלי. כשהייתי קטן חשבתי שיהיה לי כיף בו, שיהיה לי מאתגר, אבל כבר מכיתה א התרגלתי שאני לא עושה שם יותר מדי. טוב. אז בעצם, ככה בית הספר מצליח להימנע מההתקוממות שלי ומההחלטה שלי לפעול חד-צדדית: הסכמים בינוניים, שבעצם לא מסייעים, יישום כושל בשטח, שוב ושוב ישיבות עם ההורים, עם המחנכת ועם המנהלת במטרה לחשוב איך לשפר את המצב שלי, אבל בסוף מה שיוצא זה כלום, כלום וכלום. טוב, שאו עיניים בתקווה, בר- ייאוש, הידוע בכינויו דרור, או דרור הידוע בכינויו בר-ייאוש.¹⁰

טקסט זה מזכיר סיפור ממשנתו הפסיכואנליטית של ויניקוט (1995), שבו מסופר על המחיר של תלמיד שנדרש להיות קונפורמי לדרישות בית הספר ובעקבות זאת התערערה יכולתו לקחת חלק בלמידה ספונטנית ומלאה:

מדובר בילד בן עשר, בנו של עמית למקצוע, ויש לו בעיה דוחקת. הוא גדל במשפחה טובה, אבל חייו קשים לו ולזולתו. הבעיה המיוחדת שלו קשורה למהפך שחל בו בבית הספר, לאחר שקודם לכן התקשה בלימודים והיה בעייתי. כעת החל ללמוד והוא מצליח. הכול מאושרים ומדברים עליו כעל "הנס של המאה העשרים". ואולם, אירעה תסבוכת מסוימת. השינוי שהחל בו מלווה בשינוי אחר, שאינו שינוי לטובה... הוא אינו מצליח להירדם.... מעניין, שהילד בן העשר היטיב להסביר לי שבעקבות הצלחתו בלימודיו הוא אמנם מסתדר טוב יותר עם אביו, אבל מתחיל לאבד את זהותו... תבחינו בבעיה דומה אצל אנשים המוכרים לכם, שהיו יכולים להצליח, לזכות בציונים טובים, בתארים מתקדמים, אבל חשים שדבר זה גורם להם להרגיש חסרי ממשות. כדי להרגיש ממשיים, הם נהפכים לחברים בעייתיים בחברה...

ההורים מקווים, שהמאבק בין העצמי האמיתי לבין המזויף לא יתנהל בזירה המכונה 'הוראה' או לימוד דווקא. הרווח וההנאה להפיק מן התחום הזה גדולים כל כך, וזוהי הסיבה לעצמתה של הטרגדיה שחווים ההורים... בתיאור הזה אני מתייחס לילדים הנורמליים... אבל אם ארחיק לכת, אגיע אל הילדים שחיהם קשים בשל הצורך לחזור ולהעמיד במבחן את העצמי האמיתי שלהם בהשוואה לכל דבר מזויף... (ויניקוט, 1995, עמ' 55-58).

ויניקוט (Winnicott, 1965) תיאר דינמיקה הרלוונטית לעשייה החינוכית המשקמת. הוא עסק במצבים שבהם הניסיון של המורה ליצור מגע עם אזורי הכשל הפנימיים של התלמיד נכשל משום שהתלמיד רווי הכישלונות מאמץ לעצמו חזות נורמלית לכאורה, המסתירה את האזור האמיתי של הכאב. ויניקוט עסק גם באנשים הנראים מתפקדים ונורמטיביים יחסית, אך מתחת לפני השטח התאפיינו בקשיי תפקוד, בחוסר הסתגלות, בכאב ובכדידות. הוא

¹⁰ לקוח מתוך: <http://www.youtube.com/watch?v=odesUAPFtxQ&feature=email> (הסרטון כנראה הוסר מ-youtube).

תיאר כיצד במצבים כאלה מתפתח עצמי מזויף המנסה להתמודד עם דרישות החברה, והמעטפת של העצמי המזויף מגנה על העצמי האמתי מפני פגיעה. ויניקוט ניסה להבין איך המעטפת החיצונית נוצרה וכיצד אפשר ליצור תהליך שיאפשר לאותו עולם פנימי להתפתח ולבוא לידי ביטוי כך שישירות את האדם ויחזק את פעולתו בעולם. ויניקוט הבין שעם השנים האדם שפועל מכוח עצמי מזויף מרגיש מוחלש, מנותק, חסר תקווה, ולכך יש השלכות קשות על יכולתו להשתמש בחומרי המציאות, ללמוד למידה משמעותית ולהפוך לאזרח פרודוקטיבי בחברתו.

לפי ויניקוט, כאשר הצמיחה הטבעית והפשוטה מתחלפת בגדילה מזויפת ומסתגלת, ההבשלה של פוטנציאל מולד וייחודי נפגעת. הילד מזדהה עם דרישות הסביבה ונוטל על עצמו החזקה של עצמי כהישג מאולץ. הילד מאבד את הספונטניות, את היצריות ואת היצריות שלו ומתחיל לפעול מתוך זהירות יתר ומתוך שליטה עצמית מוגברת. כדבריו:

תחושת העצמי האמתי חסרה, ואם הכאוס אינו גדול מדי, ההרגשה הבסיסית היא הרגשת ריקנות. אי-אפשר להגיע אל הקשיים שהחיים מזמנים, וכל שכן – אל הסיפוקים. אם אין כאוס מופיע אני מזויף המסתיר את האני האמתי, והוא נענה לתביעות, מגיב לגירויים, נפטר מחוויות אינסטינקטואליות על ידי התנסות בהן, אך כל זה אינו אלא התחמקות ודחייה (Winnicott, 1958, pp. 304-305).

עבור ילדים שהקונפורמיות חונקת את נפשם, דרישות המציאות נתפסות כמנוכרות להווייתם ומרחיקות אותם מעצמם ומהגשמתם. אצל ילדים אלה עצם הניסיון להתיישר על פי הדרישות החיצוניות רק כדי לרצות את סביבתם, נתפס כמשהו שעלול לפגוע פגיעה אנושה בהתפתחות של העצמי שלהם ובמימושם כבני אדם פרודוקטיביים בעולם.

מחיר הפיצול שבין "עצמי אמתי" ל"עצמי מזויף" דומה למחיר שנוצר כאשר יש פער גדול בין תחושת הרווחה הנפשית הפצועה של התלמיד לבין ניסיונו להתיישר לפי דרישות בית הספר אף שהוא חש שאין בכך כדי לתרום להגשמתו ולרווחתו העצמית.

כריסטופר בולס (2000) מכנה את האדם החותר לנורמליות-לכאורה במנותק מהחוויה הפנימית "האדם הנורמואיד". הכוונה לאדם הנראה נורמלי ומתפקד באופן רגיל, מיישר קו עם הדרישות הפורמליות של החיים, אבל תוכו ריק. מדובר באדם הפועל מתוך דחף לנורמליות, המתאפיין בהקפיה ולבסוף בחיסול הסובייקטיביות לטובת עצמי הנתפס כאובייקט חומרי – מוצר אחד בין יתר המוצרים שיצר האדם בעולם של אובייקטים (בולס, 2000, עמ' 150-149). כאשר העולם הפנימי של הפרט נמחק בשביל ההשתלבות הנורמואידית, יש לכך מחירים של ניתוק רגשי, חוסר רלוונטיות ואף ייאוש נסתר. לעתים נעשה מאמץ להיטיב עם צורכי התלמיד, המתקשה לפעול ברוח הדרישות הסטנדרטיות, אך כאשר נקודת המוצא היא תכנית הלימודים, ההישגים וכללי התנהגות, קשה להתמיד בהכרת צורכי הפרט ומה שהם מכתביים בשגרת החינוך להמונים.

תלמידים רבים במצבי מצוקה וסיכון מתקשים לאמץ זהות נורמואידית גם אם הם חפצים בכך. הם מוותרים על התפקוד שאינו נגיש להם ושסותר את מאווייהם הפנימיים, גם אם

לעתים קרובות הם מנסים עד כמה שאפשר להיראות כלפי חוץ כחלק מהנורמה החברתית. תפקודם בעשייה הנהוגה בבית הספר והישגיהם נותרים רדודים.

ויניקוט מזהיר את המטפלים שלא יסתפקו בחזות נורמלית לכאורה של המטופלים. יש לראות את האדם במלואו, ללא רתיעה מהכאב ומהמורכבות הנמצאים בנפשו. הסתרת הכאב נובעת במידה רבה מחוסר אמונה של האדם שקיים מישהו המוכן לעזור לו ולפגוש את המורכבות הפנימית שלו. קיים איום – אם האדם יחשוף את הפגיעות שהסתיר מפני אחרים ומפני עצמו, הוא יוותר כאוב, מעורער וללא הגנה. בנוסף לכך, הוא חושש שאם יחשוף את הפגיעות שלו, תיכפה עליו הכרה מלאה בדברים שמאיימים עליו. כך קורה שתלמידים הזקוקים לתיווך אינטנסיבי בלמידה, חוששים לחשוף את חולשתם פן תיתקל בביטול ובהתקפה מבחוץ. אותם תלמידים חוששים גם מהכרה מלאה במצבם, מפני שהיא תערער עוד את תחושת הערך העצמי השברירי שהם מתאמצים לשמר.

ויניקוט טוען שאנשים המנסים לתפקד ומשתמשים לשם כך באני מזויף, מעוניינים להגן על עצמם מפני מכאוב גדול יותר. רק אם אדם יחוש בטוח בתוך מסגרת של קשר וידע שהאחר מכוון אליו ומעוניין בטובתו, הוא יהיה מוכן להשיל את המחסומים המונעים בעדו לחשוף את הקשיים האמתיים שלו ולהביאם לשדה הטיפול כדי לקבל עזרה שתבטיח תנועה ומוביליות.

האני המזויף מתפתח מתוך צורך קיומי למנוע כאב גדול יותר. ויניקוט ורבים אחריו הראו עד כמה אנשים מוכנים לתפקד באופן בשל לכאורה, רק כדי להסתיר את חולשותיהם ולא להפגינן בחברה. פעמים רבות כל כך אנו פוגשים בבית הספר ילד שמוכן שיחשבו שהוא גנב, העיקר שלא יחשדו שהוא זקוק לקשר, או ילד שמעדיף שיחשבו שהוא עבריין, העיקר שלא יגלו שהוא לקוי למידה.

תורתו של ויניקוט עוזרת להבין כיצד המפגש בין המורה לתלמיד תת-משיג ובסיכון נוגע ברבדים עמוקים מאוד בנפשו של התלמיד הנעזר ובנפשו של האדם העוזר. במאמרו On Transference (Winnicott, 1956) טען ויניקוט שבתוך תהליך העבודה עם האזור הפגוע עולים כעסים חריפים מאוד המופנים אל האדם המסייע. הכעסים הללו מפתיעים את המבוגר, כיוון שהם מופיעים רק אחרי שהושגו הבנה, הידברות אמפתית וביטחון. המבוגר המסייע שואל את עצמו: מדוע אחרי כל מה שהוא העניק, מתריסים נגדו? מדוע דווקא עתה מביעים רצון לוותר על שירותיו? ויניקוט ניצב מול השאלה הזאת פעם אחר פעם, וההסבר שהוא מציע הוא שהאני המזויף התפתח מתוך ניסיון מכאיב מאוד ביחסים שאינם מותאמים לצורך ההתפתחותי שהאדם חווה בילדותו. ההחייאה של היחסים המתסכלים הללו והחשש להיפגע שוב משתלטים על מרחב היחסים עם המבוגר המסייע. האני המזויף מתפתח במצב של ייאוש, ומטרתו להגן או לסוכך על האני האמתי מפני פגיעה. בתוך המגע המרפא, אותם אזורים כואבים, אותן תחושות של תסכול מהמבוגר וכאב על כל מה שלא נעשה לאורך שנים – כל אלה עולים וצפים באופן בלתי צפוי ובלתי מודע בין המסתייע למסייע.

פרקטיקה חינוכית ליצירת רווחה נפשית בשירות התפקוד של הפרט במציאות

המבוגר המבקש לסייע לתלמיד בסיכון נתקל בתהום הפנימית שבנפשו של התלמיד, דרך ההיחשפות לקשיים ולמכאובים המתעוררים סביב תהליכי הלמידה וההתחנכות. התלמיד נחשף למגבלותיו ופוגש בתוך את חוסר האמון המופנם של האחר ביכולותיו (דמויות משמעותיות בחייו). המפגש הזה מעורר במבוגר המסייע תחושות מורכבות – איום וערעור ובו בזמן מפגש עם ארץ לא נודעת שיש בה הזדמנות לגילוי פנימי מעשיר. רק כאשר המבוגר פוגש בתחושות האיום והרתיעה שבו ומתיידד עמו, הוא יכול להשיב לתלמיד את האמון במבוגר, ואת התקווה שהקשר עם המבוגר ישנה את מצבו.

התנהגויות אנטגוניסטיות ואנטי-חברתיות של ילד, המופנות כלפי סביבתו, נובעות לרוב מתקווה שהסביבה תכיר בכישלונה להזינו ולספק לו את צרכיו ותפעל כדי להרגיע את החרדות המתעוררות בו משום שנכפה עליו להיות ילד מסתגל טרם זמנו. לדוגמה, תלמיד התובע את תשומת לבו של המורה בגנבת חפצים או מאכלים, מבקש באופן לא מודע יחס של טיפוח ודאגה ומקווה לזכות במבוגר שיהיה לו זולת אוהב, ימלא את חסכיו ויזין את הרעב שלו. הטיפול של המורה בהתנהגות האנטי-חברתית של התלמיד יוצרת צורך להתמודד עם אזורי קושי שלא טופלו די הצורך. בהשראת מאמרו של ויניקוט, "עבריינות כסימן לתקווה" (ויניקוט, 1995): התלמיד, שחש שיש לצדו מבוגר המשקיע בו וראוי לאמונו, יתבע ממנו יחס שיש בו כדי לספק את צרכיו שלא סופקו.

המבוגר המתבונן בתלמיד מבחון, מבעד לעדשה של סטנדרטים של ההתנהגות ראויה, רואה בו אדם חסר מצפון, אגרסיבי ואנטי-חברתי, כלומר, פועל בניגוד למוסכמות החברתיות. כל עוד המבוגר ממשיך לשפוט את התנהגותו של התלמיד על פי דרישות חיצוניות המעוגנות בנורמות החברתיות ובתקנון בית הספר, הוא לא רואה בהתנהגותו ביטוי למחסוריו ולצורך במשענת אוהבת ובוטחת, העשויה להביאו לידי שליטה מבלי לגבות מחיר בדמות מחיקת הווייתו הפנימית. כפי שוויניקוט (1995) פירש, כל עוד לא יעניקו לילד תקווה לקבל מענה לצרכיו – שלא דרך הרסנות – תקוותו תיכזב שוב ושוב, הסבל שלו לא יורגש ישירות, רגש האשמה יאבד, הוא לא יוכל לפעול עוד מתוך הזדקקות וסופו לאמץ את הרווחים המשניים של ההתארגנות ההגנתית.

הנכונות של איש החינוך להעניק לתלמיד את התמיכה שהוא זקוק לה, מאפשרת לתלמיד להכיר בכך שהמבוגר הזה אינו נבהל מקשייו או נהרס מהתנהגותו. ההתמדה וההתייצבות המזינה והמותאמת של המורה תאפשר לבסוף לתלמיד לוותר על הנטייה האנטי-חברתית ולבטא יכולות הנובעות מהעצמי האמתי שלו, דהיינו ספונטניות, מקוריות, ייחודיות ויצירתיות.

לעתים תהליך העזרה של המורים לתלמידים מתקשים הוא מורכב, כמו הסיטואציה של הטיפול, והוא דורש צעדי התקרבות וסיוע בלתי פוסקים. עם האינטימיות המתרחבת מתחוללים לעתים גם מצבי נסיגה ומשברי אמון. להלן מקרה לדוגמה.

דינה הגיעה לתיכון כשהיא מתגלה מיום ליום כמי שמתמודדת עם בעיות קיומיות קשות. בתקופה הראשונה היא הייתה כמו חומה מבוצרת, לא נגישה, שאי-אפשר לחדור לתחומה. נערה חמודה, חכמה, כשבכל ניסיון להיות איתה במגע היה ברור שהמפגש אינו אפשרי. כל ניסיון התקרבות, ולו הזהיר ביותר, כל התעניינות קטנה בשלומה, נהדפו על ידה במילים כמו "איזה קוץ בנשמה! מה היא שוטרט? מה היא רוצה מהחיים שלי?"

המחנכת של דינה חזרה ואמרה ליועצת: "לדינה אני לא מתקרבת. כדאי שאת תעשי משהו, כי אני לא אעשה כלום". כתגובה, היועצת ניסתה בכל מני דרכים להתקרב לדינה, מבלי שידעה לאן זה יוביל. בכל פעם שיצרה מגע חוותה מחדש את האש וניסתה להרגיש בתוכה מה זה עושה לה ולהגיב משם.

היה ברור שה-*well-being* של דינה היה בתחתית הבור, גם אם לא ידענו מה לא בסדר. היא באה ממשפחה מבוססת, הורים משכילים, אנשים מנומסים, נחמדים וחייכניים. תמיד כשהתבקשו היו מגיעים לבית הספר, אבל נשארו קורקטיים, לא נפתחו, לא סיפרו שום דבר שיכול היה להסביר את המתרחש בנפשה הסוערת של דינה. במשך תקופה ארוכה לא היה לנו שום קצה חוט, היינו במבוי סתום.

כדברי היועצת: "בכל פעם שהייתי עוברת לידה, הייתי עוצרת ומנסה לחוות אותה. היא הייתה עוינת. אם הייתי מעיזה לגעת בה בלי רשות, הייתה צורחת: 'מה היא רוצה מהחיים שלי? מה היא מכניסה את האף לכל דבר... מי צריך אותה... מה היא שוטרט?' חווייתי שקיים בה כאב אינסופי. ראיתי כמה שהיא בודדה, זרוקה, יושבת בחצר כמו כלב עזוב, לא נוגעת באף אחד. במעט ההזדמנויות שהצלחתי ללקט ממנה כמה מילים, היו אמירות כמו 'החברה האלה מפגרים, הם לא ראויים, איך אפשר להיות חברה שלהם?'

"פעם, כשהייתי קצת יותר נינוחה, אמרתי לה בנחמדות שאני רוצה לשאול אותה משהו, אבל אני לא יודעת מה הולך ליפול עליי. היא הסתכלה עלי במבט תוהה וזועם בו-זמנית ואמרה: 'דברי ונראה'. 'שמעתי שבהיסטוריה הסקרנות שלך מתגברת על חוסר הרצון שלך ללמוד', אמרתי. היא חייכה (נראה כי העניין הכן בה והגילוי האמתי פותחו אותה לרגע למגע).

"דינה התחילה לשוטט, להבריז, היו ימים שלמים שלא הגיעה לבית הספר. בכל פעם ניסיתי בזהירות, במותאמות אליה, לבחור במילים שנוגעות בכאב ובבדידות ובכל פעם זה העלה צרחות וקללות, שיכולות לצאת רק ממישהו שלא סומך על אף אחד. יחס כזה לאנשים בטח קשור לאכזבה אינסופית מבני אדם. לעתים רחוקות הקשיבה, חייכה והסתלקה.

"הרבה חודשים עברו. ההתפתחות היחידה הייתה שזמני המגע התרחבו מעט. באיזשהו שלב הצלחתי לשמוע ממנה משפט שלם. היה ברור שעם מבוגרים זה לא זה וגם עם נוער זה לא זה. עם הראשונים היא לא מדברת, כי הם מאיימים עליה, ועם האחרונים היא לא מדברת, כי הם לא ברמה שלה, לא בסטטוס שלה. 'אז מה דעתך', שאלתי, 'אולי מכין המתנדבים שעושים שנת שירות, אולי תמצאי שם מישהו שבבילך?' כך נוצר הקשר הראשון של דינה עם חנן, קיבוצניק מתנדב בשנת שירות.

"לאט התבסס הקשר בין דינה וחנן ויכולתי להעביר אליה מסרים רכזו, אך כל הזמן נזהרנו מאוד שזה לא יערער את המקום שלו אצלה. כך נבנתה מטריצת קשר צרה, המכילה אדם אחד במקום הראשון – חנן, ובמקום השני – אנוכי. דרך הקשר שלה עם חנן למדתי כמה עולמה של דינה כאוטי וכמה היא נמצאת ב'בור ללא תחתית'. היה ברור שיש לה סוד, הגורם לה להתנהג בעוינות

ובהתרסה כלפי סביבתה. היא הצליחה לדבר עם חנן, אבל לא סיפרה לו מה מקור הדחף החזק שלה להרס. דרכו למדתי, שהיא בסכנה. ניסתה כל מה שאסור... הדרכתני אותו איך להפוך להיות משענת עבורה. לאט לאט הוא הצליח לצרף גם אותי ונוצרו יחסים במשולש.

"יום אחד דינה השתכרה, הזריקה סם והייתה בסכנת חיים של ממש. חנן נבהל כי היא נראתה זועה. כשחזרה הכרתה הוא ביקש את רשותה ששניהם יחד יבואו אליי. היא הסכימה. מאותו רגע אפשר היה לצלול לקשר, והוא נרקם בזהירות.

"התברר שמגיל 13 דינה שמרה על סוד שלהרגשתה המיט קלון על משפחתה ועליה. מבחינתה, לא היה לה שום עתיד. היא חשה שהעולם נחרב, שאין לה שום טעם לחיות. אימה של דינה נתפסה על ידה כאישה חלשה ומחוקה. דינה פחדה עד מוות להיות כדמות אימה, לא ראתה בה שום תקווה לעולם, שהיא יכולה לשאת.

"באותו יום, כשהייתה בת 13, נכנסה דינה לביתה וראתה את אביה כשהוא בוגד באמה. היא לא הבינה איך אמה נותנת שידרסו אותה ככה. היא הייתה באובססיה לדרוס את האם, הדרוסה גם ככה. דווקא המקום החי יותר עבורה היה האב. כלפי האם הייתה מוכנה להמית אותה ואת עצמה ביחד. יש להניח שגם אם יסודות הסיכון נבנו בשלבים ראשוניים יותר של חייה, בעבר היו לאם יכולות התאמה כלשהן לדינה. אולם, כמתבגרת, דינה לא יכלה לשאת את המחיקה העצמית של אמה וחששה באופן לא מודע, כי גם היא, עתידה שלה נגזר להיות מחוקה... מה שהפך את עולמה לגיהינום."

לו היועצת הייתה מתעלמת מדינה בשלבי ההיכרות הראשוניים היה אולי נוצר ביניהן פסיאודו קשר, ודינה הייתה מפתחת בהדרגה תפקודים של אני מזויף. היועצת לא התפשרה וחיפשה קשר והבנה אמיתית, משום שלא יכלה להתעלם מהיסוד הפנימי של ילדה, הנמצאת בתהליך של מעין "רצח" עצמי.

לאחר שהסוד התגלה ועמו היחס הקונפליקטואלי של דינה להוריה, ניתן היה בעזרת מערכת שלמה של קשרים, שהלכה ונבנתה עם דינה, לעזור לה לבנות דימוי עצמי, המתבסס על הפרדה איתנה יותר בינה לבין אמה ועל מפגש עם יכולותיה ומגבלותיה שלה. דינה עברה בבית הספר תהליך בונה ומשקם ובהדרגה החלה לתפקד יותר ויותר, תוך שהיא מצליחה להימנע מפעולות של הרס ואבדן העצמי. הוריה נתמכו על ידי פסיכולוג והטיפול שלהם בעניינם אף הוא גייס את דינה לתפנית בחייה.

מהמקרה של דינה אפשר ללמוד על סוג היחסים החינוכיים שיש להם ערך תרפויטי משקם. היועצת הצליחה בסבלנות רבה ובעמידה איתנה לפגוש תלמידה מעורערת שנשכה את היד המושטת אליה לעזרה. יכולתה של היועצת לשהות במשך תקופה ארוכה במצב של מבוי סתום ואי-ודאות ונחישותה להושיט יד גם לנוכח הדחייה הצמיחו בסופו של דבר קצה חוט לחבירה אל דינה. היווצרותו של קצה החוט אפשרה יצירת קשר אותנטי, שדרכו אפשר היה לפעול לשיקום העצמי שהתרסק ושהיה בבסיס אותה התנהגות פוגעת והרסנית. יכולתה של היועצת להתמיד במאמציה ולא להיבהל או להתייאש אפשרה, בסופו של דבר, את בנייתם של יחסי התקשרות משמעותיים. היחסים בין דינה למחנכה הביאו לידי טרנספורמציה בהוויית הפנימית, מסובייקט נעדר ולא יצרני לסובייקט נוכח ופרודוקטיבי.

פרקטיקה חינוכית ליצירת רווחה נפשית בשירות התפקוד של הפרט במציאות – רמת ההתנהלות הבית ספרית

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, בהשראת הגישה האינטר-סובייקטיבית, רואה בהתפתחות תהליך המתרחש בתוך יחסים מגדלים. המפגש עם הזולת הוא הבסיס ליצירת אישיות אותנטית, בעלת תחושה של עצמי משמעותי. קשיים לימודיים, רגשיים וחברתיים מתרחשים בתוך מערכת היחסים תלמיד-מבוגר. מנקודת ראותנו, אין לראות בתלמיד יחידה נפרדת, אלא אדם המתפתח בתוך מכלול של יחסים המשפיעים על התפתחותו. התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית רואה בבית הספר ציר מרכזי לקידום הרווחה הנפשית, הבין-אישית והקולקטיבית של כל הבאים בשעריו; מקום הערב להגשמתם ולעתידם.

בית הספר הוא הסביבה המקבילה לאם. מיקומו הייחודי של בית הספר בקהילה מספק נגישות טבעית של אנשי מקצוע למשפחות רבות. הקשר הרציף של אנשי החינוך והטיפול שבבית הספר עם תלמידים והוריהם מציב את בית הספר בעמדה המאפשרת לו לשמש סוכן שינוי חברתי. הצורך ההתפתחותי הראשוני של האדם, כפי שקבע ויניקוט (1971), הוא ביחסים אנושיים בעלי איכות אימהית.

לעתים בית הספר מכוון ליצירת מערכות יחסים מקצועיות המכוונת להישגיות. כך נוצרת באופן מלאכותי הפרדה בין "מקצוענות" לבין המיומנויות האנושיות של קשירת קשר, דאגה אנושית, תחושות פנימיות של התקשרות, קרבה וביטחון – מיומנויות שכל אדם מפעיל באופן טבעי בסביבתו. גישה של התמקצעות, המתנכרת למיומנויות אנושיות בסיסיות של קרבה וקשר, אינה רלוונטית להתמודדות עם תלמידים עם חסכים. לעתים בגלל הניכור הזה המפגש בין אנשי המקצוע לתלמידים בסיכון אינו מפחית ומצמצם את ההתנהגות הסיכונית, אלא אף מגביר ומסלים אותה.

אפשר להשוות בין סביבה חינוכית מנוכרת, המנהיגה תביעה אחידה לתפקוד, מוכתבת מצורכי הכלל והממסד ומתעלמת מהצרכים הייחודיים של הפרט, לבין אם המגיבה בחוסר התאמה לצורכי תינוקה, ובעקבות זאת הצמיחה הטבעית והפשוטה מתחלפת בגדילה מגיבה ומסתגלת, הפוגעת בתהליכי ההבשלה של הפוטנציאל המולד הייחודי של הילד. בתנאים של לחץ להישגים, המלווה באווירה של ניכור, תלמיד עלול להגיב בהסתגלות לדרישות המוכתבות מבחוץ באופן שפוגע במימוש הפוטנציאל האישי שלו ובסיכוי להגיע להגשמה מלאה יותר של עצמו ושל יכולותיו. כאשר הסביבה החינוכית פועלת בהלימה גדולה יותר לצרכיו של התלמיד, הוא יכול לבטא – הן בתוכו והן באינטראקציה עם המורים – את נטיותיו ואת הווייתו כפי שהן. רק אז, בעזרת מגע מגדל של המורים, תתאפשר תנועה והתפתחות וגדילה בתוך יחסים, המעודדת יצירתיות ויצרנות.

בית ספר המתפתח ונעשה "מקום שבטוח לגדל ולגדול בו", מתאפיין בעמדה של הקשבה לאדם. הקשבה להוויה הפנימית שמאחורי הזהויות והתפקידים של המבוגרים בסביבה החינוכית, עשויה לעורר בקרב הנפשות הפועלות נכונות למעורבות, לאקטיביות ולמוטיבציה להשאיר חותם אישי על העשייה ולכונן יחסים מגדלים. באקלים של הקשבה מבוגרים,

האחראים על מימוש ההזדמנות שבית הספר מזמן לצעירים – גדילה רגשית, לימודית וחברתית – יכולים בעזרת מגע פרסונלי וקשר אנושי להפוך למשענת מגדלת לתלמידים בסיכון ובמצוקה.

בסביבה החינוכית אנחנו מוצאים שוב ושוב שהחרדה לפגוש את מורכבות צורכי הפרט מרתיעה מורים רבים מהתמודדות עם האתגר של יצירת חינוך רלוונטי לתלמידיהם. המורים זקוקים לתמיכה ולליווי כדי להתמודד עם העולם האינטלקטואלי והרגשי של תלמידיהם. בדרך זו הקשיים של המורה ושל התלמיד לא יפעלו להימנעות הדדית מהתמודדות נוכחת ועקבית סביב סוגיית הפדגוגיה בהלימה לפרט. מצב זה הוא הגורם לכך שבמקום לראות בתלמיד אדם בעל דמיונות, מאויים, עולם רוחני והיסטוריה ייחודית, מסתכלים עליו מבעד לעדשה של קטגוריות מכמתות, שהן צרות מלהכיל את מכלול העושר והמורכבות הטמונה בכל בן אנוש. מאפיינים כדוגמת יכולת הלמידה של התלמיד בממד מסוים, ליקוי למידה מסוים, רקע משפחתי וכיוצא באלה, אינם מאפשרים לפגוש את "פניו של האחר" (ביטוי מושאל מתורתו של לוינס), להכיר את עולמו ולטפח את אישיותו השלמה (אפשטיין, 2006).

חינוך אפקטיבי לתלמידים בסיכון מכוון להביאם לידי תפקוד עצמאי ואוטונומי. אוטונומיה בלמידה מתבטאת, בין השאר, ביכולת של התלמיד לגייס את העזרה והתנאים שהוא זקוק להם כדי להתמסר ללמידה המתגרת אותו.

קשיים בלמידה משפיעים על תחומי חיים רבים מעבר ללמידה עצמה ומושפעים מהם, למשל, המצב הרגשי, החברתי והמשפחתי. בשל כך הפדגוגיה המותאמת לתלמידים תת-משיגים היא מורכבת ומחייבת את אנשי החינוך להתייחס אל הילד כאל מכלול שלם וכן אל הדמויות המשמעותיות המקיפות אותו בסביבת הגדילה הקרובה והרחוקה. כדי להביא לאוטונומיה בלמידה, המורה צריך להשקיע בתהליך מתמשך של היכרות, שבמהלכו הוא לומד, יחד עם הילד עצמו, לזהות את הפרופיל הנירו-התפתחותי הספציפי של הילד, את תחומי החוזק והקושי שלו ואת סוג העזרה וההתאמות המקדמים אותו. מסע זה לא יתאפשר מבלי שהתלמיד יחוה את הסביבה כטובה לצרכיו ועמידה בפני התקפותיו וביטוליו ובפני דפוסי ההימנעות, הנובעים מהמפגש עם תביעות המציאות המתעלמות מצרכיו הפנימיים, והעוזרים לו להתגונן מפני הפגיעה בדימוי העצמי. התמודדות עם דפוסי ההתקפה וההימנעות מחייבת יצירת קשר של אמון בין מבוגר לילד, קשר שבאמצעותו יוכל התלמיד לפתח דפוסי התמודדות חלופיים, שאינם מחייבים אותו להימנע מן התחום המפגיש אותו עם חולשותיו, אך גם אינם מותירים אותו חשוף ופגיע. מערכת יחסים הנוצרת בין התלמיד למורה שהוא מעריך וסומך עליו, משמשת לו מראה נחוצה כדי להכיר את עצמו ולחזק את הערך העצמי שלו לצד הכרה בקשייו והתודעות אליהם.

במהלך הליווי האינטנסיבי שאנו מעניקים לאנשי מקצוע מתחומי חינוך ורווחה ולצוותי חינוך המבקשים לחולל עשייה חינוכית מגדלת עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, מתברר כי אפשר להצמיח חינוך פרסונלי אפקטיבי. זהו חינוך המעניק לצעירים חסרי משענת מקום בטוח לחקירה פנימית, להגדרה ולתובנה עצמית מחודשת בדרך להגשמה בבית הספר ובחברה.

הצצה לתהליך הטרונספורמטיבי שעוברים צעירים הזוכים לחינוך פרסונלי, המכוון להתפתחותם ולהשתלבותם הפרודוקטיבית בחברה, מפגישה אותנו עם תחנות ההתפתחות האופייניות לתלמידים במעבר ממצב של "נשירה סמויה"¹¹ למצב של תפקוד ההולך ומתרחב בכל תחומי העשייה בבית הספר.

בראשית הדרך, כאשר התלמיד חש את נוכחותו ואת זמינותו של המורה, חוסר האמון והקושי להישען ולהיעזר באחר – מאפיינים המושרשים ביחסיו המופנמים עם קרוביו – משתלטים על השיח. התסכולים שנחוו ביחסים עם דמויות משמעותיות בבית ובבית הספר, במצבי חֶבְרוּת וגדילה, משתלטים על השיח בלבוש של מסכה והסתרה, התנגדות והתרסה, פגיעה ברכוש ובזולת, הימנעות ובריחה, מחיקה עצמית ומחיקה של האחר. מבוגר שאינו נרתע מהיחס הדוקרני והתוקף, המבטל והמוחק, הנמנע והמרדים, ומתמיד בהזנה ובתיווך, מאפשר לתלמיד להתנסות בלמידה ובחֶבְרוּת, וזאת בסביבה בטוחה, המלווה ברגעים של תובנה עצמית, כניצנים לאישיות ההולכת ומתהווה ומחליפה את השליטה המוקדמת הלא בשלה. התקווה לזכות בזולת אוהב, הנכון להיות לו אובייקט סובייקטיבי, מתממשת, ועמה מתפתח התלמיד כסובייקט, כאדם ייחודי המתאפיין בספונטניות, מקוריות, ייחודיות וביצירתיות.

כאשר המבוגרים משמשים בהתמדה כמשענת זמינה לצורכי ההתפתחות של התלמידים, הדבר מתבטא ברגעים הולכים ומתרחבים של ידיעה ושל תובנה עצמית של התלמידים. יכולתו של הילד להתבונן על עצמו ולהבין את עצמו מהווה עדות לכך שהוא מקיים יחסים טרונספורמטיביים עם מבוגרים משמעותיים, המקיימים עמו מפגש חינוכי מגדל ותנועה של גילוי ובניית עצמי אמתי. התפתחות התלמיד לכדי אדם מלא היא תולדה של התמדה של המבוגרים, המתחזקים עבורו את המרחב החינוכי המעניק לו קיום, משמעות ועניין.

בחרנו להביא קולות של תלמידים מתקופות שונות של התפתחותם – מביטויים המעידים על אדם רדוד, מרדן ואנטי-חברתי לביטויים המראים שעומד לפנינו אדם מלא. בחרנו בשלושה פרקי זמן המסמנים תחנות התפתחות מרכזיות של הסביבה החינוכית הנושאת אופי תרפויטי, המקבילות לצמתים מכריעים בכל מערכת טיפולית.

סביבה חינוכית מזינה את ההתפתחות ומעלה את הפגיעות על פני השטח – מסמוי לגלוי

מפגש עם הפגיעות הגלויה לעין, המתפתחת בסביבה חינוכית מזינה, הוא תחנה עיקרית בדרך להכרת הצרכים של התלמידים, להזנה רגשית ולהכוונה, שיעניקו להם תחושת ערך, מקום ומרחב לגדילה. הטקסט המובא להלן מלמד כיצד נשמעים ונראים תלמידים המתחנכים בסביבה חינוכית השורדת למרות התנהגותם ההרסנית. היכולת של התלמיד להביא את עצמו

11 נשירה סמויה: תלמידים הרשומים לבית ספר, אך אינם עוסקים בלמידה משמעותית ובהתפתחות אישית וחברתית. במחקר אורך שערך מכון ברוקדייל (כהן-נבות, אלנבוגן וריינפלד, 2001), נמצאו כמה מאפיינים של תלמידים אלה, בהם היעדרויות, הישגים נמוכים, ניכור, בידוד חברתי ובעיות התנהגות. בין 11 ל-30 אחוזים מהתלמידים הם נושרים סמויים.

כפי שהוא, היא תנאי בסיסי לכך שבבוא העת הוא יוכל ליהנות מסביבתו, לגדול בתוכה ולכונן ספונטניות, יצירתיות ולמידה משמעותית.

אנה, תלמידה בכיתה א, לא מפגינה קושי לימודי בולט ופועלת לרוב לפי דרישות המורה. היא חמודה, מרבה לדבר ולספר, משתפת, מחבקת ומחייכת. לעתים, כשעליה לבצע מטלות לימודיות בחברת ילדים אחרים, הכול משתבש, היא מגיבה בהתקפות, בכעס, בצעקות ואף מכה. היא יכולה להתקרב לילד קרוב לפניו ולומר לו משפט מאיים. כשהמחנכת מעירה לה על התנהגותה, היא יושבת בפנים כעוסות ונאטמת, לא מוכנה להוציא מילה, מסתגרת בעצמה ולא מוכנה לוותר. היא יכולה פתאום לעמוד באמצע הכיתה ולהפריע לכולם. במצבים האלה כל מה שאומרים לה לא מגיע אליה, לא חודר, כאילו היא לובשת שריון... היא יכולה להיות נהדרת, מקסימה ואז כשמשוהו קטן לא מצליח לה או כשהיא מרגישה שלא כל תשומת הלב אצלה, היא יכולה לכעוס, לבכות בכי היסטרי או לעשות דברים שיצחקו את שאר התלמידים. גם כשהיא מצליחה לחבב בנות מהכיתה, היא אינה מסוגלת לשמור על קשר עקבי. הילדים לא אוהבים להשאיל לה דברים, להתקרב אליה, הם חשים מאוימים, ממש מפחדים ממנה. בבית ההורים מתארים ילדה שמתעקשת: לא מסכימה להתקלח, לא מוכנה ללבוש בגדים מסוימים, לא גוזזת ציפורניים...

אנדרה, תלמיד כיתה א. באמצע השיעור מוציא חפצים קטנים שמביא מהבית, משחק איתם, מתעסק איתם, לא שומע בכלל מה קורה בכיתה. הוא מוציא כל מיני חפצים בסביבתו, לוקח שקית ניילון ועושה בה חורים, לוקח את העיפרון ומפרק אותו. הוא יכול לקום באמצע השיעור ולצעוק, לרקוד, להתפרע. מוצא בעלי חיים קטנים, חרקים, מתעסק איתם. בבית, כשלא מקבל בדיוק מה שהוא רוצה, צועק, מתעקש, לא מוותר עד שמקבל. עסוק בעצמו, יותר קל לו להתבודד. בשיעורים שבהם יש צורך לעקוב אחרי ההסברים של המורים קשה לו במיוחד, כי הוא לא מקשיב ולא עושה מה שמבקשים ממנו. הוא מסוגר בעולמו...

המחנכת מספרת על יוסי, תלמיד כיתה ד: "הוא כל הזמן צורח, צועק, במקום לדבר הוא צורח. יש רגעים שפשוט אי אפשר כבר לסבול, ואני, שלא תבינו לא נכון, לא מפריעים לי רעשים. הילדים צורחים עליו, אומרים לו: 'תשתוק כבר, תירגע, אתה מפריע לנו'. כשיושבים איתו אחד על אחד הוא מצטער על מה שעשה... הוא נראה כמו אפרוח. בבוקר הוא מחכה לי בכניסה, מחבק אותי, אומר לי בוקר טוב... אני יודעת שאין לו שליטה על התגובות שלו, הוא מבין שמשוהו לא בסדר, הוא באמת רוצה לשנות, אבל לא מצליח. יש לו גם קושי בכתיבה. בעיית קשב וריכוז קשה."

"כל דבר שהוא מנסה לעשות – תמיד מתפקשש. למשל, הוא מגלה עניין בבעלי חיים ולכן מינו אותו לאחראי על פינת החי בבית הספר, אבל הוא תמיד מסתבך. הוא לא חוזר בזמן לשיעורים, רב עם הילדים האחרים, שגם רוצים לטפל בחיות – כי הוא המחליט. הוא לקח על עצמו לקבור בעלי חיים שמתו ואחר כך מצאו אותם זרוקים על האדמה. אני לא יודעת מה בדיוק קורה. כל דבר טוב נגמר אצלו ברע. חוסר שליטה בלתי אפשרי. יש לו המון אימפולסיביות, והוא תמיד מצטער שנייה אחרי. להציב לו כללים? לא עובד. אף אחד, כולל מנהלת בית הספר, לא יכול עליו. הוא יכול להיכנס פתאום לחדר המנהלת, כי הוא רוצה משהו, גם כשהיא עסוקה. אין לו יכולת לדחות סיפוק, הוא צריך לקבל מענה עכשיו או לפני דקה..."

גיליתי שיש לו המון ידע, אבל לא מסודר. הוא מצוין בתנ"ך, הוא יודע הרבה ורוצה לשתף את האחרים, אבל תמיד עושה זאת בזמן ובהקשר הלא נכון. אני אומרת לו: 'יוסי, אתה ממש צודק, יש סיפור כזה, אבל זה לא מתאים עכשיו'. פעם אחת הייתה שיחה מאוד רצינית בכיתה ופתאום הוא התחיל לדבר על משהו שלא היה ממש קשור לעניין. עצרתי אותו, אמרתי לו, שאני מצטערת ושהוא צריך להפסיק. הוא נורא נעלב ובכה. לקחתי אותו לצד, אמרתי לו, שיש לו חשיבה מאוד

מקורית ומעניינת, דברים מעלים לו רעיונות, אבל הייתי חייבת לעצור, כי הנושא שדיברנו עליו היה מאוד חשוב והייתי חייבת להתמקד. הוא נורא כועס, שנכנסים אליו לפרטיות, לטעמו. למשל, אני שואלת: 'איך היה אתמול אחר הצהריים? באת מאוד לחוץ'. הוא עונה: 'מה פתאום את שואלת אותי שאלות כאלה? זה דברים אישיים'. אני אומרת לו שהוא לא חייב לספר.

המקרה האחרון שאירע עם יואב היה, כשמחנכת הכיתה החרימה לו דף שהיו בו פרטים על גיוס ילדים לתכנית רדיו. הוא טען, שקיבל את הדף מדמות מסוימת, שאינה מוכרת לנו ושפרטיה היו רשומים על הדף. יואב עמד על כך שנחזיר לו את הדף ואנו הסכמנו, אך תלשנו את החלק, שהכיל את הפרטים של אותה דמות. מיותר לציין, כי נהגנו כך מתוך אחריות ואיסור מוחלט לתת יד ל"יוזמה" של אותה דמות. יואב כעס מאוד על כך, התפרץ לשיעור שלימדתי לאחר האירוע ודרש ממני בחוצפה:

"אני רוצה שתחזירי לי את הטלפונים שלקחת".

ענתי: "אני בשיעור עכשיו, חזור לכיתה ונדבר על זה אחרי השיעור".

התלמיד: "גם אני בשיעור ואת תחזירי לי את הפתק"...

ניגשתי אל התלמיד וביקשתי ממנו לצאת... לבסוף, הוא יצא ומיד בצאתו התקשר לאימו בטלפון הנייד שברשותו. האם הגיעה מספר דקות לאחר מכן לבית הספר, כאשר אני עדיין בשיעור.

צר היה לי לשמוע (יחד עם ילדים, מורים ועובדי אורח נוספים) את צרחות האם ליד שער בית הספר. סגנית באה להחליף אותי בכיתה. ירדתי אל האם. התקבלתי בצעקות בוטות, כגון: "אני עוד אראה לך... מי את בכלל... סיימת את הקריירה שלך... גמרנו"... והתלוו לזה עוד מילות גנאי שלא אעלה על הדף.

בלהט היצרים וההיסטריה שתקפה אותה, החליטה האם להזמין משטרה נגדי ואף עשתה זאת. היא המשיכה בהתלהמותה ומשלא הגיעה ניידת לאחר מספר דקות צלצלה שוב למשטרה... מבחינת בית הספר הייתה זו נקודה אשר ממנה אין דרך חזרה. ברור שאין מקום לשום סמכות בבית הספר בהתמודדות מול השניים.

סביבה חינוכית המזינה את הרווחה הנפשית ואת התפתחות העצמי

סביבה חינוכית מזינה את התפתחות העצמי ומגבירה את יכולתו של התלמיד להשפיע על חייו מבלי שהוא נדרש לוותר על חירותו.

קולם של תלמידים

חשתי זר, לא שייך. שנים אימנתי את עצמי לא להיראות, לא למשוך תשומת לב, להיות נעלם. דמייתי יותר לטפט על אף ממדי הגדולים. נבלעתי לתוך הקירות, כמו תמונה מתה. למדתי שמה שחשוב למורים זה השקט שלהם, אז לא יתעסקו איתי. כשנתקלתי במבטים שלהם ראיתי רחמים. לרוב הם לא הרימו את מבטם לעברי... כשהתעסקו בי, זה היה יותר לדבר עליי. אף פעם לא חשתי שמשוחחים איתי... שאני קיים... עכשיו אני יודע שיש מורים אחרים...

בבית הספר, מצפים שאהיה "ברבית", ואני לא אהיה ברבי. מצפים שאשב בשיעור ואסכם. אני לא אשב כמו רובוט ואכתוב את השטויות שהמורה אומרת. הייתה שביתת תלמידים בשנה שעברה, אז המנהל לא נתן להיכנס והתאספנו בחוץ. הוא אמר שכתוב בתקנון שעלינו למלא את חובותינו לבית הספר כתלמידים. הרמתי את היד ושאלתי אותו בנימוס אם הוא מדבר על תקנון שכתב לעצמו ושאל אחד לא יודע עליו. הוא התעצבן והעיף אותי לשלושה ימים נוספים. באמת מטומטם. מי שממשיך ללמוד בבית ספר כזה, אין לי איתו שום דבר. תאמין לי, מה שחשוב ללמוד לא מלמדים בבית הספר. וגם המורים שלי, רואים שאני משתעממת אז דווקא נטפלים אליי. היועצת אמרה למורים לרדת ממני, אבל האמת? פשוט מחפשים אותי. לא יודעת למה. אני מסתובבת עם חברי מבוגרים. תאמין לי, אין לי כלום עם הילדים האלה של בית הספר.

מורים לא יודעים איך להקשיב. אנשים בכלל, לא רק מורים, הם רק כאילו מקשיבים. למעשה, אנשים לא מתייחסים לאדם עצמו, הם תקועים בעצמם... גם המורים כאלה. תלמיד אומר משהו למורה, היא לא מקשיבה, היא ממהרת לשכפל את הרעיון שיש לה על התלמיד, וכלל לא רואה את התלמיד עצמו. זה מה שגורם להתנגדות של התלמיד ולרצון להפריע ולא להישמע לקולם של המבוגרים. נאמר לי, שלא נורא שאינני כותב... לא כולם צריכים להיות פרופסורים... אני מאמין, שביאזשהו שלב מסוים הפנמתי שאינני מסוגל, אינני יכול ובעקבות זה התחלתי להידרדר, לא היה לי חשק ללמוד ולהתאמץ. הפסקתי להאמין בעצמי. הם אמרו לי שאני דיסקלטי, שיש לי ליקוי למידה ושאלו מה לעשות.

קולם של מורים

היה לנו לא מזמן, ביום שישי, יום שבו כל כיתה הכינה את היצירה שלה. נתתי [המחנכת] לאבי, תלמיד כיתה ג, תפקיד ראשי. הוא נורא שמח ולקח את זה ברצינות והשקיע. תוך כדי החזרות היה לו נורא קשה לחכות שיגיע תורו, אבל ראיתי שזה חשוב לו. באותו שבוע הוא לא הפסיק להפריע בשיעורים אחרים. אמרתי לו: "אני לא אתן לך למה שמפריע להופיע", הזהרתי אותו. ואז ביום שישי הוא שאל אותי אם הוא יכול להופיע. אמרתי לו, שלמרות שהיה לו שבוע נוראי אני נותנת לו להופיע והוא מאוד שמח. זה היה לו נורא חשוב. אבל באמצע ההופעה – ילדה עמדה בטעות במקום שלו, כי היא חשבה שזה המקום שלה, הוא תפס אותה חזק וממש ממש הכאיב לה עד שהיא בכתה. החזקתי אותו חזק, הוא הרפה והתנצל...

בחודש האחרון בני, תלמיד כיתה ב, היה מקסים. הוא ראה שאני מתייחסת אליו, מעריכה את זה שהוא קורא את הארי פוטר, הוא קורא ברמה אחרת מכולם... הוא מקשיב, משתתף בשיעור. הוא מין גאון כזה, שלא יודע איך להיות עם אחרים... אתמול, למשל, חזרנו לכיתה, עשה את העבודה... ופתאום, לא יודעת למה, הוא ניגש ללוח, לקח את הגירים, שפך על הרצפה והתחיל לדרוך עליהם. ביקשתי ממנו לאסוף והוא: "לא רוצה!!!" לקחתי לו את הספר של הארי פוטר ואמרתי: "בני, אתה רואה את הספר? עד שלא תאסוף את הגירים לא תקבל אותו". והוא בתגובה: "אני אשחית לך את הכיתה!" לקחתי את התיק שלי ביד, כי הייתי בטוחה שהוא יעשה לו משהו. הוא לא היה מוכן: "את תחזירי לי... אני אעשה לך..." בסוף ההפסקה ישבתי מחוץ לחדר המורים עם הספר ביד והוא ניגש אליי ואמר: "אספתי את הגירים, אפשר לקבל את הספר?" ושם את היד שלו על הספר. אמרתי: "אני אלך לבדוק, ואם באמת אספת אני אחזיר לך את הספר". הלכתי ובאמת לא היו גירים על הרצפה. אני לא יודעת אם הוא באמת אסף או שהוא אמר למישהו אחר... אבל בכל מקרה, אני חושבת שהוא חש שאני יכולה להגן עליו מפני הרסנותו. לא נבהלתי ממנו וחיפשתי דרך שיחווה הצלחה. אני יודעת שהוא תמיד מצפצף על כולם, אפילו על אימא שלו...

סביבה חינוכית המזינה התפתחות ומטפחת אישיות מלאה ותיאבון להצלחה במציאות

במרוצת הזמן יכולת ההישענות על המבוגר, המופנמת אצל התלמיד, מעצבת את השיח ואת הנרטיב השלם של אישיותו המלאה. להלן מובא ריאיון עם צעיר שחווה את כוח הסביבה החינוכית המזינה את ההתפתחות, לאחר ששנים חווה את המורים כרובוטים הפועלים מתוך הגדרות נורמטיביות ותביעות מוחצנות ומתעלמים מהווייתו הפנימית.

יוסי, נער שחווה טרנספורמציה במגע עם מורים מגדלים

תמיד הייתי תלמיד בעייתי, היפראקטיבי, לא יכולתי לשבת לרגע, בטח שלא להשקיע בלימודים. בבית הספר היסודי שלמדתי בו, המורים לא התאמצו ואני בכלל לא למדתי. רק כשעברתי לבית הספר "תמר" חלה תפנית בחיים שלי. המחנכת שהייתה לי שם, מרים, היא פשוט מלאך. כל מה שהייתי צריך היא ידעה לתת, היא עזרה לי לעבור את כל המכשולים. בזכותה התחלתי לשפר את הציונים שלי, היא הרחיבה לי את האופקים.

בהתחלה התבאסתי, הייתי אבוד. חשבתי שאני אלך עוד קצת לבית הספר עד שאתייאש. לא הייתה לי שום מטרה. כולם דיברו על כיתת הכוון כעל כיתה לדפוקים ולמפגרים, וככה בדיוק הרגשתי. הדבר היחיד שהפריע לי היה שידעתי שאם אשאר בכיתת המפגרים, אני אהיה סתם ג'ובניק בצבא ודווקא רציתי להגיע למשהו טוב. היום, בדיעבד, אני בחיים לא אצטער על שלמדתי בכיתת הכוון. אלה היו השנים הכי יפות בחיים שלי. התחלתי ללמוד מהיסוד וככה לאט לאט עליתי ברמה. היום יש לי סיכוי להתקבל ללימודים ששווים משהו. לפני כן, הייתי תלמיד סתם שישב הרבה על המעקות ברחוב ולא עניין אותי ללמוד. זה הגיע למצב שכבר בכלל לא ידעתי מה זה לשבת וללמוד. בבית הספר הזה לא רק שהתחלתי ללמוד, אלא גם הגעתי לציונים טובים. ממצב של נכשל בכל המקצועות הגעתי לציונים של 80.

בדרך כלל, כשמורים רואים תלמיד שלא מוכן ללמוד, הם צועקים ומאיימים עליו ומוציאים לו את כל החשק. בשבילי, לראות מורה שנכנסת לכיתה ומתעסקת עם הספרים שלה ופתאום מתנפלת

עליי, כי לא עשיתי מה שהיא ביקשה ומוציאה אותי החוצה – זאת מורה שאני בא אליה בלי חשק. או מורה שמחייבת אותך לכתוב סתם, בלי שאתה מבין מה אתה כותב. ככה הייאוש משתלט ואתה מרגיש שאין לך יותר מה להפסיד. אבל מורה ששמה לב לכל תלמיד, שמתחילה את השיעור כשהיא מנסה לקלוט מה שלומך ורוצה באמת לעזור לך ולא סתם מחפשת אותך – זה כבר משהו אחר. כשאתה יודע שהיא מתאמצת בשבילך, זה כבר משפר את ההרגשה ובהמשך אתה יכול לעשות יותר. בהתחלה אתה עושה את זה רק בשבילה ובהמשך אתה כבר מבין שזה יכול באמת לעזור לך בחיים וזה משפיע על המחשבות שלך. מורה שנותנת לך להבין שאתה חשוב לה ומוכיחה את זה בהתנהגות שלה ולא שוכחת את מה שהיא מבטיחה.

בהתחלה גם איתה לא רציתי ללמוד. התנגדתי הרבה זמן, אבל בסוף השלמתי עם זה שצריך ללמוד. הייתי מברזי ומתחמק, היו הרבה קשיים, אבל ראיתי שהיא לא מוותרת. עשיתי לה הרבה פעמים בעיות, היו הרבה פשלות, אבל היא לא ויתרה והמשיכה לחפש דרך לעזור לי. היא הייתה מאוד עקשנית. היא לא התנהגה כמו מורים שנותנים לך להרגיש שאתה חתיכת אפס וכועסים עליך, כאילו כל מה שהיו רוצים זה שלא תהיה קיים בכלל. היא פשוט המשיכה לדרוש ממני, ככה בחיך ובעקשנות שלה. נתנה לי להבין שאין טעם לוויכוח, זאת החלטה סגורה. אבל היא גם ישבה איתי וכיוונה אותי והסבירה לי בדיוק מה לעשות, ולא התייאשה גם כשהיה צריך להסביר לי מאה פעמים. הרגשתי שהיא יודעת מה אני צריך, שהיא לא תשאיר אותי לבד ותפיל עליי תיק שאין לי מושג מה לעשות איתו. זאת מרים. היא ידעה לכוון ולהדריך אותי, לא רק בלימודים גם בחיים.

היא עזרה לי הרבה גם בחיים האישיים שלי. היא הייתה קוראת על הפנים שלי שמשוהו קרה, בלי הרבה דיבורים. זה הגיע למצב שהייתי מספר לה דברים מאוד אישיים. את יודעת, בגיל הזה יש הרבה עניינים שמטרידים נער. ההורים שלי היו כאלה שלא מבינים הרבה, אנשים פשוטים. היא התעניינה במה שעובר עליי עם החברים, ולא מעט פעמים, כשהלכתי לאיבוד, היא נתנה לי כיוון. את מבינה, היא ידעה להקשיב ולא מיהרה סתם לתת כל מיני עצות, כמו כל המורים האלה, שלא מבינים מהחיים שלהם ורוצים ללמד אותך בלי בכלל שמכירים אותך. עם מרים זה היה סיפור מאוד שונה, בגלל זה אני מאוד מעריך ומעריך אותה.

תראי, בקשר ללימודים, בהתחלה לא היה לי חשק ורצון. הייתי עצלן, זאת האמת. אבל היא עודדה אותי, היא הייתה כמו קיר תומך, לא רק במילים, גם במעשים. היא הייתה מתקשרת בבוקר ואומרת: "עכשיו תקום בבקשה ותבוא לבית הספר". גם לשאר החברים בכיתה היא עזרה. הרבה פעמים, כשהיינו נפגשים כל החבורה היינו מדברים על מרים, כולם אהבו אותה. כמעט כל התלמידים שהיו איתה אז – היום מצליחים. היא הייתה כמו אימא לכל התלמידים. כל אחד עשה משהו חשוב בחיים שלו בזכותה. היא כמו איזה מלאך קטן, שהופיע יום אחד והפעיל קסמים, אבל באמת היא עבדה קשה בשביל זה.

בכיתה היא ידעה לשלב בין צחוק לרצינות, היה ממש כיף, היו הרבה קטעים, אבל היא לא נתנה לנו להתבטל. כל הזמן דאגה שתהיה עבודה. היא פשוט לא סבלה בטלה, אבל היא לא התנפלה סתם. היא עזרה לך ולימדה אותך איך לעבוד. אי אפשר היה לעבוד עליה סתם. היא הכירה כבר את כל הטריקים שלי וידעה איך לגרום לי להפסיק ופשוט להתחיל ללמוד. היו כאלה שהיה להם קשה לשבת והיא נתנה להם לצאת ולהתאווור. אבל היו אחרים, כמוני, שאם הייתה נותנת לי לצאת, בחיים לא הייתי חוזר. אני הייתי צריך הרבה דחיפה, כמו מכבש. שנים לא למדתי והיה לי קשה לחזור לזה ולהבין מה בכלל רוצים ממני. לא הייתי בקטע הזה כל כך הרבה זמן, שלמען האמת חשבתי שאני בכלל לא יכול.

גם איך שהיא העבירה את השיעורים זה עזר. אני היפראקטיבי והצלחתי לשבת מרותק ממנה על הכיסא. היא ידעה לחבר את הנושא לחיים, לא חשוב אם זה תנ"ך או היסטוריה. היא ידעה לעניין אותנו ולשאול אותנו מה דעתנו על כל נושא. כשהיו אירועים קשים במדינה, ידענו שהיא תשוחח איתנו עליהם. אפילו כשאתה חולה, אתה לא רוצה להפסיד את ההזדמנות לדבר איתה על אותם דברים שעניינו אותך. ככה בלי לשים לב, אתה פשוט משקיע יותר זמן בלימודים. אתה גם מתלהב מהחומר שמלמדים וגם כשזה מתמטיקה, שכל כך שנאתי, אז הייתי מוכן לעשות מאמץ מיוחד. היא הצליחה להעביר לי שיש דברים שעושים אותם בשביל לבנות את העתיד. היא דיברה איתנו הרבה גם על המשפחה ועל זה שיום אחד נבנה משפחה משלנו ואני אהיה אבא. המורים שהיו לי לפני כן בכלל לא שמו עליי וגם לא על החברים שלי. אתה מרגיש ממש לא רצוי. עם יחס כזה אתה בא לבית הספר רק בשביל לפגוש את החברה, בשביל לא להרגיש דפוק ואתה פשוט מפסיק לחשוב על הלימודים, על עצמך, על העתיד שלך. להפך, אתה עושה עוד ועוד בעיות עד שפשוט עוזבים אותך לנפשך.

זה לא קרה ביום אחד ולא ביומיים. צריך הרבה מאוד סבלנות. לבנה ועוד לבנה עד שמשוה קורה. כל פעם שהייתי סוטה מהדרך היא ידעה להחזיר אותי, בלי לתת לי תחושה שאני מאכזב אותה ושלא שווה לה להמשיך להשקיע בי. אני חושב שזה מה שעשה את ההבדל. היא פשוט לא התייאשה. נכון, לפעמים הייתה מתעצבנת ולפעמים גם כועסת, אבל תמיד הייתה ממשיכה ומחזירה אותי למסלול. היא הייתה מקבלת את הנפילות כאילו לא היו בכלל. היא פגשה חומה והייתה צריכה לקלף אותה, וקילפה עוד שכבה ועוד שכבה בעדינות וככה היא שינתה את חיי. אני בנית את האישיות שלי בזכותה, לא רק כתלמיד, אלא על איזה מין בן אדם אני רוצה להיות. אני עשיתי בחינות בגרות, בחיים לא האמנתי שאני אגיע לזה בכלל.

היא לא הטיפה לנו, היא פשוט הביאה אותנו לחשוב על עצמנו. האווירה בכיתה הייתה טובה, אהבנו להיות איתה, לפטפט איתה על כל נושא בחיים, אבל ידענו שהיא תדע מתי עוצרים וממשיכים ללמוד. היא ידעה איך לעזור לכל אחד עם הקשיים שלו, אבל בעיקר היא לא השפילה. היא כן צעקה וכעסה הרבה, אבל מתוך אכפתיות. היא ידעה לנער אותנו וגם כשהיא צעקה נשאר המבט חם והראגה שלה.

היו עוד מורים בבית הספר שהשקיעו בנו, שהרגשנו שאפשר לפנות אליהם ולדבר איתם. לא כולם. היו כמה שקלקלו את האווירה הכללית. היה מורה שאהבנו מאוד, נחמן, הוא זה החזיר לי את החשק להשקיע במתמטיקה. לפניו, זה היה המקצוע השנוא עליי, ובזכותו הלך לי אפילו טוב במקצוע הזה. הוא היה מורה טוב. באיזשהו שלב הוא עזב וזה היה לכולנו מאוד קשה, נקשרנו אליו מאוד. הוא ידע ללמד עם הרבה צחוק, היה מסביר את החומר עם סיפורים מהחיים. ככה נכנס לך לראש ואתה מקשיב, כי זה מעניין ובלוי לשים לב אתה לומד.

בזכות בית הספר הייתי במשלחת בפולין, הם השיגו לנו עזרה כספית, כדי שאוכל להצטרף. היו שם כמה אנשים שסיפרו לנו זיכרונות מהשואה. זה נתן לי להרגיש שאכפת לי, שאני רוצה להשפיע על המדינה שלי, כדי שזה לא יקרה שוב. לכן רציתי להיות קצין. וככה יצא שהייתי בגבעתי. רציתי תפקיד חשוב עם השפעה ולזה עוד לא הגעתי. רציתי שיצא ממני משהו ושאני לא אהיה סתם חייל ג'ובניק. לא הצלחתי להתקבל לקורס קצינים, אבל השירות הצבאי תרם לי המון. למדתי ממרים איך לא להסתבך. כל פעם שהתעצלתי, הקול שלה אמר לי: "אל תיכנע, אתה מסוגל. אל תתעצל אתה יכול, זה קטן עליך". מי היה מאמין שאני בכלל אחזיק מעמד בשירות הצבאי, אני שאוהב סתם להתבטל ולא להתאמץ. ולא רק זה, עזרתי הרבה לחברים, הרמתי להם את המורל, השתמשתי בדברים שקיבלתי בבית הספר, כשיש להם בעיות והם לא ידעו מה לעשות, הייתי כמו

מש"קית ת"ש, נתתי להם עצות, כתבתי מכתבים למפקד, ירשתי את זה מהמחנכת שלי. הקשבתי להם, עזרתי להם לדבר על כל הקשיים והפחדים ועודדתי אותם לא להישבר. הפעם, הייתי אני זה שמקשיב ומדבר עם כולם.

היום אני לקראת שחרור ואני מתלבט מה לעשות בהמשך. מצד אחד, אני רוצה ללמוד קולנוע אבל מצד שני, אני רוצה ללמוד חינוך מיוחד, כי למדתי ממרים איך עוזרים לילדים להתגבר על הקשיים. בעבר חשבתי על עצמי כעל מנהל קיוסק וזהו. היום, קשה לי להסתפק במועט. ללמוד, לביים, להיות טכנאי סאונד ואם לא אז עובד סוציאלי. אני נמשך מאוד לבני אדם, גם לעבוד עם אוטיסטים מדבר אליי. זה כמו אדם אילם, שלא יכול לצעוק את מחשבותיו. בתיכון התחלתי גם לכתוב ואפילו פרסמתי בעיתון בית הספר. גיליתי שיש בי כישרון כתיבה, קיבלתי הרבה מחמאות, אולי יום אחד אכתוב ספר. המורים תמיד עודדו אותי להנחות אירועים בבית הספר וגם לכתוב בעיתון. הם ידעו לגלות מה חזק אצל כל ילד ולתת לו הזדמנויות לפתח את הצדדים החזקים.

אני מתכוון ללמוד בבית ספר לבימוי ואם אזכה באוסקר או משהו כזה, כשאעמוד על הבמה לקבל את הפרס, הדבר הראשון שארצה לומר זה, שאני רוצה להודות לאישה מיוחדת, ששינתה את חיי. אולי זה נשמע מגוחך, אבל זה החלום שלי. כמו שרוצים להראות לאימא – ככה זה עם המורה שלי. אימא שלי, זה לא מעניין אותה כל כך גם אם אהיה פרופסור. בשבילה תמיד אשאר יוסי. רק שלא אהיה עבריין ולא אעשה שטויות. אין לה הרבה כוח בשבילי. היא דואגת לי, אבל היא לא מבינה מה חשוב ומה לא חשוב בשבילי. היא בכלל לא הבינה למה אני רוצה ללכת לצבא, מבחינתה, הכי חשוב שיהיה לי מקצוע וכמה שיותר מהר שאני ארוויח כסף, בלי הרבה ציפיות.

יום אחד אני עוד אכתוב ספר על בית הספר וכל החוויות שהיו לי שם, עם הקדשה למרים, כמובן. למדתי ששווה להשקיע, אני מצטער על כל רגע של בובוז זמן. אתה מתמלא יותר. החיים יותר מעניינים. פעם הייתי אדם כזה קטן, שידע כל כך מעט. היום אני גדול ורוצה להיות עוד יותר גדול. ברור לי, שאני אמשיך ללמוד עוד הרבה בחיים. אתם המורים – תסתכלו טוב בעיניים של התלמידים שלכם, התלמידים האלה עושים הרבה דאוונינים ופוזות. אל תתרגשו מהם. אם מתאמצים בשבילם הם זורקים את כל הפוזה ומתחילים ללמוד. הרבה מורים עשו לי טוב בבית הספר, כמו נחמן ושלומית, המורים למתמטיקה ואנגלית, אבל מרים הייתה האימא של כולם, גם של המורים וגם של התלמידים. הכיתה שלנו הייתה אימפריה אמיתית.

הטרנספורמציה ההתפתחותית איננה נחלת התלמידים בלבד, אלא היא פרי של הטרנספורמציה של המורים, הנפתחים ליחסים מגדלים. בראשית הדרך המורה מהוסס, אבל עם ההצלחות הוא מתגבר על אילוץי המערכת ועל מגבלותיו האישיות והמקצועיות.

לא נעשה צדק עם מורכבות העשייה החינוכית המתוארת בדפים אלו אם לא ניחד מקום למבוגרים האחראים על הגידול של ילדים מאתגרים: מורים והורים נתבעים למלאכה סבוכה – לפתוח את זרועותיהם ולהעניק תקופת חיים, שיש בה איכויות טרנספורמטיביות, שבה הילד חש ביטחון להיות מה שהוא עד שהוא רוכש את היכולת לחיים ספונטניים ואת התשוקה להגשמה עצמית.

מורים המתמסרים למפגש מגדל עם תלמידים שאינם נשענים בקלות על המבוגר, מתקשים לעתים לשהות בהווה הבין-אישית המעיקה ולפגוש את המורכבות האנושית שתלמידיהם נושאים. ללא הכשרה, תמיכה והחזקה רק מעטים יעשו זאת מכוח אישיותם וסמכותם הפנימית. למדנו בעזרת שיח מטפורי שמורים המתפתחים לשאת את ההווה השלמה של

המפגש המאיים בין המורה לתלמיד, משתמשים במטפורות שמכילות בו בזמן כובד רגשי ותקווה. להלן ביטויים אופייניים:

אני מרגיש כל הזמן בקרקס. לפעמים ליצן וחייב לצחוק... לפעמים בכלוב של אריות וצריך להסתכל לאריה בעיניים ואסור לסובב את הגב שמא הלך עליך... כמו לוליין המתהלך על חבל דק ומנסה לעבור לצד השני ללא הצלחה ונשאר דרוך קבוע פן ייפול. לפעמים זה בית הספר עצמו, שהופך לזירה מסוכנת. לא הילדים... המערכת... אני מאוד חשדן.

אני מרגישה אותם כמו משאית המאיימת לדרוס אותי... איזה כוח מאיים למחוק אותי... אני יכולה להרשות לעצמי להיות איתם במגע זה ולשרוד את הפחד שלי...

בחוויה שלי משתלט הדימוי של פח זבל, שמביאים מהבית, שאני לא יודעת את תוכנו והוא לא שייך לי... בכל יום משהו אחר מביא את הפח שלו ושוֹפך את תכולתו על ראשי... זה גם מסריח ולפעמים ממש מסכן את הבריאות שלי... עם הזמן אני משתלטת על הריח...

אני מרגישה כמו בטיפוס על הר האוורסט. קשה לי מאוד עם תלמידים לפנים ומאחור. אני צריכה כל הזמן להיות דרוכה שלא ייפלו לי בדרך... אני לא מובילה אותם קדימה... אני שומרת עליהם ומטפסת איתם לאט ובזהירות... רק אז אני מרגישה מרחב בטוח וגם הם... אני לא כל הזמן חייבת להישאר בדריכות שכזאת. חקלאי זורע ומתאמץ ומשקיע גם כשלא צומח. הוא אינו מוותר. הוא זורע וחצי מהזריעה נובטת. לכן הוא זורע ומזבל, כך שהצמיחה תתגבר על הנביטה הטבעית...

כמו גלים בים. כל גל מביא איתו משהו חדש. ובכל פעם לגל יש צורה אחרת. כך הידע שלי על איך לעבוד עם תלמידים מאתגרים לובש צורה חדשה כל יום. כל יום אני מוצאת דבר אחר שעובד עם מישהו אחר, עד שיש לי תחושה בהירה של מי הוא הילד הזה... כל יום מביא תחושה של מרחב, של אפשרויות בלתי נגמרות, האפשרויות משתנות והאופציות מתרחבות מדי יום.

אני כמו ברחבת ריקודים. לא כולם יודעים או רוצים לרקוד. חלק רוצה לרקוד וחלק לא רוצה. בסופו של דבר, יש מוזיקה, ורובם רוקדים... כשהיינו מתארחים במסיבת ריקודים בגיל ההתבגרות, טקס שלם היה מתחולל עד שכל אחד היה מוצא את עצמו ברחבת הריקודים, ולפעמים היו שנשארו בחוץ. תמיד היה מתח באוויר – מי יזמין. אני התמחיתי בלהכניס את כולם לרחבת הריקודים, אבל לא שכחתי שכל אחד מקבל את החשק לרקוד בדרך אחרת, מה שמעודד אחד לרקוד, גורם לאחר להיתקע. רחבת הריקודים זה מקום שבו יכולה להיות יצירת יחד וחתירה למשהו הרמוני. בהתחלה זה נראה כמו תוהו ובוהו, ולבסוף הכול מתארגן למראה הרמוני, שבו כל אחד רוקד ומגוון. אין שטאנץ אחד של ריקודים.

בשבילי זה כמו צירי לידה. התחושות הנלוות הן של מצוקה, כאב, חרדה, תסכול, כעס, פחד, עייפות והתשה. בעיקר אתה חש מותש עד גבול הסבולת האנושית שלך. לפעמים זה ארוך ולפעמים זה קצר, אבל כשאתה מסתכל על התוצאה נעשה לך טוב, הסיפוק גדול. אתה קולט שזה היה שווה את כל המאמץ... כך גיליתי שלהיות מחנך זה לעשות מקצוע ענק...

ילדי הברזלים ויושבי המעקות. תחילה, כשעברתי לידם קיבלתי תגובות משפילות. הם ממש התחרו ביניהם מי יצליח להשפיל אותי יותר. ככל שאתה מפגין את הפחד ואת הבוז כלפיהם, כי אתה פוגש את העליבות של עצמך, כך הם יותר נטפלים אליך. הם קולטים במבטך את הפחד. חשתי את העליבות שלהם, עוצרים את החיים שלהם, מובטלים מכל מעש, במין התרסה כלפי החברה: "אנחנו כאן ואתם תסבלו מאתנו". מה שראיתי זה ההיתקעות בריק, באיך. ממש חסרי

חיות שבעשייה וביצירה אישית (כמו במוות). עם הזמן, התקרבותי אליהם, אמנם עם חשש בלב, אך ככל שהתקרבותי הם התגלו כילדים לכל דבר, המסוגלים לתקשר, ויכולו ליצור ולעניין אותי בנושאים שונים שסקרנו אותם. הם התגלו כמלאי סיפורים מהחיים, כמבינים עולם.

זה כמו קוץ סרפד. אם נוגעים בעלים זה צורב המון זמן, אך אם לומדים לגעת ליד השורש, הסרפד מרפא. רק צריך קרבה לשורש, כדי לדעת איך להיות איתו בלי להידקר... או כמו דבורה שיונקת צוף. קצת מאיימת, מחפשת לגעת, וכשיש צוף היא נותנת דבש.

בהתחלה אתה פוגש מסכות ולא את האדם עצמו, ואם אתה זוכר שזו רק מסכה, זה לא מפחיד כל כך, ואז אתה מוכן להתקרב כדי להסיר את המסכה ולראות מי האדם המסתתר מאחוריה.

עולה לי דימוי מן הטבע. הוריקן מתאר היטב את המפגש שלי עם תלמידים, שיש להם התפרצויות וסערות רגשיות, ולפי מה שידוע לי על איך אפשר להינצל מההוריקן, רק אם אתה יודע לחזות אותו מראש תוכל להיערך בהתאם. גם עם התלמידים המתפרצים צריך לנסות ולהכיר מתי ובעקבות מה יש התפרצות, כדי לדעת למתן אותה.

הדוגמאות מסגירות קושי, מורכבות, סבל ותקווה ומעידות על מפגש המורה עם עולמו הפנימי של התלמיד. המורים הנמצאים במגע, נעים ממגע "תקוע" למגע "זורם", עד להתקשרות בטוחה המאפשרת צמיחה והתפתחות. יכולתו של המורה לפגוש את עולמות הסיכון באופן מלא, מבלי להירתע ומתוך אמונה ונחרצות לסייע, מחוללת התפתחות. רק כך התלמיד חש מובן, מוכל ובטוח בסביבה המכילה את המטענים הרגשיים המתלווים לקיומו. היכולת לפגוש אותו כסובייקט מתוך קרבה להווייתו האותנטית, היא המרחיבה את דרגות החופש הפנימי שלו מול המציאות החיצונית המגבילה. כאשר המורה קולט את נקודת הראות של התלמיד על המציאות, הוא מסוגל יותר לתקשר איתו ולהתמקם במרחב של השפעה הדדית.

את הסיום ניחד למי שעוסקת במלאכה הראויה – למחנכת. היא שופכת אור בסיפורה על עשייה חינוכית טרנספורמטיבית מזווית ההתפתחות שלה ומזווית ההתפתחות של תלמידיה.

סיפורה של מחנכת מגדלת

תמיד חשבתי שמתאים לי לעבוד עם אנשים. הייתי תלמידה מצטיינת ויכולתי לבחור כל מקצוע. אבל אחרי הרבה מאוד התלבטויות בחרתי בחינוך, מתוך רצון לתקן ולעזור לאחרים. עברתי הרבה משברים בחיי. אני מהמשפחות של שני הורים, ילד וכלב. הוריי נפטרו בגיל צעיר יחסית, וכך נותרתי לבד. רק הרמתי את הראש ובוים קיבלתי עוד מכה, ילדה מפונקת, שנתקלת בבת אחת בצדדים הלא נעימים של החיים. לא הייתי מוכנה לזה, הרגשתי שהוריי לא הכינו אותי מספיק לחיים. בסוף הצלחתי להתאושש, כנראה בזכות היסודות הטובים שנתנו לי בכל זאת, אבל הייתי צריכה לעבוד קשה מאוד כדי להגיע למקום שבו אני נמצאת היום: ללמוד, לפתח את עצמי, להקים משפחה, למצוא את הכיוון המקצועי שלי.

כשהגעתי לבית הספר הציעו לי לחנך כיתת "מפנה" (כיתת התלמידים "המופרעים", שללא מפנה, המפלט מהחינוך מסומן להם). לא עברתי לפני כן עם נוער בסיכון וכבר פעם הראשונה

שנכנסתי לכיתה היה לי ברור שמדובר בהתמודדות שונה. קלטתי שזה סיפור מורכב, הדורש מחשבה. הבנתי שכדי להצליח איתם אני צריכה לחפש דרך חדשה. עם הילדים האלה אין חוכמות, אם אתה לא מוצא את הדרך לעבוד איתם, אתה כל הזמן נמצא במצבים בלתי אפשריים. קל מאוד להיכשל ולהתרסק. עד אז הייתי רגילה להצליח בכל משימה שלקחתי על עצמי, בוודאי במה שקשור בעזרה לזולת. הפעם חששתי שזה לא ילך. במשך תקופה ארוכה היה לי קשה מאוד. היה לי ברור: או שאני נכשלת בגדול – או שאני מצליחה בגדול. אין אמצע בסיפור הזה. זה תובעני מדי מכדי שיהיו פתרונות של "בערך" או "ליד". או שאתה משנה אותם ומשתנה איתם, או שאתה תוקע אותם ונתקע איתם בעצמך. החלטתי לעשות כל מה שתלוי בי כדי להצליח.

היו הרבה רגעי שבר וייאוש ואפילו מחשבות על עזיבה. ואז, כמה שבועות לאחר תחילת השנה, יום אחד עמדתי בכיתה והתבוננתי בהם, כאילו מהצד. התבוננתי וראיתי תלמידים אבודים, מדוכאים, חסרי מנוחה. פתאום ראיתי בהם את עצמי, בתחנות שונות של חיי. האנלוגיה הזו הייתה כל כך חזקה, שלא יכולתי להירדם. שחזרתי שוב ושוב את סיפור החיים שלי, כמו בסרט. זה חידד לי מה מועקות פנימיות יכולות לגרום לאדם. הרגשתי פתאום שאני יכולה יותר לראות אותם ולהתקרב אישית לכל אחד מהם, ממקום של ביטחון פנימי שנבע מאינטואיציה עמוקה שיש לי מה לתת להם. פתאום הבנתי כמה הייתי קרובה כמה פעמים בחיי למצבם. לפני כן ראיתי בהם תלמידים ריקים, דוחים, אלימים. פתאום הם נראו לי יותר מחוברים לעצמם ואליי, יותר מתעניינים, יותר סקרנים, יותר קשובים. קשה לי להסביר איך בדיוק נוצרה הטנספורמציה שהביאה אותי להסתכל בהם אחרת. אני לא יודעת מה בדיוק הם קלטו, אבל ברור לי שהיה קשר בין איך שאני ראיתי אותם לאיך שהם התנהגו אליי. כל זמן שראיתי בהם אנשים דוחים ומפחידים, כך המפגש איתם היה דוחה ורוועש. ברגע שנוצרה אצלי מודעות לקשר שבין סיפור החיים שלי לסיפור שלהם, הם התייחסו אליי אחרת, כאילו בנוכחות החדשה שלי היה משהו שאפשר להישען ולסמוך עליו.

בהתחלה הייתי קובעת עם ההורים פגישה בשעה מסוימת ואף אחד לא היה מגיע. הם היו אומרים לי: "את מותק, כל כך חשוב לנו לדבר איתך" ... היינו קובעים, אני יושבת ומחכה והם לא מופיעים. זה הפתיע אותי, לא ידעתי איך להבין את זה, הייתי בטוחה שמהו קרה, תאונה או משהו כזה. הייתי מרימה טלפון למשפחה, הייתה עונה לי האימא מנומנמת, בכלל לא מבינה מה אני רוצה ממנה. להרים טלפון ולהתנצל זה בכלל לא בא בחשבון. לקח לי זמן להבין שהם לא יודעים להיעזר בי כדי להקל את סבלם. למדתי בדרך הקשה להבין את הקודים של ההתנהגות, שמה שזה אומר לי זה לא בהכרח מה שזה אומר להם. שהחוקים שלי אינם בהכרח חלים עליהם. זה שהם לא באו לפגישה איתי זה לא אומר אם הילד חשוב להם או לא. נסיבות חיים מביאות אותם לכך שהם לא מצליחים לנהל את החיים מעבר לתפקוד הישרדותי של לדאוג לרגע.

יש הורים החוששים מהמפגש עם המערכת, יש כאלה הפוחדים שיקלקלו את ילדיהם. היו הורים שהילד שלהם אמר להם שהוא לא רוצה שיגיעו לבית הספר. בהתחלה כעסתי מאוד. אני זוכרת את אחת אספות ההורים, שעזבתי ילד קודח מחום ונקרעתי מרגשי אשם. הגעתי בקושי וגיליתי שממתנה לי אימא אחת בלבד. עם הזמן למדתי לא לקחת את זה באופן אישי, לא להיבהל. הבנתי שזה תהליך ושצריך לדעת איך לקרב את ההורים אליי, איך להכיר אותם

ולחזות את התנהגותם, כך שלא אהיה מופתעת כל פעם מחדש. באמת הייתי רחוקה ושונה. לקח לי זמן להתקרב ולהכיר אותם. להכיר כל משפחה זה מפתח חשוב, כמו להכיר את הנער. אם זה לא נעשה – יש החמצה.

צריך לנצח על הכול כמו בתזמורת, להכיר את התווים, להכיר את היצירות, אבל גם לדעת לאלתר. אתה צריך לדעת את פרטים, אבל לא לאבד את התמונה השלמה. אף פעם התמונה לא מלאה, אבל כשהיא מתחילה להתקרב למציאות יש יותר יכולת לדייק. רק אז אתה אמן ראוי מספיק למפגש משמעותי עם ההורים, שיש לו סיכוי להוליד באמת את התגייסותם ואת הצטרפותם למאמץ של בית הספר למען ילדם. כל כך הרבה גורמים נדרשים כדי להצליח, לכן צריך הרבה כוחות נפש כדי לא לוותר ולהתקפל.

זה שהצלחתי עם ילד אחד לא אומר שאצליח עם חברו. קשה מאוד לקצר תהליכים, צריך לעשות את כל הדרך השלמה עם כל אחד. ההתעסקות עם המורכבות היא מאתגרת. בהדרגה לומדים להתמודד, להישען על ההסתכלות הסובייקטיבית על כל נער, על כל משפחה. אם את לא ממהרת לסגור את ההבנות שלך, הם משלימים לך את התמונה ומכניסים אותך לקודים שלהם.

הבנתי שמה שמטריד אותי הוא לא הקטע של ההוראה וגם לא החלק של יצירת הקשר האישי עם כל תלמיד, בזה הייתי בסדר גמור. החלק החלש שלי היה סביב יכולת ההחזקה שלי בכיתה. לא הייתי מספיק סמכותית מולם כקבוצה והם ניצלו כל הזדמנות להתפרע ולהפריע. הרגשתי איך הם הולכים לאיבוד. הבנתי שאם רצוני לעזור להם אני צריכה להשתנות ולהתאמן בהובלה אקטיבית של הקבוצה. ללמוד להפוך למנהיגה שלהם. ברגע שהם הרגישו שאני באמת מחפשת את הדרך להגיע אליהם, שזה לא מתוך פחד או זיוף – הם עזרו לי בכך, בכל מיני דרכים.

הבנתי שהקושי בעבודה איתם קשור בזה שעצם המפגש שלהם עם בית הספר מעורר בהם הרבה רגשות שרובם לא ממש חיוביים ונעימים. כל אחד מהם מגיע עם הסיפור הכבד שלו, אבל כולם מגיעים לבית הספר עם טעם מר של כישלון. המפגש היומיומי של כל אחד מהם עם בית הספר כרוך במבול של רגשות לא נעימים של תסכול, אכזבה, חוסר אונים וכעס. עצם הכניסה שלהם לכיתה מציפה אותם ברתיעה ובחששות, כתוצאה מכל המקרים בעבר שבהם חוו כישלון צורב.

הקושי הזה מתעצם עוד יותר משום שקשה להם להסביר לעצמם מה בעצם קורה להם באותו רגע. כשהם נכשלים הם מרגישים שאני, המורה שלהם, אשמה. כשרע להם – הם בטוחים שאני עשיתי להם משהו רע. הבנתי שכדי לעזור להם באמת אני צריכה קודם כול להיות מסוגלת להפריד בין מה שקורה לי, מה שאני חווה ומרגישה לבין מה שקורה להם. אם אני לא אצליח להפריד את הדברים שאני מביאה למפגש – הכישלונות שלי, החששות שלי, הפחדים שלי – מהדברים שהם מביאים, איך אוכל לעזור להם להבין מה עובר עליהם? מה שעזר לי להתגבר על העומס הרגשי שהיה כרוך במפגש היומיומי עם כל זה, היה לדבר, להסביר ולהמשיג את מה שקורה לי בכל מיני סיטואציות בין-אישיות. רק כאשר יכולתי לעצור, לחשוב ולנתח מה בעצם קרה בכל מיני סוגים של מצבים, יכולתי לחשוב מה בעצם התלמיד היה צריך ממני באותו רגע ואיך אוכל לבנות מרחב המכבד את צרכיו וגם את צרכי.

הבנתי שהם זקוקים לכוחות שלי, לביטחון שלי. למדתי איך להימנע מלהיכנס איתם למאבקי כוחות, איך לא לקחת את הצד השני של המתרס, פשוט מכיוון שאני זאת שצריכה לגדל אותם, לתת להם מה שלא קיבלו מינקות. הראיתי להם שגם כשאני כועסת, אני אוהבת אותם ומקבלת אותם כבני אדם. התחושה הפנימית הזאת היא שעושה את ההבדל. צריך לתת להם הרגשה שכל יום הוא יום חדש, ואיתו יכולה להיות התרחשות חדשה. תסכול וכישלון זה חלק מהחיים, וזה לא אמור לשבור אותם, מצד שני צריך גם חוויות של הצלחה. אי אפשר להיבנות רק מכישלונות. ככל שהזמן עבר ונקשרנו יותר, הפכתי לאדם שהם מוכנים לקבל את אמירתו. השפעתי על התנהגותם, על ההחלטות שלהם ועל החיים שלהם בבית הספר ובכלל.

אבל זה לא הספיק. הבנתי שההשקעה הרגשית שלי בעבודה עם התלמידים היא רק בסיס המאפשר לי לתכנן את ההוראה, כך שתהיה יותר מתאימה ואפקטיבית. בסופו של דבר, אני מורה והתפקיד שלי הוא ללמד. זה מה שאני אוהבת וזה מה שאני יודעת לעשות. אני יכולה להתלהב מהלמידה רק כשאני מרגישה שהתלמידים מצליחים להתלהב יחד איתי, כשאני מצליחה להדביק אותם בסקרנות ובעניין שהחומר הלימודי מעורר בי. מצד שני, כשתלמיד מגיע לכיתה כשהוא בטוח שהוא עומד להיכשל – איזה סיכוי יש שהוא יצליח באמת להתחבר ולהסתקרן? במצב כזה כל כישלון, ולו הכי קטן, מחריף את תחושות הרתיעה וההתנכרות. המצב הזה הולך ומצטבר עד שהתלמיד מתנתק מהלמידה לחלוטין, לא משנה אם באופן אקטיבי או פסיבי.

ללמד ילדים בסיכון זאת מלאכת מחשבת של ממש. קודם כול, הייתי צריכה להתחבר אליהם ברמה האישית, כאדם. רק כך נוצרה בינינו זרימה המאפשרת גדילה. אי אפשר היה להתחיל לפני שיכולתי להתחבר, לחוש את המצוקות שלהם וגם את שלי. רק כשהתחברתי באמת יכולתי להתבונן בכל אחד, לזהות איפה כל אחד תקוע, מה הוא צריך ומה אני יכולה לעשות כדי לעזור. ההבנות הללו הן המשענת לאמנות הפדגוגית. וזה לא קל, כי ברגע הראשון נדמה שאין מה לעשות, הפערים כל כך גדולים, הצרכים ענקיים ומה בכלל אפשר כבר לעשות. אבל תמיד יש מה לעשות, כל אחד יכול למצוא כוחות כדי לעזור לעצמו, אם רק יש מישהו שמושיט לו יד, שעוזר לו לראות גם את הצדדים הטובים, לזהות את דרגות החופש הפנימיות שלו, חוזר ומבהיר לו, שהבחירה תמיד נותרת בידיו, גם אם תחום הבחירה צר. כדי לבחור צריכה להיות תודעה. עשייה פדגוגית שלא מבוססת על ההבנות של עולם הסיכון נשארת תמיד ברמה הטכנית, בלי אפשרות להשפעה אמיתית.

לדוגמה, בשיעורים שבהם מלמדים איך לכתוב עבודות מחקר, אי אפשר להפיק כלום, אלא אם אתה מתחבר לעולמם. אם אתה לא פונה אישית לכל תלמיד, לא תהיה למידה. למדתי איך להתחבר לתלמידים שאי אפשר היה להפיק מהם כלום. התחברתי לחוויות החיים שלהם, ליומיום שלהם. כשאת מגלה את הנושאים שתופסים אותם, שמעניינים אותם, שמושכים את תשומת לבם ביומיום, הם הולכים איתך. ככה אפשר היה לתת להם את הכלים הנחוצים להם כדי לקפוץ עוד שלב בלמידה. בהתחלה הם לא ידעו להקליד על המחשב. פתאום, כשהם נתפסו לנושא שעניין אותם וסקרן אותם, העניין הטכני הסתדר. התוצרים שהתקבלו היו ממש מתנה, להם וגם לי. הם היו כל כך גאים וראו שהם יכולים, שביקשו לעשות עוד עבודות ובעוד נושאים. הם ביקשו גם לשכנע עוד מורים שייתנו להם עבודות, וזה בהחלט היה שינוי

גדול ופתח פתח חדש בחייהם כתלמידים. אחת מהם הייתה תלמידה שהסתבכה עד שהגיעה לזנות, והיום היא לומדת עבודה סוציאלית במכללה. זו הרגשה נפלאה לדעת שהיה לי חלק בשינוי העצום שהיא עברה.

בהמשך למדתי שיש ביכולתי לספק לתלמידים תנאים כדי שיגשימו את עצמם טוב יותר, אבל לא הכול תלוי בי. בלי צוות אין אפשרות להצליח באמת לאורך זמן. חשוב לדאוג שהמידע על כל תלמיד יזרום לשאר המורים, אבל זה לא מספיק. הבנתי שהרבה מהדברים שנכונים לילדים, נכונים גם למבוגרים. כמו במשפחה, צריך שהמבוגרים ייצרו זירה מאוחדת וכדי להצליח אנחנו צריכים להכיר אחד את השני, ללמוד אחד את הצרכים של השני ולהשלים אחד את החסרונות של השני. הרבה פעמים אני מרגישה שכלפי המורים אני צריכה להפעיל את אותם כישורים שאני מפעילה כלפי הילדים. אני צריכה להתאמץ ולהקשיב לכל אחד ברמה האישית, כדי שנוכל באמת לעבוד ביחד. אחרת כל הזמן רק מאשימים אחד את השני ונתקלים במצבים של חוסר הבנה. גם המורים הם בני אדם וגם הם זקוקים לתנאים בסיסיים כדי להצליח. לכל אחד יש את הסיפור שלו והדברים האלה משפיעים על העבודה. אי אפשר שהמורה ישאיר את הדאגות שלו בחוץ כשהוא נכנס בבוקר לבית הספר. אבל מצד שני, אם אנחנו לומדים להכיר ולקבל באמת אחד את השני, זה הופך להיות למקור הכוח ששומר עלינו. כל אחד תורם כפי יכולתו ויחד זה יוצר תרומה משמעותית, שיש לה אפשרות להחזיק לאורך זמן.

עבודת צוות חשובה במיוחד כאשר צריך לאבחן תלמידים בצורה דינמית ולעקוב אחרי ההתפתחות שלהם. רק צוות שעובד יחד יכול באמת לבחון מדי פעם את הדברים ולשנות את ההחלטות והיעדים כשצריך. עבודה כזאת מחייבת אותנו להסתכל על המערכת בצורה שלא כובלת אותנו כמורים. כצוות, אנחנו יכולים לפעול כדי לשנות את המערכת, לפי הצרכים שאנחנו מזהים בכל פעם. אמנם זה לא קל ופשוט, אבל זה אפשרי. לעומת זאת, אם כל אחד עובד לבד, אין שום סיכוי שזה יקרה. אין טעם לשינויים האישיים שכל מורה עושה בעבודתו אם כצוות אנחנו ממשיכים לפעול בכלים הרגילים. למשל, אם בית הספר רגיל לבחון את התלמידים רק לפי ציונים והתנהגויות נורמטיביות – מה הטעם שאני כמורה מסתכלת גם על ההתקדמות האישית של כל תלמיד, גם בשלבים שעדיין אין לה ביטוי בציונים או שהתלמיד עדיין לא מצליח להתנהג לפי תקנון בית הספר. אם אנחנו לא מוצאים דרכים להתייחס להתקדמות האישית של התלמיד גם ברמת המערכת, אנחנו בסופו של דבר ממשיכים לחזק אצל התלמידים את ההרגשה שהם לא עומדים בדרישות. ואז אנחנו מוסרים להם מסר כפול ומתסכל. מצד אחד, יופי שהשתדלת והתקדמת אבל ברמה הפורמלית של בית הספר זה בעצם לא מעניין אף אחד. וזה נכון גם לנו כמורים. אם בית הספר כמערכת לא מוצא דרכים להתייחס למאמצים שאני עושה כדי לקדם כל תלמיד ותלמיד, בסופו של דבר אני אחזור להשקיע בעיקר בתלמידים שיש סיכוי שיצליחו להוציא ציונים טובים. בשביל מה לי להתאמץ אם מציינים לשבח רק מורים שהצליחו להעלות את הממוצע. נכון שהתמדה בעבודה משמעותית עם התלמידים משפיעה גם על הציונים, אבל זה יכול לקחת כמה שנים טובות עד שזה קורה, ומה בינתיים?

כשהמורים מתחילים לעבוד יותר נכון, כל אחד עם עצמו וכולם כצוות, התלמידים מתחילים לקלוט שיש הזדמנות אמיתית להצליח בבית הספר, גם אם חוו שנים רבות של כישלונות.

השינוי הגדול קורה כשמרבית המורים המלמדים אותם מתחילים לשרר על אותו גל. כמו בבית, אם כל מבוגר מושך את הילד לכיוון אחר, זה לא עובד. אווירת הביטחון נוצרת מההליכה של המורים ביחד להשגת אותה מטרה של שיפור וקידום התלמידים. גם אם זה מעייף ומתיש לפעמים, המאמץ הכרוך בעבודת צוות משתלם, בסופו של דבר.

כמובן, שלשם כך צריך שלפחות רוב המורים יראו את הנושא של עזרה לתלמיד כמשהו שהוא בדמם. צריך גם מורים המחוברים יותר לעצמם, שיש להם מודעות אישית מפותחת ומגובשת, מורים שלא משתמשים בתלמידים כדי להגיע למשהו בעצמם. אין אפשרות לעזור לתלמידים עם מורים המנסים להיבנות על גבם, למשל, מורים המנסים להוכיח את יכולתם רק על ידי כך שהתלמידים מקבלים ציונים טובים. בסופו של דבר, התלמידים מרגישים שהמורה לא מנסה באמת לעזור להם או לפתח אותם. יש מורים שהגיעו למצבים של אטימות וקהות רגשית. מורים כאלה, אין להם מה לחפש במקצוע, ובטח שלא בעבודה עם התלמידים שלנו. לא כל אחד יכול לעבור את המסע הזה. צריך לשם כך נתונים אישיותיים מסוימים, כוח עמידות וסבולת. התלמידים שלנו זקוקים למורים הכי איכותיים. במציאות אני פוגשת את שני הקצוות, גם את המורים האיכותיים, שהשליחות היא בדמם, אבל גם את אלה שהם נפל.

מורה טוב זה מורה שיש לו שילוב של מומחיות פדגוגית עם גמישות מחשבתית, עם רוחב ראייה, יכולת ספיגה והכלה. מורה שקרוב במידה מסוימת לנערים עצמם – ללא חוט שדרה, עם מעט מודעות עצמית ועם מעט איכויות – לא יכול לעבוד עם תלמידים שיש להם צרכים מרובים כי אין לו מה להעניק להם. אם בחיים לא העניקו לך מספיק תתקשה להעניק בחזרה. לפעמים מורים שנכשלו בהוראה לתלמידי הבגרות מגיעים לכיתות ההכוון. אני רואה איך הם באים עם מערכי שיעור שבנו לפני עשרים שנה באוניברסיטה ולא מוכנים לבנות משהו חדש. מורים שיש להם מעט אנרגיות – זאת נוסחה בטוחה לכישלון. מורה עם פרצוף אומלל, שכל מה שהיא רוצה זה שייתנו לה לשתות את הכוס תה ויעזבו אותה בשקט – לא ממנה תבוא הישועה.

אין ספק, שידע מאוד עוזר ושצריך להמשיך וללמוד כל הזמן. אני לא יכולה לדרוש מהתלמידים ללמוד ולהתפתח ולא לדרוש את זה מעצמי. גם כאן עוזר כשהמורים בצוות יודעים להתחלק. כל זה לא יכול לקרות מעצמו, צריך מי שינווט את הספינה, מישו שאמון על המלאכה, ברמת המיקרו והמקרו. זה לא פשוט לכוון עבודה חינוכית אפקטיבית ומתאימה. הרבה פעמים העיתוי הוא קריטי, ומה שהחמצת כשהייתה הזדמנות, לא מובטח שתהיה הזדמנות נוספת. העבודה הזאת לא בהכרח ספונטנית, כלומר, אתה צריך להבין הרבה כדי לתת לספונטניות שלך לכוון אותך. זו אינטואיציה הנשענת על הרבה מאוד ניסיון וידע.

כדי לעמוד בלחצים הרבים שיש בעבודה עם הנערים צריך הרבה עזרה. זו עשייה המחייבת עוד אנשים ועוד עזרה, הדרכה חיצונית ולמידה זה מזה. לפעמים זה נראה כמו חדר מיון, בעיקר בשלבים של קליטת התלמידים החדשים. תמיד בהתחלה מתרחשים אירועים קשים. הנערים מבטאים את הפחדים שלהם בכך שכבר בהתחלה הם שורפים גשרים, כאילו שהם מבקשים לקצר את תקופת הניסיון. כל שנה מחדש אתה שוכח שהתמודדת עם מצבים דומים. לכן צריך מדריך, אדם שיכול ליצור פרספקטיבה, שיכול להביא להתבוננות אחרת על המצב, כי הוא לא מושפע ישירות מההתנהגות של הנערים. וגם אז לא תמיד זה מוצלח, כי לא

כל פסיכולוג מבין במערכות חינוך ויודע לתרגם את ההבנות לשפת המעשה. למרות זאת, לא כדאי לוותר על העזרה כי בעבודה כל כך מורכבת ודורשת ההישענות על ההדרכה היא הכרחית.

את הקטע הזה של המוטיבציה צריך לתדלק כל הזמן אצל התלמידים וגם אצלי. העבודה הזאת קשה וסיזיפית ויש הרבה רגעים של ייאוש והתרוקנות. וזה לא שיש לנו מערכת תמיכה של אנשים, הדואגים למלא את המצברים. מה שעוזר לי ברגעים האלה זה לה להתחבר דווקא לדברים הקטנים, לרגעים שבהם אני רואה איך התלמיד גדל ומשתנה. מה שדוחף אותי ונותן לי כוח זה שאני מאמינה שאני באמת עוזרת לילדים שלא התברכו בתנאים של רווחה וחיים קלים. זה נותן לי הרבה כוח, משמעות וערך לחיים. והסיפוק גדל עוד יותר כשאני רואה איך אני גדלה ומתפתחת יחד איתם.

המטרות הגדולות פחות מדברות אליי. האדם, הפרט – זה מה שחשוב לי. אני לא מסתכלת על החברה, על ערכים, אלא על כל ילד וילד. כשאני עובדת עם הנערים אני לא רואה לנגד עיני את המדינה, את טובת הציבור, אני רואה את המעגל הקרוב של האדם עצמו. אני מחוברת, כמוכן, לערכים, אבל זה לא המוקד. אני מתקרבת לעולמם, רוצה להכיר אותם באופן אישי. אני רוצה להביא אותם להתחבר אל הנתיב האישי של חייהם. אני מתואמת היטב עם המורים שנושא הערכים החברתיים תופס אותם, והם משלימים אותי בקטע זה. זו מהותה של עבודת הצוות. כל אחד נותן את מה שהוא מחובר אליו מבפנים. לכל קו יש עצמה וגם חולשה. לכן, רק כשמורים עובדים ביחד כצוות, יש תוצאות. היו פעמים שראינו תלמיד שדורש כיוון מאוד מסוים והחלטנו שמורה אחר ייקח עליו את האחריות, גם אם הוא לא בכיתה שלו.

מאז שהתחלתי את העבודה הזאת אני יותר מחוברת לעצמי. אני עוברת תהליך אישי עם עצמי ועם משפחתי, יש לי הרבה יותר רגישות למצוקה של ילדיי. רגישות לאדם הייתה אצלי תמיד; מה שהתחדש בי זה האיזון, איך לעצור במקום הנכון. זה דבר שהורי לא ידעו ולכן גם לא לימדו אותי. אני כל הזמן מתחזקת ומתחסנת. אני לא נגררת ולא מזדהה יתר על המידה עם הסיפור האישי של התלמיד. אני מסוגלת להציב גבולות, להפריד את עצמי מהם. אני מבינה שאני יכולה להועיל רק כשאני שומרת על איזון ופרספקטיבה. זה לא עוזר להצטרף אליהם ולכאוב את כאבם, זאת הנכות הרגשית שאפיינה את הוריי. כל ילד צריך מבוגר שיחזיק בשבילו את מועקות החיים, כדי שהוא בעצמו ידע להתמודד איתם, אבל מצד שני, לא צריך להעלים ולהסתיר מהילד כל מה שנשמע עצוב וכואב.

כשאני מסתכלת על השנים שעברו מאז שהתחלתי לעבוד ב"מפנה", אני יכולה לראות איזו כברת דרך עשיתי. הצורך לבנות מסגרת שתתאים לנערים שאני עובדת איתם עזר לי להתחזק, לדעת לעמוד על שלי, לקבל את המציאות שלי ולראות את הדברים בפרספקטיבה יותר רחבה, גם בחיים הפרטיים שלי. הבנתי שאם אני דורשת מהם להתמודד, מוטלת עליי האחריות לדרוש זאת גם מעצמי. עברתי לא מעט משברים ולא נשברתי. אני בת יחידה להורים שריפרדו אותי יתר על המידה ומנעו ממני כל כאב וצער, עד כי כל דבר מכאיב הביא אותי להתפרקות ולהיחלשות. התמודדתי עם נישואין שלא עלו יפה ועם הצורך לגדל שלושה ילדים כאם חד-הורית. היו לא מעט רגעי שברה, אך היום אני מרגישה אדם חזק, מיושב, עם הרבה חיוניות ובעיקר יודעת להעריך את ההישגים שלי ולא רק את ההחמצות.

מקורות

- אפשטיין, ד' (2006). קרוב ורחוק: על משנתו של צמנואל לוינס. תל אביב: משרד הביטחון. בולס, כ' (2000). צילו של האובייקט. תל אביב: דביר.
- ויניקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. (תרגום: י' מילוא). תל אביב: עם עובד.
- ויניקוט, ד"ר (1995). הכל מתחיל בבית. (תרגום: מ' קראוס). תל אביב: דביר.
- כהן-נבות, מ' (2000). סביבת החינוך החדשה: תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים: סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.
- כהן-נבות, מ' ולבנדה א' (2003). הטמעה ומיסוד של תוכנית התערבות חינוכית "סביבת החינוך החדשה" (סח"ח), התכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי ספר תיכוניים בבאר שבע. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.
- כהן-נבות, מ' ועואדיה, א' (2010). הערכת תכנית "רווחת הפרט" בבתי ספר יסודיים: התערבות סוציו-חינוכית לקידום תלמידים בסיכון (שם קודם: תכנית אד"ם). דוח מסכם.
- כהן-נבות מ', אלנבוגן, ש' וריננפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.
- מור, פ' (2010). לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- מור, פ' (2011). חקר התערבות פסיכו-חינוכית לטיפול בנוער תת-משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה: מחקר מעקב. פרסום פנימי.
- מור, פ' ולוריא, א' (2014). הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.
- ברבר, מ' ומורשד, מ' (2007) על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. תרגום יניב פרקש. חוברת מצורפת להד החינוך פ"ב(א6) 2008, פרסומי הד החינוך אל המאה ה-21. תרגום של:

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). McKinsey & Company: How the world's best performing school systems come out on top.

Arnold, R. (2004). Empathic intelligence: The phenomenon of inter-subjective engagement. Paper presented at the AARE Conference, 2004.

Brooks, R. & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. Canadian Journal of School Psychology, 23(1), 114-126.

- Brooks, R. (2004). To touch a child's heart and mind: The mindset of the effective educator. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2, 9-18.
- Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: Naming the new totalitarianism. *School Leadership and Management*, 26(4), 347-369.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8)16-20.
- Kohl, H. (1994). Creative maladjustment and the struggle for public education. In "I won't learn from you" and other thoughts on creative maladjustment (pp. 127-153). New York: The New Press.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Levin, B. (2008a). In Canada: 20 minutes to change a life? *Phi Delta Kappam*, 90(5), 384-385.
- Mor, F. (2003). *A study of psycho-educational intervention for effective educational work with underachieving youth at-risk in the education system*. Doctoral Dissertation, Sussex University.
- Winnicott, D. W. (1956). On transference. *International Journal of Psychoanalysis*, 37, 386-388.
- Winnicott, D. W. (1958). *Collected papers. Through pediatrics to psycho-analysis*. London: Tavistock Publications; New York: Basic Books.
- Winnicott, D. W. (1965). Ego distortion in terms of true and false self. In *The maturational process and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (pp. 140-152). New York: International UP Inc.



חלק א' - צמיחה וגדילה במרחב בית הספר

1

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בשירות הגדילה של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון

פלורה מור

מבוא

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית היא מאגר עשיר של ידע המקשר בין תחומי דעת שונים – פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה וחינוך – ומשלב מושגים, עקרונות, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה רבת ערך בקרב תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. ההנחה העומדת ביסוד התפיסה היא כי עבודתם של אנשי חינוך עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון יעילה כאשר הם משלבים בעשייתם החינוכית ידע עיוני ויישומים מתחומי דעת שונים.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית נוצרה כדי לכוון את ההתפתחות האישית והמקצועית של אנשי מקצוע מתחום החינוך והטיפול, המעוניינים להרחיב את יכולתם להצמיח תלמידים החשופים למצבי סיכון ומצוקה, ולסייע להם להתגבר על המכשולים השונים המונעים מהם לממש את עצמיותם. מספר אנשי המקצוע המטמיעים כיום בישראל את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית במערכות החינוך גדל והולך, ועמו ההתייעלות בעשייה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון.

על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, תפיסת העולם החינוכית המסורתית צריכה להשתנות. התפיסה גורסת כי דמויות חינוכיות משמעותיות בבית הספר הקשורות לחיי הילד, יכולות לספק תחליף של ממש לפסיכותרפיה, שכן ביכולתן לקיים עמו מגעים של הזנה והכוונה בסביבה הטבעית. מגעים אלה תורמים להתפתחותו ולגדילתו הטבעית של הילד תוך כדי התמודדותו היומיומית עם מטלות לימודיות, רגשיות וחברתיות.

מערכת חינוך היא פעלתנית ביסודה ומתמקדת בקשר הבין-אישי, ואילו מערכת טיפולית איננה פעלתנית ביסודה והיא מתמקדת בעיקר בהיבט התוך-אישי. בית הספר, בשל צביונו הארגוני, הוא מקום המחולל אירועים ודינמיקות רבות ומגוונות בין המורה לתלמיד ובין התלמיד לשאר התלמידים. לפי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, תלמיד המבלה שעות בבית הספר צריך ליהנות מהתייחסות אישית של מתנן הרואה אותו, לומד להכיר

אותו ומוכן להעז לדרוש את גדילתו גם במחיר של עקיצות ונשיכות. יכולת זו של המחנך קשורה לאוריינטציה של בית הספר כולו ליצור סביבה חינוכית-לימודית, המכירה בחסכים הרגשיים-אישיים, הקוגניטיביים-לימודיים, הבין-אישיים-חברתיים והמשפחתיים, והמכירה בכך שבית הספר פועל להתמקצע בדרכים המובילות להתגברות על הכשלים ההתפתחותיים של התלמידים ולצמיחתם בכל מישורי החיים.

את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית גיבשתי במהלך עשייה רחבת היקף ורבת שנים לקידום יכולותיהם של אנשי חינוך וטיפול להצמיח תלמידים בסיכון (מור, 1987; מור, 2010; מור ומנדלסון, 2006; מור ולוריא, 2010; מור, לוריא, חן-גל וסימן-טוב, 2008). את העשייה הזאת הנהגתי כראש תחום פיתוח תוכניות חינוכיות תשתיות באשלים-ג'וינט בניהולו של ד"ר רמי סולימני, וכן משרד החינוך על כל אגפיו. רבים תרמו להעמקתה ולהרחבתה של התפיסה, והבולטים שבהם: ד"ר רמי סולימני, ד"ר יצחק מנדלסון, רינה בר-לב וד"ר איתמר לוריא. עשייה זו כללה הובלת שינויים במסגרות של מערכות חינוך וקובעי מדיניות להצמיח תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון בגיל בית הספר היסודי, גיל הביניים וגיל התיכון, וכן פיתוח אישי ומקצועי של מנהלי מוסדות חינוך, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים חינוכיים ופיתוח מסוגלות האקדמיה להכשרת עובדי חינוך וטיפול מיומנים לעבודה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. עשייה זו זכתה, ועודנה זוכה, למחקרי הערכה מקיפים ממכון ברוקדייל (כהן-נבות, 1996, 2000, 2002; כהן, אלנבוגן ורינפלד, 2000; כהן-נבות, לבנדר וסייקס, 2004) וחוקרים נוספים (בר שלום, 2003; מור, זיאד ודיאב, 2005; כץ, 2005; סולימני, 2002; ראזר, פרידמן וסולימני, 2003). מחקרים אלה מספקים ממצאים רבים על השפעתה של עשייה זו על המסוגלות של אנשי חינוך להיענות לצורכי תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון ולהביא לצמיחתם ולמוביליות אישית ולימודית.

התפיסה קיבלה תוקף מדעי גם בעבודת הדוקטורט (Mor, 2003), שעסקה בחקר המהות והמאפיינים של העשייה החינוכית המביאה תלמידים לידי מעבר מסיכון לסיכוי ולהשתלבות פרודוקטיבית בחיים האזרחיים. מדובר בתלמידים שהתאפיינו ברמת סיכון גבוהה במהלך רוב שנות לימודיהם, והפכו לסיפור הצלחה בעקבות הטיפול החינוכי הפסיכו-חברתי שזכו לו בבית הספר התיכון שבו התחנכו. בזכות אופיו האיכותני תרם המחקר רבות להבנת התהליכים החינוכיים המחוללים גדילה והתפתחות בקרב תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון ובקרב המבוגרים המטפלים בהם.

בצד ההבנות שמחקרים אלה סיפקו וממשיכים לספק, נדרשת השלמת הבנייה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית באמצעות תיעוד תהליכים המתרחשים בבתי ספר וניהול הידע שנאסף בהשראת שיטת "למידה מהצלחות", שפיתח פרופסור יונה רוזנפלד (רוזנפלד, 1987; רוזנפלד, שון וסייקס, 1996), ובהשראת השיטה reflection on action, שפיתח ד"ר דונלד שון (Schön, 1971, 1987). מטרת השיטות האלה היא איסוף ידע יישומי משדה הפעילות והפיכתו לזמין לאנשי מקצוע.

במאמר זה בחרתי לסקור את עקרונות העבודה החינוכית-טיפולית בבית הספר, הנעשית ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. בהמשך יפורטו שלושת ממדי היחס החינוכי המגדל, המהווים עמודי תווך בתפיסה, וכן תובא סקירה של האסטרטגיות והכלים שנבנו

במשך השנים לשירות אנשי החינוך והטיפול בעבודתם היומיומית במסגרות החינוכיות. במאמר משולבים ציטוטים מפי מורים שעבדתי עמם במהלך השנים, ועבודתנו המשותפת עם התלמידים והוריהם היא שדרבנה אותי להמשיך ולפתח את התפיסה.

תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון: הגדרה

ההגדרה הכללית שנועדה לשמש את כל הארגונים והמערכות המשרתים אוכלוסיות במצבי מצוקה וסיכון בישראל: ילד תת-משיג במצבי מצוקה וסיכון בגיל 3 עד 18, מוגדר כך: ילד הנמצא במצב הפוגע או עלול לפגוע ביכולתו להשתלב באורח החיים התקין בלימודים, ביכולתו לממש את הפוטנציאל האישי שלו ואת זכותו הבסיסית להשכלה משמעותית ואיכותית וביכולתו להשתלב בחיי החברה או המשפחה, או ילד הנמצא במצב שיש בו חשש ממשי להתפתחותו התקינה, בין שהוא נובע ממנו, ממשפחתו או מסביבתו.¹²

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מציעה הגדרה פונקציונלית, המותאמת יותר לצורכי מערכת החינוך, ואשר צמחה מתוך חיכוך מתמשך וקרוב של מחנכים ומטפלים עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. על פי הגדרה זו, המונח "סיכון" חל על מארג שלם של נסיבות חיים, המקשות על תלמידים לתפקד כהלכה במסגרת בית הספר ולהיעזר במבוגרים. בעקבות נסיבות אלו עלול להיווצר איום של ממש על ההתפתחות והתפקוד התקינים של תלמידים. גורמים רבים ונסיבות חיים שונות עלולים לסכן את ההתפתחות התקינה של ילדים ונערים ואת יכולתם למצות את כישוריהם בבית הספר, ובהם:

- גורמים אישיים: חוסר יציבות רגשית, בעיות בהתפתחות, קשיים ביצירת יחסים חברתיים, לקויות למידה
 - גורמים משפחתיים: עוני, תפקוד הורי לקוי, בעיות נפשיות של ההורים
 - גורמים סביבתיים-חברתיים: עלייה והגירה, חשיפה למצבי לחץ וטראומה, מגורים בשכונת מצוקה, מערכת חינוך אזורית מוחלשת, היעדר תשתיות חברתיות וכדומה
- נסיבות אלו ניתנות להשפעה דינמית מיטיבה בכל רגע נתון באמצעות עובדי חינוך, טיפול וקהילה המקיימים עם הילדים והוריהם יחסי גומלין מגדלים.
- מקרב הביטויים החיצוניים של מצבי סיכון בקרב תלמידים אפשר למנות: כישלון לימודי מתמשך; איחורים והיעדרויות מבית הספר או משיעורים בודדים; השתתפות מועטה בשיעורים ובפעילות בית הספר ותפוקה נמוכה במטלות הלימודיות; הכנה מועטה של שיעורי בית ועבודות; קושי בקבלת סמכות המבוגרים וביכולת להיעזר בהם; קושי להתמודד עם כללי המסגרת, המתבטא בבעיות התנהגות; קושי במעורבות חברתית או מעורבות חברתית עם סימנים אנטי-חברתיים.

12 ההגדרה לקוחה מתוך אתר האינטרנט של משרד הרווחה: <http://www.molsa.gov.il/Revacha/YeladimAndNoar/documents/12.asp>

הגדרה זו קיבלה תוקף מחקרי מטעם מכון ברוקדייל בדוח מחקר המבוסס על ניתוח סטטיסטי אינטגרטיבי של המאפיינים שנמצאו בקרב תלמידים נושרים, גלויים וסמויים (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ ורינפלד, 2001). לפי ממצאי הדוח, תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מתאפיינים בדרך כלל בדפוסי נשירה סמויה. מדובר בתלמידים הרשומים לבתי הספר, אך אינם עוסקים בלמידה משמעותית ובהתפתחות אישית וחברתית. תלמידים אלה מתאפיינים בהיעדרויות, בהישגים נמוכים, בניכור מבית הספר, בבידוד חברתי ובבעיות התנהגות.

בניתוח ביטויים נבחרים של סיכון ומצוקה בקרב נושרים סמויים, בהשוואה לתלמידים שאינם נושרים סמויים, עולה כי היקפי הביטויים של סיכון ומצוקה גדולים יותר בקרב תלמידים המתאפיינים במדדים רבים יותר של נשירה סמויה. מביטויי הסיכון שנמצאו: תחושות תכופות של חוסר אונים, ביטחון עצמי נמוך, בעיות בתקשורת עם ההורים, שימוש בחומרים ממכרים ותסמינים נפשיים ופיזיים מגוונים.

על פי מכון ברוקדייל, 11 עד 30 אחוזים מהתלמידים הם נושרים סמויים.

להגדרה אמפירית זו, הבודקת שכיחות של התופעות, אנו מוסיפים ממד איכותני המתייחס לקושי הפנימי המניע את התנהגותם הסיכונית של התלמידים, שעניינו אינו רק אפיון התופעה, אלא האופן שיש לטפל בה. הקושי הפנימי, המתבטא באימוץ התנהגויות בלתי סתגלניות אלו, ייחודי ומחייב אופן התייחסות שונה של הסביבה החינוכית לכל תלמיד ותלמיד. הסיכון הוא בעיקרו תוצר של יחסים בין-אישיים לא מספקים, שבהם הצרכים הייחודיים של התלמיד אינם מקבלים מענה מתאים מהדמויות הקרובות שבסביבתו. מכאן הצורך בבניית מרחב חינוכי, הממשיך ומרחיב את יכולת ההחזקה של המשפחה ומאפשר את הגשמת העצמיות של התלמיד ואת מימוש תפקידו.

"תפקיד התלמיד" הוא מושג המגדיר את החובות הבלתי כתובות של תלמידים ברוב בתי הספר: (1) להביא את הציוד הנדרש; (2) לקבל את דרישות המסגרת; (3) לקבל סמכות של מבוגרים; (4) להכין שיעורי בית; (5) להתמיד בביקורים בבית הספר; (6) להתמיד בביצוע משימות הלימוד השונות, לפי יכולות התלמיד; (7) ליצור קשרים עם מבוגרים ועם בני גילו. כדי להצליח לבצע את תפקיד התלמיד לאורך שנות ההתחנכות בבית הספר, התלמיד זקוק למטען בסיסי, שבלעדיו יהיה תת-משיג, לא ישתלב מבחינה חברתית ולא יסתגל למסגרת החינוכית.

המושג "מטען בסיסי" משמעו הבשלה קוגניטיבית ורגשית במידה המאפשרת לתלמיד לקלוט ידע חדש ולעבדו, ליצור קשרים עם בני גילו ועם מבוגרים, לקבל סמכות, להיענות לדרישות המסגרת ולתפקד באופן עצמאי, כמצופה מבני גילו. מטען בסיסי זה מתפתח בדרך כלל בסביבה הראשונית – המשפחה, והמסגרות החברתיות שהילד משתייך אליהן, המעון, הגן ובית הספר. כדי לצייד את הילד במטען בסיסי זה, על הסביבה הראשונית להיות בעלת איכויות של החזקה (holding) ושל התאמה פעילה לצרכיו. לבית הספר תפקיד מכריע, בהיותו גורם מגן, המעשיר את המטען הבסיסי של התלמיד ומונע תהליכי סיכון. תלמיד שאינו מצויד במטען הבסיסי המאפשר לו להשתלב ולתפקד תפקוד נורמטיבי, ראוי לקבל מענה ההולם את מחסורו ומבטיח את המשך התפתחותו האישית, הלימודית והחברתית. גם

אם יקבל עזרה ייחודית, כמו חונך או שעות תגבור, כל עוד המורים המלמדים אותו באופן שוטף לא יעניקו לו חוויית למידה משמעותית ולא יספקו את צרכיו הבסיסיים, הרגשיים והחברתיים – חסכיו ילכו ויתעצמו, פערי התפקוד שלו יעמיקו ויתרחבו ועמם יסלימו תהליכי הסיכון והניתוק. המורים הקרובים לתלמיד נדרשים לפרוש עליו את חסותם. האחריות על התלמיד שהם מוכנים לקבל על עצמם היא בבחינת דוגמה אישית, המעודדת אותו לקבל אחריות על מסלול חייו. המורה המגן על התלמיד מפני הסלמה של תהליכי סיכון ומעשיר את המטען הבסיסי שלו, ירחיקו בהדרגה מכרוניקת הכישלון הידועה מראש.

שלושת ממדי היחס החינוכי המגדל, על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

תהליכי החקר, איסוף הידע היישומי משדה הפעילות והמשגתו הובילו להבנה כי עשייה חינוכית הנעשית כפסיכותרפיה בית ספרית פרודוקטיבית, מתאפיינת בשלושה ממדים משלימים של יחס חינוכי מגדל. להלן תיאור שלושת הממדים, המרכיבים יחדיו את התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ומכוונים את הפסיכותרפיה הבית-הספרית.

ממד מספר 1 – מכוונות המורה ליחס חינוכי פרסונלי מגדל

מורים היוצרים ברית עבודה יעילה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, מחזיקים בדרך כלל בתפיסה ערכית-אידיאולוגית המכילה השקפות, אמונות, עמדות חינוכיות, מחשבות והתנהגות המכוונות להגביר את נוכחותם ומעורבותם האישית בתהליך ההתחנכות של תלמידיהם. מודעותם להשפעתם המכרעת של מבוגרים על הגדילה וההתפתחות של הילדים היא ביסוד התגייסות זו. המורים לומדים מניסיונם האישי והמשפחתי ומחוויות ההורות שלהם כיצד לחולל עשייה חינוכית מגדלת עם תלמידיהם.

תהליכים תומכי גדילה של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מתאפשרים כאשר מורים יודעים ללמוד מהתנסותם האישית על ההתנהגות האנושית ועל תהליכי צמיחה אנושיים. שימוש המורה בידע אישי הלקוח מעולמו הפנימי – אישיותו, עמדותיו, יכולותיו המקצועיות, ערכיו והשקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו את עצמו ואת ההיסטוריה הלימודית והבית ספרית שלו – השימוש בכל אלה מהווה כלי מרכזי בחינוך תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. מורים לומדים את שבילי ההתמודדות של האדם בהתפתחותו ובגדילתו מהתנסותם האישית, מכישלונם ומהצלחתם, מחוויות הילדות וההתבגרות שלהם, מגורמי סיכון והגנה שבחייהם. מודעותם של המורים לתהליכי השינוי והצמיחה של עצמם מאפשרת להם לבוא במגע עם תוכן של שינוי והתפתחות ועם ההבנות והכלים הדרושים ליצירת השתנות והתפתחות בקרב תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. שימוש בתהליכים המקבילים, המתקיימים בין המורים לבין התלמידים, סביב חוויית הכישלון הבית ספרי מקנה למורים ערוצי התקרבות דיאלוגיים וגישה לעולמם של התלמידים.

דבריה של אחת המורות, שחווה תהליך משמעותי של התחברות לתהליכים שהיא עצמה עברה, ובאמצעותם התחברה לתלמידיה השרויים במצבי סיכון, מבהירים נקודה זו.

ראיתי את התלמידים שוויתרתי עליהם בקלות, וכך גם הם ראו אותי אחרת. רק כשאני התחברתי אליהם הם נראו לי יותר מחוברים לעצמם ואליי, יותר מתעניינים, יותר סקרנים, יותר קשובים אליי. קשה לי להסביר איך הטרונספורמציה הרגשית שעברתי הביאה את ההסתכלות החדשה שלי עליהם. אינני יודעת מה הם קלטו ומה לא, אבל ברור לי, כי היה קשר בין איך שאני ראיתי אותם לאופן שהם התנהגו אליי. ככל שראיתי בהם אנשים דוחים ומפחידים, כך המפגש אתם היה דוחה ורועש. כיום אני פוגשת כל אחד כסיפור אישי שלם, וזהו כל הסוד. כי כשיש כזה מפגש, אז יש התרחשויות והתפתחויות, וזה כבר לא דומה לדבר הזה שמרדים, מרחיק, מעלים או תוקף. (יונית)

תהליכים תומכי גדילה של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון מחייבים עשייה בעלת רציפות עמוקה וקוהרנטית, שהיא תוצר של הבנת צורכי הסובייקט, המתקבלת מהתקרבות לעולמו הסובייקטיבי של התלמיד ומהערכת יעילות המענים החינוכיים שהוא מקבל על התפתחותו הסובייקטיבית ב"כאן ועכשיו". התלמיד, הסובייקט, הוא שמכתיב את ההתגלגלות של ההתערבות, הבנויה ממהלכים מתהווים ודינמיים שאינם ידועים מראש. לשם קריאת הצרכים הסובייקטיביים של התלמיד, על המורה להישאר פתוח, לחתור ולהמשיך לחפש אחר מענים מדויקים ורלוונטיים יותר להתפתחותו ולהשתלבותו של התלמיד במסגרת החינוכית. מורה המחובר לגרעין האמתי שלו וזורם עם צורכי העצמי שלו ושל אחרים, יכול להיות משוחרר מסדר יום חינוכי מגביל ומהגדרות תפקיד כובלות ולזהות מטרות ומטלות הנובעות מהתרחשויות ב"כאן ועכשיו" עם תלמידיו.

אחת המורות מספרת:

עצתי והתבוננתי בהם. ראיתי תלמידים סובלים, אבודים, מדוכאים וחסרי מנוחה, וראיתי את עצמי בתחנות שונות של חיי. אחד הפחדים הגדולים של כל ילד הוא שלא יראו אותו, אז מתעוררות בו תחושות בלתי נסבלות, המובילות לדברים קשים. אני עסוקה בללמוד מה מתרחש בכל אחד בפנוכו... לא לכולם אותם הצרכים ולא כולם מתחילים מאותו מקום... כשילד מפנים הבנה זו, זה משחרר פלאים. אין קו סיום אחד שכולם צריכים לטפס אליו, אז ככה כל התקדמות היא כדאית. ההרגשה שעוד ארוכה הדרך עד לרמה של הכיתה היא ממש מחוסר ומחוסלת מוטיבציה. ההיכרות מתחילה כשאני לומדת מכל אינטראקציה, מכל מגע, מכל תוצר. אני לומדת מאיך שהתלמיד מגיב להרמת הקול שלי, לליטוף, לעידוד... אלה שדחויים לא זקוקים לעוד דחייה... יש כאלה שמגיבים למצוקות בתרדמה, אז תפקידי להעיר אותם לחיים מחדש... יש כאלה שאם אלחץ מדי אאבד אותם לגמרי, ולהפך... זאת מהותה של ההתקרבות לחוויה הסובייקטיבית של כל תלמיד, כדי ללמוד איך לשרת את התפתחותו... (דנית)

ממד מספר 2 – מכוונות המורה ליצירת יחסי קרבה מגדלים

קשירת קשרים מיטיבים ומשמעותיים עם מבוגרים היא בלב הצמיחה וההתפתחות של האדם, שכן התפתחות היא תהליך של למידה, של "להיות עם האחרים" ושל בניית קשרים בין-אישיים. מנקודת ראות זו, המורה מהווה את האחר המשמעותי המגייס את התלמידים לממש את עצמם ואת ייעודם. כאשר נוצרת קרבה אופטימלית, המאפשרת למורה להכיר היכרות אישית קרובה את תלמידיו ומאפשרת להם להתקשר אליו כאל מבוגר סמכותי, המסוגל לדאוג לצורכיהם בתמיכת הוריהם – יכולת ההישענות של הילדים על מבוגרים גדלה ועמה גדלה יכולתם לקבל את הסמכות של המבוגרים.

יכולתם של המורים להביא ליצירתם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון קשורה ליכולתם ללמוד מהתנסותם האישית אילו דפוסי התקשרות ואינטראקציה בין-אישית מגדלים ואילו מעכבים גדילה. למידה כזו מאירה ומכוונת את עשייתם החינוכית עם תלמידיהם. בעזרת "תהליכים מקבילים" הם לומדים כיצד להיות סמכות ובה בעת נוכחות מגדלת, המשנה את חוויית דמויות הסמכות המקטינות שהפנימו תלמידיהם. מעבר מסיכון לסיכוי בין כותלי בית הספר מתחולל בעקבות חתירה עקבית לקרבה אופטימלית לתלמידים – ניסיון מתמיד להעמיק את ההיכרות עמם תוך כדי התייחסות לעולמם השלם – האישי, הלימודי, החברתי והמשפחתי.

במילה "היכרות" הכוונה לחיפוש אקטיבי של אנשי החינוך ושל התלמידים עצמם אחר הייחודיות שלהם, כוחותיהם, חולשותיהם, רוחב העולם הפנימי שלהם ויכולותיהם, והפער ביניהם לבין מימושם וביטויים הנצפה. החיפוש נעשה כדיאלוג דינמי בין המורה-המטפל לתלמיד, ובמהלכו המורה נדרש להשקיע מאמצים מתמשכים ואינטנסיביים כדי ליצור נקודות מגע משמעותיות בינו לבין התלמיד, המהוות מנוף לשינוי. ההיכרות נעשית מנקודת מבט כוללנית, המשקפת את ראיית האדם בשלמותו ומחפשת את נקודת המבט הסובייקטיבית, מתוך הנחה שכלל שהמורה מצליח להתקרב אל החוויה הממשית שהתלמיד חווה, כך האינטראקציה המתקיימת ביניהם עשויה להיות בעלת אופי תרפויטי יותר ולהעצים את החוויה של "להיות מובן ומוכל". עבודת צוות מגבירה את הסיכוי לממש את הכניסה לעולם הסובייקטיבי של התלמיד בשל התרומה הייחודית שיכולה להיות לאנשים שונים; כל איש צוות רואה היבטים שונים של אותו תלמיד, ויחד הם יכולים לתפוס את השלמות שבו.

ההידרדרות בתפקודו של התלמיד בבית הספר היא בדרך כלל תוצאה של מערכות יחסים מן העבר ומן ההווה של התלמיד עם סביבתו ועם המבוגרים הנוכחים בחייו. תלמיד נמצא במצבי מצוקה וסיכון לא רק בגלל השפעת העולם התוך-אישי עליו, אלא גם בגלל השפעת העולם החיצוני. תחושות התסכול והזעם המאפיינות תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, אינן עולות בשל אובייקטים פנימיים רודפניים, אלא הן תוצאה ישירה של המהות והמאפיינים של היחסים הבין-אישיים שבחייהם. לכן, כדי ליצור עשייה משמעותית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, צריך לשלב עשייה הנעשית מתוך הבנה של תהליכים תוך-אישיים עם עשייה הנעשית מתוך הבנה של תהליכים בין-אישיים. זאת בדגש על ההתייחסות הבין-אישית הנוצרת ביחסים הנרקמים בין התלמידים לבין מי שפרשו חסותם עליהם ב"כאן ועכשיו". נקודת ראות של תפיסה תוך-אישית מספקת אמנם הבנה של

מצבים נפשיים מורכבים, אך אין בה הכוונה לצעדים אופרטיביים בסביבת הגדילה הטבעית - בית הספר.

הכול עובד על בסיס של קשר בין-אישי. למדתי איך פונים לתלמיד, חריג ככל שיהיה... התלמידים זקוקים למורים שפונים אליהם כבני אדם, ולא כמכונות למידה. הם זקוקים לאותו טיפוח שהמבוגרים שבסביבתם הקרובה מתקשים לתת. למדתי, כי אם אתה מוכן להיכנס לדיאלוג פתוח, לטייל עם התלמיד ולתת לו חוט, הוא יידע להוביל אותך לאותם המקומות שבהם הוא זקוק לעזרתך בחייו. (טל)

ממד מספר 3 – פדגוגיית ההתאמה הצומחת מהיחס החינוכי הפרסונלי ומיחסי הקרבה המגדלים

פדגוגיית ההתאמה צומחת בתוך מאמץ מתמשך של קריאת הצרכים הסובייקטיביים המשתנים של כל תלמיד ומתוך קשר משמעותי ההולך ונרקם בין המורה לתלמיד ולדמויות ההשפעה שבחייו. קשר זה מכניס את המורה לעולמו האישי, התרבותי והמשפחתי של התלמיד, כדברי אחת המורות:

צריך לשאוף למצוא לכל אחד את "כוכב הצפון" שלו, ללמוד מיהו, מה סיפורו האישי, מה הוא מסוגל ומה הוא לא. אם אדע לצייר את המפה המתאימה לכל אחד, לאן הוא יכול להגיע, אז יש לי לאן להצמיד אותו. יש מסלול, יש תחנות, והחוכמה היא לבחון בכל תחנה את ההישגים שאליהם הנער יוכל להגיע. לכל יעד אפשר להגיע בכמה דרכים. אני משתמשת במושג "כוכב הצפון" עם דרישה פנימית לדמיין כמה רחוק אני יכולה להגיע אתו בכיוון מסוים. ההורים במסלול הזה הם פרטנרים, שבלעדיהם לא ניתן להגיע רחוק. אני כמובן פתוחה להפתעות, אבל זה לא בא להחליף את עומק החשיבה על כל תלמיד כדי לעזור להתמקם בבחירות שיביאו אותו להגשמה עצמית.

מכוונות המורה לפדגוגיית התאמה מצמיחה: פסיכותרפיה בית ספרית, הבנויה על יחסי התאמה ועל יכולתו של המורה ליצור עבור תלמידיו פדגוגיה ההולמת את צורכי התפתחותם במישורים הלימודיים, האישיים והבין-אישיים, נוצרת בדיאלוג הדדי מתמשך. פדגוגיה מעין זו היא המפתח בידי אנשי בית הספר ליצירת מענים חינוכיים, המביאים להתפתחות משמעותית בקרב התלמידים ולמוביליות אישית, לימודית וחברתית. פדגוגיית ההתאמה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון איננה טכניקה או שיטה מסוימת. היא מתבססת על הבנה עמוקה של עולם הסיכון של התלמיד ועל חתירה רציפה ליצירת תנאים מגנים נגד מצבי הסיכון שבהם הוא שרוי. פדגוגיה בלבד, ללא תשתית רחבה המתבססת על ההבנות של עולם הסיכון, הופכת לטכניקה שיש לה השפעה מועטה – אם יש לה השפעה בכלל – על תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון.

פדגוגיית ההתאמה מחייבת תפיסה הוליסטית: מעבר ממומחיות בידע ובערכים למומחיות בטיפוח ההתפתחות של התלמיד בכל המישורים של חייו: רגשיים-אישיים, קוגניטיביים-לימודיים וחברתיים. כדברי אחד המורים:

פעם חשבתי שאני פה כדי ללמד ידע. היום אני מחנך אישי לכל תלמיד. אתה לומד להכיר את התלמיד בכל תחומי חייו, כדי לגייס את המידע הזה להוראה אפקטיבית ומשמעותית. זה כמו

פאזל. אתה לא יכול רק לטפח קשר אישי ולא להציע להם דרך ללמוד ולהתפתח, אחרת הם בועטים. (סיריל)

פדגוגיית ההתאמה מחייבת שיהיה מורה טוב דיו, היוצר התאמה מתמדת בין הצרכים המתעוררים במשולש – צורכי התלמיד, צורכי המורה וצורכי המערכת. מהלך זה מתאפשר בעזרת שימוש המורה בעקרונות פדגוגיים פונקציונליים, הנובעים משיקולים של גדילה והתפתחות ההולמים את צורכי התלמיד, הסובייקט. התלמיד מקבל את מה שהוא צריך ולא את מה שהוא מבקש (לעתים, מה שהוא מבקש הוא שיניחו לו), או את מה שהוא חייב על פי ההגדרות האובייקטיביות של ההתאמה לנורמות הגיל. קביעת היעדים החינוכיים והלימודיים לכל תלמיד מתבססת על עקרון התסכול האופטימלי – דרישה לא גבוהה ומתסכלת מדיי ולא נמוכה ומעליבה מדיי – אלא דרישה שיש בה אתגר מציאותי ופוטנציאל גדילה.

אם מתמידים ויוצרים תהליך עקבי והדרגתי של דרישות מתפתחות אשר בעקבותיהן באות הצלחות, התלמיד מתפתח. כל תלמיד יודע שאני שואפת שיעשה משהו עם עצמו. כל אחד צריך ללמוד בסופו של עניין להיות מסוגל גם לשבת וללמוד, להשלים מטלות ככלי הכרחי למוביליות. אין אפס ואין הוקוס-פוקוס. כל תלמיד המתקשה לבצע משימה צריך ללמוד להיעזר במבוגר. העבודה עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון עשויה מחומרים אימהיים, – מגילוי אכפתיות, מיכולת להעביר מסר אישי של דאגה כנה כך שתיגע בתלמיד עצמו ותעורר בו חשק להגשמה עצמית. חמימות וקבלה לכך לא משנים גורלות. חמימות בלי מטרה ובלי כיוון, ללסוף ולהיות נחמד – זה לא מה שמרבית התלמידים התת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון זקוקים לו כדי לגדול. לפעמים דרך זו עלולה להיות אפילו הרסנית, כי יש בה מסר תוקע לתלמיד: תישאר מה שאתה, תשלים עם מצבך. כאשר אין דרישה מהתלמיד להתמודד עם קשייו, יש הסכמה והשלמה עם מצבו. כדי לדעת מה ואיך לדרוש מהתלמיד, צריך להכיר אותו באופן אישי ואת כל אלה העוזרים לו. (רינה)

פדגוגיית ההתאמה מחייבת מעבר מהערכה סטטית של המורה את תפקוד תלמידיו (ציונים) להערכה דינמית, המרחיבה את היכולת הדיאגנוסטית של המורה ומשפרת את ההתאמה הפדגוגית לרמה האישית והכיתתית של הלומדים. ההערכה הדינמית מאפשרת למורה להכיר את התלמיד כלומד, כחבר, כאדם, במצבים מתחלפים ובזמנים משתנים. דיאלוג מתמשך בין המורה לתלמיד מאפשר למורה ללמוד איך התלמיד חווה את המציאות, מהם כוחותיו, חולשותיו ותחומי התעניינותו ומהו המפתח להתאמת המענה החינוכי אליו, באופן שיביא לצמיחה וישפיע על החוויה הסובייקטיבית שלו.

חשוב להעמיק בשאלות פשוטות על תפקוד התלמיד ולזכור שתלמידים יודעים לטשטש ולהסתיר את הניתוק בפני המבוגר. כשיש בעיה, צריך לדעת איך להפוך את התלמיד לשותף לזיהוי הבעיה. בית הספר אינו רואה את תפקידו כמלמד רק את מי שלומד, אלא לוקח אחריות חינוכית רחבה על כל אחד. ההיבטים שאנחנו בודקים – מידת היצרנות של התלמיד, היעדרויות, מצב רוח, האם התלמיד עושה רק מה שבא לו בקלות, בשיטת הקבלנות כדי שהמבוגרים ירדו ממנו, האם יש פערים בין תפקודים שונים, כמו למשל חברתיים ולימודיים, יכולת למימוש בפועל ועוד... פה לא מסתפקים בהפניית תלמיד לפסיכולוג, למאבחן, עם רשימה של ההתנהגויות שאינן תואמות לבני כיתתו, בצפייה שיתקן את מה שמקולקל. (טל)

פדגוגיית ההתאמה מחייבת מעבר ממטרות חינוכיות אחדות למטרות חינוכיות מובחנות המותאמות לתלמיד כסובייקט. התייחסות של המורה לתלמיד מתוך הפרדה בין העולם הרגשי לעולם הקוגניטיבי היא עקב אכילס בניסיון לספק טיפול יעיל לתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון.

רק השילוב בין הטיפוח הרגשי והלימודי עובד. הרבה מורים עושים רק זה או רק זה, ולכן זה לא הולך. צריך להכיר אותם, לא רק בתחום הלימודי אלא גם האישי, כולל המשפחה. ההתעניינות בעולם האישי של התלמידים היא אחד השבילים בדרך להקטנת הניכור שיש בינינו לבין התלמידים שנכשלו הרבה שנים בבית הספר. ההתעניינות בתלמיד מולידה הבנות כיצד לעניין אותו בלימודים. גם כשאתה מתאמץ לעניין אותו בלימודים, וזה לא עובד, אתה מברר מה חוסם אותו בלימודים בעולמו האישי... כשאין שיחות, אין הבנות על המצב. אתה מעביר שיעורי מתמטיקה לפי הספר ולא בודק על איזה אוזניים החומר הזה נופל. וכשזה לא הולך, אתה מאשים את התלמידים בעצלנות ובחוסר עניין. מקרוב התמונה שונה. הם רוצים ללמוד, אך הם לא יודעים איך, ואתה צריך להיות האמן המוצא לכל תלמיד את המפתח שיפתח את לבו למקצוע שלך, ולומד איך לשכנעו שכל אחד צריך להתחיל ממקום אחד ולסיים במקום אחר... לדאוג לכך שהם ירצו ללמוד. האחריות היא שלי. אינני יכול לטעון נגדם שהם לא רוצים ללמוד. (סיריל)

יישומה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בעשייה החינוכית שבשגרה

יישומה של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית בעבודתו היומיומית של המורה נעשית באמצעות כלים, מתודות ואסטרטגיות אשר נמצא במשך שנים רבות של עבודה בשדה שהן מקדמות עבודה חינוכית ופדגוגית פרודוקטיבית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. אסטרטגיות אלה מהוות עמוד תווך בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית והן הנותנות את הצביון הייחודי לתפיסה זו. הקניית מתודות ואסטרטגיות נעשית כך שהמורים הופכים אותן בהדרגה לחלק בלתי נפרד מעבודתם החינוכית היומיומית. מתודות ואסטרטגיות אלה מתרוקנות ממשמעות כל אימת שהן אינן מבטאות את שלושת ממדי היחס המגדל שביסוד התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית: מכוונות המורה ליחס חינוכי פרסונלי מגדל; מכוונות המורה ליצירת יחסי קרבה מגדלים; פדגוגיית ההתאמה הצומחת מהיחס החינוכי הפרסונלי ומיחסי הקרבה המגדלים.

האסטרטגיות נחלקות לפסיכו-חינוכיות ופסיכו-פדגוגיות. אסטרטגיות פסיכו-חינוכיות הן בעלות צביון רגשי-טיפול ובהן קשורות להרחבת יכולתו של איש החינוך להכיר את תלמידיו, לזהות מתוכם את אלה שבסיכון, לדעת לאבחן נכון את מהות קשייהם, לבנות עבורם תכנית התערבות אישית ולנהל עמם ועם הוריהם דיאלוג של צמיחה. אסטרטגיות פסיכו-פדגוגיות הן בעלות צביון לימודי-טיפולי והן קשורות ליכולתו של איש החינוך להצמיח בקרב תלמידיו מוטיבציה ללמידה משמעותית, המתייחסת לסגנונות הלמידה השונים שלהם ונובעת מאבחון דינמי של עולמם הלימודי הסובייקטיבי. באמצעות הפעלת אבחונים דינמיים והערכה חלופית איש החינוך יכול להכיר לעומק את יכולותיהם הלימודיות של תלמידיו, את נטיותיהם ואת רצונותיהם, את חששותיהם ואת פחדיהם ולהעניק להם הכוונה

בהתאם. היכרות רחבה זו מאפשרת לאיש החינוך להפוך את הדיאלוג החינוכי שהוא מנהל עם תלמידיו להולם ולאפקטיבי יותר עבורם. להלן סקירה של כמה מתודות יסוד.

אסטרטגיות פסיכו-חינוכיות

ניתוח מקרה: מתודה ליצירת שיח קבוצתי סביב תלמיד או אירוע, המוביל לזיהוי הגורמים המחוללים את הניתוק והסיכון ולהתוויית קו פעולה משוער כמענה לצורכי ההתפתחות והגדילה של התלמיד. השיח מזמן למידה משותפת של צורכי התלמיד ושינוי היחס של כל מורה ומורה אל התלמיד בעקבות הבנת צרכיו העמוקים, הגורמים לבעיות התפקוד. היחס שהשתנה יכול לשמש בסיס לבניית התערבות חינוכית שהיא באחריות כל חברי הצוות. ניתוח המקרה עשוי להיות אמצעי המארגן את המעקב אחר התקדמות התלמידים בבית הספר (ישיבות הערכה פדגוגיות) וכן אמצעי לבניית תכניות התערבות אישיות לתלמידים.

דיאלוג חינוכי: מתודת-על להצמחת יכולות התקשרות ומחויבות בין-אישית בקרב תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון – הדיאלוג בונה מערכת יחסים בין מבוגר לתלמיד ומאפשר לצמצם תחושות של ריחוק וניכור. הדיאלוג הוא כלי תקשורת המאפשר לפעול לשילובם של תלמידים הנמצאים בסכנה של התנתקות מן המערכת הנורמטיבית. בעזרת הדיאלוג אנשי הצוות החינוכי עשויים לצמצם את הניכור בינם לבין התלמידים ולבנות בבית הספר התערבויות אפקטיביות לטיפול במצוקותיהם. כך אפשר לעצור את המעגל המסלים של הכישלון ולמנוע היווצרות סיכון (קרן ויונגמן, 1997).

טיפולוגיה: מתודת-על שלפיה מקורות הסיכון נחלקים לשלוש קטגוריות עיקריות, אשר ההבחנה ביניהן מקדמת את יכולתו של איש החינוך לפרש נכונה התנהגויות שונות של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון ולמצוא את הדרכים שעשויות להרחיקם מן הסיכון. כלפי חוץ ביטויי הסיכון והניתוק של תלמידים נראים דומים אלה לאלה: איחורים, היעדרויות, אי-קבלת סמכות, קושי להתמודד עם כללי המסגרת, כישלון לימודי מתמשך, בעיות התנהגות וכדומה. דמיון זה גורר לעתים תגובות אחידות ובלתי מובחנות מהסביבה, כגון הרחקה, הנמכת דרישות לימודיות, חיזוק חיובי, הענשה וויתור על תפקוד התלמיד. תגובות מסוג זה מחטיאות לעתים קרובות את המטרה. רק תגובה מובחנת המתאימה לתלמיד המסוים, עשויה להביא לצמיחתו ולהתפתחותו הנורמטיבית. את זאת אפשר להשיג בעזרת זיהוי תמונת הניתוק ומקורותיה. כניסה לחוויה הפנימית של התלמיד וחיפוש הסיפור האישי שלו מסייעים באיתור החוט המקשר בין דפוסי ההתנהגות השונים האופייניים לתלמיד. הטיפולוגיה מציעה להבחין בין שלושה אבות-טיפוס של תלמידים הנמצאים בתהליכי סיכון והתנתקות:

- תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון על רקע חוויית כישלון לימודי מתמשך ומעיק
- תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון על רקע מצוקה רגשית קיומית
- תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון על רקע דפוסי התנהגות אנטי-סוציאליים

חשוב לציין כי אצל מרבית התלמידים מצויים סימנים של שלושת הטיפוסים גם יחד. עם זאת, ההנחה היא כי אצל כל תלמיד אפשר לבודד גורם דומיננטי אחד המחולל את הסיכון וצובע את מכלול התחושות, המחשבות ודפוסי ההתנהגות.

איתור תלמידים עם ריבוי צרכים: כלי לזיהוי ולאפיון תלמידי בית הספר הנמצאים על רצף הסיכון. את הליך האיתור עושים מחנכי הכיתות, המעריכים את התפקוד של תלמידי כיתתם על סמך היכרות ראשונית עמם והתבוננות בהתנהגותם ובדרכי ההתקשרות שלהם עם מבוגרים ועם בני גילם. המחנך מעריך שישה תחומי תפקוד עיקריים: (1) נוכחות; (2) עשייה ולמידה; (3) הכנת שיעורי בית ועבודות; (4) קבלת סמכות המבוגרים; (5) התנהגות; (6) מעורבות חברתית. בטווח המידי הליך האיתור מאפשר לאנשי הצוות החינוכי לזהות את התלמידים הנמצאים על רצף הסיכון ולהבחין בין תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון גבוה לבין תלמידים שתפקודם גבולי, אך יש יסוד סביר להניח כי הם בסיכון. בטווח הארוך, כאשר הליך האיתור נעשה בהקשר חינוכי רחב, הוא מזמן העמקה במושגים בסיסיים, כמו תפקוד תלמיד וסיכון והגנה, באופן המחובר ישירות למפגש היומיומי של המורים עם תלמידיהם. המורים לומדים כיצד אפשר לקרוא את ההתנהגות של התלמידים המטרידים את מנוחתם ולהכיר בשיטתיות את תחומי האי-תפקוד השונים שהם מצויים בהם, ואת חומרת האי-תפקוד שלהם.

היכרות רב-ממדית: כלי המאפשר ליישם חתירה מתמדת של איש החינוך להיכרות עמוקה עם עולמם הסובייקטיבי של התלמידים, ויכול לשמש אמצעי ליצירת סביבה טובה דיה ולבניית קשרים בין-אישיים מצמיחים עם התלמידים. ההיכרות עם תלמידים בכלל ועם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון בפרט, היא תהליך אינטראקטיבי מתמשך, שמהותו דיאלוג דינמי בין המורה לתלמיד וחיפוש אחר ייחודו של התלמיד, כוחותיו, רוחב עולמו הפנימי, יכולותיו, והפער ביניהם לבין תפקודו בפועל. כחלק מן ההיכרות המורה מנסה להיכנס לעולמו האישי של התלמיד ולהבין את האופן הסובייקטיבי שבו הוא חווה את המציאות. המורה לומד את תגובותיו של התלמיד למגעים שונים ולדמויות שונות ואת תפקודיו בכל תחומי חייו – האישיים, החברתיים, הלימודיים והמשפחתיים.

תכנית אישית: קו פעולה מנחה לצוות החינוכי, המתגבש מתוך היכרות קרובה, מעמיקה ומתמשכת עם התלמיד. התכנית נבנית על ידי הצוות החינוכי בשיתוף התלמיד עצמו על מנת לטפח ולקדם ככל האפשר את יכולותיו של התלמיד. התכנית מבוססת על נתוניו האישיים של התלמיד, המתקבלים מאבחונים פורמליים ובלתי פורמליים ומן ההיכרות של אנשי הצוות עמו. מתוך מכלול הנתונים הצוות מנסה לחשוף את הקונפליקט המרכזי המונע מהתלמיד לממש את יכולותיו ואת כישרונותיו. חשיפת הקונפליקט מהווה מנוף לשינוי כאשר אנרגיות המושקעות בקונפליקט ומבוזבזות בצורה בלתי יעילה, מופנות בהדרגה לפעילות לימודית וחברתית המאפשרת צמיחה ומגבירה את הסיכוי שהתלמיד ישתלב באופן הרמוני יותר במערכות נורמטיביות. כך תפחת סכנת נשירתו מן המערכת.

עבודה עם הורי התלמידים: להורים מקום ראשון במעלה בהתפתחות הרגשית והקוגניטיבית של התלמיד. מעורבותם או אי-מעורבותם בחיי ילדם קובעת פעמים רבות את סיכויי ההצלחה של העבודה החינוכית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. גיוס ההורים לברית

עבודה עם בית הספר נשען על יתרונה של מערכת החינוך כמערכת זמינה ובעלת השפעה רבה על חיי הילדים. מקומו הטבעי של בית הספר בחייהם של התלמידים מאפשר למורה לגייס את ההורים באופן המעורר פחות חשש או התנגדות. אסטרטגיית העבודה עם הורי התלמידים קשורה לפיתוח המיומנויות של אנשי הצוות החינוכי בבית הספר ולגיוס המעורבות האקטיבית של הורי התלמידים בעשייה חינוכית פסיכו-חברתית עם ילדיהם. גיוס זה מצריך שינוי של עמדות המורים בנוגע למקומם של ההורים בהתערבות החינוכית, התמודדות עם מחסומים רגשיים בעבודה עם התלמידים והוריהם ויצירת היכרות דינמית ומתמשכת עם ההורים.

אסטרטגיות פסיכו-פדגוגיות

למידה משמעותית: מתודת-על שעליה מושתת מכלול העשייה הפדגוגית הפסיכו-חינוכית. למידה משמעותית היא חוויה הנוגעת לאישיות כולה. זוהי למידה שיש בה מעורבות אישית, והאדם שקוע בה כולו, על הכרתו ורגשותיו. בשל אילוצי המערכת, פעמים רבות הלמידה המתקיימת בבית הספר היא בלתי משמעותית לפרט וחסרת ערך מנקודת ראותו, בעיקר כשמדובר בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, המתמודדים עם בעיות קיומיות מורכבות. אצל תלמידים אלה התגובה לחוסר המשמעות חריפה: הם מאבדים עניין בחומר הנלמד, עוטים על עצמם מעטה של שעמום ואדישות ועסוקים יותר במציאות שמחוץ לבית הספר, והיא מעסיקה אותם ומשמעותית יותר בשבילם.

על מנת למנוע מצב שבו תלמידים נכנסים למעין קיפאון לימודי, וכדי לסייע להם לפתח זהות עצמית של לומדים, צריך להתקיים מפגש בין המורה ובין, שבו המורה מתאמץ ליצור עבורם חוויות למידה משמעותיות הנוגעות בהם ובחייהם האוטנטיים, ואינן יוצרות ניכור בינם לבין בית הספר. על המורה להשקיע מחשבה ויצירתיות בבחירת נושאים ודרכי הוראה המתאימים לרקע התרבותי של התלמידים, למציאות המקיפה אותם ולנסיבות החיים שלהם. זאת באופן שיקרב את התלמידים לתכנים הנלמדים ויאפשר להם להתרחב וללמוד בעתיד גם תכנים רחוקים ואוניברסליים יותר.

אבחון דינמי: תהליך אבחוני שבאמצעותו איש החינוך יכול לזהות ביתר דיוק את סוג הקשיים שהתלמיד המתקשה מתמודד עמם, ולמצוא דרכים לסייע לו. האבחון הדינמי מכוון ליצירת חיפוש אקטיבי של המורה ושל התלמיד אחר יכולות הקריאה, הכתיבה והחשיבה של התלמיד, והפער בינו לבין מימושן בפועל. חיפוש זה נעשה בתהליך של דיאלוג אינטראקטיבי בין המורה לתלמיד, ובו המורה מעודד ומכוון את התלמיד לגילוי יכולותיו וחולשותיו באווירה של שיתוף והדדיות, בעזרת מגוון אבחונים פורמליים ובלתי פורמליים.

הערכה חלופית: מציאת דרכים להעריך לא רק את התוצר הסופי של הלמידה, אלא גם את תהליך הלמידה עצמו. יצירת "חלונות" שיאפשרו להציף על תהליך הלמידה במועדים שונים, להעריך את התקדמותו של התלמיד ולהשפיע עליה בעיצומו של התהליך ולא רק בסופו. הערכה כזו משתמשת בדרך כלל בתוצרים אותנטיים של תהליך הלמידה, כגון דפי עבודה,

תצפית, תערוכות שהתלמידים מציגים בהן את עבודותיהם, דיון המתקיים בין תלמידים במהלך הלמידה, סיורים לימודיים וכדומה.

סגנונות למידה: כלי המרחיב את יכולתם של אנשי חינוך לזהות ולהבין את צורכי הפרט. באמצעות כלי זה אפשר לזהות את השונות בסגנונות הלמידה בין תלמיד לתלמיד ולהרחיב את יכולתו של המורה להתאים את עבודתו הפדגוגית לסגנונות אלה. כך נוצרות בבית הספר אווירה ועשייה המעודדות כל פרט להגיע ליכולות הטמונות בו. אף על פי שלכל אדם סגנון למידה ייחודי משלו, אפשר לאפיין קבוצות שונות של סגנונות. אפיון זה מקל על המורה את זיהוי הסגנון שלו ושל תלמידיו ואת התאמת דרכי ההוראה לתלמידיו השונים.

מיומנויות יסוד: קריאה וכתובה הן המיומנויות שכמעט כל הלמידה האקדמית מושתתת עליהן. תלמיד שלא רכש את הקריאה והכתיבה, או שיש לו פיגור משמעותי במיומנויות אלו, יתקשה מאוד לרכוש ידיעות באופן עצמאי ולבטא את עצמו ואת ידיעותיו באופן הולם. הדבר יבוא לידי ביטוי בירידה ברמת ההישגים בבית הספר ובצבירת פערים לימודיים ותסכולים רגשיים. חשיבות השליטה במיומנויות הקריאה והכתיבה מכרעת גם, ואולי בעיקר, בחיים היומיומיים מחוץ לכותלי בית הספר. קשה להשתלב ולתפקד בחברה מבלי להיות מסוגל לקרוא ולכתוב ברמה סבירה. בשל כך, אחד הכלים הפדגוגיים קשור להקניה של מיומנויות היסוד – אבחון של רמת השליטה של התלמיד במיומנויות אלו ביחס לגילו ולרמתו הכללית ובניית תכנית אישית שתאפשר לו לרכוש את המיומנויות החסרות, גם אם יש פער גדול בינו לבין בני גילו.

התמודדות עם תלמידים לקויי למידה: רבים מן התלמידים במצבי מצוקה וסיכון הם לקויי למידה. בשל כך, הרחבת יכולת ההשפעה של המורה בהתמודדות עם קשיים וליקויים בלמידה היא מכרעת ליצירת עבודה משמעותית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. כלי זה מקדם הבנה משותפת לתלמיד ולמורה באשר לתחומים שבהם התלמיד מתקשה, ומאפשר את זיהוי הגורמים לקשיים אלה ואת מציאת דרכי ההתמודדות האפשריות עם קשיים אלה, בצד התאמת הקלות ולימוד אסטרטגיות לעקיפת הקשיים.

ברוח התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, ההנחיה לצוותי חינוך המבקשים להתייעל בחינוך תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, מתקיימת בשלושה ערוצים המקבילים לשלושת ממדי היחס החינוכי המגדל:

1. פיתוח המורה עצמו – על אישיותו, יכולותיו המקצועיות, השקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו עם עצמו, מידת הפתיחות שלו לזולת ועוד תכונות רלוונטיות: עיקרון זה מתייחס לתפיסת הזהות האישית והחברתית של המורה, לסגנונו האישי בלמידה, לסגנונו האישי ביישוב סכסוכים ובפתרון קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים והיבטים אחרים. תפקיד ההנחיה מתעצם כאשר המנחה תופס מקום של דמות משמעותית ומעורבת, המכוונת את התפתחותו של המורה. כך ניתן להצמיח מורה מחנך שאינו מנוכר, אלא מעורב ומושקע רגשית בתלמידיו, מחליט להשפיע על תלמידיו ומשקיע בהיכרות אישית.
2. פיתוח יחסים בין-אישיים בין מנחה-מורה ומורה-תלמיד, כאשר התהליכים המקבילים שביניהם נמצאים במקדד ההנחיה: הכוונה ליכולת הכלה, הקשבה וכבוד המצמיחים יחסים הדדיים. ההדרכה מתנהלת במסלולים דינמיים שאינם קבועים מראש. הסיבה לכך

היא שכאשר המנחה דבק בשיטותיו, המסר עלול להיות שהתוכן הוא הקובע ולא מידת התאמתו ומידת הרלוונטיות שלו להתפתחות המורים. המנחים מכוונים לזהות ולאפיין את הצרכים הסובייקטיביים של המורים בכל זמן נתון, כך שמטרות ההדרכה ותכניה מתהווים ומתפתחים במהלך הדיאלוג.

3. פיתוח פדגוגיית התאמה, המשלבת התייחסות להתפתחות אפקטיבית וקוגניטיבית: הממד האפקטיבי מכוון לתמוך בהשתנות, בצמיחה ובגדילה אישית ובין-אישית של המורה כבסיס לעיסוקו בגדילה, בהתפתחות ובהשתנות של התלמידים. ממד זה כולל את פיתוח המודעות העצמית, הכרת המורה את תגובותיו שלו במצבים שונים כאמצעי להרחבת יכולת ההכלה, הפתיחות לשינוי והיכולת לנהל דיאלוג פתוח שתכניו מתפתחים כאן ועכשיו. הממד הקוגניטיבי מכוון לרכישת מתודות ומיומנויות רלוונטיות ליצירת תפניות מסיכון לסיכוי בעבודה עם תלמידים, והוא כולל פיתוח וגיבוש זהות מקצועית המכילה תפיסה ערכית-אידיאולוגית של דמות המורה, ושליטה ומומחיות בידע יישומי. החלוקה לשני ממדים – אפקטיבי וקוגניטיבי – נפרדים היא דידקטית בלבד. נכון יותר לראות בהם ממדים המתקיימים בו זמנית ואשר יש ביניהם אינטראקציה מתמדת. החוויה תורמת להבנה, ולהפך; חסימות רגשיות מונעות את ההבנה הקוגניטיבית; חסימה קוגניטיבית מדללת את עצמת החוויה האפקטיבית.

שורשיהם התיאורטיים של שלושת ממדי היחס הפסיכו-חינוכי

חקר מתמשך של המהות והמאפיינים של העשייה החינוכית המשמעותית עם תלמידים ת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון הוביל לגילוי מתמשך, ששלושת הממדים של היחס החינוכי המגדל וביטוייהם בעשייה חינוכית עולים בקנה אחד עם כמה תיאוריות מעולם הפילוסופיה, הפסיכולוגיה והסוציולוגיה הפוסט מודרנית:

1. התיאוריה הפילוסופית והפסיכולוגית האקזיסטנציאליסטית-פנומנולוגית, המכוונת לראיית האדם כסובייקט
2. התיאוריה הפסיכואנליטית האינטר-סובייקטיבית, המכוונת לראיית ההתפתחות האנושית כמהות בין-אישית
3. התיאוריה הפסיכו-חברתית, התובעת מהחברה התייחסות לצורכי האחר והשונה

ממד מספר 1

"מכוונת ליחס חינוכי-פרסונלי מגדל" מקורה בפילוסופיה ובפסיכולוגיה האקזיסטנציאליסטית-פנומנולוגית. האקזיסטנציאליזם הוא תורה פילוסופית המדגישה את הניגוד שבין המציאות האנושית לאובייקטים הטבעיים. על פי תורה זו, האדם הוא "יש" היוצר את עצמו, שאינו ניחן במהות, באופי ובתכלית, אלא חייב לבחור אותם על ידי פעולות של החלטה טהורה. המושג "מציאות", שזוהה בתולדות הפילוסופיה עם הטבע והאלוהים, הפך בפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית להיות מזוהה עם האדם.

ז'אן פול סארטר (1905-1980), אחד הסופרים והפילוסופים האקזיסטנציאליסטיים הידועים במאה העשרים, עסק רבות בכתביו בשאלת הקיום, ובעיקר בסבל, בייאוש ובחוויה הבלתי נמנעת של כל אדם באשר הוא – אימת המוות. כל אדם מונע במידה כלשהי מהחרדה הקיומית הקשורה בכך שדברים נהרסים ומתים. בשל העיסוק בחרדת הקיום הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית מתאימה לתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, המתאפיינים בעיסוק רב בחוויות של התפרקות ולעתים בהסתבכות עם מרכיבי הקיום.

"חופש", "אחריות" ו"בחירה" הם מושגים מרכזיים בפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית והם קשורים זה לזה בקשר דיאלקטי, כך שקיומו של כל אחד מהם תלוי באחרים. הצמיחה והגדילה הנפשית מאפשרות לאדם להרחיב את דרגות החופש הפנימיות שלו ולפעול מתוך בחירה אמתית. האחריות באה לידי ביטוי בהבנה שהרחבת החופש שלי על חשבון האחר תביא בסופו של דבר להגדלת הסבל, שכן יש קשר ביני לבין האחר.

חופש, אחריות ובחירה מהווים את אחד הצירים המרכזיים בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. מצבי סיכון חיצוניים ופנימיים הם מכשולים. ככל שהתלמיד הנמצא במצבי מצוקה וסיכון מסוגל להכיר בשרירותיות של נסיבות חייו ומבין שלא הן שכובלות אותו, אלא הוא שבוחר בכבלים, כך מתרחבות דרגות החופש שלו באופן המשפיע על הבחירות שהוא עושה

מול אותם סיכונים. השימוש במושגים אלה עוזר לאיש החינוך והטיפול להתקרב לחוויה הסובייקטיבית של התלמיד הנמצא במצבי מצוקה וסיכון. האתגר הוא לעזור לתלמיד להרחיב את דרגות החופש שלו מבלי להתעלם מן הכבלים שהמציאות והחברה כופים עליו. עמידת התלמיד במצבי בחירה אותנטיים בחיי בית הספר מזמנת עבורו רגעים פוטנציאליים להתפתחות ולגדילה, רגעים שבהם הוא לומד על מהות הכרעותיו והשלכותיהן על קיומו.

הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית נשענת על הפנומנולוגיה של אדמונד הוסרל (-1938, 1859), הנחשב לאבי הפילוסופיה הפנומנולוגית, ומשמשת מתודה לחקירת ייחודיות המצב האנושי. הגדרת האדם כ"מערכת של משמעות הנובעת מקיומו בהקשר החד-פעמי של חייו" (Dilthey, 1989) משחררת את חקר האדם מן התלות הכובלת ביסודות אמפיריים ומאפשרת מעבר לחקירה א-אמפירית של ההווה עצמה.

הפנומנולוגיה מתאימה לעיסוק בתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון משום שהיא נותנת מקום ייחודי לכל תלמיד עם הרקע המשפחתי והתרבותי שלו. על אף שתופעת הכישלון הבית ספרי משותפת לכל התלמידים התת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, לכל תלמיד יש חוויה סובייקטיבית של כישלון שאפשר להכירה ולהתייחס אליה כאל חוויה ייחודית. כדי להבין את התלמיד ולדעת כיצד לפעול ביחס אליו, יש להבין את מצבו הסובייקטיבי. כך יש מקום להכיר ולהבין את התלמיד המתנגד באופן אקטיבי לתרבות השלטת בבית הספר, את התלמיד שאינו פנוי ללמוד בשל מצוקות אישיות, את התלמיד המתקשה ללמוד מאחר שחסרות לו המיומנויות הרלוונטיות, את התלמיד ההורס את בית הספר בגלל היעדר גבולות עצמי ועוד. כל התקרבות של המורה למניע האישי של התלמיד להתנהגותו עשויה לסלול את דרכו אליו.

האדם החווה הוא במרכז העניין, ומשום כך יש ללמוד את האדם בנסיבות חייו האמתיות ובסביבתו הטבעית ולא במסגרת מלאכותית של מעבדה. הטיעון הבסיסי של התורה הפנומנולוגית הוא שבני אדם הם סובייקטים ולא אובייקטים, ופסיכולוגיה, כחקר המין האנושי, היא מדע אנושי ולא אחד ממדעי הטבע. על מנת להבין את האדם נחוצה גישה הוליסטית, לא גישה אטומית. יש לבחון את האדם ולתארו במונחים של מודעות אישית, הכוללת את חוויותיו הסובייקטיביות ואת האופן שבו הוא תופס ומעריך את עצמו.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מבוססת על תפיסה פנומנולוגית סובייקטיבית, שלפיה אין בחינוך מקום לאמיתות פוזיטיביסטיות מוחלטות הנובעות ממתודה מדעית של אמת אחת. הגישה הפוזיטיביסטית מעמידה במרכזה את האובייקטיביות ואת האמת המדעית, נשענת על הפרדת הסובייקט מהאובייקט הנחקר ודוגלת בערכים אובייקטיביים אבסולוטיים. התפיסה הפוזיטיביסטית יוצאת מנקודת הנחה שהחינוך במהותו הוא תהליך של חברות (סוציאליזציה), המנסה להקנות לבני הנוער את הכללים והחוקים הנהוגים בחברה, ובכך להכין אותם לחיים ולהפוך אותם לאזרחים מתפקדים ופרודוקטיביים. יש ערכים מוחלטים הקובעים מה נחשב לכישלון ולהצלחה, מהם הישגים ראויים ומהם הישגים לא ראויים, מיהו המורה או התלמיד המוצלח או הנכשל. תפיסת חינוך פוזיטיביסטית ביסודה פוגעת ומסלימה את הסיכון, בשל היותה מכוונת למטרות אחידות קולקטיביות ומשום שהיא מתעלמת מהצרכים הסובייקטיביים של היחיד.

התפיסה האקזיסטנציאליסטית, לעומתה, מדגישה את מרכזיותו של האדם היחיד, על האמת הפרטית שלו, המצויה בתוכו. השאיפה של התנועה האקזיסטנציאליסטית היא להבין את הסובייקטיביות האנושית דרך החדירה אל מתחת לפיצול שבין הסובייקט לאובייקט.

ממד מספר 2

”מכוונות ליצירת יחסי קרבה מגדלים” מקורה בתיאוריה הפסיכואנליטית האינטר-סובייקטיבית (The Relational Approach). הניסיון של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית ליצור שיטה לחקר הסובייקטיביות האנושית התממש בפועל בעזרת פסיכולוגיית ה-self, שייסד היינץ קוהוט (קולקה, 1992). בגישות פסיכולוגיות המכוונות להתאמה לסובייקט יש פוטנציאל לתרום לעבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון, הודות לכוחן לשפוך אור על המהות והמאפיינים של פרקטיקה חינוכית שיש בה הלימה לצרכים הדיפרנציאליים של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. בין גישות אלה אפשר למנות את הפסיכולוגיה ההומניסטית של רוג'רס ואת התיאוריות הפסיכואנליטיות של היינץ קוהוט ודונלד ויניקוט. הפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית מרחיבה את השיח הרלוונטי לחינוך תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון בכך שהיא מכוונת ליצירת יחסים בין סובייקטים בעלי מרקם פתוח וטבעי, המתאפיינים בהשפעה הדדית. לפי הפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית הערך העצמי (האישי והלימודי) שלנו נוצר ונבנה מהחומר של היחסים שאנו יוצרים עם אחרים. התנהגות סיכונית נוצרת כתגובה ליחסים מתסכלים ולא מספקים, ומבטאת מצב שבו הילד עדיין דורש ומקווה לקבל מן החברה את היחסים הנחוצים להתפתחותו. אנשי הצוות החינוכי בבית הספר יכולים, אם הם רוצים בכך, לשמש לתלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון אחר משמעותי, ובכך לסייע להם בתהליך התפתחותם.

הפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית והתיאורטיקנים הדוגלים בה חולקים את האמונה שהתהליכים המנטליים האנושיים הם מעצם הגדרתם תהליכים אינטראקטיביים ואי אפשר לטעון שהם מתקיימים בתוך הפרט עצמו. על פי הפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית, יש להתבונן בחיים המנטליים מנקודת מבט בין-אישית. גישה זו מרחיבה את הגישות העוסקות בקשר בין סובייקט לאובייקט בכך שהיא מדגישה שהאינטראקציה נוצרת בין שני סובייקטים, שכל אחד מהם מכיר בסובייקט הניצב מולו.

אחד הביטויים המשמעותיים של ההכרה באיכות האינטר-סובייקטיבית של היחסים הוא יכולתו של המטפל לחלוק עם המטופל את התגובות, ההתלבטויות והספקות האישיים שלו באופן המתאים יותר לתקופתו, זאת לעומת הגישה הקלסית שלפיה המטפל מציע למטופל פרשנות שלמה, מלאה, מעוצבת ומלוטשת. אפשר לראות בגישה האינטר-סובייקטיבית ובעניין שלה בהדדיות ניסיון לשמר ולפתח את העושר והעדינות המאפיינים את הפסיכואנליזה באווירה גמישה ושוויונית יותר (Berman, 1977).

הדגש ששמה הפסיכואנליזה האינטר-סובייקטיבית בהדדיות ביחסי המטפל-מטופל, מהווה בסיס תיאורטי לאחד העקרונות הבסיסיים של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית: יחסים

מצמיחים אינם מתרחשים רק במרקם של יחסים "סטריליים" המתקיימים בחדר סגור ובזמן מוגדר ושבהם למטופל אין כל ידיעה על המטפל (כפי שנהוג בגישה הטיפולית הקלסית). במקום זאת, התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מדגישה את האלמנט המצמיח הקיים ביחסים בעלי מרקם פתוח וטבעי, המתאפיינים בהשפעה הדדית אך אינם מבלבלים הדדיות עם שוויוניות. האווירה החופשית והגמישה יותר המתהווה בפסיכואנליזה העכשווית, הולמת את התפיסה שלפיה בית הספר עשוי להוות כר פורה לצמיחה ולגדילה של תלמידים ותלמידות שגורלם לא שפר עליהם.

ויליאם פיירברן (1899-1964), פסיכואנליטיקן שהשתייך לאסכולה הבריטית, דיבר על נטייתו המולדת של האדם לחפש באמצעות האנרגיה שלו קשר עם אובייקטים שלמים ומציאותיים. פיירברן התייחס להתפתחות הבריאה ולפסיכופתולוגיה כאל פונקציות של הקשר הבין-אישי של האדם עם דמויות משמעותיות בחייו. תהליך הגדילה מתאפשר באמצעות קשר עם האחר המשמעותי, ורק דרך הקשר הזה נוצר הכוח לגדול. פתולוגיה אינה נובעת מקונפליקטים פנימיים אלא משקפת הפרעה ביחסים הבין-אישיים; הצמיחה והגדילה של ילדים נובעות מקשריהם הממשיים. "אם טובה דיה", המסוגלת לספק סביבה מכילה, מאפשרת לילדה לצמוח ולעבור מתלות טוטלית לתלות יחסית עד לעצמאות. מבוגרים בסביבת הילד משמשים גם הם אובייקטים משמעותיים לסיפוק צרכיו הבסיסיים. הטיפול מכוון לטפל בכשל שבקשרים הראשוניים ובעקבותיו בקשיים ביצירת קשרים משניים.

עצם ההבנה, כי המכשול להגשמה עצמית של התלמיד הנמצא במצבי מצוקה וסיכון קשור ביחסיו עם מבוגרים ועם בני גילו, וכי הצמיחה והגדילה נובעים מן הקשרים הממשיים של הילד עם אם טובה דיה, המסוגלת לספק סביבה מכילה המאפשרת את צמיחתו האישית, משחררת בקרב אנשי חינוך יכולות חדשות לשנות את מצבם של תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון. ההכרה בכך שהיחסים הבין-אישיים הם גורם מצמיח, מתבטאת ביכולתם של אנשי חינוך ליצור עם תלמידיהם יחסים המרחיבים את היחסים עם ההורים ומאפשרים צמיחה וגדילה בקרב תלמידים החווים תסכולים ביחסים עם ההורים בשל נסיבות חייהם.

תלמידים עשויים לצאת נשכרים ממצבים שבהם המחנך או המורה לוקחים על עצמם להיות ה- self object שלהם. במצבים כאלה המבוגר – ה"אובייקט" – הנמצא בשירות הגדילה של התלמיד בשל נסיבות חייו, ייתקל בזעם, בכאב, בתסכול ובכושה העולים במגע עם התלמיד, אך תהליך זה הוא המאפשר לתלמיד לעבור את התמורות ההתפתחותיות הנחוצות לו. מודעות של אנשי החינוך לחשיבות התגייסותם ליצירת סביבה חינוכית הפועלת לספק חוויות של self object, עשויה לקדם התפתחות תקינה של ה-self. חוויות רבות ככל האפשר של ה-self object יאפשרו צמיחה של self קוהרנטי.

על פי תפיסה זו, תפקידו של המורה מתרחב הרבה מעבר להיותו סוכן תרבות העוסק בהנחלת ידע או ערכים. המורה אחראי על צמיחתם ועל התפתחותם האישית של תלמידיו ועליו לספק להם את התנאים הנדרשים על מנת שיוכלו להגיע ללמידה הנוגעת במכלול נפשם ואישיותם. המורה נמצא במגע ישיר עם תלמידיו במשך שעות רבות ולכן הוא מהווה דמות מרכזית בחייהם. לדפוסי התנהגותו השפעה רבה על תלמידיו. באפשרותו לקשור עם תלמידיו קשר

של הכוונה ותמיכה וליצור עבורם חוויות המקדמות את טיפוח אישיותם. במילים אחרות, באפשרותו להיות "מורה טוב דיו".

באופן טבעי, פעמים רבות מורים ואנשי חינוך אינם נוטים למלא את תפקידם כ"מורה טוב דיו". כדי לעשות זאת, עליהם להכיר בצורך של הילד בסביבה מאפשרת, בעלת איכות אנושית, לא מכנית, הדרושה למימושם של תהליכי הגדילה המולדים. ניתן ליצור סביבה כזו עם מחנכים היוצרים ביחד עם תלמידיהם יחסים הוריים ודואגים לכך שהילד יוכל לבטא את חסכו בסביבה יציבה שתוכל להכילו; כך יתאפשר לו לאהוב ולהיות נאהב. קשרים בין מבוגרים נבנים בתוך פעילות חינוכית עשירה, המכבדת את עולמם האישי של התלמידים.

בעולם החינוכי ה"טיפולי" אינו מתבסס על אוריינטציה תיאורטית טיפולית או על טכניקות טיפוליות, אלא על הצרכים הנוצרים במצבים שבהם הילדים נמצאים. גישה ויחס של דאגה, הקשורים לחוויות היומיומיות העולות בבית הספר, עוזרים לילדים ללמוד להמשיג את קשייהם ולהבין כיצד להתמודד עמם. כשם שתרפיה במשחק עוזרת לתרפיסט לראות כיצד הילד מתמודד עם מגוון נושאים, כך אפשר לראות בעבודה בתחום החינוכי אמצעי שדרכו אפשר ללמוד על האופן שבו התלמידים מתמודדים עם מגוון מצבים ולא רק עם מצבים לימודיים. אפשר להכיר את התנהגותו של התלמיד תוך כדי עבודה משותפת עמו על משימות לימודיות. הערך העצמי, הביטחון העצמי והדימוי העצמי של התלמיד משתקפים בקשייו הלימודיים ובאופן שבו הוא מתמודד עם קשיים אלה. אסטרטגיות למידה ופיצוי המתפתחות בתחום הלימודי עשויות להתרחב לאספקטים נוספים של החיים כאשר הילד מבין שהכוח לעשות זאת נמצא בידיו. כאשר "אני לא יכול" מתחלף ב"אני יכול", אפשר ליצור שינויים בתחומים נוספים מעבר לבית הספר.

ממד מספר 3

"פדגוגיית ההתאמה" מקורה בתיאוריות הביקורתיות החברתיות (Social Critical Theory). על פי תיאוריות אלו, בתי ספר אינם מעניקים לתלמידיהם הזדמנות אמיתית להעצמה חברתית ואישית. תכנית הלימודים בבתי הספר מושתתת על מסורת סלקטיבית, המעניקה לתלמידים ידע המשרת את האינטרסים של התרבות השלטת במדינה. החינוך אינו משוחרר מההקשר הרחב החברתי, הכלכלי והמוסדי. בתי ספר משעתקים את השיח, את הערכים ואת הפריבילגיות של האליטה השולטת באופן המנציח את יכולתה של קבוצת האליטה להימצא בעמדת כוח וליצור השפעה אסימטרית על כלל האוכלוסייה (Giroux & McLaren, 1989).

פאולו פריירה (1921-1997), איש חינוך והגות ברזילאי שעסק רבות בפרקטיקה של החינוך, יצר את המושג "פדגוגיה משחררת" והגדירה פדגוגיה השואפת לחולל תמורה. לפי פריירה, אין חינוך אמתי שאין לו מטרה חברתית שאפשר להשיגה באמצעות דיאלוג המתקיים בין התלמידים למורים. דרך חינוך אמתי המורה מפתח חשיבה ביקורתית עצמאית בקרב תלמידיו.

ה"פדגוגיה המשחררת" מכוונת להפוך את התלמיד מאובייקט לסובייקט. המורה ה"משחרר" לוקח אחריות על תהליכים שדרכם התלמידים הופכים מאובייקטים פסיביים לסובייקטים ביקורתיים ואקטיביים. ההומניזציה של המציאות מתחילה בהומניזציה של התלמידים, וגם המורים, לפני שהם מקבלים אחריות על התלמידים, צריכים לעבור בעצמם את אותו תהליך של הפיכה לסובייקט.

פייר בורדייה (1930-2002), סוציולוג צרפתי שעסק בחקר הסוציולוגיה התרבותית, התנגד להשפעה הגורפת של האליטות הפוליטיות. בורדייה השווה את האינטראקציות האנושיות היומיומיות לכלכלה, והשתמש במושגים כמו "הון חברתי", "הון סמלי" ו"הון תרבותי". במחקריו הוא הראה, למשל, כיצד מוזיקאים בוחרים בנושאים הקשורים למעמדם החברתי ואת ההשפעה המכרעת שיש למאפיינים בשפה (כמו מבטא, תחביר, איות וסגנון) על מוביליות חברתית (המתבטאת, לדוגמה, בשכר ובמעמד במקום העבודה).

בורדייה הציג מודל העוזר להבין את תופעת השתוק החברתי דרך החינוך, והדגים כיצד אלמנטים תמימים לכאורה של ההליך החינוכי המערבי משרתים זאת. מבחנים, למשל, הם "אחד הכלים היעילים ביותר למפעל להחדרת התרבות השלטת והערכים שלה". התעודות משמרות את הסדר הקיים בכך שהן מאשרות כישרונות חברתיים מסוימים: "המוסכמה ההכרחית של 'השיח הממלכתי' היא האידיאולוגיה המקצועית של חוסר היכולת של התלמיד" (Bourdieu & Passeron, 1977, p.142). כל המושגים המתקשרים לצרכים מיוחדים של הפרט הם גרסאות שונות של אי-שוויון. כל אדם שאינו משיג את רמת הידע הנדרשת שהסמכות הממלכתית קובעת, מוגדר נכה. המורים הפועלים על פי נהגים אלה, משעתקים את הסדר הקיים ללא ידיעה או רצייה. את המכניזם הזה מחזקים אנשי האוכלוסייה השלטת וגם אחרים. אנשי האוכלוסייה השלטת אינם שואלים שאלות בשל החשש מאבדן הפריבילגיות שמכניזם זה נותן להם, ולאחרים לעתים אין האמצעים לשנותו.

תיאוריית ה-cultural production היא אחת מהתיאוריות הביקורתיות. היא עוסקת באופן שבו החוויה של הפרט משפיעה על המבנה האידיאולוגי שדרכו נוצרות אינטראקציות ופרקטיקות במסד החינוכי. על פי תיאוריה זו, אף שתמיד קיים מעמד מועדף, יש אנשים בעלי פוטנציאל ליצור שינוי חברתי דרך התנגדות שבאה לידי ביטוי בהתנהגויות, בגישות ובאמונות. התודעה של הפרט למבנה הפוליטי-חברתי-מעמדי מולידה את הפוטנציאל ליצירת שינוי חברתי. חינוך אפקטיבי עוזר בפיתוח התודעה הזאת בקרב תלמידים תת-משיגים במצבי מצוקה וסיכון ומסייע להם לחולל שינוי חברתי.

מקורות

- בר שלום, י' (2003). דוח מחקר הערכה לתכנית תאמראא להכשרת מורים לחינוך תלמידים תת-משיגים בחברה הערבית. פרסום פנימי. ירושלים: מכללת דוד ילין.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' ורינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דוח מחקר שמוגש לוועדה לקידום מעמד הילד של כנסת ישראל. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ' (1996). הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בכיתות הכוון בבתי ספר תיכוניים מקיפים בבאר שבע. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ' (2000). "סביבת החינוך החדשה" - תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים. סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ' (2002). הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דוח מסכם. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ', לבנדה, א' וסיקס, י' (2004). הערכת פרויקט "אדם" בבתי ספר יסודיים. פרסום פנימי. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.
- כץ, י' (2005). סיפורי סח"ח. ירושלים: מכון צופנת.
- מור, פ' (1987). התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית. פרסום פנימי. ירושלים: ג'וינט ישראל.
- מור, פ' (2010). לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היועץ החינוכי. יצירת סביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). לדבר עם מתבגרים: התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מור, פ', זיאד, א' ודיאב, ח' (2005). תפניות בהתפתחות מקצועית ואישית בקרב פרחי הוראה בהכשרתם לעבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון. פרסום פנימי. ירושלים: מכללת דוד ילין.
- מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש' וסימן-טוב, י' (2008). משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר. ירושלים: משרד החינוך.
- סארטר, ז' (1946). האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם. (תרגום: י' גולומב). ירושלים: כרמל.

סולימני, ר' (2002). הובלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תכנית התערבות חינוכית. תיאור מקרה – סביבת חינוך חדשה (סח"ח). חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה (אנגלית). אוניברסיטת סאסקס.

קולקה, ר' (1992). הרהורים על מקומה העתידי של פסיכולוגיית העצמי בפסיכואנליזה. שיחות, ז(1), 26-30.

קרן, ת' ויונגמן, ר' (1997). יישומים אפשריים של התורה הדיאלוגית של מרטין בובר לפסיכותרפיה. שיחות, יא(3), 349-355.

ראזר מ', פרידמן, ו' וסולימני, ר' (2003). סביבת החינוך החדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

רוזנפלד, י', שון, ד"א וסייקס, י' (1996). ביציאה מן המצר: לקחים מתרומתם של אנשי מקצוע בשירותי הרווחה למשפחות ולילדים שלא נמצא להם מוצא. ירושלים: ג'וינט ישראל.

רוזנפלד, י' (1987). למידה מהצלחות: כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את המיעוד. חברה ורווחה, יז(4), 361-377.

Berman, E. (1997). Relational psychoanalysis: A historical background. *American Journal of Psychotherapy*, 51(2), 185-203.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Dilthey, W. (1989). Introduction to the human sciences: Selected works. In R. Makkreel & F. Rodi (Eds.). *Wilhelm Dilthey: Selected works*. Vol. 1. Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1883).

Freire, P. & Macedo, D. P. (1995). A dialogue: Culture, language and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402.

Giroux, H. A. & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy: The state and cultural struggle teacher empowerment and school reform*. Albany: State University of New York Press.

Mor, F. (2003). A study of Psycho-educational intervention for effective educational work with underachieving youth at-risk in the education system. Doctoral Dissertation, Sussex University.

Schön, D. A. (1971). Beyond the stable state: Public and private learning in a changing society. In B. MacDonald & R. Walker (Eds.). (1976). *Changing the curriculum*. London: Open Books.

ציפיות מבית הספר, רגשי אשם והשפעתם על ההכלה במערכת הבית ספרית

אהוד רוזנטל

מבוא

בכל בית ספר, בכל נקודת זמן, מתרחשת כמות אינסופית של אירועים שרובם אפילו לא מגיעים לסף הקשב שלנו: תלמיד לא מרוכז, תלמידה איחרה לשיעור, מורה עצבנית, הורה מתווכח עם המזכירה, תלמיד לא הכין שיעורים, מישהו שפך מים על הרצפה, רכזת מקצוע מעירה למורה. אפשר להמשיך ברשימה עד אינסוף, ובכל מקום שנעצור להתבונן ולחשוב נוכל למצוא חומר למחשבה על התלמיד, המורה, ההנהלה, על מערכת היחסים בבית הספר, על החברה שאנו חיים בה ועוד. היכולת שלנו ללמוד יותר על המערכת תלויה ביכולת ההסתכלות שלנו וביכולתנו לפרש מציאות מורכבת ולחפש משמעויות, יותר מאשר גודל האירוע שאנו מתבוננים או ייחודו. אלה הם אירועים שלרוב אנחנו לא נותנים עליהם את הדעת, משום שהם שגרתיים כל כך. אירועים מסוג זה, שבכל מסגרת אחרת אולי היינו רוצים להתעלם מהם, יכולים ללמד אותנו הרבה על המתרחש בבית הספר, על המשתתפים בהם ועל המאפיינים של המוסד. כל מי שמעורב במערכת החינוך יודע, ובעיקר מרגיש, שמדובר בסיטואציה מורכבת וטעונה יותר מרוב הסיטואציות הבין-אישיות והארגוניות האחרות. עצמת הטענות הרגשית, הציפיות, האכזבות, הכאבים, הדאגות והכעסים של רוב המשתתפים, אם לא של כל המשתתפים בדרמה הזאת – תלמידים, מורים, מנהלים, הורים והחברה בכלל – גדולים לעין ערוך מבכל ארגון אחר. הדבר המייחד את ההתייחסות שאליה אנו שואפים באירועים מסוג זה, לעומת ההתייחסות במוסדות אחרים, הוא היכולת שלנו לזהות בעזרת סימנים הלכי נפש ומצבים אישיים ובין-אישיים, כדי שנוכל למלא את אחד התפקידים המרכזיים של בית הספר: התפקיד החינוכי המעודד גדילה. התפקיד ההתפתחותי של בית הספר, התפקיד של הכלה וליזוי ילדים ובני נוער בגדילתם הנפשית, מצריך סוג מיוחד של קשב.

אנחנו יודעים שבכל סיטואציה אנושית אפשר ללמוד רבות על בני אדם, וכי אנשים עשויים להתפתח מכל מגע. גם מהתרחשויות במרוכז או בכל מקום אחר נוכל ללמוד על בני האדם ועל התרבות האנושית. ובכל זאת, כשנראה ילד משתולל באוטובוס או ילד המשליך פסולת על הרצפה, או כשנשמע על אירוע מחריד, כמו קבוצת נערים שהשתתפה באונס קבוצתי, השאלה הכמעט-מידית המתעוררת היא – מאיזה בית ספר הם. דרך שאלה זו אפשר אמנם לזהות מאפיינים שונים של הילד, כמו אזור מגורים, מעמד סוציו-אקונומי וכדומה, אך

השאלה קשורה לכך שבית הספר נתפס כאחראי להתנהגות הלומדים בו ולהתפתחותם הרגשית והמוסרית, יותר מכל מוסד חברתי אחר.

הציפיות מבית הספר

הציפיות המודעות והלא-מודעות מהמערכת הבית ספרית הן עצומות. למשתתפים בדרכה המורכבת והעשירה הזו יש מערך שלם של ציפיות, תקוות, חששות וחרדות באשר למה שאפשר לצפות ולמה שעומד להתרחש בבית הספר. הציפיות, החרדות וההגנות מתעוררות אצל כל מי שקשור למערכת החינוכית – מורים, תלמידים, הורים – והן גורמות לעומס רגשי כבד ביותר. ליועצת יכולה להיות תרומה גדולה למערכת אם היא מצליחה לאתר ולהכיל מגוון מצבים, צרכים ורגשות בארגון וגם לתת להם פשר. בכך היא יכולה להקל את העומס הרגשי ולאפשר תקשורת זורמת יותר ומקשרת יותר בין השותפים השונים של הדרמות היומיומיות.

במאמר זה אנסה לתאר חלק מהציפיות, ההגנות והחרדות של אנשי צוות, תלמידים והוריהם, ואת המהלך הפנימי והבין-אישי של היועצת בניסיון להכיל את המסרים השונים בבית הספר. להכלה כזאת של היועצת עשויה להיות תרומה גדולה ליכולת של המערכת להכיל את עצמה ולמסוגלות שלה לעבוד במקרים מורכבים וקשים יותר, כמו ילדים ובני נוער במצבי חיים קשים ובסיכון.

בית הספר או, ליתר דיוק, מערכת החינוך בכלל היא הסוכן החברתי הרשמי הראשון המתערב בחיים של הילד, ויש לה אמירה ועמדה בשאלות הקשורות לחינוכו. זה המקרה הראשון שבו במידה מסוימת מופקעת הסמכות ההורית ועוברת לסוכנות חברתית, שיש לה עמדה חינוכית, סמכות ומעמד. להורים יש ציפיות, חששות והנחות על המתרחש ועל שיתרחש במפגש של ילדם עם מערכת זו.

לזיכרונות של ההורים מחוויותיהם כתלמידים בבית הספר יש השפעה עצומה על האופן שבו הם תופסים את בית הספר ועל האופן שבו הם מתווכים לילדיהם את המושג והחוויה של "בית הספר". הזיכרונות עוצבו בילדות, בתקופה שבה כושר השיפוט של כולנו מושפע מאוד הן מהרגש השולט בנו בכל רגע נתון והן מגילנו. כשהיינו ילדים, מערכות גדולות לא היו מובנות לנו והן הציפו אותנו והפחידו אותנו. בתור אנשים מבוגרים, נמצאים אצלנו בשולי המודעות מגוון דמיונות ותחושות ביחס לבית הספר ולמורים, שאינם תואמים את הציפיות הסבירות שיש לנו מהם כיום כאנשים בוגרים. לדוגמה, בכניסה לחדר מורים או לחדר של מנהל בית ספר זיהיתי אצלי עצמת חרדה שאינה אופיינית לי. ברור לי שתחושה זו קשורה לחוויות ילדות שהתעוררו מול המוסד ולא לעניין הקונקרטי שהייתי עסוק בו, הקשור לעבודתי. בדרך כלל עמדות רגשיות מהסוג הזה נשארות לא מבוררות ובדמדומי המודעות. אנחנו יכולים לזהות אותן, בדרך כלל, במגע שלנו עם ההורים בבית הספר וכהורים לילדים בבית ספר. העצמות הרגשיות, הזעם, התקוות והחרדות שיש להורים מול פונקציות שונות בבית הספר, כולן נושאות ניחוח קדום של עמדה ילדית. הציפיות הגדולות, שפעמים רבות הן כמעט ציפיות לנס, עצמת החרדה ממה שהמוסד החינוכי עלול לעולל לילד שלי, התקווה

לתיקון והפחד משחזור ("הילד שלי יעבור בבית הספר בדיוק את אותן חוויות קשות שאני עברתי") – כל אלה באות לידי ביטוי במגע של הורים רבים עם בית הספר. עמדות אלה לא רק משפיעות על ציפיותיהם מבית הספר, הן מעצבות במידה רבה את הפרשנות שלהם על המתרחש בפועל לילדיהם. דיווח על אירוע בין-אישי רגיל, כמו הערה ביקורתית שנאמרה לילד, עשוי לקבל פרשנות מרחיקת לכת מצד ההורה, שנשאר בעצמו פגוע מחוויות לא מעובדות בילדותו. לעתים אנו רואים שההורה מתקשה לברר מה באמת קרה שם והוא נסחף לפרשנויות אישיות חד-צדדיות. הורים שבסיטואציות בין-אישיות אחרות היו תוהים מה היה באירוע מסוים, ומסוגלים לברר זאת עם הילד ועם גורמים נוספים ולא לקבל את הגרסה של ילדם כעובדה מוגמרת, מאבדים יכולת זו כשמדובר באירועים בבית הספר. הורים כאלה מוכנים להאמין בגרסאות שייתכן שלא היו מקבלים אותן בסיטואציות אחרות. יש הורים שבעיניהם הגבולות שבית הספר מציב הם פגיעה חמורה בזכויות וברגשות של ילדם. כמובן, יש מצבים רבים שבהם יש בסיס לביקורת, אך יש לא מעט מצבים שמראים שההורה איבד את יכולת השיפוט שלו משום שהילד המאוים, המבוהל והכועס שבו נטרל את יכולות החשיבה שלו כמבוגר, יכולות הזמינות לו בסיטואציות אחרות. לדוגמה, כשנער מספר לאביו שהמורה נזפה בו, עשויה להתעורר אצל האב תגובה של כעס ופגיעה ורצון להגן על בנו ולהצדיק אותו ללא קשר לנסיבות המקרה. לעומת זאת, ייתכן שאם בנו היה מדווח לו על נזיפה מהבוס במקום העבודה שלו אחר הצהריים, האב היה מגיב אחרת, ואולי אף מצדיק את הבוס ומסביר לבנו מהי התנהגות מקובלת במקום העבודה.

לפיכך, הילד מגיע למערכת החינוך עם מערך שלם של ציפיות והנחות על המתרחש בבית הספר, שהטמיעו בו הוריו באופן לא מודע. ציפיות אלה מקבלות חיזוק יומיומי על ידי התגובות של הוריו, כשהוא מספר להם על חוויותיו בבית הספר. חשוב לזכור שגם הורים שאינם מגלים עניין במה שעובר על ילדם בבית הספר מעבירים לו באופן סמוי מערך של ציפיות. למשל, הם יכולים לשרר לו תחושה של ייאוש וחוסר אמונה ביכולתו להצליח ולמצוא סיפוק בלימודיו, או לתמוך בו בהתמודדות הזאת. כיוון שאנו נוטים לפרש את המציאות על פי הנחות היסוד שלנו ביחס אליה, והנחות אלה מעצבות במידה רבה גם את האופן שבו נפעל במציאות, ילדים רבים מוצאים עצמם באופן לא מודע משחזרים את החוויות של הוריהם במערכת החינוך. חשוב לציין שלעתים קרובות השחזור איננו בהכרח של התנהגות ההורים, אלא של חלק מהזיכרון ההורי או הפנטזיה ההורית. למשל, הורה שזוכר את עצמו כתלמיד כנוע ומפוחד יכול באופן לא מודע לעודד מרדנות וחוצפה אצל ילדו. מאמר זה אינו עוסק בהעברה בין-דורית ובשאלות המורכבות הקשורות אליה, אלא בעיקר בשאלה מה קורה כאשר להורים יש חוויות שונות מתקופת היותם תלמידים ומהי התרומה של אישיותו של הילד על האופן שבו הוא עושה שימוש בהשלכה ההורית. המטרה במאמר היא לשפוך אור על העומס הרגשי העצום שיוצרות ציפיות מודעות ולא מודעות במערכת הבית ספרית.

משתנה נוסף המשפיע בצורה מכרעת על האינטראקציות בבית הספר, הוא הציפייה של ההורים שבית הספר יתקן את כל הליקויים והקשיים שלהם בחינוך ילדיהם. להורים רבים יש חוויה קשה של אבדן דרך חינוכית והם מקווים שבית הספר ישלים את החסר. הדוגמה הבולטת ביותר לעין היא הורים שיש להם קושי רב בהצבת גבולות, והם מקווים שבית הספר יעשה את העבודה בשבילם. בדרך כלל להורים אלה יש יחס אמביוולנטי ביותר לגבולות והם גם מזדהים מאוד עם הקושי של ילדיהם לקבל גבולות ועם המצוקה הרגשית המידית הנוצרת

מול גבולות. גבולות, תומכים ותורמים ככל שיהיו, גורמים גם לחוויה סובייקטיבית של עלבון וכעס. הורים המתקשים להציב גבולות, מתקשים לעתים קרובות להכיל רגשות אלה של ילדיהם, ולכן, בדרך כלל, הם גם מכשילים את בית הספר בניסיון שלו להציב גבולות לילדיהם. לרוב הם גם אינם מודעים למסר הכפול שהם מעבירים לילדיהם.

רצוני לדון גם במשתנה שלדעתי, הוא המשפיע ביותר על היחס של הורים למערכת החינוך – תחושת האשמה. הורות ואשמה, לפחות בימינו, באות לעולם כשהן שלובות זו בזו. להורים רבים יש רגשי אשם בלתי נסבלים על כל החסרים שלהם כמחנכים וכמגדלים של ילדיהם. הם מרגישים אשמים במצוקות ובקשיים הרגשיים והחברתיים של ילדיהם, ולרבים מהם יש פנטזיות על גדילה והתפתחות ללא קושי. מצוקה או סבל של ילדיהם גורמים להם לרגשי אשם נוראים. בנוסף לכך, הורות היא מקצוע הנלמד רק בדרך הקשה, קרי בדרך של ניסוי וטעייה. כפי שכולנו יודעים, על טעויות שעשינו בגידול ילדינו הם עשויים לשלם מחיר כבד, וגם אנחנו. אחד הגורמים העיקריים שהופכים את המחיר לכבד, ולעתים אף לכבד מאוד, הוא רגשי האשם המציפים אותנו במקרה כזה. רגשי האשם מקשים עלינו לחשוב ולברוק היכן טעינו והם מגייסים מאיתנו שפע של הגנות. לעתים קרובות רגשי האשם אינם מודעים. הדרך של הורים לא מעטים להתמודד עם רגשי האשם שלהם היא להשליך אותם על בית הספר. כולנו מכירים את הסיפורים, שאלמלא היו כל כך עצובים היו יכולים להיות משעשעים מאוד: "עד שהוא הגיע לכאן (לגן, לבית הספר היסודי, לחטיבת הביניים, לתיכון – מחקו את המיותר) לא היו לו בעיות. בבית הוא פשוט ילד אחר לגמרי. יש לו פשוט עודף מרץ", ועוד ועוד. איני טוען חלילה שצריך להתעלם ממידע שהורים נותנים על ילדיהם, אך ניסוח כזה הוא לעתים הגנתי מאוד. ילד שאף פעם לא היו לו בעיות, הוא ברוב המקרים ילד פיקטיבי. לכל הילדים יש בעיות במידה כלשהי. לעתים קרובות העמדה ההגנתית של ההורים די שקופה לנו, אך היא לחלוטין לא שקופה להם. יש לנו הרגשה שלחץ קטן או איזו הוכחה קטנה (כמו דוח היועצת מבית הספר הקודם או התעודות משנים קודמות) יערערו את העמדה הזאת ויאפשרו שיח פתוח ואמתי יותר. ברוב המקרים אנחנו מתאכזבים. גם מול עדויות שלדעתנו הן חד-משמעיות, ההכחשה ההורית נשמרת. בדרך כלל זה מלמד אותנו לא על שקרנות או על תרבות של הסתרה, אלא על הכחשות הנובעות מרגשי אשם שההורה אינו יכול להתמודד איתם ולהכילם. דרך נוספת של הורים להתמודד עם רגשי האשם שלהם היא להשליך אותם על הילד. במצב כזה הילד הופך למקור כל הרע, וההורים מתעלמים התעלמות מוחלטת מהנסיבות, ובעיקר מגורמים התלויים בהם עצמם ומקשים על תפקודו של ילדם. במצבים רבים של היעדר אמפתיה קיצוני מצד ההורה לילדו, מעורבים גם רגשי אשם כבדים.

עד כה נגענו באופן חלקי ביותר ברגשות ובהשלכות של ההורים על בית הספר. אם נפנה מבטנו אל צוות בית הספר נגלה תמונה מורכבת לא פחות. גם אנשי הצוות היו פעם ילדים במערכת הזאת, וגם להם יש מצבור של חוויות מודעות יותר או פחות (בעיקר פחות) מהתקופה שבה הם היו תלמידים. חוויות אלה משפיעות עמוקות על החוויה שלהם בבית הספר, על הפרשנות שהם נותנים לאירועים שונים בחיי בית הספר ואף על עצם הבחירה שלהם לעבוד בבית ספר. גם כאן, ככל שהפנטזיה מודעת פחות, כך השפעתה גדולה יותר. יש מגוון גדול של חוויות ילדיות שמורים ואנשי צוות אחרים מנסים להתמודד איתן תוך כדי עבודה בבית הספר, ולעתים באמצעות העבודה בבית הספר, וגם מגוון גדול של פנטזיות

על האופן שבו הם יעשו זאת אחרת. למורה עשויות להיות פנטזיות של תיקון והצלה: "אני אעשה את זה אחרת לגמרי"; "אני אהיה חבר שלהם, לא כמו המורים המרוחקים שלי"; "אני אציל את הילד הזה נגד כל הסיכויים"; "אצלי לא ישמעו כמו שאני השתעממתי כתלמיד"; "אני אתן להם את כל מה שההורים האטומים שלהם לא נותנים להם"; "אני אבין אותם באמת, לא כמו כל אנשי הצוות האחרים" ועוד. פנטזיות כאלה מכניסות את המורה פעמים רבות לתחרות קשה עם הורי הילד או עם אנשי צוות אחרים או גם עם אלה וגם עם אלה.

משאלות אחרות שעשויות להיות למורה הן משאלות של תיקון חוויית החולשה וחוסר השליטה שהיו לו כילד: "אני אגן על הילדים הדחויים חברתית"; "אני אראה להורים האלה כמה הם טועים ביחס שלהם"; "אני אראה למורים האלה כמה הם אטומים ולא רגישים לצרכים של הילדים"; "אני אוכיח שוב ושוב את אטימותו ושרירות לבו של המנהל הזה"; "אני אראה לילדים האלה, המקובלים בכיתה, שחושבים את עצמם". במקרים הקיצוניים יותר, אך השכיחים הרבה יותר משאנחנו חושבים, פנטזיות של עצמה, שליטה ונקם כתיקון לעלבונות קדומים, מצטרפות אל חוויות חולשה וחוסר ישע, שכולנו סוחבים איתנו מילדותנו ואשר פורצות באופן לא מודע לכל תחומי התפקוד שלנו. לעתים קרובות משאלות אלו מופיעות בתחפושת של תכנית חינוכית ומביאות להטפה מנוכרת או אף להרעבה של צרכים רגשיים של גורמים שונים במערכת. אפשר לראות זאת ביחסים עם התלמידים וביחסים בתוך הצוות.

רגשי אשם

אך הגורם רב ההשפעה מכולם בצוות החינוכי הוא רגשי האשם. היכולת לממש את כל התקוות לתיקון היא מוגבלת ביותר. שוב ושוב העובדים בחינוך נתקלים בגבולות ובמגבלות הכוח שלהם. שוב ושוב אנחנו, העובדים בחינוך, מוצאים עצמנו מגיבים בדיוק כמו המורה שהכי שנאנו; אנחנו מגלים שאנחנו משעממים תמיד חלק מהתלמידים, ואת רובם רק לפעמים. שוב ושוב אנחנו מוצאים שלא הספקנו כלל להגיע אל רוב התלמידים, שקשה לנו להשליט משמעת, שלעתים פגענו בילד ללא הצדקה, שמאמצינו העצומים לא נושאים פרי ואולי מזיקים לילדים (דומה מאוד להורות) ועוד. אנו מוצפים רגשי אשם, וככל שאנחנו מודעים להם פחות, השפעתם גדולה יותר (חלק גדול מתהליכי השחיקה והצמצום שמורים עוברים מושפעים מכך, אך זה נושא למאמר אחר). האשם המלווה את הצוות הוא מקור למתח נפשי כרוני, המשאיר מעט מאוד מקום להכלה של האשמה המוטחת בצוות.

הילדים מגיעים למערכת החינוך מלאי תקוות וחששות ועמוסי ציפיות – של עצמם, של הוריהם ושל מוריהם. בית הספר הוא סביבה חוץ-משפחתית שבה יש הזדמנות להתנסויות חדשות עם דמויות סמכות שהן פחות עמוסות רגשית לעומת ההורים. מבחינת הילד, הדמויות ההוריות קשורות תמיד למשאלות ינקותיות ולרצון להשתחרר מהן. הקונפליקט עובר גם לדמויות בבית הספר, אך עדיין, ברוב המקרים, עצמתו נמוכה מזו של הקונפליקט בבית. יש כאן מפגש עם העולם הגדול שבחוץ, מפגש שאם אינו עמוס בעודף חרדות והשלכות הוריות הוא פותח לילד פתח למגוון חוויות מסעירות, חדשות, מורכבות, המפתחות את אישיותו.

המפגש עם העולם הזה מתווך על ידי מטלות לימודיות, שהן גם אמצעי למטרות חינוכיות רבות, מעבר להקניית ידע והשכלה, שלעתים קרובות נתפסים כמטרה הבלעדית והיחידה של המערכת. הילד בא עם תקווה, שאם היא לא נפגעה קודם בשל סיבות שונות, זוהי תקווה להצלחה. בדרך כלל, הצלחה במערכת החינוך נמדדת במושגים של הצלחה לימודית.

נוסף לציפיות שלו עצמו, הילד או הנער מגיע עם הציפיות של הוריו. ציפיות אלה, אם הן מותאמות ליכולות השכליות והרגשיות של הילד, יכולות להיות גורם למוטיבציה, הממריץ ומעשיר אותו. אך כאשר נוצר פער בינו לבין ההישגים של הילד הן הופכות לגורם של כאב פנימי, של בושה ושל תחושת כישלון. תחושת הבושה והכישלון היא גם של הילדים וגם של הוריהם. בית הספר מפגיש את הילדים – אמנם לא בפעם הראשונה, אבל בצורה הברורה והחד-משמעית ביותר – עם ההבדלים בינם לבין אחרים, עם הפער בין תקוות ומציאות ועם הציפייה לתפוקה ממשית בשטח: הצלחה לימודית וחברתית. גם לילדים וגם להורים זהו מפגש ראשון עם מה שנתפס כהתמודדות עם העולם האמתי ולכן מיוחסת לו משמעות רגשית גדולה כל כך. לרוב ההורים, ולכן גם לרוב הילדים, ההצלחה החברתית והלימודית בבית הספר, כבר בכיתות הנמוכות, מייצגת את סיכויי ההצלחה של הילד בעולם. מכאן שכיולונות וקשיים של הילד בבית הספר עלולים לעורר בהורים חרדה גבוהה.

ילדים תלויים כמעט באופן מוחלט בסביבה כדי לעכל ולהכיל חוויות קשות. ילד או נער הנתקל בחוויה קשה תלוי מאוד בפרשנות של ההורה, כדי לתת לה משמעות. הוא גם מזדהה עם דפוסים הוריים להתמודדות עם קושי וכישלון. למשל, האם כישלון במבחן הוא סימן לכך שצריך לשנס מותניים ולהתמודד, או שהסביבה אשמה בכישלון? האם בעקבות מה שהתלמיד חווה ככישלון הוא אמור להרגיש שהכול אבוד לו ושהוא לא ידביק את הפער לעולם, או שיש צורך לעשות הערכה על הסיבות לכישלון ולתכנן אופני התארגנות חדשים? המסרים ההוריים, ובמידה פחותה של חשיבות המסרים של מערכת החינוך, מועברים לרוב באופן לא ישיר. הם מועברים בדרך של דוגמה אישית – למשל, כיצד ובעזרת אילו כלים מתמודד ההורה עצמו עם כישלון – וכן במגוון מסרים לא ישירים, שהשפעתם גדולה דווקא בשל היותם לא ישירים, ולכן הילד לא חושב עליהם, אלא פשוט מטמיע אותם. הילד או הנער הנתקל בקשיים פונה אל הסביבה כדי שתעזור לו להעריך את גודל הקושי, כדי לבדוק אופני התמודדות, אך בעיקר ובראש ובראשונה, כדי שתעזור לו לזהות את התגובה הרגשית שלו ולעכל אותה. כשאנחנו נתקלים בקושי, התגובה הרגשית שלנו אינה מבוררת או מובחנת. אנחנו מרגישים דכדוך, כעס או אשמה, ואנחנו זקוקים לסביבה פנימית או חיצונית שתעזור לנו להיטיב לזהות את הרגשות שלנו, שתעזור לנו לתת להם שמות ברורים ומובחנים, ובכך להתחיל לעבד אותם. ילדים תלויים מאוד בסביבה בצורך זה. כאשר הסביבה הקרובה של הילד מרגישה מוצפת ואשמה בעצמה, לילד אין למי להפנות את רגשי האשם, את הבושה והבלבול שלו, מאחר שסביבתו כבר עסוקה ברגשי האשם שלה. לעתים קרובות הסביבה אינה פנויה, לא בשל חוסר עניין או מוטיבציה, אלא דווקא בשל עורף. הסביבה אינה פנויה משום שבאופן אוטומטי היא מוצפת ברגשי אשם, ובאופן אוטומטי היא מחפשת מישהו שיכיל עבורה את האשם הזה. ההורים מאשימים את הילד ואת בית הספר, ולרוב את שניהם; הילד מאשים את בית הספר ואת ההורים, ולעתים קרובות מפתח דפוסי הימנעות מהסיטואציה המכאיבה ("לימודים זה לא בראש שלי" או "יותר טוב לי להיות לבד עם המחשב"); בית הספר ממחרר להאשים את ההורים ואת הילד ("הוא חסר מוטיבציה"; "יש לו

בעיות אישיות"; "המשפחה בעייתית"). כך נוצר מטען של תחושות אשמה וכישלון ההולך וגדל ככל שהוא עובר מיד ליד: מהילד להורים, מההורים לבית הספר, מבית הספר למשפחה ולילד.

כדי להתמודד עם מטען רגשי האשם ועם תחושת הכישלון המעוררים תחושת חוסר ישע, כל משתתפי המשולש הזה משתמשים בהגנות (נוסף על ההשלכה). אתאר כמה מהן.

1. הכחשה

הכחשות הוריות: "הוא עכשיו בתקופה לא טובה"; "גם אני בגילו הייתי ככה"; "זה הגיל ליהנות מהחיים"; "טוב, אז הילד קצת ביישן, ככה זה בגיל ההתבגרות"; "מי לא משתולל קצת לפעמים?"; "בבית אין אתו שום בעיות".

הכחשות של הילד: "אני פשוט לא אוהב ללמוד"; "זה לא מעניין אותי"; "זה לא מה שיעזור לי להסתדר בחיים"; "הילדים כאן לא מעניינים אותי"; "רק בנות/בנים בראש שלי"; "משעמם לי".

הכחשות של המערכת: "במקרה כזה עוד לא נתקלנו"; "עשינו כל מה שאפשר"; "הוא שקט ולא עושה בעיות, אז זה בטח יעבור"; "טוב, זה החגים / סוף השנה / הפיגועים"; "זאת המורה הכי טובה שלנו"; "תמיד יש נשירה בתקופה הזו"; "לא שמנו לב לשום דבר מיוחד".

בכל ההכחשות, כדרך של הגנות, יש גם גרעין של אמת, וייתכן שהן גם אמת צרופה, אבל המוטיבציה לשימוש בהן היא הגנתית. השימוש בהן לא נועד לנסות ולהבין מה קורה ברגע נתון ולאפשר חשיבה. הוא נועד לעצור את החשיבה מלהגיע למקום שעשוי לגרום לנו לקונפליקט, לתחושת כישלון ולכאב נפשי. ההכחשות בעצם מתרצות את המצב במקום לנסות ולהסביר אותו.

2. השלכה

בהמשך לנכתב על ההשלכה, ראוי לציין כי עיקרה העברת האחריות לאחר.

השלכות של הורים: "זאת המורה / הילדים האחרים"; "גררו אותו"; "הזניחו אותו"; "לא אכפת לכם"; "זה ידוע שכך קורה תמיד בבית הספר שלכם"; "הוא עצלן / נצלן"; "יש לו לקויות למידה"; "עכשיו התעוררתם להגיד לנו?"

השלכות של ילדים: "היא מתנכלת דווקא לי"; "המבחן מכשיל"; "לא הזהירו אותי"; "זה לא אני. זה הוא / היא / הם"; "השפיעו עליי"; "המורים מפלים את המזרחים / הרוסים / הערבים / האתיופים / האשכנזים".

השלכות של המערכת: "הוא עצלן / שקרן / חסר מוטיבציה"; "אנחנו מכירים את המשפחה הזאת"; "אין תקציב"; "זה סדר העדיפויות של משרד החינוך"; "הצוות שחוק".

שוב, בכל האמירות האלה עשוי להיות יותר מגרעין של אמת. ההבדל בין שימוש בעובדות לצורך חשיבה לעומת עובדות לצורך הגנתי נעוץ בתהליך שנוצר בעקבות החשיבה על אותה "עובדה". האם מתחיל תהליך של חשיבה יצירתית המחדשת לנו משהו על המצב, או האם זה מרגיע אותנו וחוסך מאיתנו את הצורך לחשוב?

3. פיצול

פיצול של ההורים: "בית הספר הקודם היה נפלא"; "הילד הזה יצא דפוק"; "האחים שלו כולם מאה אחוז"; "הוא ילד טוב / רע".

פיצול של המערכת: "הילדים ה'מדהימים' של המחזור הקודם"; "המורה ה'פנטסטית'"; "הילד ה'נגרר'"; "הבת ה'שקטה' וה'חמודה' והחבר ה'חצוף' וה'אלים' שלה"; "הכיתה ה'מושלמת' והכיתה ה'בעייתית'".

4. השלכה הזדהותית

מנגנון המאפשר לנו להיפטר מרגש לא נעים, אך גם להיות אתו במגע, באמצעות עירור של הרגש הזה בזולת הנמצא בסביבתנו המידית. לדוגמה, אדם שמרגיש חוסר ביטחון, מעורר את חוסר הביטחון או את הקנאה של חברו באמצעות סיפור על הצלחה שלו. בית הספר הוא שדה עשיר למגוון השלכות הזדהותיות. תלמידים שאין להם ביטחון ביכולתם יכולים לגרום למורים להטיל ספק ביכולות ההוראה שלהם, ולפעמים אף במידת אנושיותם; הורים המרגישים אשמים בגלל הקושי שלהם להציב גבולות לעצמם ולזולתם, נוטעים בילדיהם תחושות אשם על היותם תובעניים וחסרי ריסון; מורים המתקשים להכיל רגשות של קנאה מול ריגושי גיל ההתבגרות, ומרגישים חמצה ועליבות, יעבירו למתבגר תחושה שהוא עסוק בדברים פחותים ובזויים. השלכה הזדהותית היא לא רק דרך להיפטר מרגשות קשים, אלא היא גם האמצעי הקדום ביותר לתקשורת בכלל. כתינוקות, זה אמצעי התקשורת המרכזי שלנו. כאשר אנחנו גורמים לזולת לחוות רגש מסוים, אנחנו באופן לא מודע מידעים אותו שהרגש הזה אינו נסבל בעינינו, ושנחנו "מבקשים" ממנו להתמודד איתו במקומנו. אם אני מתחיל להרגיש מפוחד בטיול, והרגשת הפחד הזאת מביישת אותי מאוד, אני יכול, למשל, לנסות ולהפחיד מישהו בסביבה שלי ולמלמל משהו על חוליית מחבלים ששמעתי שמסתובבת באזור הזה. לאחר שהעברתי את החרדה והפחד לסביבה, אני יכול להיות בתפקיד אחר, לדוגמה, בתפקיד המרגיע. לתגובה של זה שהעברתי אליו את הרגש המבייש או הבלתי נסבל עבורי, יש חשיבות רבה על התוצאה של התמודדות כזאת. למשל, אם הסביבה תיכנס לעצמה גבוהה של חרדה ("כן, באמת ראיתי שם משהו חשוד בין השיחים") זה אולי יגביר את החרדה שלי. אם התגובה תהיה מזלזלת ("מספיק כבר עם הפחדנות שלך") זה ישאיר אותי לבד עם הכושה. תגובות כאלו מגבירות את הצורך בשימוש בהגנות. השימוש המסיבי בהשלכה הזדהותית הופך את היחסים בבית הספר למורכבים מאוד וקשים לפענוח.

חשוב להדגיש שחשיבה המתייחסת למנגנוני הגנה אינה מכחישה את הבעיות הקיימות בעולם החיצון. בבתי ספר אכן יש בעיות תקציביות, יש משפחות לא תומכות ואף מחבלות, יש מורים טובים יותר וטובים פחות, ללקויות למידה יש השפעה רבה על תפקוד ילדים ויש אפליה ממשית בעולם. אך בה בעת כולנו יודעים שגם במגבלות תקציב יש סדרי עדיפות שונים. אנחנו יודעים שהאשמת המשפחה, למשל, חוסכת לפעמים את הצורך לחשוב על המקומות שבהם בית הספר יכול היה לפעול אחרת. אנחנו גם יודעים שלעתים קרובות לקויות למידה אינן מסבירות את כל הקשיים של הילד, ושטענות על קיפוח הן דרך שכיחה להיתקעות ולהתחמקות מלקיחת אחריות על הגורל. הבעיה בטענות הגנתיות אינה בערך האמת או השקר שלהן, אלא בהיותן לעתים קרובות דגימה חלקית ומוטה של העובדות. טענות כאלה הן דרך להתחמקות מהתמודדות עם מורכבות, עם אשמה ועם כאבים נוספים, והן מספקות לנו הסבר החוסך מאיתנו את הצורך בחשיבה מעמיקה, שעשויה להביא אותנו למקומות חדשים. הן מונעות מאיתנו חשיבה יצירתית או חשיבה המתמודדת עם קשיים. חשיבה מסוג זה היא פחות נוחה לרובנו. היא גורמת רגשי אשם ("אם רק הייתי מבין את זה קודם, הכול היה אחרת"), היא מחייבת שינוי של דפוסים, של הרגלים ולפעמים היא אף מחייבת שינויים בהשקפת העולם. היא יוצרת עולם פחות מובן, סטריאוטיפי ולא צפוי. התמודדות עם המורכבות העצומה של העולם החברתי והדינמי של קשה לכולנו. נוח לנו לפשט את המורכבות הזו בעזרת הנחות יסוד מבוססות חלקית, מאשר להתאמץ ולהבין אותה בכל פעם מחדש.

עד כה תיארתי את המורכבות של הרגשות, ההשלכות והתקשורת בבית הספר. לנוכח הדברים האלה מתעוררות שאלות: (1) מה היא הכלה בבית ספר? (2) כיצד היועצת מכילה את עצמה? (3) כיצד היא מסייעת לצוות בית הספר להכיל את עצמו? (4) כיצד הכלה של הצוות את עצמו תעזור לו להכיל את התלמידים ומשפחותיהם? (5) כיצד הכלה של התלמידים ומשפחותיהם תעזור להם להכיל את עצמם?

אפתח באבחנה חשובה. כשאני דן במושג "הכלה" איני מתכוון למשמעות השגויה הרווחת, דהיינו, הכלה היא סוג של הבלגה, של יכולת ספיגה, ובמקרים קיצוניים סוג של קורבנות. להכיל תלמיד זה לא להבליג על תוקפנותו או לוותר לו – מה שלעתים קרוי "לתת לו הזדמנות שנייה". הבלגה, ספיגה ומתן הזדמנות שנייה – כל אחד מהם עשוי להיות אקט מכיל או ההפך הגמור מכך, בהתאם להבנה שלנו את הנסיבות והצרכים של המערכת על חלקיה השונים, של ציבור התלמידים ושל התלמיד המסוים ומשפחתו, כאשר מדובר באירוע הנוגע לתלמיד מסוים.

הכלה בבית הספר

בתוך הרחש והזמזום האינסופי של חיי היומיום בבית הספר, רחש המורכב מאלפי דרמות קטנות וגדולות, נחוץ מרחב שקט. רק מתוך מרחב שקט אפשר להעריך את עצמת הקול ומשמעותו. כדי לפנות מקום לקול החדש שזה עתה שמעתי, אני צריך לשמוע אותו בלי קולות מפריעים. כדי לפנות מקום למשהו, צריך שיהיה מקום פנוי, מקום ריק. הכלה בבית הספר היא אפוא בראש ובראשונה יצירת מרחב שקט, אך לא באמצעות ניכור או חוסר מעורבות.

המרחב השקט הוא סוג של סביבה פנימית שיש לשאוף אליה. בסביבה השקטה הזאת שום דבר אינו ידוע או מובן מאליו. כאשר יש שקט אפשר לחשוב, לשקול, לתכנן. כאשר יש מקום פנוי אפשר להכניס משהו חדש. זו סביבה שאינה מופעלת על ידי מה שקורה ולכן גם לא מגיבה אוטומטית. יש בה מקום למתרחש, מקום למה שפורץ פנימה, וזמן לתהליכי עיכול. שקט הוא, כאמור, מצב שיש לשאוף אליו כדי שתהיה לי סביבת עבודה אפשרית, אך כפי שתוארה עד כה, מרחב שקט וזמן לתהליכים הם פחות או יותר הדבר האחרון שאפשר למצוא בבית הספר (תרתי משמע).

כדי להכיל את המתרחש בבית הספר היועצת צריכה, בראש ובראשונה, להכיל את עצמה. כדי לנסות ולהתמודד באפקטיביות עם מטלה זו היועצת זקוקה להיכרות אמיתית (חוייתית ולא רק קוגניטיבית) עם המושגים שהוזכרו עד כה. ליועצות מעטות יש הבנה אינטואיטיבית של הדברים, גם אם הן אינן מכירות אותם בדיוק כפי שהוגדרו כאן. רובן צריכות ללמוד זאת בדרך הקשה. עליהן ללמוד לזהות מתי הן מופעלות על ידי דעות קדומות או סטריאוטיפים. הן צריכות להבחין ברגשות העזים המקננים בהן ולתהות על מקורם. עליהן לאמן את עצמן בשאלות, כגון "מה אני מרגישה ברגע זה?" ; "למה אני מרגישה כך?" ; "האם מישוהו מנסה לגרום לי להרגיש או לחשוב כך?" ; "אם כן, למה?"

היועצת צריכה לדעת את עצמה. מה מבייש אותה, מה משפיל אותה, מה מעורר בה כעס, מה מרגש אותה, מה גורם לה להכחשה ולעיוורון וכדומה. כמובן, אלה שאלות שאנחנו מתמודדים איתן כל החיים, אך היועצת צריכה שתהיה לה נגישות אליהן. לדוגמה, אמה של תלמידה פונה לבית הספר ומתלוננת על הקשיים שלה עם בתה. היא מתארת את הילדה "עצלנית ולא ממושמעת. רק בגדים ו-MTV בראש שלה". כשהיועצת מקשיבה לסיפור שלה יכולות להתעורר בה מגוון מחשבות ורגשות. היא יכולה לחשוב שהתיאור הזה הוא עוד תיאור מוכר של אימא המדברת על בתה המתבגרת. האם מתארת את בתה בצורה סטריאוטיפית, והתייחסות כזו לרוב מזמינה תגובה סטריאוטיפית של היועצת. היא עשויה לפצוח בהרצאה יפה ומדויקת, אך לחלוטין לא רלוונטית למקרה, על צורכיהם של מתבגרים, על הייחוד של גיל ההתבגרות כיום וכולי. מה שעושה את העניין למורכב עוד יותר הוא שיתכן ששיחה מסוג זה תהיה מעשה מכיל מאוד בסיטואציה אחת וכלל לא מכיל בסיטואציה אחרת.

יש אפשרות שהיועצת תחשוב על הבת המתבגרת שלה. האנלוגיה עשויה לעורר אצלה חרדה והגנתיות ("איזה מזל שאצלי זה אחרת"), הזדהות מציפה ("אצלי זה אותו הדבר, ואם לא הצלחתי לעזור לעצמי, איך אצליח לעזור לה?"), או שהאנלוגיה תעורר בה חשיבה אמפתית, למשל, היא תחשוב על נקודות הייאוש אצלה, היא תיזכר במקרים שבהם הרגישה חסרת ישע ואשמה ותשתמש במידע הזה כדי לנסות ולהבין למה האם נשמעת כבויה כל כך.

אפשרות אחרת היא שהיועצת תרחיב את מעגל ההקשבה שלה. היא תשים לב לנימה של האם: עד כמה היא נשמעת מאשימה? האם היא מרגישה אשמה על משהו? ואם כן, מדוע? האם האם נשמעת כמי שבאה לצאת ידי חובה והיא אומרת את הטקסט המצופה ממנה? אם כן, למה אין לה תקווה אמיתית לתפוקה כלשהי מהמפגש? האם היועצת משתעממת כשהיא מקשיבה לה ורוצה שהפגישה תסתיים? אם כן, מה גורם לה שלא להאמין במפגש?

האם האם מאשימה את בית הספר בגלוי או בסמוי? אם כן, על היועצת להיות מודעת לכך, שלעיתים, כשנוצרת אצלנו תחושת אשמה חריפה זה בגלל מסר מאשים סמוי שעובר אלינו.

מהשאלות האלה עולה שהכלה משמעה מתן מקום, מקום בדרך של פענוח. כל מפגש עם הזולת וכל מצב בין-אישי איננו מנה נוספת מאותו דבר מוכר. במצב כזה לא יצרנו מקום חדש, אלא רק פגשנו את מה שכבר ידענו והכרנו. מתן מקום לחדש מחייב אותנו לנסות להבין מה בעצם קורה כאן. נחזור לדוגמה של האם שבאה לדון עם היועצת בקשיים של בתה. מדוע מצד אחד היא מתלוננת, ומצד שני היא נראית אדישה כל כך? היועצת עשויה לפתור את הדילמה באמצעות סטריאוטיפ, כגון "ככה זה אצל הורים ממעמד סוציו-אקונומי כזה, או ממוצא כזה וכזה" ולסיים את המפגש באמירות שחוקות. היא עשויה לנסות להתמודד עם המצב באופן שונה, אך התמודדות כזאת מצריכה עמדה רגשית של פענוח. עליה לדאג, לפחות לזמן מה, את הנטייה שלה להגיב באופן מסוים. כל יועצת שתעמוד בסיטואציה כזאת או דומה לה תגיב אחרת. יועצת אחת תעדיף להסביר, השנייה תבחר להרצות, השלישית תציע פתרונות והרביעית תציע פשרות. אצל כולן התגובות למצבים מסוימים הן כמעט אוטומטיות. בעמדה של פענוח יש השהיה של הבנה ושל פעולה. זו עמדה שקשה לנו להיות בה. להסכים להיות במצב של אי-ידיעה ברורה, להיות חסר אמירה ברורה, להיות במצב של אי-ודאות – לרובנו אלה מצבים לא קלים. כדי לפענח מצב חדש, עלינו לזהות שהוא חדש. מצב המצריך פענוח הוא מצב שבו במשך פרק זמן לא מוגדר אנחנו בעמדות ובחוסר ודאות. תנאי לקיום הכלה הוא אפוא סובלנות למצבים של אי-ידיעה ושל חוסר ודאות.

יש כאן מצב פרדוקסלי. בכל מקצוע, המקצועיות של העובד באה לידי ביטוי בידיעה בטוחה ומהירה. הרופא המומחה יודע היטב מה עומד ביסוד תסמיני המחלה יותר משהפציינט שלו יודע, והוא מציע לו טיפול או תרופה בו ברגע שהחולה סיים לתאר את התסמינים האלה (זה במקרה הטוב, כשהוא מניח לו לסיים את דבריו ולא קוטע אותם). במקצועות טיפוליים בתחומים הרגשיים והארגוניים, המקצועיות באה לידי ביטוי דווקא בהשהיית הידיעה והוודאות ובהבנה שמצבים רגשיים, תהליכים התפתחותיים ותהליכים בין-אישיים הם מורכבים מאוד ומצריכים הבנה ופענוח. הידע שיש ליועצת והניסיון הקודם שלה עשויים לשרת אותה היטב רק אם היא תשכיל לשים אותם בצד ולהשתיק אותם בכל שלב חדש של המגע שלה עם האדם או הבעיה שאיתם היא מתמודדת. כל התמודדות אחרת היא מחזור המוכר לנו. לכאורה, זו נראית הצעה פשוטה, אך היא קשה מאוד ליישום. מצבי אי-ידיעה וחוסר ודאות מעוררים חרדה בכולנו. זו הסיבה לנטייה שלנו למהר ולחשוב שאנחנו מבינים מצבים, שלמעשה עדיין אינם מובנים לנו כלל.

נחזור לדוגמה של האם המתלוננת על בתה: אם היועצת תצליח להבין משהו שנולד מהמפגש עם האם, אם תהיה לה תוכנה או רגש אותנטי, שאינו ממוחזר מההנחות שלה על תפקידם של אנשי מקצוע טיפוליים ועל מה שהם אמורים להרגיש או לחשוב, היא תוכל לשתף את האם בהבנה או ברגש שלה. היא יכולה לעשות זאת מילולית, בנימת הדיבור או בהבעת הפנים. למשל, היועצת הרגישה שהאם מאשימה את בתה בצורה כמעט מכנית ושהיא מיואשת מאוד מהמצב, והיא נותנת לכך ביטוי לא שיפוטי. באותו רגע היא נתנה פתח לחוויה של הכלה. יש אפשרות שהאם תרגיש מובנת, ואולי גם תבין את עצמה טוב יותר. העובדה שמישהי הבינה עד כמה היא מיואשת וחסרת ישע ביחס לבתה, ולא שפטה אותה על כך, אולי גם תאפשר

לה להפחית את הכעס הלא מודע שלה על עצמה. התגובה של היועצת אולי תאפשר לאם להתקרב לרגשות שלה, לחוות את הכאב שלה ואולי היא תפנה אותה רגשית לחשוב בצורה פנויה יותר על המצב. אני משתמש במילה "אולי", ואכן קשה לדעת כיצד יתקדמו הדברים, אך יש סיכוי למהו חדש כאשר נוצר מגע מכיל.

הכלה היא גם תהליך פנימי-אישי וגם תהליך בין-אישי. אפשר לומר ששני התהליכים מתרחשים בו זמנית. תגובה סטריאוטיפית או מאשימה הייתה משיגה אפקט הפוך. בתגובה כזאת היועצת אינה מאפשרת מגע עם רגש אמתי; היא מגייסת עוד הגנות ולא מאפשרת מפגש תוך-אישי (של האם עם הקולות הביקורתיים שלה) ומפגש בין-אישי (של האם עם מישהו אמפתי ולא שיפוטי). במקרה כזה לא הייתה מתממשת חוויה של הכלה.

אם כן, הכלה היא מצב מיוחד מאוד. זה מצב שבו היועצת אקטיבית, אך בדרך שונה מהרגיל. במצב הזה היועצת מצויה בהקשבה מחודדת מאוד למה שמסופר לה, למחשבות שלה, לרגשות שלה, למסקנות שהיא ממהרת להגיע אליהן ולמודעות לכך שעליה להשהות אותן. היא מפנה מקום שייתכן שיתמלא במחשבה היצירתית שלה. במובן זה הכלה היא מצב אקטיבי מאוד. המאמץ הגדול יותר הוא המאמץ של התאפקות ובלימה של הידע הלא בשל הרוצה להשתלט על החשיבה בכל רגע ורגע ולמלא את המרחב שאנחנו מנסים להשאיר פנוי.

על הכלה נכתבו מאמרים רבים בספרות הפסיכואנליטית (שבה נוצר המושג וקיבל את המשמעות המיוחדת לו במאמר זה) ובספרות הטיפולית בכלל. אזכיר שניים מהכותבים, אולי החשובים ביותר בתחום. ביון (Bion, 1967), פסיכואנליטיקאי אנגלי, כתב מאמר קצר מאוד ומצוטט ביותר, שלעתיים נחשב לאזוטרי מעט. ביון אמר שעל המטפל להיות ללא זיכרון, ללא רצון או תיאוריה, ולהתייחס לכל פגישה טיפולית כאל פגישה ראשונה ואל המטופל כאל אדם שהוא פוגש לראשונה. כוונתו לא הייתה, כמובן, לשדר למטופל תחושה של ניכור וזרות, אלא להביא את המטפל לעמדה של המתנה ופענוח. בעמדה כזאת, הוא אמר, יש גם משהו מפחיד, שכן אינך יודע את מי תפגוש ומה צפוי לקרות. עמדה זו היא פרדוקסלית. מטפל שאינו זוכר, מטפל שאינו מקווה עבור המטופל שלו או שאינו מחזיק באיזשהו ידע על האופן שבו העולם הרגשי פועל, אינו יכול להועיל. מצד אחר, ללא פינוי של כל הידוע, של המוכר ושל מה שכבר חשבנו, ללא השתקה של הידוע, לא נוכל לגלות ולהכיל את החדש, אלא רק נאשש שוב ושוב את מה שממילא כבר ידוע לנו ולבן שיחנו.

חוקר אחר, שראה בהכלה את היסוד החיוני להתחלת החיים הנפשיים, אף שלא השתמש ישירות במושג הכלה, הוא רופא הילדים והפסיכואנליטיקאי האנגלי ויניקוט. במאמרו על היכולת להיות לבד (Winnicott, 1965) ויניקוט עסק בחשיבות העצומה שיש לאם הנמצאת ליד תינוקה ברגעיו השקטים, ברגעים שבהם הוא אינו מוטרד על ידי שום צורך פיזיולוגי או אחר. מתוך הביטחון שלו בנוכחות של אמו, התינוק מסוגל להיות עם עצמו, כלומר להיות בקשב לתהליכים הפנימיים בתוכו ולא להיות חרד מהשקט של היעדר צורך ומהתחושה הדיפוזיית יותר שהיעדרו עלול לגרום. אצל אדם מבוגר זוהי היכולת להיות ללא רצון או צורך או חובה, מבלי להיכנס בשל כך לחרדה שתגרום לו להפעיל את עצמו, לחפש אחר חובה שעליו לעשות, דאגה שיש לדאוג בגינה, צורך שעליו לענות עליו (למשל, לבדוק מה יש במקרר כשאנחנו לא רעבים). בכך הוא בעצם מתאר הכלה כפולה: האם מכילה את

עצמה לצד בנה התינוק, ולכן היא יכולה להכיל אותו. התינוק, בעזרת נוכחותה של אמו, מתחיל להכיל את עצמו ולהיות לבד, משמע להיות פנוי לבירור השאלות מה בא מתוכו, או מה מתעורר בו, ולעבור בשלום את הרגעים שבהם עדיין לא התעורר בו דבר. אני סבור שהרגעים האלה בעבודתה של היועצת, שבהם עדיין לא התעורר בה שום דבר, שבהם אין לה שום רצון ברור או ידיעה ברורה ביחס לאנשים שהיא עובדת איתם, הם רגעים של סיכוי לגלות משהו שחדש לה, או סיכוי ליצירת מגע שלא הצליחה ליצור בעבר. אלה הם גם רגעים שעשויים לעורר אצלה חרדה עמוקה: "אני לא יודעת כלום"; "אין לי שום השערות" וכדומה. בכל פעם שאנחנו נתקלים במשהו חדש יש לנו תגובה רגשית מידית. התגובה הזו נוטה באופן לא תמיד מודע להשתלט על החשיבה. התגובה הרגשית חשובה מאוד לפענוח הסיטואציה, אך זאת בתנאי שנדע להשהות אותה ולהתבונן בה. אם היועצת אינה מסוגלת לעשות זאת, התגובה המידית, שכבר השתלטה על כל המרחב הפנימי שלה, תמנע ממנה, לעתים קרובות, המשך הכלה.

כפי שהדגשתי בחלק הראשון של המאמר, בית ספר הוא סביבה מציפה בכל רגע נתון. דווקא משום כך ישנה חשיבות גדולה ליכולת לפנות מקום במקום שאין בו מקום כמעט לשום איש. הלהט, המתח, הרגשות העזים וקצב האירועים בבית הספר, עצמת ההשלכות, ריבויין וריבוי רגשי האשם – כל אלה משאירים מעט מקום רגשי פנוי ומרחב הכלה למנהל, לצוות, לתלמידים ולהורים.

לדוגמה: מורה מספרת ליועצת על קושי שיש לה עם תלמיד המוכר ליועצת מדיווחים שלה עליו בעבר. בפעמים הקודמות היועצת הציעה לה דרכי התמודדות, אבל נראה שהמורה לא עושה בהן שימוש. אפשרות אחת לתגובה היא שהכעס, חוסר הסבלנות או העלבון על כך שהמורה לא הקשיבה לה, ישתלטו על העולם הרגשי שלה ולא יאפשרו לה להקשיב למורה ולעצמה. לעתים קרובות עלבון עשוי להוביל לנוקשות, והיועצת עשויה לחזור, והפעם אולי בחוסר סבלנות, על ההצעה הקודמת שלה, על אף שברור, שהמורה בחרה שלא ליישם אותה. ברור אמתי עם המורה על השאלה מה "לא דיבר אליה" בהצעה הקודמת, תוך כדי הקשבה אמיתית למחשבותיה ולרגשותיה, עשוי לשחרר את היועצת מתחושת העלבון והפגיעות שלה ולהיות התחלה של מחשבה משותפת. כדי שתהיה ליועצת יכולת להכיל את הזולת, עליה לעשות דברים שיעזרו לה להכיל את עצמה. ייתכן שמה שדרוש הוא עימות עם המורה – התייחסות לא כעוסה, אך גם לא מטשטשת על כך שהתעלמה מהמלצותיה של היועצת בעבר. עימות כזה יכול להיות מכיל אם הוא לא נעשה מתוך כעס, עלבון או "חיסול חשבונות" אלא מתוך כבוד לעצמנו ולזולת. בין שהיועצת תבחר באפשרות של ברור ובין שהיא תבחר בעימות, זו תהיה תקשורת אמיתית בין שני אנשים, וגם מודל של ברור מכבד את הזולת, ללא ביטול עצמי או ביטול מחשבותיה של המורה. מודל כזה עשוי אולי לשמש אותה באינטראקציה שלה עם התלמיד שאיתו יש לה קשיים. ייתכן שהבירור יאפשר למורה לעצור ולחשוב למה היא לא השתמשה בעבר בהצעות של היועצת. האם הן לא התאימו למצב? האם הן לא היו מספיק ברורות לה? האם היא הייתה מוצפת רגשית מכדי לחשוב עליהן?

אם כן, הכלה מאפשרת גם מגע, והמגע עשוי להגביר את תחושת המוכחות של האדם שאנחנו באינטראקציה איתו. ייתכן שהקשבה מכילה תסייע ליועצת לזהות דרישות מחמירות מאוד

של המורה מעצמה. אולי דווקא פנטזיות על הצלה וגאולה של תלמידים קשים, שמקורן בעולם הפנימי של המורה, מקשות עליה מאוד בעבודה איתם. תלמידים כאלה יוצרים אצל האנשים העובדים איתם גם תחושות של ייאוש ושל חוסר אונים. ייתכן שדווקא משום שלמורה היה חשוב לעשות תיקון לחוויות ילדות שלה, היא פגיעה ביותר למצבים המעוררים תחושת כישלון, תחושה המוכרת למורים העובדים עם תלמידים קשים. ייתכן שזה גורם לה להשליך את תחושת האשמה שלה על התלמיד, שלכאורה בקשר אליו היא באה לייעוץ. אולי משום כך היא אינה פנויה לשמוע את הצעותיה של היועצת. ייתכן שמה שנדרש קודם כול הוא ברור של רגשות, מחשבות ודמיונות על איזה מורה היא רצתה להיות ואיך היא חווה את עצמה. ייתכן שהיועצת תגלה שהיא הרבה יותר מחמירה עם עצמה ממה שחשבה, והחמרה זו מקשה עליה לתפקד מול אותו תלמיד.

כאשר אנחנו יוצרים מרחב פנימי, אנחנו מקשיבים באופן שונה מהקשבה ללא מרחב זה. אנחנו מקשיבים לא רק לזולת אלא גם לעצמנו. הקשבה טוטלית לזולת הופכת להזדהות. הקשבה לדעות המקדימות שלנו על הזולת או על הסיטואציה אינה הקשבה. לעומת זאת, בהקשבה מכילה אנחנו נודדים בין הנקודות השונות, מבלי לתת לכל אחת מהן להשתלט עלינו באופן מוחלט. הקשבה כזאת מנסה לזהות את המידי והחדש. המורה הזאת כבר התלוננה פעמים מספר על התלמיד הזה, והיועצת תנסה לזהות מה מעסיק אותה כרגע. הבנה טובה יכולה לעזור לה לגזור דרכי פעולה מתאימות, החל בהצעה ארגונית וכלה ב"ניעור" של המורה. כמעט כל סוג של תגובה עשוי להיות בנסיבות מסוימות מכיל.

הכלה היא אפוא תנאי בסיסי להבנה יצירתית, והיא גם תנאי הכרחי ליצירת מגע. כאשר מקשיבים לנו באופן מכיל, יש סיכוי ליצירת שני סוגים חשובים של מגע: המגע שלנו עם הזולת – הזולת מרגיש שהקשיבו לו ושמעו אותו או לפחות יש פוטנציאל לכך, והמגע של הזולת עם עצמו. כאשר היועצת מקשיבה באופן מכיל היא מעוררת יצירת מרחב הקשבה פנימי. האדם שמדבר איתה מתחיל להקשיב לסיפור של עצמו. אנשים רבים מספרים על דברים שקרו להם כדי להיפטור מהם, לא כדי לקבל עליהם אחריות במובן של חשיבה עליהם ולאפשר לעצמם להרגיש אותם. הקשבה מכילה יוצרת פוטנציאל של הקשבה חדשה: הקשבה של היועצת לדברים שהיא שומעת כעת, ולעתים אלה דברים שכבר שמעה עליהם פעמים רבות, והקשבה של האדם שפנה אליה לעצמו. כאשר היועצת מרגישה שהיא מוכלת, עשוי להתפתח אצלה מרחב פנימי של הקשבה חדשה לעצמה. ייתכן שזו הפעם הראשונה שהיא מקשיבה לעצמה באמת.

חשוב להדגיש שכאשר אני מדבר על הקשבה או על הכלה, אני לא מתכוון לקריקטורה של יועצת הבולעת בשקיקה כל הגה בדבריו של בן שיחה, לא מסירה ממנו את עיניה בזמן השיחה ומרגישה כלפיו חום ואמפתיה ללא קשר ממשי למתרחש באינטראקציה. עמדה כזאת תהיה מאוד לא מכילה עבור אדם שמזלזל בה או מנסה להפחיד אותה. דווקא גבולות ברורים או עימות ברור יכולים להרגיע אותו ולפנות אותו ואת היועצת לניסיון לברר מה מציק לו בעצם ומדוע הוא נזקק להפחדה או לזלזול. כשאני מדבר על הכלה אני מתכוון לקשב למכלול הקולות שבתוכי ולניסיון להבין אותם.

מהנכתב עד כה עולה כי הכלה היא מצב שהיועצת שואפת אליו ולא מצב שבו היא נמצאת רוב הזמן. למרות זאת, אני סבור שלחוויה של הכלה יש לעתים קרובות אפקט משמעותי ביותר גם על הפרטים במערכת וגם על המערכת עצמה. המאמר נוגע בנושאים רבים שלא דנתי בהם כאן, כגון יכולת רפלקציה והתבוננות עצמית, יכולת להתמודד עם כעסים, יכולת להיות במגע עם העולם הפנימי, יכולת לקיים תקשורת ישירה ואסרטיבית, טקט ורגישות לזולת, אומץ והעזה במגעים בין-אישיים ובחשיבה ועוד. רק הקשבה מכילה יכולה לזהות בתוך סבך האירועים, הרגשות וההשלכות בבית הספר מה קורה לכל אחד מהמשתתפים באירוע מסוים, מה כואב לו, מה מדאיג אותו ולמה הוא שואף. זיהוי כזה, המתרחש כמובן תוך כדי דיאלוג ובשלבים, פותח אפשרויות תקשורת חדשות בין בני האדם לבין החלקים השונים בכל אחד מהם.

עד כה דנתי בהכלה באינטראקציה שבין שני אנשים: היועצת והאדם שפנה אליה. יש סוג נוסף של הכלה שיועצות נותנות למערכת שבה הן עובדות, אשר אינה קשורה לשיחה או למפגש. היועצת מכירה את המערכת לרוחב, דבר המאפשר לה להיות קשובה ל"מצב הרוח" של בית הספר או של קבוצות בבית הספר, מה מעסיק אותן וכדומה. היכולת לקחת פנימה נתונים אלה, לא להכחיש אותם ולא להיות הגנתי כלפיהם, אלא לנסות למצוא להם פשר או משמעות, היא היכולת להכיל מערכות. זהו חלק חשוב מעבודת ההכלה של היועצת.

הפתרונות עשויים להיות ארגוניים ולא "אישיים" בהכרח. למשל, ייתכן שהדבר שיכיל שכבה מסוימת הוא נוכחות של דמות סמכותית במסדרון בהפסקות ולא שיחות אישיות עם התלמידים ה"בעייתיים". לזיהוי של צרכים, של גבולות ושל חוקים נחוצים יש ערך מכיל גבוה ביותר. כמובן, לערך זה יש ביטוי מלא יותר בשטח כאשר ליועצת יש גם יכולת להשפיע על המערכות שהיא פועלת בהן.

ייתכן שהדברים נשמעים תובעניים ונראה שהם מטילים עומס רב על היועצת, ולכן השאלה שמתעוררת היא – למי יש זמן לכל זה. לדעתי, יש ממש בטענה זו באותה מידה שאין בה ממש. הכלה אכן יוצרת עומס, שכן היועצת נמצאת במגע ממשי יותר ומשתמשת בפחות הגנות מול נושאים מורכבים וקשים. אנשים במערכת גם יסמכו עליה יותר אם היא תכיל אותם, והיא תיחשף לתכנים רבים יותר ולרגשות קשים מבעבר, משום שאנשים ירגישו שהיא מוכנה לשמוע אותם. מאידך גיסא, יהיה לה סיפוק של מגע עמוק ואמתי עם בני אדם ועם עצמה, דבר שהוא מזין, מספק ומגדל. איני חושב שהכלה מצריכה זמן רב יותר מהיועצת. להפך, היא יכולה לחסוך זמן רב המתבזבז על מגעים שבהם האדם שאיתו היא משוחחת אינו מרגיש שנגעו בו או שהבינו אותו. אולי עולה מהמאמר גם ציפייה מהיועצת להתהלך קמוטת מצח, מתאמצת לפענח מצבים מסובכים. אכן, נדרש מאמץ מחשבתי מהיועצת, והוא גוזל כוחות. עם זאת, מאמץ זה עשוי לחסוך הרבה הסתבכויות מיותרות, למנוע תהליכים עקרים וגם לספק עניין רב בעבודה.

אך הנקודה החשובה יותר היא שחלק ניכר מעבודת ההכלה מתרחש ברבדים לא לגמרי מודעים. אם היועצת מפנה מקום וסקרנית להבין את עצמה ואת זולתה, תהליך זה מתרחש מבלי שהיא נדרשת בהכרח למאמץ מודע בלתי פוסק. לעתים דווקא המאמץ הוא שחוסם את היכולת להבין ולתקשר.

לסיכום, הכלה היא מצב שאפשר להגיע אליו ולספק אותו רק כאשר מרגישים מוכלים. ליועצות יש מעט מאוד מסגרות המכילות אותן. ללא קיום מסגרות כאלה באופן שוטף, קשה מאוד להעניק הכלה. המסגרות הנחוצות הן מסגרות התייעצות ולמידה באופן שוטף. יועצות עומדות באחת החזיתות הטיפוליות הקשות ביותר והתובעניות ביותר, ולעתים קרובות ללא מסגרות התייעצות, הדרכה והכלה ההולמות את צורכיהן. אני תקווה שהמערכת תתעורר לספק את צורכי ההכלה של היועצות, ושהיועצות ידעו לדרוש מענה לצרכים שלהן וינסו ליצור מענה כזה בעצמן. אני גם מקווה, שיש בכוחם של הדברים שנכתבו כאן לעורר מחשבה, אף שהם דחוסים כל כך ומתייחסים לתחומים רבים כל כך. ברור לי שהכתוב כאן אינו מקיף את כל נושא ההכלה בבית הספר, אלא רק נוגע בהיבטים אחדים הקשורים להכלה. באותה נשימה אני מקווה שדבריי אינם נשמעים כהטפה, כי כולנו יודעים שהטפה היא חוויה מאוד לא מכילה, ולא הייתי רוצה להעביר חוויה כזאת למי שעומדים לפניו אתגרים קשים כל כך. מאידך גיסא, ייתכן שהאי-שקט שהתעורר אצל חלק מהקוראות יוביל לרצון לבחינה של הדברים – לא מתוך ביטול הקיים והלקאה עצמית, אלא מתוך סקרנות ועניין. אם גם זה יקרה אזי ייתכן שגם כאן יש משהו מכיל ליועצות.

מקורות

Bion, W. (1967). Notes on memory and desire. In E. Bott-Spillius (Ed.). *Melanie Klein today*, Vol. 2 (pp. 17-21). London: Routledge, 1988.

Winnicott, D. W. (1958). The Capacity to be Alone. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 416-420.

איך גיליתי שיש שם מישהו אחר?

אהוד רוזנטל

מבוא

מהי הדרך שעלינו לעבור כדי להפוך לישות נפשית ולאישיות מובחנת מהזולת, ועם זאת, יודעת להכיר בעצם קיומו של הזולת? ממשפט זה משתמע שאני סבור, שאנחנו לא נולדים כישויות נפשיות אלא נעשים כאלה, שיש כאן תהליך שצריך להתאפשר ואפשר גם שלא יתרחש. לתהליך הזה יש כמה שלבים, ואסקור אותם בהמשך. רצוני לציין כי כל המחשבות שאעלה שאובות מהגות פסיכואנליטית, ובעיקר מזו של מלאני קליין ושל שני תלמידיה, ויניקוט וביון.

מקרים לדוגמה

טיפלתי פעם בנער שהביטוי היחיד שעמד לרשותו לתיאור כל חוויה לא נעימה היה: "זה מעצבן". על אף היותו בחור אינטליגנטי ובעל אוצר מילים עשיר, הגיב כך לכל חוויה מעליבה, מתסכלת, מעוררת קנאה, כואבת וכדומה. ברור היה לו שאני יודע בדיוק למה הוא מתכוון כשהוא אומר שמהו מעצבן אותו, בין אם אני הייתי המעצבן או מישהו אחר. לכן, משפט כמו "החברים שלי חגגו לי יום הולדת בארומה, זה מעצבן", לא נראה לו טעון הבהרה. כשניסיתי לברר מה עצבן אותו ולמה, ענה: "בארומה! אתה קולט?" כשהמשכתי לשאול, הגיב בחוסר סבלנות לשאלותיי, כי הברור שלי נראה לו רטורי, מין התפלפלות מיותרת. היה לו נימוק, שבעיניו אמר הכול ולא היה טעון שום פירוט: "כי זה מעצבן". הוא אמר זאת כקובע עובדה פיזיקלית ברורה, שאין טעם לדוש בה, כאילו אמר שבחושך לא רואים. כשניסיתי לברר אם נפגע, נעלב או התאכזב, תגובתו העידה שלא הבין מה אני רוצה ממנו. "זה מעצבן, וזהו", אמר. הדוגמה הזאת תשמש אותנו לאורך הדיון.

אנחנו מורגלים בכך, שילדים קטנים מראים לנו משהו שנמצא רק בשדה הראייה שלהם ומניחים שגם אנחנו רואים אותו; או שהם מדברים על משהו שרק הם יודעים, ובטוחים שגם אנחנו מודעים לו. משום כך, אנחנו לא מתפלאים כשזה קורה. אנחנו פחות נותנים את הדעת לכך שהתופעה של היעדר הכרה בקיומו של מישהו אחר – בעל זווית ראייה שונה, מידע אחר, צרכים והעדפות משלו – היא הרבה יותר רחבה: הורה שמתקשר בשעה מאוחרת לביתה של מורה ולא שואל אם מתאים לה לדבר איתו עכשיו; חבר שמצפה שנחשוב בדיוק כמוהו ומזדעזע כשהוא מגלה השקפה שונה; מומחה למחשבים ש"מסביר" לנו ומניח שאנחנו יודעים את מה שהוא יודע. חלק משמעותי מהמריבות בין בני זוג סובב סביב סוגיות

שמקורן בהנחות מסוג זה. אחד מבני הזוג מתייחס כמובן מאליו לדבר מה, ואילו האחר סבור שהדבר הזה טעון הסבר או דורש משא ומתן. לעתים מדובר לא רק באי-הבנות, אלא ברמיסה של הזולת, תוך הכחשה שהזולת קיים.

דוגמה אחרת היא מקרה שהתרחש לפני שנים אחדות. תלמיד כיתה י"ב הכה בחוזקה מורה באגרוף, כתוצאה מהתערבות שלו עם חבריו. כשהמורה, שנחבלה קשה, דרשה שיינקטו נגדו צעדים הולמים, הן התלמיד, הן הוריו והן רבים מהישוב הקטן שגרו בו לא הבינו מה היא רוצה ותהו למה, כדבריהם, היא עושה מזה עניין. זו בסך הכול הלצה, מעשה קונדס, והבחור הוא "מלח הארץ", שואף להגיע לקורס טיס. למה לפגוע בו? לפי התבטאויותיהם בתקשורת, נראה שהנער והוריו לא הבינו שיש לו, וכנראה גם להם, בעיה רצינית.

אנחנו לא רואים שיש מולנו זולת, מישהו עם זווית ראייה משלו, פרשנות משלו למציאות, העדפות משלו, רגשות וצרכים משלו. התופעה הזו רחבה כל כך, שהכרה בה עלולה לעורר בנו אי-נוחות. כולנו לא רואים לפעמים את הסובייקטיביות של הזולת. כשאני נכנס הביתה ומגיב בכעס כשמבקשים ממני משהו כי היה לי יום קשה, אני מצפה מראש שיתחשבו בי. אני מזועזע כשזה לא קורה, גם אם לא שיתפתי איש בקשיי. אם סיפרתי על החוויות שמצדיקות בעיניי יחס מיוחד, אני מרגיש שמן הראוי שימומשו מיד הזכויות שאני בטוח שמגיעות לי. אני לא עסוק בשאלה אם אלה שמולי חושבים שזה תפקידם, אם הם הבינו שאני במצב מיוחד, אם הם פנויים או רוצים להעניק לי יחס כזה. אני לא חושב באותו רגע שאולי גם לשאר בני המשפחה יש קשיים. למשל, אולי לבת שלי, שאני מאוכזב כל כך מתגובתה, היה יום קשה לא פחות משלי ואולי אף יותר, משום שהיא התמודדה עם מצב חברתי לא פשוט בכיתה שלה.

במצבי לחץ כולנו עלולים לאבד את היכולת לראות את הזולת. לשם כך, אין צורך במצב קיצוני, כמו להיות תחת אש הקרב. מספיקים קצת עייפות, אכזבה, עלבון, קנאה, סכסוך. אנחנו נעים אפוא במרחב שבו היכולת שלנו להכיר בקיומו או באי-קיומו של הזולת משתנה. מידת היכולת להכיר בקיום הזולת משתנה גם מאדם לאדם: מאנשים שכמעט לא רכשו יכולת כזאת בכלל, דרך אנשים שרכשו אותה, אך היא אובדת להם, לעתים קרובות מאוד, ועד אלה שהיא זמינה להם מרבית הזמן. לכל אחד יש ציר אישי שלפיו נקבע מתי, עם מי ובאילו נסיבות הוא יכול לשמור על ההכרה בקיומו של זולת, שקיים שם בנפרד ממנו.

חשוב להדגיש שהיכולת להכיר בזולת היא יכולת רגשית, לא אינטלקטואלית. ברמה השכלית אנחנו יודעים מגיל די מוקדם שיש גבולות בינינו לבין זולתנו. אנחנו יודעים שאני זה אני והאחר הוא אחר. ברמה הרגשית אנחנו מצפים לעתים קרובות שהאחר יתנהג בדיוק כפי שרצינו, ושדרי העדיפויות שלו יתאימו לחלוטין לשלנו. אני לא מדבר על ציפייה כמובן של תקווה, אני מתכוון להלך נפש של ודאות. ברור לנו שזה המצב. כשאנחנו מגלים אחרת, אנחנו מופתעים, המומים וכועסים. בעצם, אנחנו מצפים שהזולת יגיב כמו איבר בגוף שלנו. כשם שאני מצפה שהיד שלי תגרד בראשי כשמגרד לי, כך אני מצפה שהזולת יתנהג בהתאם לצרכיי.

אני יכול להביא דוגמה מנעוריי. טיילתי עם חבר ליד המושב שבו הוא גר והוא הציע שנבקר את אמו ושאתעם ממאכליה. אני חשבתי שזה לא מתאים, כי השעה הייתה מאוחרת מאוד.

הוא טען שאמו רק תשמח לבשל לנו כל מיני מאכלים בשעה עשר בלילה. אני התרשמתי שהיא לא כל כך שמחה, אך הוא לא הבחין בכך. עולם החוויות, הערכים, הצרכים וזוויות הראייה שלנו הוא אישי וייחודי לנו ורובנו מתייחסים לכך כנתון שאינו מצריך הסבר. אולם אם נבחן את העניין לעומק, נגלה שהוא מורכב הרבה יותר.

גילוי הזולת

לנושא זה של ביסוס הנפרדות שלנו בעולם המאוכלס באנשים אחרים, בעלי צרכים, רגשות ושיקולים משלהם, הפסיכואנליזה מבית מדרשם של ההוגים שציניתי בתחילת המאמר מייחסת חשיבות רבה מאוד. למשל, אני יודע שאשתי ואני איננו ישות פיזיקלית אחת. למרות זאת, קורה שאני מתעצבן מכיוון שהיא לא עשתה משהו, אף שלא אמרתי לה שזה רצוני, כי היה לי ברור שעליה להבין זאת בעצמה. דוגמאות לפער שבין ההבנה השכלית לבין ההבנה הרגשית שיש נפרדות ויש לפרט זכויות, הן שכיחות מאוד. כולנו פגשנו אנשים מבריקים, בעלי יכולת התבטאות מצוינת, שהסבירו לנו את עמדתם וערכיהם ביחס לכבוד שאנחנו מחויבים לתת לזולת. יש לא מעט אנשים, שתפקידם להנהיג אותנו פוליטית או רוחנית, שמדברים על כך. עם זאת, הם בדרך כלל עיוורים לחלוטין לא רק לצרכים, לכבוד ולזכויות של הזולת, אלא ממש לעצם קיומו. אם מישוהו בקרבם מתייחס לצרכים ולרצונות שלו או נעלב מהיחס שלהם, הם לא מבינים מה הוא רוצה ועל מה הוא מדבר. הם לא מתעניינים באמת במה שאומרים להם. הם מדברים על עקרונות נעלים, בעוד האחרים מטרידים אותם בפרטים טפלים ולא רלוונטיים.

עתה רצוני לטעון טענה רדיקלית יותר: מי שלא מכיר בקיומו של זולת במובן הפסיכולוגי, לא הפיזיקלי, לא יכול להכיר את עצמו; הוא לא יכול לדעת שהוא אדם בעל עולם סובייקטיבי, ועל כן הוא לא יודע שהוא אדם. אסביר למה כוונתי במונח "עולם סובייקטיבי", שעושה אותנו אנושיים. מובן שלכל בני האדם יש חוויה אנושית, אך היתרון שלנו כבני אדם הוא ביכולת לחשוב ולפרש את החוויה שלנו. אם אני רואה את עצמי מגיב לגירויים חיצוניים ומשוכנע שהגירוי מכתובת תגובה מסוימת ואין לי שום מרחב לבחירה או לחשיבה, אזי אני בעצם סוג של אוטומט, ללא מרחב רגשי פנימי. מצב כזה אינו מאפשר התבוננות פנימית, כי אין מי שיתבונן ואין על מה להתבונן. כדי להתבונן פנימה, יש צורך בפיצול של הנפש – חלק אחד מתבונן ותוהה לגבי המניעים והרגשות של החלק האחר. אם אין מרחב פנימי של תהייה ואפשרות לפרשנויות שונות של הרגשות והתגובות, אלא רק תגובה אפשרית אחת בכל מצב, פיצול פנימי כזה לא מתקיים. כשמדברים עם אנשים כאלה על החוויות שלהם, גם אם הם מאוד אינטליגנטים, החוויה דלה ומשמימה מאוד.

נחזור לדוגמה של הנער שהבאתי קודם. לפי תפיסתו, הוא חי בעולם שבו גירוי מוביל לתגובה. הגירוי: לקחו אותו ל"ארומה" לחגוג את יום ההולדת; התגובה: עצבנות. אין לו שום מרחב של תהייה למה הוא נפגע כל כך. אין לו יכולת לחשוב על אפשרויות שונות של פרשנות למוטיבציות של חבריו, ולכן אין לו שום מרחב שממנו הוא יכול לבחור תגובה. למעשה, מוטיבציות לא מעניינות אותו. הוא עסוק בתוצאות ואם הן מאכזבות אותו. השאלה אם הדבר נעשה מתוך רצון טוב או רע לא נראית לו משמעותית ברמה הרגשית. הוא לא יודע

לנסח בשפה של יחסים בין-אישיים למה זה מעצבן אותו, הוא לא יכול לחשוב על מגוון הרגשות שעלולים להתעורר בו – למשל, אכזבה, קנאה או עצב – ואף אינו סקרן בקשר לזה. כשניסיתי להתעכב על מה הוא חשב שהיו הרגשות שגרמו לו להתעצבן, הוא נעשה חסר סבלנות והתעצבן גם עליי. נראה היה שהוא חווה אותי כלא אמפתי אם אני לא מבין את האמירה שלו כפשוטה וחושב שיש שם מרחב כלשהו לבירור ותהייה. לדעתו, גם לי היה צריך להיות ברור שבילוי ב"ארומה" ביום ההולדת מעצבן בפני עצמו, נקודה. השאלה למה חבריו לקחו אותו דווקא ל"ארומה" ולא למקום אחר, לא הייתה רלוונטית בעיניו. מה שהיה חשוב לו לא היו כוונותיהם של חבריו, אלא אם מה שעשו תאם את ציפיותיו. יתרה מזו, לדעתי, הוא לא ידע למה ברמת העומק הוא התעצבן. לא נראה לי שהוא יכול היה לנסח לעצמו ולי מה כאב לו בזה. למשל, כשהוא סיפר לי את הסיפור התרשמתי מהטון של דבריו ומהבעת פניו, שבין השאר הוא מאוד הופתע שהם לקחו אותו לשם, אך כששאלתי אותו על כך הוא שלל את זה. בירור בשלבים מאוחרים יותר של הטיפול שלו העלה שהוא לא נמנע מלשתף אותי ברגשות שלו בתקופה זאת של הטיפול, אלא שהוא לא ידע מה הם. מה שהיה שם היה משהו עמום ולא מובחן שהוא כינה עצבים. הוא לא ידע לעשות אבחנות בתוך ההרגשה הזאת ולזהות בה רגשות שונים.

הוא החל לזהות רגשות מובחנים רק בעקבות העבודה המשותפת שלנו. אני הייתי סקרן בעניין העולם הפנימי שלו. כשהקשבתי לו, הקשבתי לא רק לסיפור שלו, אלא גם לסיפור מקביל, שאני סיפרתי לעצמי, ובו היו הפרטים הרגשיים ששיערת שחסרים בסיפור שלו. כמובן, ייתכן שטעיתי בחלק מההשערות שלי, או בכולן, ולכן בדקתי אותן כל הזמן מול כל פיסת מידע חדשה, כמו תחושות נוספות שלי, פרטים נוספים שעלו, הבעות פנים, שפת גוף ונימת דיבור. הדבר שתרגם לו, לדעתי, בהקשבה שלי, ואפשר לו לאט לאט לעשות אבחנות ולזהות רגשות, היה שהקשבתי לו כאילו היה שם מישהו שיש לו חוויה פנימית, ולא רק מישהו שנשמע תובעני ונעלב. למשל, היה בי מרחב פנימי המכיר היטב את החוויה של לצפות להתאכזב. אני יודע יפה כמה קשה להרגיש מקופח ומקנא, מובך ומושפל. לכן, תוך כדי ההקשבה שלי ביצעתי מעין תרגום סימולטני בגוף ההתרחשות. לדוגמה, כשהוא פירט על העצבים שחש וחזר על המילה "עצבים" הרבה פעמים, הבנתי מה שהוא מנסה לספר לי, אך אין לו המילים לכך ושהוא עדיין המום ולא יכול לעכל את החוויה, ולכן חוזר עליה שוב ושוב. כשנתתי לחוויה הזאת מילים ואמרתי לו, שהוא עדיין המום ולא מצליח לקלוט ולעכל את מה שקרה, זה דיבר אליו. לרגע הרגיש מובן. לי היה חשוב לומר לו זאת משני טעמים. האחד, כדי שירגיש מובן, והשני, שבעצם האבחנה ומתן המילים לחוויה מתאפשר רגע של התבוננות עצמית. בעזרת האמירה הזאת חלק אחד שלו המשיג את החוויה של החלק האחר. יכול היה לומר לעצמו בשפתו "קשה לי, אני מוצף רגשית, אני בתהליך עיכול", ובכך נוצר לרגע מרחב פנימי.

בהמשך אנסה להסביר מדוע בעיניי רגע כזה חשוב כל כך. כפי שציניתי, כדי להבין את החוויה של הנער המתואר, נעזרתי יותר בדמיוני, בהבעות פניו ובנימת קולו מאשר בתוכן, שהיה בוטה וחזרתי, מלווה בקלילות ובהבטחות נקם. למשל, האופן שבו סיפר את ההתרחשות וגם הבעות פניו הביאו אותי להכרה די ודאית באשר להלם ולאכזבה שחש. אני מכיר היטב חוויות של אכזבה לאחר שהפלגתי בדמיונות איך אירוע מסוים אמור היה להיות. אני גם מכיר היטב חוויות של השוואה על המעט שלדעתי אני מקבל לעומת השפע

שאחרים זוכים לו, או במילים אחרות, אני מכיר היטב תחושות של קנאה וקיפוח. היכולת שלי להכיר חוויות אלה קשורה קשר הדוק ליכולת שלי לתת לרגשות האלה שמות ולהבחין ביניהם. לנער שאני מתאר הייתה ידועה המשמעות המילונית של מילים כמו קנאה, קיפוח ואכזבה, אך לא הייתה לו היכולת להשתמש באבחנות שהמילים האלה מאפשרות לעשות, כאשר היה צריך ליישם אותן ברגשות שהתעוררו בו בעקבות יחסים שבהם היה מעורב. בשלב זה שימשתי חלק שהיה חסר לו: מישהו שחש את הדברים בשבילו ונותן להם שם. במידה מסוימת העמדה הזאת שלי טשטשה את הנפרדות שלי. לא הדגשתי בפניו אופני התמודדות אחרים או שאפשר לפרש את הסיטואציה אחרת. לא אמרתי לו שאולי לחברים שלו הייתה כוונה טובה, רק נתתי לו מילים לתיאור החוויה שלו. הדבר אפשר לו בהדרגה להרחיב ולהעשיר את התפיסה של המרחב הפנימי שלו. טפטפתי לו את ההבנות והאבחנות שלי על מה שקורה, באופן שהוא לא חווה אותו יותר מדי כחודרני או כטראומטי. לאט לאט הוא למד שהאבחנות האלה מסייעות לו להבין ולארגן את החוויות שלו טוב יותר. כפי שצינתי, השתדלתי שהמפגש שלו עם האבחנות שלי לא יהיה יותר מדי טראומטי, כי מפגש עם הזולת שמנסח משהו עבורי, הוא גם קשה, מורכב ומעורר קנאה, בעיקר כשהמערכת הנפשית שלנו לא ערוכה להתמודד עם נפרדות ואחרות.

עד כה עסקתי בהבחנה בין רגשות ובפענוח מצבים רגשיים, אך עדיין לא בגילוי של הזולת. הדגמתי שרק כאשר יש זולת מתעניין ואמפתי, מתרחשת חוויית עצמי מורכבת ואנחנו לומדים לזהות רגשות שלנו; זה קורה רק כאשר יש זולת המכיר את רגשותיו שלו, והוא מתעניין ומזהה את הרגשות שלנו.

טענה נוספת שאטען היא שכדי להכיר את עצמי אני צריך להיות מושא החקירה והסקרנות של עצמי. הדוגמה שנתתי מבהירה שהרגשות שלנו אינם נהירים לנו מאליהם. הרגשות שלנו הם סוג של ארגון ופענוח של חוויה. אנחנו חווים תחושות שהן חוויה לא מובחנת במפגש של הגופני והנפשי, אנחנו מרגישים עוררות רגשית לא מובחנת כלשהי. התחושות האלה מלוות אותנו בכל חוויה, בכל אינטראקציה בין-אישית, ובמקביל לכל שיחה פנימית. את התחושות האלה אנחנו צריכים לפענח ולשיים. אם יש לנו יכולת פענוח דלה ושפה רגשית דלה, נדע עליהם רק מעט, אך אם יש לנו יכולת רחבה יותר, נדע יותר ונחווה יותר. הרגשות שלנו, שהם הנתון הבסיסי ביותר של הקיום שלנו, שהם החוויה שלנו, הם בעצם תולדה של עבודת פענוח, של עיבוד והבניה של מגוון נתונים חושיים, בין-אישיים וסביבתיים. לדוגמה, כמה מאיתנו אמרו או שמעו את המשפט "אני בוכה, אבל אני לא יודע למה". כמה פעמים מצאנו את עצמנו במין התרגשות שאינה ברורה לנו. כמה פעמים בחיים שאלנו אותנו אנשים קרובים בסביבתנו אם אנחנו כועסים, עצובים או מתוחים, ורק בדיעבד גילינו שאכן הרגשנו את הרגשות האלו. כאשר אני מזהה את הרגשות שלי, מבחין ביניהם ומזהה אותם, מתחיל להיווצר אצלי מרחב פנימי. אני מכנה זאת "מרחב", כי יש שם אפשרויות בחירה, יש שם תנועה. אם אין לי אפשרות של זיהוי מגוון רגשות, אין מרחב או שהמרחב צר ודל.

מכאן גם משתמע, שאנחנו לא מכירים את עצמנו באופן לא אמצעי, שאנחנו צריכים לפענח את עצמנו על סמך סימנים, כשם שאנחנו צריכים לפענח את זולתנו. נכון שזה תהליך שנוצר באופן אוטומטי ולרוב לא מודע, ושבמצבים רגשיים פשוטים הוא מתרחש מבלי שנבחין בו, אך הוא פעיל כל הזמן. במצבים רגשיים חדשים או עמומים אנחנו צריכים זמן לפענוח.

לפעמים אנחנו מבינים מה הרגשנו רק בדיעבד, ולעתים – רק לאחר זמן רב למדי. לעתים אדם חושב שהוא מרגיש רגש מסוים ורק מאוחר יותר הוא מבין שבעצם הרגיש כנראה משהו אחר.

הדיון מעורר שאלה מעניינת, שמפאת קוצר היריעה לא אכנס אליה, והיא: האם הרגש היה במקור או שהוא נוצר רק בגלל שהיה מבט שהתעניין בו ומרחב שאפשר את קיומו. האם הנער שתיארתי היה עצוב או מלא תחושת עלבון כשאמר שהוא מעוצבן, או שהרגש הזה נוצר רק בעקבות המפגש של העוררות הרגשית הלא מובחנת שלו (עצבנות), והמבט האמפתי שלי.

השאלה אם יש קשר בין היכולת שלי לזהות ולבטא את הרגשות שלי לבין היכולת להכיר בקיומו הרגשי של הזולת, נשארת תלויה ועומדת. תיארתי תנאי הכרחי בדרך להכרה הזאת, אך אין זה מספיק. נחוץ משהו נוסף.

לא כל מי שיודע לדבר על רגשותיו מכיר בקיומו הנפרד של הזולת. יש אנשים המדברים על עצמם ועל רגשותיהם בפירוט רב ולעתים אף ללא הפסק. מאופן דיבורם אפשר להתרשם שחוץ מעצמם ומצורכיהם הם לא מתעניינים ולא מכירים בשום דבר. הם עשויים להיות דקי אבחנה ולשים לב למגוון רגשות, ולמרות זאת, יש לנו הרגשה שהם לא מבחינים באחר. אפשר לפגוש זאת, למשל, אצל מתבגרים מסוימים, שיכולים לתאר לנו בפרטי פרטים עד כמה הם נעלבו, נפגעו והרגישו שלא מתייחסים לרגשותיהם, אך אצלנו נוצרת הרגשה שהם לא רואים אף אחד זולתם. נשאלת השאלה אם הם אכן מזהים רגשות, וכיצד בכל זאת אנחנו מתחילים להבין רגשית, שיש עוד מישהו בעולם נפרד מאיתנו, מישהו הרואה וחווה את העולם דרך העיניים שלו ולא דרך העיניים שלנו. בהקשר של האנשים שתיארתי מעניין לברר אם הם באמת כמגע עם עולמם הרגשי או שהם רק מדברים שפה של רגשות. מה ההבדל בין האופן שבו הם חווים את עולמם הרגשי לאופן שבו חווה אותו מישהו המכיר בקיום הזולת.

מי שעסק בצורה השיטתית ביותר בשאלה כיצד חוויה של עוררות חושית מתורגמת לרגש מובחן היו שני האנליטיקאים האנגלים שהזכרתי: וילפרד ביון ודונלד ויניקוט. ניסיתי להסביר חלק מהמחשבות שלהם על התהליך הזה בעזרת דוגמאות ודימויים משלי. אעבור עתה לשאלה כיצד אנחנו מבינים שיש שם מישהו אחר. מי שעשתה את פריצת הדרך המשמעותית ביותר בחשיבה האנליטית על הנושא היא החוקרת מלאני קליין, הונגריה במוצאה, שעברה ללונדון בשנות העשרים של המאה הקודמת, והייתה המורה של ביון וויניקוט. גם מקצת התובנות שלה אסביר בעזרת דימויים ודוגמאות משלי.

נפנה שוב לדוגמה של הנער ו"ארומה". מה יאפשר לנער הזה להבין באופן עמוק שאני נפרד ממנו? אני משער, שהמילה "נפרדות", שפסיכולוגים מרבים להשתמש בה, טעונה הסבר נוסף. הנפרדות שלנו ממי שאנחנו נמצאים במחיצתו אינה דבר מובן מאליו ואינה דבר שאנחנו תמיד רוצים בו. במצב תקין אנחנו חיים במרחב נפשי, שיש בו תנועה מנפרדות להתמזגות או לטשטוש גבולות וחזרה לנפרדות.

להלן דוגמה מחיי היומיום. משפחתי ואני יצאנו לנופש ופגשנו משפחה שמצאה חן בעינינו מאוד. הייתה התלהבות הדדית רבה, הרבינו לדבר איתם ולספר להם על עצמנו והם סיפרו לנו על עצמם. הרגשנו שאנחנו מכירים כבר שנים, למרות ההיכרות הקצרה. ניסינו למלא

חורים של מידע על עצמנו, כדי לנסות בעצם להפוך מה שהוא, לאמתו של דבר, ידידות חדשה לחברות ארוכת שנים. ואז, ברגע מסוים, התגלה הברדל. בביקור במוזיאון, הילדים שלהם הרעישו והאב סטר בחזקה לאחד הילדים. נראה היה שלכל בני המשפחה הזאת המעשה היה טבעי לגמרי. פתאום נוצר מתח. מי שנחוו עד לפני רגע כסוג של תאומים שלנו שהופרדו מאיתנו במקרה, התגלו כאנשים עם ערכים שונים באופן שבעינינו הוא מהותי. קודם לכן הנחנו שאם מצאנו שפה משותפת איתם, אנחנו חולקים את אותם ערכים. בדיעבד אפשר לראות שכדי לשמור על התחושה הנעימה של הזהות, התעלמנו כבר קודם מסימנים שעשויים היו ללמד שאנחנו לא תאומים סיאמים. אחרי הגילוי של ההבדל, שבעינינו, כאמור, היה מהותי, היינו צריכים לעשות הערכה מחדש של היחסים בינינו. פתאום גילינו עוד הרבה נקודות שוני המצריכות עיכול. הסתיימה התאומות. לא נתנו את הדעת על כך שחוינו התמזגות והיקרעות ממנה.

הסיפור הזה מדגים שכדי לחוות נפרדות, צריך להתרחש דבר מה שלא לפי הציפיות שלנו. כל עוד העולם החברתי מתנהג לפי הציפיות שלנו, אנחנו לא יכולים לגלות פסיכולוגית שמה שאנחנו חושבים ומרגישים הוא סובייקטיבי, שזו תפיסת עולם שלנו, שלא כולם חולקים אותה איתנו. אך האם כל פעם שאנחנו מגלים שהעולם לא מתנהג לפי הציפיות שלנו, אנחנו מכירים בנפרדות? בדוגמה של הנער ו"ארומה" ראינו שלא בהכרח. בדוגמה של המשפחה שהתחברנו אליה והסטירה במוזיאון נוצר מצב שחייב היערכות מחדש, שיש בה כדי ליצור הבנה שהם נפרדים. אפשרות נוספת היא שאנחנו לא נכיר בנפרדות שלהם, אלא נעשה אותם לבלתי אנושיים, כפי שקרה לנער וחבריו. החברים לא נעשו אנשים בעלי שיקולים לגיטימיים משלהם, כשלא ענו לציפיותיו, אלא נעשו משהו מאכזב ורע. לכן, יש אפשרות שנבין שהם שונים מאיתנו: יש להם ערכים אחרים ביחס להפעלת אלימות כשיטה חינוכית. בנקודה הזאת יש אפשרות שאבין את השוני ואזכור חלקים אחרים שלהם. ייתכן ששוני זה ייראה לי מהותי די הצורך כדי שאחליט לנתק את היחסים איתם, אך הם יישארו בני אדם עבורי, כלומר, אני יכול לזהות את הדברים המשותפים לי ולהם. מאידך גיסא, יש אפשרות שהדבר יעשה אותם לבלתי אנושיים בעיניי. לא שאני מסויג מהגישה החינוכית שלהם או אפילו לא רוצה להיות חבר שלהם, אלא שהם הופכים בעיניי למין זן של אנשים שהמניעים וההעדפות שלהם לא מעניינים אותי. אני לא מרגיש שום דבר משותף איתם. הם פועלים מרוע או טיפשות וזהו. אני לא יכול לחשוב, למשל, שגם בי יש חלקים אלימים ושאוּלי גם לי מתחשק לפעמים לסטור לילדיי, אלא שאני בחרתי לרסן את עצמי. האנושיות שלהם עשויה להיעלם מתודעתי. הם רעים ומכים. אם הדוגמה נראית לכם לא משכנעת דייה, קְשבו מה קורה לרובנו כשאנחנו חושבים על אנשים במחנה הפוליטי שאנחנו מתנגדים לו מאוד, או איך אנחנו מפסיקים לחשוב על אויבינו כעל בני אדם בעלי רגשות, פחדים ותקוות.

למעשה, אני אומר שהכרה בנפרדות מתחילה באכזבה, בהכרה שמהו לא פועל כפי שציפינו. אך לא כל אכזבה מביאה להכרה בנפרדות; אכזבה עשויה לחזק את האי-הכרה בנפרדות. מלאני קליין הייתה הראשונה שנדרשה לשאלה הזאת. היא חשבה שהתינוק מפצל את החוויות שלו לחוויות טובות ולחוויות שליליות. זאת, לדעתה, צורת הארגון הראשונה של הנפש. זה עוזר לתינוק ולילד הצעיר ליצור עולם צפוי וחסר סתירות. יש מישהו טוב ונעים שמעורר את האני השמח והטוב שלי ויש מישהו מאכזב ורע, שמעורר את החלק הכועס והשונא שלי. לפי מלאני קליין, החוויות האלה מפוצלות, משמע, כשאני במצב שמח ומסופק

אני חווה את עצמי ואת מי שאני אתו כמספקים וכטובים. כשהחוויה משתנה, כשיש אכזבה ותסכול, אני כמצב המפוצל חווה צד אחר שלי, צד כועס ושונא, שאינני מרגיש שהוא קשור לצד האוהב שלי. הצד הזה מתמודד עם מישהו מתסכל ורע שאינו קשור אצלי למי שקודם היה בעיניי נחמד וטוב. כדי להדגים זאת אחזור ל"ארומה". הנער שאני מתאר היה שייך לחבורה מלוכדת מאוד של חברים. הוא היה מדבר עליהם בסופרלטיבים חיוביים. כל חבר בחבורה, לדבריו, יעשה הכול בשביל החברים האחרים. "הם תמיד באותו ראש". כאשר הוא חווה אכזבה מהם וגילה שלפעמים הם לא באותו ראש, האכזבה הייתה מוחלטת. הוא כעס עליהם ושנא אותם ולא היה כלל במגע עם היותם יקרים לו. זו הדגמה של הפיצול בבגרות.

מלאני קליין חשבה שאם התינוק גדל בסביבה תומכת דייה ומכילה ומצליח לצבור יותר חוויות טובות מרעות, ברגע מסוים הוא יתחיל להבין שמי שמתסכל אותו ומי שמספק אותו הוא אותו אדם. במושגים של הנער – הוא יבין לא במובן השכלי, אלא באופן רגשי עמוק, שהחברים שהוא אוהב הם אותם חברים שאכזבו אותו ושהם לא השתנו באופן מפלצתי, אלא שהם יותר מורכבים ושונים ממה שהוא חשב. נחוץ כאן תהליך מורכב של עיכול. הוא יוכל להבין שמי שאכזב אותו הוא לא רע באופן מהותי, אלא רק מאכזב, ושהוא עצמו לא רק שונא אותו, אלא גם אוהב אותו. הגילוי הזה גורר בעקבותיו את ההבנה שלזולת יש עולם פנימי ושיקולים משלו. אם האחר לא רע מהותית, הרי כנראה שהוא חושב באופן שונה ממני על הסיטואציה. יש לו את הפרשנות שלו. הגילוי המרעיש הזה, שהוא אחד הגילויים החשובים ביותר בהתפתחות הנפשית שלנו, הוא גם הגילוי של תפיסת העולם הפרטית שלי או במילים אחרות – הסובייקטיביות שלי. זה הגילוי שיש לי בתוכי עולם של רגשות ומחשבות שהן פרשנות על העולם ולא תפיסה בלתי אמצעית של המציאות. אם ישנה שם אימא שלי והיא לא נותנת לי את מה שאני רוצה ואני כועס עליה, אך זוכר רגשית שאני עדיין אוהב אותה, אני עשוי גם להבין שכנראה יש לה שיקולים משלה. אני מבין שהיא לא אוטומט המספק חוויות נעימות, אלא שהיא בוחרת לספק אותן. אני גם מתחיל להבין שמה שאני רוצה הוא רק מה שאני רוצה ולא ציווי אלוהי.

לנער שתיארתי היה ברור שהחברים שלו צריכים לחגוג לו באופן מסוים. היה לו גם ברור שהם יעשו זאת. הם היו מין אוטומט, כי הם מבחינתו לגמרי צפויים. כאשר הם מאכזבים אותו, זה איננו אירוע המתרחש בהקשר של היחסים שלו איתם, אלא בחוויה שלו הם השתנו מהותית. הם לא החברים המוכרים שלו, שאכזבו אותו, אלא הם הרוע והשרירותיות בהתגלמותה. הוא גם כבר לא זוכר רגשית את החוויה הטובה איתם. כשהוא יבין שיש להם שיקולים משלהם, הוא אולי יבין שההעדפה שלו היא בחירה מתוך קשת של אפשרויות ולא הכרח. הוא עדיין יכול להעדיף ולבחור את הבחירה המקורית שלו, הוא עדיין יכול להתאכזב ולהיפגע מהבחירה שלהם, אך הוא כבר בעולם רגשי בעל איכות אחרת. אין פירוש הדבר שהוא מוכרח להתפשר. יש דברים שלעולם לא נתפשר עליהם, גם אם נהיה מודעים לקיומן של עוד אפשרויות. אך אנחנו כבר מבינים שזו בחירה. כאשר אנחנו מבינים שההעדפות שלנו והרגשות שלנו הם לא עובדה פיזיקלית, אלא סוג של פרשנות, אנחנו מבינים שגם אנחנו לא אוטומט ושנחנו צריכים לפרש את העולם הפנימי שלנו כדי להבין את עצמנו בעזרת מנגנונים דומים לאלה שבעזרתם אנחנו מפרשים את הזולת. אילו לנער שתיארתי היו מנגנונים זמינים כאלה, הוא היה יכול לשאול את עצמו למה הוא התאכזב כל כך; ייתכן שהוא היה יכול לתהות אם החברים שלו לקחו אותו ל"ארומה" בתום לב, ואם הם באמת

האמינו שזה מה שישמח אותו; ייתכן שהוא יכול היה גם לשאול את עצמו איך קרה שנוצרה אי-הבנה כזאת; ייתכן שהוא היה יכול לתהות אם זה הוא שלא הבהיר היטב מה ההעדפה שלו; הוא היה יכול לתהות אם הם מאותתים לו כך על משהו טעון ביחסים שלהם איתו. במילים אחרות, הייתה נפתחת לפניו קשת שלמה של אפשרויות.

הגילוי שיש שם מישהו אחר הוא סוגיה שראוי להתעכב עליה. זאת משום שכל המאמץ של החינוך האנושי נועד בעצם לאפשר את המעבר הזה, שהוא לגמרי לא מובן מאליו, המעבר מאי-הכרה בזולת להכרה בנפרדות של הזולת. המטרה שלנו בחינוך היא לאפשר לאנשים לגדול ולהתפתח כלומר, לצאת מעמדה אגוצנטרית, שאינה מכירה באחר, לעמדה המבינה שאנחנו והאחר חולקים את המרחב של הסובייקטיביות המשותפת והנפרדת. ההכרה באנושיות של הזולת היא גם ההכרה באנושיות שלי. אני לומד מכך שאני לא האל הבורא, היודע באופן אבסולוטי מה נכון ולא נכון, מה ראוי ומה פסול, אלא שיש לי בחירה מסוימת. "ארומה" או לא "ארומה" – זו שאלה של העדפה אישית ולא אוניברסלית. אני מבין שהבחירה שלי לא נותנת לי יתרון על זולתי; אני מבין, שכפי שלי יש רגשות מסוימים, גם לזולתי יש רגשות, ולכן נפתח כאן מרחב שיש בו פוטנציאל של אמפתיה וחמלה. אמפתיה וחמלה לעצמי ולזולתי, החולקים יחד את הגורל האנושי, על השמחות שלו ועל הסבל שבו.

נשוב לדוגמה שהופיעה בתחילת הדברים. אנחנו עובדים הרבה עם ילדים ועם בני נוער הנמצאים בעמדה דומה לנער שתיארתי. רוב הילדים בסיכון שייכים לקבוצה הזאת. יתרה מזו, העובדה שהם בעמדה הזאת היא אחד מגורמי הסיכון הגדולים ביותר עבורם. היא לא מאפשרת להם גמישות ביחסים, לא מאפשרת להם יכולת טובה לפענח ולהבין את עצמם או את זולתם. כמובן, לא כל מי שמוגדר במצב סיכון נמצא בעמדה הרגשית הזאת, ויש רבים שאינם נחשבים בני נוער בסיכון ונמצאים בעמדה רגשית כזאת. דווקא אלה הם במידה מסוימת סכנה חברתית, כי יש אפשרות שהאגוצנטריות שלהם מוסווית ברטוריקה ערכית, חינוכית ומוסרית, שהיא באופן מהותי מובילה לאי-מוסריות ולשקר ערכי. באופן עמוק, אין להם חמלה על זולתם ואין להם הכרה בזכויותיו. רובנו נעים בין העמדות האלה; לפעמים אנחנו כאן ולפעמים שם. יכולת התנועה הזאת חשובה. בזמן של כעס גדול אנחנו עשויים לאבד את ההכרה שיש שם זולת שונה מאיתנו, אך אחר כך אנחנו עשויים למצוא בתוכנו את המרחב הנפשי, המכיר בעובדה שיש שם זולת. המרחב הזה גם מאפשר לנו למחול, לסלוח, להתחרט ולעבד אכזבות וכישלונות, כשם שהוא מאפשר לנו ללמוד מהניסיון החברתי והבין-אישי שלנו, כי הדברים לא רק קורים לנו בשרירותיות. כל עוד אנחנו בעולם המפוצל של טוב ורע, אנחנו חווים את עצמנו רק כמגיבים לגירויים מהסביבה, ולכן אנחנו לא צריכים ללמוד להכיר את עצמנו או להתפתח רגשית.

כשאנחנו במגע במסגרת עבודה חינוכית עם ילדים מתבגרים ומבוגרים, האבחנה החשובה ביותר שעלינו לעשות היא באיזו רמה של נפרדות נמצא מי שאנחנו נמצאים במגע עמו; האם הוא מכיר רגשית בקיום האחר או לא. אם אנחנו חושבים שהוא נמצא בשלב שאין בו זיהוי של האחר, עלינו לנסות לברר אם זו נסיגה זמנית או אם זה המקום הרגשי שהוא חי בו. לבדיקה הזאת יש השלכות עצומות על ההחלטה שלנו כיצד לפעול ומה יענה על הצרכים של מי שמולנו. ההבנה שאבחנה מסוג זה היא נחוצה, יכולה לחסוך הרבה מאמצים של אנשי חינוך וצעדים שלא מקדמים את הגדילה של התלמידים. למשל, אם נער מסוים, לדעתנו, לא

גילה את ה"אחר", אזי אין טעם לפנות אליו להזדהות עם הרגשות של הזולת. לדוגמה, כל איש חינוך מכיר את התופעה שמובא אליו מישהו שהכה, ירק או ביזה באופן אחר את זולתו. בדרך כלל במהלך הבירור הנער ישמע את השאלה "מה אתה היית מרגיש אילו היו עושים לך אותו דבר?" ההבעה של חלק מהנערים הנשאלים את השאלה הזאת נשאת אטומה או שהיא מתחלפת בתמיהה. נראה שהשאלה לא נראית להם רלוונטית. להם ברור שאין כאן הדדיות וסימטריה ושאלו שום מקום להשוואה. הם לא תופסים את הזולת כאדם החווה ועובר תהליכים דומים למה שהם עוברים. עם נער כזה כמעט שאין טעם לדבר על הרגשות של הזולת. באותה מידה נראה שאין טעם לדבר על כך ארוכות עם אותו נער שהלם במורה כחלק מהתערבות, כשם שאין טעם לדבר עם הוריו ועם צבא תומכיו. הם לא הבינו איך רגשות של אחת כזאת, מורה, רלוונטיים. למה היא לא מקבלת את זה בהומור?! זו תהיה עמדתם עד לרגע שמהו יפגע בהם. האפשרות שבנם יישא בהשלכות של מה שעשה נראתה להם איומה. התגובה שלהם ושל הסביבה החינוכית, שלא הפגישה אותו עם גבול ברור, שללה ממנו את האפשרות להתפתח ולגדול בעקבות מה שעשה.

כשאנחנו מגלים שלאנשים חסרה העמדה שגילתה שיש שם זולת, ואנשים כאלה עשויים להיות בכל מעמד חברתי והשכלתי, אנחנו זקוקים לא לאמרות מוסר ולא לדיבורים על אמפתיה, אלא למערכת עקבית של גבולות ברורים ולא מתפשרים. מסגרת כזאת יוצרת עולם ריפוי, שמתוכו אולי ייוולדו ניצנים של הכרה שיש שם זולת. כמובן, גבולות עקביים הם תנאי הכרחי, אך לא מספיק. נחוצה גם הרבה אמפתיה, מישהו שיביין את הרגשות והתהליכים שהאדם עובר ואשר הוא אינו יכול לחשוב עליהם או לתת להם שם. האדם צריך לספוג די חוויות טובות ומכילות, כדי שיום אחד אולי תבצבץ אצלו ההכרה שיש שם מישהו אחר. אך ההכרה הזאת לא תבצבץ אם הגבולות לא יהיו עקביים, אם תהיה העלמת עין מתוקפנות, אם תהיה אמונה שאם נפנק אותו הוא יגמול לנו בהכרה בנו. אם ננקוט עמדה מעלימת עין ומפנקת, לא רק שלא נועיל לתהליך, אלא שלרוב לא נאפשר אותו. מי שלא מגיב עקבית במצב כזה, נתפס לא כפועל מטוב לב, אלא כפועל מתוך חולשה, כי הערימו עליו או כי הוא שותף לעולם המתמזג של האדם המדובר, שבו בעצם רק הוא והצרכים שלו קיימים. דבר זה גם מגביר תחושת אשם לא מודע ולכן גם פחד עמום מנקמה. מכאן עולה החשיבות הרבה של גבולות עקביים וברורים – יש בהם כדי לעזור לאנשים כאלה להתפתח.

נחזור לדוגמה של הנער ב"ארומה". אילו הייתי מתחיל לדבר איתו על הכוונות הטובות של חבריו, או מזכיר לו שהוא אוהב אותם, הוא היה מרגיש שגם אני לא מבין אותו. כשהוא סיפר לי על האירוע, האזנתי לו בסבלנות וניסיתי לתת מילים לציפיות שכנראה היו לו ולאכזבה שהוא חש. עשיתי זאת באמפתיה, אך לא בנימה המצדיקה את פרץ השנאה שלו כלפי חבריו. בשיחה הייתה גם התלהמות שלו כלפיי, בנוסח של "אתה לא מבין". כאן שמרתי על נפרדותי. לא הבנתי. סימנתי לו שיש כאן משהו טעון הסבר. השתדלתי לעשות זאת בצורה לא שיפוטית, אך שמרתי על הגבולות בינינו. הדבר הכעיס אותו. שמירת גבולות חיונית נוספת באותה פגישה הייתה העובדה שסיימתי אותה בזמן. הוא היה נסער מאוד, ושכשהודעתי לו על סיום הפגישה, דיבר על חוסר האנושיות שלי, על כך שאני מסיים פגישה כשהוא כל כך סובל. הוא ציין שזה ברור שאכפת לי רק הכסף שאני מקבל, וההוכחה לכך, הזמן ששולם לי עבורו הסתיים ולכן אני זורק אותו כשהוא מעוצבן כל כך. הוא בעצם הפעיל עליי לחץ רב לנסות להוכיח לו את אנושיותי, דרך זה שלא אשמור על הגבולות. לחלופין, יכולתי לענות

לו ולהזכיר לו כמה אני תורם לו ומתחשב בו ולהזכיר לו מצבים שעזרתי לו בעבר. בשני המקרים הייתי מזיק לו, לדעתי. בראשון, הייתי מראה לו שגם לי זה בלתי נסבל להיות גם הטוב וגם הרע ושני מזמין אותו לשמור על הפיצול: שיש טובים ושיש רעים, ושם אני עושה משהו מתוך שיקול שלי, אני בהכרח רע גם בעיני עצמי. לעומת זאת, אם הייתי מנסה להזכיר לו כמה עזרתי לו בעבר, הייתי מאבד אותו, כי בחוויה המפוצלת שלו, הוא באמת לא זוכר זאת, וגם הייתי בעצם אומר לו שיש פיצול ביני לבינו, שאני הטוב ושהוא טוען כלפיי טענות לא לגיטימיות ולכן הוא הרע. בחרתי לא להתייחס ישירות לטענות שלו אלא לחזור ולומר לו שניפגש בשבוע הבא, ושם הוא ירצה נוכל להמשיך לדבר על זה. הגבולות נשמרו. לא הייתה התקפת נגד שלי וגם לא התקפלות. את הטענה ש"אכפת לי רק הכסף שלי" שמעתי עוד פעמים רבות. הטענה דרך אגב אינה שקרית לחלוטין. אכן "אכפת לי" הכסף שאני מרוויח. הטעות שלו היא המחשבה שאכפת לי רק הכסף, ולא שאכפת לי בנוסף גם דברים אחרים. מה שניסיתי לקיים היה יחס מתעניין ועקבי שלא נכנע לסחטנות, לעמדת הקרבן או לאלימות המילולית שלו, והשתדלתי לא להיות נקמני. אני כותב "השתדלתי", כי אני מניח שלפעמים הופיעה בדבריי נימה, הבעה או אמירה שהיו לא אמפתיות. היתרון בקשר שלנו היה שאם הוא או אני זיהינו את הכשלים שלי, יכולתי לקבל עליהם אחריות, דבר שחזיק את הקשר ונתן מודל של משהו שיכול להיות גם טוב וגם רע, וגם לדעת את זה. העקביות של הקשר והגבולות אפשרו לנו לאט לאט לגלות שיש שם זולת, שמה שהוא חושב – זו פרשנות שלו. המשפטים שבהם היה פותח, כמו "זה נורא מטומטם שאתה עושה..." התחלפו במשפטים המדברים על חוויה סובייקטיבית: "זה לא נעים לי ש..." או שהתחלפו בתהייה "אני לא מבין למה אתה..."

זה לא קרה תמיד, ומשפטים כמו "זה נורא מטומטם ש..." המשיכו להישמע במחוזותינו, אך מי לא חוטא בעמדה כזאת לפעמים? לנוער הזה נפתחה האפשרות לא להיות בעמדה הזאת תמיד, אלא רק לפעמים, בקיצור להיות כמו רובנו. האפשרות הזאת גם יצרה אצלו סקרנות לגבי עצמו. הוא התחיל לתהות למה הוא פועל כפי שהוא פועל. הוא התחיל לשים לב שהתנהגויות מסוימות מכשילות אותו ותהה למה בכל זאת הוא מתמיד בהן. הוא עבר מעולם הוודאות השטוחה של חוויה דו-ממדית לעולם המורכב והלא קל של אפשרויות והשערות; עולם שיש בו גדילה, התפתחות ותקווה, המבוססת על תהליכים אמתיים ולא על פתרונות נסיים ובריחות לפנטזיות על מיטיבים מוחלטים או על נחמות בשכרות.

הדיאלקטיקה של הכישלון וההצלחה בעולם החינוכי המרחיבים את האחריות כלפי האחר

מיכל ראזר

מבוא

מורה למתמטיקה, אהוב מאוד על תלמידיו, סיפר לי את הסיפור הזה:

יש לי תלמיד בכיתה י, אני מאוד אוהב אותו. בשנתיים האחרונות אני יודע שהוא משוטט כל הזמן והוא גם כנראה מעורב בפשיעה. זה הורג אותי, כי אני יודע שהוא מאוד מוכשר ויכול היה להגיע להישגים מצוינים. אני משוחח איתו כל פעם על החיים ועל כך שהוא צריך להתמיד. כל הזמן אני מדבר איתו, יש לנו קשר קרוב מאוד. אבל הוא אומר לי: "אתה לא מבין? בחיים זה או שאתה למעלה או שאתה למטה", אז מה שוות כל השיחות שלי איתו?

ובכן, מה באמת שוות כל השיחות איתו? מה באמת שווה כל מה שאנחנו עושים? כיצד נוכל לחוות הצלחה בעבודה, שהיא כל כך מורכבת ושההצלחות בה חמקמקות? עבודה אשר בה הצלחה וכישלון מתבלבלים ללא הרף. עבודה חינוכית עם ילדים בסיכון מייצרת עבור איש החינוך שיח פנימי וחיצוני קבוע, שבו ההצלחה מוטלת בספק. פעמים רבות כל כך אנו מתבוננים באירוע ואיננו יודעים אם לכנותו "אירוע של הצלחה" או "אירוע של כישלון". חמור מזה, קיימת בתוך רובנו הנטייה לייחס כישלון להתנהלות מוצלחת, כדוגמת המורה למתמטיקה. מה קורה למורה הזה? מדוע הוא אינו רואה בקשר הקרוב והחם שיצר עם התלמיד הצלחה? מדוע הוא אינו רואה בשיחותיו עם התלמיד התנהלות "שווה" שעשויה לשמש מנוף משמעותי להצלחת התלמיד? כיצד יוכל להיות גאה בעבודתו ובעשייתו אף שלתלמיד עדיין דרך ארוכה?

במאמר זה אבחן את עיוותי התפיסה בהקשר של הצלחה וכישלון, כיצד הם מתהווים וכיצד אפשר ללמד מורים ותלמידים להתבונן אחרת במציאות, לעשות reframing לתפיסת המציאות וללמד את המורים ניסוח חלופי למצבי "אין מוצא". reframing היא אסטרטגיית פעולה של המנחה או של המורה, ומהותה מתן הסבר ופשר אחר למציאות שפוגשים התלמידים, המורים והמנהלים. המושג framing (מסגור) מציין את הדרך שבה אדם תופס את המצב: באילו עובדות הוא מתמקד, מאילו עובדות הוא מתעלם, כיצד הוא מגדיר את הבעיה, מסביר אותה ומעצב את האסטרטגיות להתמודד איתה. קשה מאוד לשנות התנהגות בלי לנסות לשנות את ה-framing שהיא מעוגנת בו ונובעת ממנו. במקרים שבהם חוויית ההצלחה מתבלבלת, אנו שואפים לתת הסבר אחר ל"כישלון של המורה" (או ל"כישלון של התלמיד"). לתהליך זה אנו קוראים reframing של סיטואציות שונות במציאות.

תהליך ה-reframing כולל שתי פעולות: האחת – מתן משמעות חדשה לאותן ה"עובדות" שב-framing המקורי (Razer, Friedman, Sulimani & Sykes, 2003), והאחרת – הוספה או גריעה של עובדות מה-frame המקורי. למעשה, reframing מזמין את האדם לתפוס את מצבו ואת המציאות בצורה אחרת. הסתכלות זו עשויה לאפשר לו להיחלץ מהמצוקה ולהתגבר על חוויית חוסר המוצא.

תפיסת ההצלחה של המורים מתעוותת בשני מצבים עיקריים: התעלמות ממקורות הכוח והתעלמות ממקורות הכאב, הן של המורה והן של התלמיד. המורים נוטים להתעלם ממקורות הכוח של עצמם ובאותה מידה ממקורות הכוח של התלמיד. באופן דומה, קיימת נטייה להתעלם ממקורות הכאב של כולם. התבוננות על המציאות באופן מורכב כוללת התייחסות הן למקורות הכוח והן למקורות הכאב. בבחירת דרכי הפעולה יש להביא בחשבון את שניהם.

התעלמות ממקורות הכאב

כשמדובר בתלמידים במצבי סיכון ומצוקה, אין ספק, את מנת הסבל שלהם בחיים הם קיבלו ומקבלים ללא קשר להתנהגות של בית הספר. האסטרטגיה שבית הספר נוקט פעמים רבות, שבה הוא מייצר לתלמיד סבל נוסף (על ידי איומים, השעיות, השפלות וריתוקים), מתעלמת באופן עמוק ביותר מההשפעה של כאב זה על התלמיד. צוות המורים סבור, בדרך כלל בטעות, כי הפחד מהסבל יגרום לתלמיד לשנות את התנהגותו. בפועל, אנו מוצאים כי נוכח ענישה, מתגברת מצד אחד תחושת הניכור של התלמיד כלפי בית הספר וכלפי הצוות, ומצד אחר, תחושת התסכול, הזעם וחוסר האונים של המורים והמנהלים. הורושבסקי-מוזס ומוזס (2003) דנים בחוויית הפגיעה של ילדים ממוריהם גם כשאלה אינם מתכוונים לפגוע. הם מכנים חוויות אלו "טראומות בושה". לטענתם, תלמידים מפתחים אסטרטגיה של העמדת פנים, של "לא אכפת לי" ביחס לדברי המורה. אסטרטגיה זו מתפתחת כדי להפחית את תחושת הכאב, אולם היא בעלת מחיר ארוך טווח.

מלבד להשפעה המזיקה שיש לענישה על התפתחותם האישית, הרגשית והמוסרית של התלמידים, שימוש בענישה מייצר חוויה של סיכון לאנשי הצוות. הצוות משתמש באמצעים אלימים כלפי התלמיד ככלי עבודה לגיטימי. השימוש באלימות הוא סכנה לתפיסה שלי את עצמי (המורה) כאדם ערכי והומני והוא כרוך בהתעלמות מהכאב הנוצר הן אצל המורה והן אצל התלמיד. מכאן שכאשר בית הספר מכאיב לתלמיד, בין שהתנהגות התלמיד משתנה בעקבות פעולת בית הספר ובין שלא, הכאב שנוצר מקשה את חוויית ההצלחה או מטשטש אותה אם היא קיימת.

בעיה חשובה המתעוררת בעקבות שימוש בענישה והתעלמות מהכאב, היא חדירה של שפה רוויה רציונליזציות, הכחשות ופיצול. הכחשה באה לידי ביטוי בכך שהתנהגות הילד מתפרשת כאלימות, בזמן שהתנהגות מענישה ופוגענית מצדנו אינה נתפסת כאלימות. הפיצול הוא אפוא שאותה התנהגות נתפסת פעם אחת כלא לגיטימית ופעם אחרת כלגיטימית וכנחוצה. התפיסה המתוארת מעכבת חשיבה ביקורתית ומאיימת על המודעות העצמית. יתרה מזו, כוח נתפס בתוך בית הספר בעיקר סביב הפוטנציאל "להכאיב". הכוח של הרבה מורים להרגיע,

לסייע, לעודד, אינו נתפס באמת ככוח. מורים בעלי כישורי תקשורת ויכולת הכלה, סבלנות, הקשבה וכולי נתפסים כדמויות חלשות, ואילו המורים התוקפניים נתפסים כחזקים וכבעלי יכולת "החזקה".

להלן אתאר שתי דוגמאות להמחשת הסוגיה. הדוגמאות מתארות הן את העיוות בתפיסה והן את אסטרטגיית ה-reframing, המופעלת כדי להקל על התחושות הקשות המתעוררות בעקבות תפיסה מוטעית.

דוגמה א

האירוע הבא מתאר שני שלבים בהתרחשות בית ספרית. השלב הראשון, התרחשות בתוך הכיתה, והשלב השני, התרחשות בישיבת צוות בעקבות ההתרחשות בכיתה. ישיבת הצוות התקיימה בהנחיית מנחה פסיכו-חינוכי. במהלך השיחה עם צוות המורים נבחנו דרכי התמודדות של הצוות עם האירוע ונדונו דרכי ההתמודדות הקודמות, שהיו נהוגות בבית הספר.

כיתה י, כיתת אתגר. תחילת נובמבר. מורה נכנסת לכיתה ורואה ליד השולחן שלולית שתן. שלושה ימים לאחר מכן חוזרת התופעה. המורה נכנסת לכיתה והפעם שלולית השתן על שולחן המורה. בשיחת הצוות סיפרו המורים על האירוע. תחושות קשות מאוד של הצוות כלפי התלמידים עלו סביב האירוע. המורים סיפרו שבשני המקרים הם השאירו את התלמידים ללמוד בכיתה עם השתן על הרצפה, בטענה: אם התלמידים רוצים להשתין בכיתה על הרצפה, אז שילמדו בכיתה הזו כל היום "וייחנקו מהריח". תוך כדי הדיון הועלו התייחסויות נוספות באותו הקשר: "אנחנו חייבים למצוא את האשמים ולהעניש אותם"; "הם בעצם משתינים עלינו"; "אנחנו חייבים להראות להם מי יותר חזק"; "אם לא נעשה מעשה, ההתנהגות הזו תחזור, ואף תחריף".

בשיחה לאחר האירוע נעשה מאמץ לברר אם יש למורים דרך לדעת מי מהתלמידים היה מעורב באירוע. המחנכת טוענת: "איך אפשר לדעת? הרי התלמידים לעולם לא ילשינו על חבריהם. אין לנו כוח להרתיע אותם, אני כבר ממש מיואשת, אני לא יודעת מה עוד הם הולכים לעשות לנו, מאוד קשה לי איתם בכיתה".

המנחה מציע למורים דרך להתמודד עם הסוגיה: "האירוע קשה מאוד, בהרבה מובנים. דרך ההתמודדות שאנחנו בדרך כלל מציעים, היא לבוא עם גישה חדשה, אחרת מזו המוכרת לתלמידים עד כה. אני מציע שהמחנכת תיכנס לכיתה כשכל התלמידים (או מרביתם) נמצאים ותנהל איתם שיחה באופן הזה:

תראו, כשתלמיד משתין בכיתה על הרצפה פעם אחר פעם אני חושבת שמהו מאוד רציני וקשה קורה לו וכנראה משהו מאוד מכאיב לו ומטריד אותו. אבל בדרך הזו לעולם לא נצליח לדעת מיהו ולא נוכל לעזור. לא נוכל לדעת מה קורה לאותו תלמיד ומה מציק לו. זוהי דרך לא טובה לבקש עזרה. אנחנו בבית הספר לא שוטרים ולא חוקרים. אנחנו גם לא מעוניינים להעניש את התלמיד. אנחנו רוצים לעזור. עכשיו אני באה להציע למי שעשה זאת לבוא אלינו ולשתף אותנו במה שמטריד או מעסיק אותנו. אנחנו לא נעניש בשום פנים ואופן. אם יש מישהו בכיתה שחושב שהוא רוצה לעזור, גם הוא יכול לעודד את מי שעשה לפנות אלינו ולשתף אותנו. חשוב לי לומר,

שאם מישהו פה יש לו קושי או בעיה מטרידה, חשוב שיאמר את זה באופן ישיר ולא על ידי התנהגות שאף אחד לא יצליח באמת לעזור.

אחדים מהמורים מופתעים מההצעה: "אתה מתכוון לומר שלא נעניש בכלל?" מורים אחרים אומרים, שהרעיון נראה להם מאוד, שהם מבינים שכנראה מדובר בתלמיד עם מצוקה גדולה ושתפקיד בית הספר הוא לא להעניש, אלא לנסות לעזור ולטפל. מתפתח דיון סביב ההצעה בשני מישורים: האחד – כיצד צעד כזה עשוי להשפיע על התלמידים, והאחר – כיצד צעד כזה ישפיע על המורים ואיזו הרגשה זה מעורר בצוות לנקוט גישה אחרת לחלוטין.

לאחר שבוע המחנכת סיפרה שאכן עשתה כפי שסוכם. היא סיפרה שהתלמידים הקשיבו לה קשב רב והיו מופתעים מאוד מהדרך שבה היא דיברה איתם. עד לרגע השיחה טרם פנה מישהו באופן קונקרטי, אולם לטענת המחנכת האווירה בכיתה במהלך השבוע הייתה מאוד רגועה, והיא הצליחה ללמד היטב כמעט בכל השיעורים.

האירוע שבו המורה רואה שלולית שתן על שולחנה הוא אכן מזעזע. הוא מעלה רגשות קשים במיוחד. ה-frame המידי הוא להתייחס לאירוע כאל "בעיית משמעת", המחייבת התייחסות "מוסרית". המשמיה של המנחה באירוע מסוג זה היא לעזור למורים לתפוס את המציאות מתוך הבנת המצוקה ולא מתוך מקום של הפרת כללים לא לגיטימית הדורשת ענישה. זהו ה-frame החדש. ניסוח frame חדש מאפשר יצירת אלטרנטיבה לפעולה ובהכרח גם משנה את העמדה הרגשית כלפי כל הנוגעים בדבר וכלפי האירוע עצמו.

דוגמה ב

דוגמה זו עוסקת בסוגיה מורכבת – היעדר הבחנה בין הפחדה, ענישה והצבת גבולות. רבות נכתב על ענישה. קוהן (2000) כתב: "ענישה גורמת למישהו לסבול במטרה ללמדו לקח מסוים" (שם, עמ' 27). בספרו הוא דן במשמעויות, בהשלכות ובאפקטיביות של הסבל כתהליך למידה, שינוי מניעיו של האדם ושינוי ערכיו. כאשר מענישים בבתי ספר, מתעלמים בדרך כלל, באופן בלתי מודע, מהחלק המכאיב שבפעולת הענישה ובוחרים לעסוק בחלקים של שינוי ההתנהגות.

תושבים בשכונת בית הספר התלוננו שכמה ילדים קטפו פרי מעץ בחצר של אחד השכנים וזרקו את הפרי על חלונות הבית. הנהלת בית הספר איתרה את התלמידים המעורבים באירוע והחליטה להעניש אותם.

ישיבת הצוות נסבה סביב אירוע זה. במהלך הדיון הוזמנו חברי הצוות לתאר את התלמידים (מצבם הלימודי, הרגשי וכולי) על מנת לבחון עד כמה ענישתם תסייע להם להשיג את מטרת בית הספר, כלומר, למנוע הישנות התנהגויות דומות בעתיד. לפי התיאור של הצוות, משפחתו של אחד התלמידים עוברת סערה גדולה מאוד בחודשים האחרונים. האב עזב את הבית, המשפחה נתונה במצוקה כלכלית גדולה, והישגיו הלימודיים בחודשים האחרונים נפילה משמעותית.

התנהגות התלמיד הייתה אכן אלימה וונדלית בקנה מידה אובייקטיבי ואף מקוממת. הנחת הענישה מייחסת מניעים הרסניים לתלמיד ומתעלמת מהאפשרות שהתנהגותו מבטאת גם בקשת עזרה.

במהלך הדיון הוצעה לצוות גישה מורכבת, המעניקה לגיטימיות למניעים ושוללת את ההתנהגות. המללה של העולם הרגשי של הילד וביטוי אמפתי לצרכיו הרגשיים, לצד הבחנה ברורה בין מותר לאסור בלי ענישה, עשויות להרגיע את הילד ולצמצם את נטייתו להרסנות, לפחות בטווח הקצר. המנחה ניהל עם המחנך את הסימולציה הבאה:

מחנך (מגולם על ידי מנחה): יוסי, בשבוע האחרון קטפת וזרקת תפוזים על הבית של השכנים שלנו. חשבתי שעשית את זה בגלל המשבר הקשה שאתה עכשיו נמצא בו ואתה מתחיל להתייאש ממה שקורה לך בבית הספר. חשבתי שאיבדת את התקווה שתצליח פה בלימודים. יכול להיות שזו הסיבה ואולי יש סיבות אחרות, אבל בכל מקרה, מה שעשית אסור! גם אם הכאב שלך או הדאגות שלך עדיין קיימים וגם אם אתה כועס עליי על כך שאני לא מספיק עוזר, בכל מקרה, זה אסור! אסור לך לעשות מה שעשית. אני לא מתכוון להעניש אותך, אבל אני לא מרשה לך לעשות זאת שוב. האם אתה רוצה לבקש ממני או להגיד לי משהו?

התלמיד (מגולם על ידי המורה): מה? אתה לא מתכוון להעניש אותי?

המחנך: לא, לשם מה להעניש אותך? מה שעשית הוא עברה פלילית. ייתכן שהשכנים יפנו למשטרה. אם זה יקרה אני אלווה אותך לחקירה ואהיה איתך בזמן החקירה. בשום פנים ואופן לא נסלק אותך מבית הספר.

זוהי אסטרטגיה המאפשרת הפחתה בעצמת הזעם והבלבול הרגשי של התלמיד, כדי להתחיל לייצר עמו דיאלוג. אפשר לדון באירוע שהוצג מתוך זווית הראייה של "הצדק והמוסר", ואכן דיון כזה מתנהל במקרים רבים בבתי הספר. אנו מציעים דיון אחר, המביא בחשבון שמדובר בילד פגוע, מבוהל, סוער ואולי בודד, וכדי לייצר תהליך "שיקומי" חשוב להרגיע אותו. אין לו, ככל הנראה, אנשים מבוגרים בסביבתו היכולים לכוון אותו. המשימה היא להשיג שליטה עצמית טובה יותר של התלמיד גם במצבים רגשיים קשים. את סוגיית המוסר והצדק, החשובה מאוד, יוכל הילד לשכלל ולפתח בשלבים מאוחרים, מתוך תחושה של ביטחון בעצמו ובמטפלים בו. הילד מתנסה במקרה הזה ביצירת קשר עם מורה, המקיים בהתנהגותו דיאלוג תקשורתי ללא יסודות של אלימות כלפיו. המורה לא מטיף, לא מאיים, לא מאשים, לא מתנה, לא נוזף. הוא מנסח באופן בהיר וסמכותי גבול קונקרטי, חד-משמעי וברור.

פעמים רבות, סוגיה זו מעלה חוסר נוחות בקרב הצוותים שאנחנו עובדים איתם. אחת הטענות הנפוצות כלפינו היא כי הימנעות מענישה מעניקה לגיטימציה להתנהגות עבריינית מצד התלמיד ומצד חבריו: "מה יגידו האחרים?"; "הם יגידו, בבית הספר הזה מותר לזרוק תפוזים על השכנים"; "הם יגידו, המורים פה חלשים, הם לא עושים לנו כלום" ועוד.

המנחה: הטענות שלכם מאוד חשובות ורציניות. הסכנה שעליה אתם מדברים היא רצינית בהחלט וחששותיכם עלולים להתאמת. עם זאת, מדובר בתלמידים שספק אם הענישה תועיל להם. אתם עלולים להיגרר למסכת של הסלמה ביחסים. נוסף על כך, ייתכן שהילדים יפרשו את ההתנהגות שלכם לא כביטוי לחולשה, אלא כביטוי להכרה בהם ולכך ש"סוף-סוף יש פה מורה שרואה אותי ומתייחס אליי, ומבין מה עובר עליי". יש סיכוי שהמורה יתפס כבוגר "חזק". הימנעות מענישה משאירה פתח לתלמידים האחרים לקבל אחריות על עצמם בעצמם. אין פה דיון בין מי שצודק ומי שטועה. אנחנו מציעים לכם לנסות. נניח שאכן התלמידים בכיתה טוענים כלפיכם שאתם "חלשים".

תלמיד, מוטי (מגולם על ידי מורה): לא הענשתם את יוסי. אתה מפחד ממנו, אה?

המחנך (מגולם על ידי המנחה): מוטי, לא בטוח שגם אותך צריך להעניש, כי אתה בדרך כלל יודע לא לעשות את מה שאסור. אם אני אעניש אותך, אתה בהחלט יכול לבוא ולדבר איתי על חוסר הצדק שגרמתי לך. אני חושב שילדים עושים דברים שאסור לעשות, כי כואב להם. אני לא מרשה לעשות מה שאסור, אבל אני לא רוצה להכאיב להם עוד.

שאלה נפוצה המתעוררת בצוותים היא: "האם אף פעם לא נעניש?" ככל שמצבם הרגשי של הילדים שבהם מדובר קשה יותר, מתרבים המצבים שבהם התנהגותם עלולה להתאפיין בחציית גבולות ובבעיות משמעת, לעתים בעיות קשות. הטרגדיה היא שענישה יעילה דווקא אצל ילדים שמצבם הרגשי לא קשה. ענישה משיגה תוצאות מיידיות בשינוי התנהגות בקרב ילדים בריאים מבחינה רגשית. לכן, ההחלטה את מי להעניש ואת מי לא תלויה בהבחנה של הצוות ובניתוח מצבם הרגשי של הילדים.

מנחה: יהיו ילדים שתבחרו להעניש, כי הענישה מתאימה להם ועשויה להיות אפקטיבית ובת-מידה, ואילו אצל ילדים אחרים ענישה לא תועיל. לילדים אלה תתאים גישה המתייחסת בגלוי ובכבוד לרגשות בהלה, בושה, פחד, אכזבה וכאב כדרך חלופית להתמודד עם פריצת גבולות.

הגישה המוצעת מסייעת לילדים להיטיב להבין את עצמם ולראות שהתנהגותם נובעת מגירוי כואב ומאיים ולא מאופי קלוקל. במצב זה, יש סיכוי שהם יחוו את עצמם באופן חיובי יותר, מה שעשוי לסייע להם להסתכל גם על זולתם באופן חיובי יותר ופחות מאיים.

הגישה הפסיכו-חינוכית המוצעת מבוססת על תיאוריה פסיכולוגית, המתארת את התפתחות האישיות כתנועה מקוטב שבו העולם מפוצל מאוד ואין בו כמעט חוויה של עולם פנימי עקיב ואחריות של האדם לעצמו, אל קוטב של חוויה פנימית עשירה ועקיבה (אוגדן, 1989). בקוטב של עולם פנימי עשיר ולא מפוצל האדם מסוגל לראות את העקיבות של התנהגותו, להבין את ההיגיון שלהן ולראות שהן נובעות מתוך עולם הרגשות שלו. לעומת זאת, בקוטב מפוצל הילד או האדם תופס את התנהגותו רק כתגובה לגירוי חיצוני ואינו מייצר לעצמו חוויה של עקיבות פנימית, גם אם עקיבות זו בולטת לאנשים מבחוץ. "אני מרביץ כי הוא עשה לי פרצופים". תפקיד המורה הפסיכו-חינוכי הוא לעזור לתלמיד לפתח שפה שתיצור יותר אינטגרציה בין עולם הרגש לבין ההתנהגות עם פחות פיצולים בין רגשותיו להתנהגותו, כך שהילד יוכל לומר: "הרבצתי כי כשעושים לי פרצופים כואב לי, אני נעלב". התפקיד של המורה הוא לעזור לתלמיד לתכנן התנהגות חלופיות ולגיטימיות במצבים שבהם הוא אכן נעלב: "בפעם הבאה שיכאב לך, מה תעשה?"

ענישה היא גירוי חיצוני מאיים הכרוך בכאב. היא מסיתה את הלמידה מהתמקדות בעולם הפנימי ומהקשר בין "עולמי הפנימי והתנהגותי" אל למידה המתמקדת בעולם החיצוני כגורם לתגובותיי.

התעלמות ממקורות הכוח

"בארגונים לשירותי אנוש נוטים לעסוק בכישלונות או בקשיים ולא באירועים או בתהליכים שהוכתרו בהצלחה. אלה זוכים לתשומת לב קטנה יותר ורק לעתים רחוקות מאוד הם משמשים מנוף לפיתוח למידה תוך-ארגונית" (רוזנפלד, סייקס וויס, 2006, עמ' ii). בתיאור המתודות של למידה מהצלחות קיימת התייחסות רבה לצורך בהתבוננות על החלקים המצליחים בעשייה ובלמידה מהם ככלי מרכזי לסיוע לאנשים לצאת ממעגל המצוקה.

אמנם התבוננות על חלקים מצליחים בעשייה היא בעלת חשיבות מהמעלה הראשונה, אולם אנו מציעים כאן התבוננות נוספת, הסתכלות אחרת על מה שנתפס בדרך כלל ככישלון. אנו מציעים הסתכלות על ה"כישלון" כמקור כוח והצלחה. כך נוצר מיתון בחוויה הרגשית הצורבת הכרוכה בכישלון אשר בעקבותיה ההתנהלות מסתבכת.

בשיח בחדרי מורים עם מנהלים וצוותים חינוכיים חוזר הנוסח הזה: "אנחנו רוצים שתיתנו לנו כלים". בתור מנחים, מול פנייה זו אנו חווים פעמים רבות חוויות סותרות. מצד אחד, היא מעוררת בנו תחושת עצמה: "אנחנו גדולים ובעלי הכלים" והם "קטנים וחסרי ידע ומיומנויות", ומצד אחר, אנו חשים מבוכה, היות שבקשה כזו נשמעת יותר כביטוי לספקנות מאשר ביטוי של רצון ללמידה. הרי רוב המורים כבר קיבלו ופיתחו במהלך הכשרתם ועבודתם כלים רבים. לשם מה הם רוצים מאיתנו עוד כלים? המורים והמנהלים נתפסים בעינינו כ"מלאים" ואילו פנייתם זו מבליטה תחושה של חסר, של חולשה וריקנות. לכאורה, הם מחוסרי עוצמה פנימית וזקוקים לכלים חיצוניים, המוחקים ומבטלים את כל הכלים והכישורים שכבר יש להם בפועל. אם נתפתה להיענות לבקשה, לתת "כלים" ונהלים, אזי נשתף פעולה עם עמדה המפחיתה מאישיותו של המורה כרכיב מרכזי בעבודה ומהידע המקצועי הרב שצבר במהלך שנות עבודתו.

אחת התכונות המערכתיות, המחלישות את הצוות במיוחד, היא התעלמות מהצלחות חלקיות. הצלחה חלקית אינה נחשבת, דינה כדין כישלון. החשיבה הדיכוטומית של "הכול או לא כלום" מאפיינת מאוד בתי ספר, העסוקים ללא לאות בהוכחת הצלחתם. בהכשרת מורים לעבודה עם ילדים בסיכון מושם דגש רב על ראיית ההצלחות החלקיות ולא על ביטולן.

לדוגמה, מורה אשר יוצר קשר אמיץ עם תלמידה, מצליח להביאה להישגים לאורך תקופה. לאחר מכן יש נסיגה. התלמידה "נעלמת" או "בועטת" או לא מגיעה לבחינה וכדומה. התנהלות כזו נתפסת פעמים רבות על ידי המורה ככישלון.

מבחינה מערכתית, הסתכלות דיכוטומית על הצלחה וכישלון עלולה לסכן את המורים ואת התלמידים. להלן נדון בשתי סוגיות מרכזיות בעניין זה:

1. התעלמות מהצלחה, ביטול ההצלחה (התמקדות בחצי הכוס הריקה) ועל ידי כך העצמת תחושות של חולשה, חוסר אונים, חוסר ערך וכדומה.

2. התעלמות מהתהליך וראיית התוצאה הסופית כמדד היחיד להצלחה. בתי ספר אינם מורגלים לראות בתהליך העבודה מדד להצלחה. ייתכן כי התהליך היה מצויין ואילו

התוצאה הסופית שונה מהמצופה. המורה יצרה קשר חזק ואמיץ מאוד עם התלמידה, קידמה אותה בכל המישורים, גם האקדמיים, נטעה בה את התקווה, כי היא יכולה לצאת ממעגל הכישלון. אבל בהתנהגות אחת של התלמידה, היא אכזבה את המורה. סביר להניח, כי התלמידה תיקח איתה הישגים אלה להמשך דרכה ותחווה את המורה כמורה מוצלחת ביותר, שהביאה אותה למחוזות מוצלחים מאוד. אולם המורה לא מצליחה לראות את המציאות החלופית ונשארת בחוויה של הכישלון והכאב האישי שלה.

התעלמות ממקורות הכוח משמעותה הישאבות לחלקים החסרים ומתן בולטות ל"אין" במקום ל"יש". התבוננות בחלקים החסרים מחזקת את חוויית המצוקה. לעומתה, התבוננות בעוצמות, בחלקים המתפקדים של המורים ושל התלמידים, גם כאשר האירוע נחשב ל"אירוע כישלון", עשויה להיות מנוף להצלחות נוספות.

להלן נתאר שלוש דוגמאות להמחשת הסוגיה.

דוגמה א

דוגמה זו ממחישה את השיח הכללי הבית ספרי, המבליט חוויות של אין אונים קרב המורים.

פגישת צוות בבית ספר תיכון אשר בו תלמידים רבים עם מאפיינים של הפרעות התנהגות. צוות בית הספר התעתד להתחיל בתהליך למידה ממושך. לקראת תהליך זה נערכה פגישת הכנה עם מנהלת בית הספר. בפגישה זו שיתפה המנהלת את המנחה במחשבות שלה על חוויית דמורליזציה של הצוות, עייפות, התפרצויות ומתח רב. לאחר מפגש ההכנה התקיים מפגש הלמידה הראשון של הצוות עם מנחה, בנוכחות המנהלת. במפגש נכחו 17 מורים. המפגש נועד להיכרות ולתחילת עבודה. בתחילה, נערך סבב אשר בו נשאלו המורים לציפיותיהם מתהליך הלמידה. מורים רבים חזרו על הבקשה: "אנחנו רוצים לקבל ממך כלים".

המנחה: אני רוצה להציע לכם נקודת מבט נוספת על התרומה, שעשויה להיות לסדנה שלנו כאן. לפני שנעסוק ברכישת כלים חדשים, נחקור, נלמד ונזהה את אותם כלים שבהם אתם כבר משתמשים ומשתמשים בהם היטב, כל אחד מכם בהתאם לניסיונו ולכישוריו. נקודת המוצא שלי היא, שלכל אחד מכם יש הרבה טכניקות וכלים אפקטיביים למצבים מורכבים. לא תמיד הכלים מנוסחים ולא תמיד אתם מודעים לכך, שאתם משתמשים בהם היטב. יתרה מכך, לעתים, אתם כנראה מתבלבלים, משום שאינכם משיגים תוצאות מהירות ומוחלטות, אלא רק תוצאות חלקיות. במקרים אלה, אתם עלולים לאבד אמון בכלים שברשותכם, בכישורים האישיים והארגוניים הקיימים אצלכם בפועל. העמדה שלי, שאין באמת "כלי" רציני שיכול להשיג תוצאות מוחלטות בעבודה עם ילדים בסיכון והדרה [...]

מורה: זה נחמד מה שאתה אומר, אבל אתמול, למשל, תלמיד שלי גנב לי את הארנק עם כרטיס האשראי והשתמש בו בשתי חנויות. בחנות השלישית הכירו אותו ואותו. המוכר לקח את הכרטיס והתקשר אליי. לי אין כלים לעבוד עם אחד כזה.

המנחה: כמה תלמידים כאלה יש לך בכיתה וכמה כאלה יש בבית הספר?

המורה: יש מלא.

המנחה: אני מבין. אם כך, חלק גדול מהעבודה שלכם הוא עבודה עם ילדים בעלי התנהגויות עברייניות. אני דווקא מניח, שצברתם לא מעט ניסיון וידע רב בהתמודדות איתם ובמתן עזרה לילדים כאלה. ספרי לנו על העבודה שלך עם הילד הזה מאז כניסתו לבית הספר.

המורה: הילד הזה לומד פה שנתיים, הוא היה אימת הנהגים בהסעות. הנהגים התלוננו עליו בלי סוף, קללות, איומים, בעיטות, עישון באוטובוס ומה לא? בבית הספר הוא היה מבודד ואחר כך הוא התחבר לילד מאוד חלש ושלה אותו לכל מיני משימות, כמו משרת. בתוך הכיתה ראיתי, שהוא יודע לקרוא, שהוא חכם, אבל חסר סבלנות ונוטה לקלל. התעקשתי איתו על הקללות שלו [...] כלום לא מצליח איתו, הוא קצת פחות מעשן בהסעות. אני די מחבבת אותו, אבל אני ממש פגועה מהגניבה.

המנחה: אני אומר לך משהו עדיין ברמה שטחית. חשבתי שהילד הגיע אליכם במצב מאוד קשה. בתי הספר הקודמים לא הצליחו להכיל אותו וסילקו אותו. מה יש בכם שמצליח במשך שנה וחצי לאחוז בו ולהחזיק אותו למרות ההתנהגויות הכול כך קשות שלו? מה יש לכם, שאין לאחרים?

המורה: כן, אבל מה אתה מציע שעכשיו נעשה איתו?

המנחה: זה תלוי במה שאת רוצה להשיג. גם אם הילד לא ימשיך פה, ההסתכלות על מה שעשית עד כה עם הילד הזה תסייע לנו רבות לנסח התמודדויות עם ילדים אחרים במצבו, שיגיעו לכאן. בכל מקרה, מה היית רוצה לעשות בקשר אליו?

המורה: אני לא יודעת, ממש מתלבטת. אני מרגישה רותחת ונבגדת, ומצד שני, אני ממש דואגת לו.

המנחה: מה שאת אומרת עכשיו מרגש מאוד ומבליט את העובדה, ששום כלי חיצוני שאני אביא לא יסייע. הדבר החשוב ביותר הוא להביא בחשבון כרגע את הרגשות האמביוולנטיים שלך מצד אחד, ואת ההכרה במיומנויות שהפגנת עד כה עם הילד הזה, מצד אחר. המורכבות שלך היא הכלי. השאלה מה יעזור לך להתמודד במצבים קשים.

ההתערבות בצוות מטרתה לגרום למורים לראות את עצמם דרך הפריזמה של האיכויות שלהם ולהתבונן במצבים שבהם חוויית הערך הולכת לאיבוד והם חשים לפתע "חסרי כלים".

דוגמה ב

דוגמה זו מציגה התנהלות כואבת של צוות בית הספר על פיו תהליך העבודה אינו "נספר" ואילו מדד יחיד להצלחה הוא "מבחן התוצאה המיידית". אילו מבחן תוצאה היה נערך לטווח ארוך ועל פני מדדים רבים, ייתכן שחויית ההצלחה הייתה שונה. תחושת הכישלון נובעת בעיקר מהתבוננות מעוותת על מבחן התוצאה.

מורה: אני ממש מאוכזבת, קיוונו השנה ש-16 תלמידים יצאו עם בגרות מלאה [מתוך 24]. הסתבר שרק שישה הצליחו. 10 תלמידים נכשלו בבחינה במתמטיקה שלוש יחידות ואני מאוכזבת. עברתי ממש קשה. אני יודעת כמה הבגרות חשובה להם.

המנחה: ספרי בבקשה על מקרה אחד של תלמיד/ה שלא הצליח/ה.

המורה: הנה, למשל, אלה. תלמידה ממש מוכשרת, עברתי איתה כל השנה. בזמן האחרון היא יוצאת וחוזרת עם אימא שלה ממעון לנשים מוכות, ביום הבחינה היא הודיעה למנהלת, שהיא לא

מגיעה לבחינה. זה היה מתסכל. צלצלתי אליה והפצרתי בה להגיע לבחינה, היא לא הגיעה. לא הצלחתי לשכנע אותה. נכשלתי איתה.

המנחה: ספרי איך עבדת איתה לאורך השנה.

המורה מספרת: הכנתי לה דפי עבודה מותאמים, ישבתי איתה שעות על גבי שעות, בעיקר בשעות גבבור ובהפסקות שלי, הסברתי לה את החומר לאט ובסבלנות. ראיתי שהיא ממש מתקדמת, היא הצליחה בכל הנושאים שלמדנו, הבינה את המתמטיקה, יש לה ראש טוב. כאשר לא הייתה מגיעה הייתי מצלצלת אליה. שוחחתי גם עם מורים אחרים על מנת שיעזרו לה. אני יודעת בדיוק איפה הבעיות שלה גם אצל מורים אחרים, היא שיתפה אותי לאורך כל השנה. המורים שלנו ממש השתדלו, היא התקדמה לא רק במתמטיקה, אלא גם במקצועות אחרים, וברגע האמת היא התחפפה...

המנחה: קשה לי לראות איפה אפשר לנסח כישלון במקרה הזה. אני לא מצליח לראות שיש פה עדות לחוסר מקצועיות של מישהו.

המורה: ובכל זאת, לא הצלחנו [...] בשורה התחתונה, אין לה בגרות!

המנחה: אמנם אני לא מוצא בעיה במקצועיות שלכם, אבל אני כן רואה בעיה בעמדת האכזבה. תגובת אכזבה למצב כזה עלולה לעורר ספקות אצל המורים, גלויים או סמויים, לגבי הערכת המאמצים. הסתכלות כזו עלולה לסכן אותך ואתה.

המורה: אני לא מבינה איך זה מסכן אותי ואיך זה מסכן אותה.

המנחה: אם את כל כך מאוכזבת יש סכנה כי להבא תתאמצי פחות, תותרי לעצמך, תבטלי את היכולות הגבוהות שלך, את המקצועיות הגבוהה שלך. אתם מסתכלים על ההצלחה ברזולוציה נמוכה מדי. עמדת האכזבה לא מאפשרת לך לראות שכנראה עשית עם הילדה הזאת דרך מאוד מאוד משמעותית, וייתכן שלמרות שאין לה היום תעודת בגרות, הצלת אותה ממצבים קשים עוד יותר.

מורה אחרת: נכון, אולי היא בעתיד תוכל להשלים בגרות [...]

המנחה: וגם אם לא, האם זה אומר שנכשלתם איתה? הצלחה היא לא רק השורה התחתונה וההישג הפורמלי.

דוגמה ג

דוגמה זו תמחיש את הסוגיה של מתן בולטות ל"אין" במקום ל"יש". השאלה הנשאלת היא כיצד מנסחים הצלחה וכישלון. גם בתיאור שלהלן שני חלקים של ההתרחשות: האחד מתרחש במיניבוס בתום יום הלימודים, רגע לפני שהוא יוצא להסיע את הילדים הביתה. החלק האחר מתרחש בעת שיחת הצוות בעקבות האירוע שבהסעה.

אחת הנערות קוראת למנהלת בית הספר: "נהג האוטובוס לא רוצה לנסוע". המנהלת יצאה מבית הספר לכביש לקראת המיניבוס. במיניבוס ישבו שמונה תלמידים. תלמידה אחת, בת 16, קיללה את הנהג ואיימה עליו. הנהג אמר למנהלת: "אני לא מוכן להסיע כל עוד היא יושבת מאחוריי וצורחת, ועוד אחד בסוף שם מעשן, זה ממש מסוכן".

בהמשך לדברי הנהג מיד פרצו שני נערים אלו בצעקות, קללות ואיומים על הנהג. המנהלת עמדה ליד המיניבוס, הקשיבה לשני הנערים, ואמרה לתלמידה לעבור לספסל אחר ולהתרחק מהנהג. התלמידה התיישבה בספסל האחורי, אך המשיכה לקלל את הנהג ולאיים עליו. המיניבוס יצא לדרכו.

בשיחה עם הצוות סיפרה המנהלת על האירוע.

המנחה: מה אתם כצוות חושבים על האירוע הזה?

מורה: שוב, אין לנו סמכות, אין גבולות... כרגיל.

המנחה: להבדיל ממך, אני חושב שהאירוע הזה מדגים הרבה מאוד נקודות אור ועבודה מקצועית ברמה מאוד גבוהה. אתם סיפרתם שהילדה המתפרצת שהתה עם אמה ואחיה במהלך השנה האחרונה במעון לנשים מוכות. יש לה חבר המכה אותה ואתם חושבים שהוא מנצל אותה. אתם המסגרת היחידה הנותנת לה כבר במשך שנתיים, בכל פעם שהיא מגיעה לכאן מהמעון לנשים מוכות, מסגרת מוגנת יחסית ומכילה. שוב ושוב אתם מהווים בית עבורה, אתם לא מקיאים אותה. היא מאוד לא קלה, עם התנהגויות מאוד לא קלות, ואתם מצליחים להחזיק אותה. יש בעבודה שלכם, הנראית כמעט חסרת סיכוי, גישה שיקומית מצוינת. עושה רושם שהיא ילדה ברמת סיכון גבוהה מאוד והיא זקוקה להתערבות גורמים טיפוליים נוספים. בתוך התנאים הקשים הצלחתם ללמד אותה להיכנס לכיתה, לגשת לבחינות, לעכב את ההתפרצויות שלה במידה מסוימת מול מורים. עדיין לא הצלחתם לעזור לה מול הנהג. יש עוד דרך.

חויית התלמידים במיניבוס היא עצמתית מאוד, מעוררת ייאוש וחוסר אונים ומטשטשת את ההצלחה המושגת. ההצלחה עדיין חלקית. במצבים אלה נוטים להבליט את הכישלון על חשבון ההצלחה. הצוות נוטה לראות את מה שעדיין חסר ולא הושג, בשל הממד הסוער והמאיים שלו, ומתעלם מחלקים מוצלחים ומהישגים. כמו כן, הצוות, בתוך אירוע סוער, מתעלם מתפקוד טוב. לדוגמה, במקרה הזה המנהלת לא איבדה את עשתונותיה, לא נגררה למאבק, לא איימה על התלמידה, לא ניסתה לפתות אותה, עבדה באופן מקצועי מאוד. ניכר היה שיש לה הרבה ניסיון במצבים אלה.

מקורות

אוגדן, ת' (1989). הקצה הפרימיטיבי של החוויה. תל אביב: עם-עובד.

הורוּשבסקי-מוזס, ר' ומוזס, ר' (2003). מבט פסיכואנליטי על "חינוך": פיתוח הגורם האנושי. בתוך י' הטב (עורך)/ הפסיכואנליזה הלכה ומעשה (עמ' 487-499). תל אביב: דיונון, אוניברסיטת תל אביב.

קוהן, א' (2000). מעבר למשמעת: מצייתנות לקהילתיות. ירושלים: מכון ברנרן וייס לטיפוח החשיבה.

רוזנפלד, י', סייקס, י' וויס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית: תכנית פיילוט 2002-2005. ירושלים: מאירס-ג'וינט, מכון ברוקדייל, היחידה ללמידה מהצלחות וללמידה מתמשכת בארגונים חברתיים.

Razer, M., Friedman, V., Sulimani, R. & Sykes, I. (2003). Reaching out: A strategy for reversing exclusion in education. Alarpm 6th & Par 10th World Congress, Pretoria S.A.

הנסיגה מהמפגש האישי עם התלמיד והמקום הבעייתי של קטגוריות מקצועיות: מפגש דמיוני בין אנשי טיפול ו"המתמיד" של ביאליק

איתמר לוריא

מבוא: המקרו והמיקרו ובעיית האמנזיה של היחס לפרט

מערכת החינוך כוללת כ-3,800 מנהלים, 120,000 מורים ו-1,529,000 תלמידים. המספרים הגדולים הללו משקפים את המתח שבין מקומו של הפרט וצרכיו לבין מנגנון בית הספר המטפל במסות גדולות של תלמידים. קיימת שאיפה שהמטרות הארגוניות הכלליות, כגון העלאת רף ההישגים הארצי, לא יבואו על חשבון ההתאמה האישית לצורכי הפרט. גישה זו משתקפת, למשל, ברוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך, העוסק ב"תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל" (אבני ראשה, 2009). במסמך זה הודגשו חמישה תחומי אחריות של מנהל בית הספר: הנהגת תהליכי חינוך, הוראה ולמידה; עיצוב תמונת העתיד של בית הספר; הנהגת הצוות, ניהולו והתפתחותו המקצועית; התמקדות ביחיד; ניהול הקשרים בין בית הספר והקהילה.

הרוח מסביר בצורה ממצה את חשיבות ההתמקדות ביחיד: "בית הספר הוא ארגון העוסק בחינוך ובטיפול של בני אדם צעירים ושונים זה מזה. המיקוד בתלמיד היחיד הוא ביטוי לאכפתיות ולדאגה (caring), הוא שואף לתת מענה לבדידותם של רבים מבני הנוער בעידן זה, והוא מעוגן במחויבות להצלחתו של כל תלמיד ותלמיד בתחומי הלימודים, החברה והרגש. ילד במצוקה נפשית אינו יכול ללמוד או לבוא לידי ביטוי בחברת ילדים" (שם, עמ' 13).

נדמה שמיותר לציין לפני אנשי חינוך שביית הספר עוסק "בחינוך ובטיפול בני אדם שונים זה מזה", מכיוון שברור מאליו שהמעשה החינוכי מכוון לתלמיד, אלא שלא כך הדבר. ההתכוונות של המחנך לתלמיד מוסטת שוב ושוב בשל הלחץ להתמקד בסוציאליזציה של התלמידים לעולם ערכים וידע בצורה קונפורמית. לחץ זה מופעל על מערכת בית הספר מבחוץ (קהילה, גורמי פיקוח, חברה, תקשורת) ומבפנים (מורים, הורים, תלמידים). כתוצאה מכך, מתהווה אמנזיה החוזרת פעם אחר פעם ומשכיחה את ההתייחסות לתלמיד כאל אדם בעל עולם שלם. אמנזיה זו אינה נובעת רק מהלחצים המערכתיים הללו. תהליך השכחה מהפרט מוזן מהפחד ממפגש עם העולמות המורכבים והייחודיים של התלמידים השונים. את היחס של המחנך למורכבות הפרט מחליפה התייחסות נורמטיבית וקולקטיבית אל הכיתה ואל התלמידים. בתקופות שונות קמו אנשי חינוך ואנשי רוח שהזכירו מחדש את

חשיבותה של התאמת המעשה החינוכי באופן שונה לכל תלמיד. בתרבות היהודית, בדורות שונים, ניתנה פרשנות מחודשת לפסוק "חנוך לנער על-פי דרכו, גם כי יזקין לא יסור ממנה" (משלי כ"ב, ו). לצורכי הדיון, ברצוני להסתפק בהצעה שהעיסוק החוזר ב"חנוך לנער על-פי דרכו" נועד לטלטל ולעורר אנשי חינוך לשוב ולהתמקד באינטראקציה החינוכית עצמה. אינטראקציה זו, המובלת בידי דמות המחנך ומכוונת אל דרכו של הנער, מוטמעת ומופנמת לאורך ימים.

קיימת הכרה רחבה שפעולה חינוכית שאינה מתחשבת בצורכי התלמיד ושלא עוסקת באינטראקציה הפדגוגית בין המורה לתלמידיו מגבירה תהליכים של נשירה סמויה והדרה של מקצת מהתלמידים ממסגרת בית הספר (מור, 2010). הקושי ברמת המקרו, דהיינו ברמה המערכתית הרחבה, נוכח יום-יום גם ברמת המיקרו, כלומר, ברמת הכיתה הבודדת. המורה הניצבת מול כיתה טרודה בשאלות, כגון: האם השיעור שהכינה והעבירה, ואשר השתתפו בו חלק ניכר מתלמידי הכיתה, קידם גם ילדה פלונית? האם העיסוק בבעיית המשמעת הסיח את דעתה מילדים שקטים שנעלמו בדיון? האם תלמיד שהכיר את החומר הנלמד נתרם גם הוא מהשיעור? האם היא מכירה או יכולה להביין את הצרכים הפסיכו-חינוכיים השונים של תלמידיה? בשנים האחרונות מערכת החינוך הממלכתית התגייסה למאמץ ליצור בתי ספר המתייחסים לפרט כדי לקדם באופן מיטבי את התלמידים השונים על צורכיהם השונים. הרצון לגבש חינוך שיש בו מגע אישי עם כל תלמיד ותלמיד, יצר שורה של תכניות חינוכיות, כגון "חינוך אישי", "רווחת הפרט", "אופק חדש", "בתי חינוך" וכדומה. התכניות הללו נועדו להרחיב את יכולתם של בתי הספר הנורמטיביים לראות את התלמיד כאדם ואת צרכיו הייחודיים. עם זאת, חוקרים ואנשי שדה מוצאים שקיים פער בין המשאלה לחינוך מותאם לפרט לבין איכות הפעולה החינוכית עצמה. מה מקשה על אנשי חינוך להכיר בצרכים של התלמיד ולהתאים את הפעולה החינוכית לצרכיו? מהם התהליכים שבעטיים יש פער בין הדגלים ההומניסטיים ממוקדי קידום הפרט לבין העשייה החינוכית עצמה?

האוריינטציה הארגונית ויחסה לפרט

פילדינג (Fielding, 2006) טוען שהאוריינטציה הארגונית של בית הספר מכתובה את אופן ההתייחסות לפרט ולתהליכי הלמידה. בהדגישו את האוריינטציה הארגונית של בית הספר, הוא מסיט את הדיון משימוש בשיטות איתור, אבחון וטיפול בפרט, מתוך הבנה שטכניקה ניתן ליישם באופן מכני או אכפתי; היא יכולה להוות כלי המתייג את התלמיד או מסייע לטיפוחו. הוא בוחן כיצד האוריינטציה הארגונית משפיעה הן על היחס האישי ועל ההתייחסות לצורכי ההתפתחות של הפרט, והן על ההיבטים הפונקציונליים, כגון יעדים לימודיים, נוהלי עבודה וכדומה. במאמר הנזכר לעיל הוא מציין ארבעה סוגים של קהילות בתי ספר:

- בית הספר הוא ארגון לא-אישי, שבו הפונקציונלי דוחק את האישי לשוליים. בית ספר מסוג זה חותר ליעילות ומתנהל באופן מכני.
- בית הספר הוא קהילה רגשית, המציבה את הצרכים האישיים במרכז, על חשבון היעדים הפונקציונליים, הלימודיים וההישגיים. קהילה רגשית זו חותרת לשיקום הפרט.

- בית הספר הוא ארגון למידה, החותר לרמת ביצועים גבוהה באמצעות טיפוח ההתייחסות האישית לשם מימוש היעדים הפונקציונליים. בית ספר זה הוא ארגון למידה אפקטיבי, שבו היחס לפרט הוא כלי יעיל לקידום המטרות הארגוניות.
- בית הספר הוא קהילה לומדת המתמקדת באדם, ובה הפונקציונלי נועד לקדם את האישי. בית ספר כזה הוא קהילה מוסרית ואינסטרומנטלית.

פילדינג דן בעיקר בהבדלים המהותיים שבין שתי הקטגוריות האחרונות ומייצג עמדה שאני שותף לה. הוא טוען, שכאשר בית הספר מתייחס להיבטים האישיים של תלמידיו ומוריו ככלי להשגת היעדים הארגוניים, הוא מגייס את היחס האישי באופן מניפולטיבי, כדי להשיג את היעד המערכתי. לשם הדגמה, מנהלת יכולה לייצר סמלים של אכפתיות משפחתית כלפי צוותה – ריאיון אישי שנתי, מתנות יום הולדת, אמירת תודה פומבית בכנסים שבהם קהילת ההורים והתלמידים נוכחת – כדי לגייסם לפעילות מאומצת סביב המטרות שהגדירה, כך שיתרמו מזמנם הפנוי לטובת "משפחת בית הספר". גם ברמת הכיתה המחנך יכול לגייס את תלמידיו לשתף פעולה עם התכנית החינוכית-חברתית שהוא מנהיג, באמצעות מתן יחס אישי. גישה זו עשויה להיות אפקטיבית, ופילדינג רואה בה "דיקטורה חדשה" שמצליחה, למשל, לגרום למחיקת הצרכים האישיים, כדי לאפשר השקעה מוגברת במקום העבודה. תהליך מעין זה מתרחש לעתים בתרבות הארגונית של חברות סטארט-אפ ובחברות אחרות. הבעייתיות בעמדה זו היא שהיחס האישי הוא אישי-לכאורה, וגילויי האכפתיות נעשים בשביל פרודוקטיביות ולא מתוך סולידריות. בהקשר החינוכי, אין מאחורי עמדה זו התכוונות עמוקה להכיר את התלמיד על מנת להבין את צורכי ההתפתחות הלימודיים-חברתיים-אישיים שלו ולהתכוונן אליהם במסגרת העשייה החינוכית. פילדינג מצביע על הכשל המוסרי הטבוע בעמדה תועלתנית המשתמשת ביחס אישי. הכשל המוסרי מתבטא בכך שבית ספר כזה מחנך ילדים לערכים של תועלתנות והישגיות על חשבון סולידריות חברתית ואכפתיות אנושית עמוקה כלפי האחר. תפיסה זו ניכרת בעמדה האזרחית של בוגרי מערכת החינוך, שהטמיעו את הערכים הללו. בהיבט המעשי ראוי להוסיף, שבית ספר הפועל במתכונת זו, מסתכן בכך שתלמידיו יכעסו ויחשו מרומים כאשר יבינו שהיחס האישי לא היה מכוון אליהם כבני אדם, אלא שימש אמצעי לגייסם לשתף פעולה עם המטרות הארגוניות.

האוריינטציה הרביעית הנזכרת למעלה, שלפיה בית הספר הוא קהילה לומדת המתמקדת באדם, עוסקת בצורכי הפרט ובקיומו האנושי ומתייחסת למטרות המעשיות של בית הספר כאמצעי שנועד לפתח ולקדם את התלמיד כאדם בחברה. בית ספר המתאים לקטגוריה זו מחויב לעמדה פרסונלית שיש בה מחויבות חברתית. העשייה החינוכית-לימודית-חברתית של בית הספר היא המדיום המרכזי שדרכו מקדמים אנשי החינוך את התלמיד. מאחורי עשייה זו יש מחויבות מוסרית, אנושית ומקצועית לכל תלמיד ותלמיד. אם כן, פילדינג רואה עמדה זו כמשלבת בין גישה מוסרית לגישה אינסטרומנטלית. התלמיד מגיע להישגים בזכות המכוונות של איש החינוך ליכולותיו ולצרכיו, כאשר איש החינוך שומר על מצפן ערכי ומקצועי, כדי להביא את התלמיד למיצוי מלא של יכולותיו. בעניין זה, אני ממליץ על עיון בספרו של יהודה בר שלום, אידאה של תיקון (2004), שבו הוא חוקר חמישה בתי ספר שונים בישראל, כל אחד מהם בעל אידיאולוגיה שונה, אך כולם מתאפיינים, כל אחד בדרכו, במחויבות עמוקה לקידום התלמידים כפרטים בתוך קהילת בית הספר.

המכוונות לפרט והמתקפה עליה

במאה השנים האחרונות עולם החינוך הופרה על ידי שדה המחקר, שעסק בתהליכים קוגניטיביים, לימודיים, רגשיים והתפתחותיים של ילדים. ההבנה המעמיקה של תהליכים חינוכיים ופדגוגיים ומבט מורכב יותר על עולמו של התלמיד יצרו עולם מושגים והתייחסות, שנדמה שיש בכוחו להעשיר את המגע המיטיב של איש החינוך עם התלמיד. אתעכב על הפרדוקס הטמון בשימוש במונחים פסיכולוגיים וייעוציים בחינוך.

הקטגוריות המקצועיות אמורות לסייע בידי איש החינוך להכיר בצרכים הדיפרנציאליים של תלמידו. כלומר, הקטגוריות המקצועיות נועדו לחדד את היכולת של איש החינוך והטיפול להכיר בעולמו המיוחד של התלמיד. הספרות המקצועית העוסקת בכל אחת מהקטגוריות, שופכת אור הן על דרכי התמודדות והן על החוויה של הילד המתמודד עם קשיים. בהיבט זה, החינוך המודרני מצויד בכלים שלא היו בידי מחנכי העבר. למשל, ילדים שכיום מאובחנים כבעלי לקויות למידה, תויגו בימים עברו כחולמניים, כעצלנים, כטיפשים. תלמידים אלה יכולים כיום לזכות לסיוע שיעזור להם לממש את יכולותיהם ולהצליח יותר מכפי שיכלו בימים עברו.

תהא זו טעות רעיונית לראות את ההתקדמות הזו רק כמייצגת התפתחות טכנולוגית ואבחונית. התפתחות זו הייתה חלק ממהפכה תפיסתית הומניסטית בעולם החינוך. במסגרת מהפכה זו נתבע בית הספר להכיר ביכולות ובצרכים של התלמיד, ולא רק לצפות ממנו להתאים עצמו למסגרת בית הספר. המהפכה ההומניסטית תבעה הכרה באנושיות הגלומה בכל אחד מהתלמידים. לחינוך תפקיד מהותי במהפכה זו – הוא גורם השואף לקדם אצל תלמידיו את מיצוי יכולותיהם בתוך ההקשר של המסגרת החברתית הנורמטיבית. התלמיד, שסבל בעבר מחוסר הכרה בצרכיו – תלמיד שנעלם בשקט בפינה, ילדה שהתקשתה בקריאה, ילד שידע טראומות קשות, תלמיד עם מגבלות פיזיות שונות – זכה בעקבות המהפכה הזאת לספרות מקצועית, המעידה על הפוטנציאל החבוי בו ועל הצורך לשים לב למכלול אנושיותו, תוך כדי טיפוחו במסגרת בית הספר.

המהפכה התפיסתית הזאת, שקבעה כי תפקידו של בית הספר לנקוט גישה פרסונלית כלפי התלמיד בהיותו אדם מלא, לוותה מראשיתה בהתנגדות. ההתנגדות לבשה תחפושות שונות. למשל, בשנות העשרים של המאה העשרים הוקמו כמה "כפרי ילדים", בתי ספר מתקדמים, שבהם התלמידים היו שותפים לעשייה עם מוריהם. גישתם החינוכית של מוסדות אלה שמה דגש על היחס הפרטני המכבד לכל אחד מהתלמידים. האוריינטציה החינוכית של כפרי הילדים הייתה מנוגדת ל"גישה הפרוסית" הסמכותנית, שהייתה דומיננטית בעולם החינוך באירופה. בגבעת המורה, שליד עפולה, הוקם כפר ילדים, שאוכלסו ביתומים שהגיעו לפלסטינה לאחר המהפכה הרוסית. צוות מדריכים, שדגל במשמעת ובסדר, הוביל את המוסד. כאשר הגיע המנהל החדש, שניאור זלמן פוגאצ'וב, עם רעיונות מתקדמים, ודרש לתת ייצוג לתלמידים בתהליך קבלת ההחלטות ולהתייחס לצרכים הייחודיים של כל אחד מהיתומים שבמוסד, הוא נתקל בהתנגדות חריפה של המדריכים. ההצלחות החינוכיות היו כרוכות במאבק מתמיד עם הצוות הוותיק, שתבע יחס אחיד (לא דיפרנציאלי) כלפי התלמידים והוצאת התלמידים

מוועדות משמעת ומשותפות בתהליכים המוסדיים. המאבקים הפנימיים הובילו להתפטרותו של פוגאצ'וב ולפירוק בית הספר.

ההתנגדות מצד הצוות הוותיק של "כפר הילדים" לפוגאצ'וב לא מפתיעה. זו תגובה אופיינית למהפכות חברתיות. מבקר התרבות ראסל ג'קובי (Jacoby, 1975) תיאר כיצד החברה חותרת לעקר את אותם גורמים מהותיים המאפיינים תנועת שינוי, וכך לשמר את כותרת המהפכה בלי לממש את עיקריה, המערערים את הסדר הקיים הנוח. בספר Social Amnesia הוא מתאר ומדגים כיצד דווקא ממשיכיהם של פרויד ומרקס דאגו למחוק את העיקרים המהותיים והמערערים של "האב המייסד", שלכאורה העריצו. בתוך תהליך המיסוד מתרחשת מעין מתקפה על אותם אלמנטים חתרניים ומעוררי חרדה הגלומים בתפיסת העולם של המייסד. כך שמו של המייסד נותר, ואילו ההיבטים המהפכניים מודחקים או נשכחים.

גם במושגים פסיכולוגים וייעוציים גלומה תביעה נוספת מהמורה להתמודד עם צרכים דיפרנציאליים של תלמידים. תביעה זו מורכבת מסיבות רבות, והבולטות שבהן: (1) דרישה מהמורה למגוון רחב של כלים מקצועיים, פניות להכיר ולהתאים את דרך ההוראה לתלמידים עם צרכים שונים ונכונות לעסוק בסוגיות פסיכו-חינוכיות של תלמידיו; (2) הרחבת התפקיד נעשית, לעתים קרובות, ללא הכשרה ותמיכה מתאימה, ללא התאמת מסגרת השעות ומספר התלמידים פְּר מורה, וללא תגמול נוסף; (3) הקטגוריות המקצועיות (הפרעות קשב וריכוז, קשיי למידה, פוסט-טראומה וכדומה) מרחיבות את הבנת צורכי הילדים, אך עדיין אינן מציעות פרוטוקול התערבות פשוט ובהיר. המורה מוצא עצמו מול פרוטוקול התערבות שצריך להיות מותאם לילד המסוים, המגיב אליו בדרך המיוחדת לו. מובן אפוא מדוע קיימת התנגדות – סמויה מן העין בדרך כלל – להיעזר בידע המקצועי ובקטגוריות האבחוניות המקצועיות, כדי להעמיק את העבודה החינוכית עם תלמידים. ההתנגדות הסמויה קיבלה ביטוי דרך שימוש מכני בקטגוריות המקצועיות, וכך נמנעת מהמשימה הכבדה של הכרה בעולם הסובייקטיבי ובצרכים הלימודיים והאנושיים של כל תלמיד ותלמיד. אלא שגם הקטגוריות המקצועיות עצמן גורמות לעתים קרובות לזרות, לנתק ולהסרת אחריות. כך ייתכן שההכרה של המורה, למשל, בלקויות למידה, בקשיי תקשורת ובחוויות של טראומה ואבדן, תיצור מרחק ולא קרבה. במקום חינוך אישי-פרסונלי, תתקיים דה-פרסונליזציה מוסוית במונחים מקצועיים.

בעזרת המונחים המקצועיים העולם הסובייקטיבי של התלמיד עובר קטלוג לעולם ההפרעות המאובחנות. האבחנות הללו כבר תובעות לכאורה, את מעורבותם של מומחים, השולטים בעולמות ידע ספציפיים. במצב זה קידום הילד עובר מדמות המחנך לידי איש מקצוע נוסף, המתמחה בבעיה המסוימת. המטרה חיובית בעיקרה: המומחה יוכל לעזור לתלמיד לגשר על פערים, בעזרת הכלים הייחודיים שברשותו. אחת הבעיות שמצב זה עלול ליצור היא שהמחנך יפסיק לראות בעצמו אחראי להתקדמותו הכוללת של התלמיד, שנשלח לאיש מקצוע אחר. ייתכן גם שהמחנך ידיר את עצמו מעיסוק בתלמיד, כדי שלא לפלוש לטריטוריה המקצועית של המומחה המעורב. המומחה עלול בעצמו לשמש שחקן במחזה שבו הדמויות פועלות בניתוק זו מזו. במקרה הגרוע, עלולה כל אחת מהדמויות הפועלות למען הילד לחבל במאמצי רעותה, ובמקרה הקל יותר, התלמיד לא יזכה ליהנות מהפירות של שיתוף הפעולה

בין הדמויות המטפלות בו. הבעייתיות הפוטנציאלית בשימוש בקטגוריות מתעצמת כאשר בתי ספר יוצרים מיפוי שיטתי של תלמידים וכיתות.

“המתמיד” של ביאליק: דיאלוג מול פערים וקטגוריות

כדי להמחיש עד כמה קטגוריות מקצועיות עלולות לצמצם את ההכרה המלאה של התלמיד ושל עולמו, אני מציע מעין ניסוי חשיבה שכותרתו:

מסע מדומיין של שלושה יועצים היוצאים לפגוש את “המתמיד” של ביאליק:

דיאלוג מול פערים וקטגוריות

נדמיין את הסיטואציה הבאה: איש חינוך בכיר קרא את “המתמיד”, כפי שתואר בידי ביאליק (1938, עמ' ע"ג), והחליט שחשוב ללמוד מהמקרה הפרטי הזה. ייתכן ששקדנותו יוצאת הדופן של “המתמיד” תאיר את עיניו ביחס למניע הגורם לתלמיד לחפוץ ללמוד. איש החינוך היה טרוד בשנים האחרונות בשאלה כיצד לעורר את סקרנות התלמידים לתהליך הלמידה. הוא חש שהשיטות הדידקטיות נאבקות ללכוד את הקשב של התלמיד, כפי שפרסומות לוכדות את החושים של קהלן. הוא תמיד חש שמאבק זה חסר תוחלת וממעט מערכו של המעשה החינוכי. הוא החליט לשלוח איש חינוך לצפות ב“מתמיד”. לשם כך, נתן את תיאורו של ביאליק ליועץ חינוכי ותיק, שהיה למדן ומעמיק בעצמו, והפציר בו שיחווה את דעתו על “המתמיד” ויאמר מה סוד חריצותו המופלגת.

היועץ שקע בדבריו של ביאליק ומצא את עצמו נרגש מדמותו של “המתמיד”. את חוות דעתו פתח בציטוט ארוך משירו של ביאליק:

| | |
|--|--|
| בְּיִשְׁבָּה הַרְיָקָה דוּמְיָה קְדוֹשָׁה, | יְמַהֵר אֶל-רַעְיוֹ וְהַחֵל לְמוֹדוֹ, |
| וּבְלַע הַנֶּעַר הַקָּדֵשׁ רִאשׁוֹנָה, | וּבְקַעְמָדוֹ – וְעַמָּד פִּמְסָמֵר תְּקוּעַ, |
| כִּי שָׁם בְּמִקְצֵעַ יַחֲכוּ לוֹ שְׁלִשָּׁה | יוֹם תָּמִים, חֲצִי לַיְלָה מִמְּקוֹמוֹ לֹא-יָמִישׁ, |
| חֲבָרָיו שָׁרְעוּ לוֹ יוֹם בָּאוּ הֵנָּה – | שָׁם יֵאָכֵל לְרַעְבוֹ אֶת-פִּתּוֹ הַשְּׂחָרָה – |
| גַּר דִּלֵּק, עֲמוּדוֹ וְסֵפֶר תִּלְמוּדוֹ; | וּמִי אֶתָּה שְׂמִיר, מִי-אֶתָּה חֲלָמִישׁ, |
| וּבְחָסֶּעַל-הַרְגָּעִים הַקְּלִים לְנוּעַ | לְפָנָי נֶעַר עֲבָרִי הַעוֹסֵק בְּתוֹרָה? |

| | |
|---|--|
| “הו, הו, אָמֵר רַבָּא, תְּנוּ רַבָּנָן!” | הָאֲרָץ וּמְלֵאָה – פֹּה, פֹּה בְּמִקְצֵעַ, |
| הַשְּׂחָר, הַגֵּנֶה וְרִיחַ הַשְּׂדֵה | וּשְׂמֵשׁוֹת כִּכְפָדָר לְרֵב פֹּה תִזְרְחָנָה – |
| הַתְּעוֹפְפוֹ כְּעוֹף יַיִמְחוּ כְּעֵנָן: | וּמֵלֵא תַעְצוּמוֹת הַנֶּעַר יְנוּעַ, |
| הָאֲרָץ וּמְלֵאָה נִשְׁפָּחָה, אָבְדָה. | וְעֵינָיו כְּשֵׁתִי גִחְלִי אֵשׁ תִּתְלַקְחָנָה. |

גם-הוא כמו התנער וייתב קרחתו,
 שרטבה בן-לילה, מטל רעננה,
 וירא הצפרים כראות בני משפחתו
 הבאים לכרכו בבקר ברננה.
 וכנחל עדנים ישטפו החיים,
 ציפו הארץ, היקום ואגפיו –
 ישביע את-עיניו מי בעל עינים!
 ותענג מי-אשר נשמה באפיו!
 אך אחד הנער ממקומו לא-מיש,
 מאחריו והלאה החיים, האורה –
 ומה אתה שמיר, מה אתה חלמיש,
 לפני נער עברי החשק בתורה!
 פה יעמד הנער יום יום על-מקומו
 מאז אור הבקר עד ראש האשמורה,
 כי חלק יחלק לידות את-יומו:
 האחת לצרכו, השלש לתורה;
 וכבודד נזיר רעים, אסיר אל-פנתו,
 יעמד הנער לכן-פנים קמוט מצח,
 ויצר בגמרא את-מלא כל-נשמתו,
 ויצר – ויסגר בעדו לנצח.

ויאדם הקדים, השמש צאה,
 הקיצה הארץ השמחה ומאירה,
 מצהלות צפרים הרוח נמלאה,
 כל-חי יצהיל פנים, כל-פה אומר שירה.
 גם-בני הישיבה פילדים רחוצים
 העולים מרחצם אל-חיק אמותיהם,
 כן זכים ומאירים זבאו חלוצים
 בגמרות ארכות אל-שלחנותיהם;
 וכלם כאחד תורתם יחלו,
 ינערו בחורים כגורי אריות,
 ותחננו ירננו וכמו יתפללו
 ויזמרו לאדני כל-קרב וקליות.
 מחוץ על-משקופי חלונני הישיבה
 הדרור תעיר קנה – בניה הרפים,
 לתנות תהלת השמש הנדיבה,
 את-צדקת פזרונה ביושבי מחשכים;
 כי גם עין העולם להביט שמחה
 בבקר הפקחה לישיבה פנימה
 ולטאטא מתוכה את-צללי החשכה
 במטאטא הזקב – באורה הנעימה.
 ומלא האור עין הישיבה הפכה,
 ורפד בזהב את-שחור קירותיה;
 ותשואות מבית הישיבה מלאה,
 ורננת צפרים מחוץ תקיפה,
 גם-אלון הזקן, עזובת החרש,
 העומד עליה מימים קדמונים,
 שכבר מלאו ימיו וייבש השרש
 וימש מכבר מעשות פרי אלונים –

היועץ הראשון סיכם את התרשמויותיו במילים האלה:

למרות שאנשים מסוימים יכולים לראות ב"מתמיד" נער חריג, אני מעוניין להדגיש שנכון יותר להתייחס אליו כאל אדם יוצא דופן. הוא ייחודי בכושר הלמידה שלו ובתשוקתו ללמוד. כל הצטיינות תובעת השקעה, שאדם מבחוץ עלול לסווג בשוגג כאובססיה. חשוב שאנשי חינוך ינצרו בהכרתם שעיסוק אינטנסיבי רצוף ובלתי מאוזן בתחום עניין אחד, מייחד רבים מהאנשים שתרומתם המדעית וההגותית חשובה לחברה. המודל של איש האשכולות הרב-תחומי עלול לחבל בתמיכה בלימודים הממוקדים של גאון יוצא דופן. חשוב לשים לב, שהמוטיבציה של "המתמיד" ללמידה היא פנימית, ומידת ריכוזו אינה תלויה בדמותו של מורה או במשוב חיובי חיצוני כלשהו. הוא שוקד על לימודיו ו"יום תמים, יָצִי לְיָלֵה מְקוֹמוֹ לֹא-יָמִישׁ, שֶׁם יֵאָכֵל לְרַעְבוֹ אֶת-פִּתּוֹ הַשְּׂחָרָה". ההנאה הרוחנית מהלמידה מסיטה הצדה הנאות אחרות. הוא מסתפק בפתו השחורה ולא מסיח את דעתו בעיסוקים חברתיים. הלמידה היא כל עולמו. נדמה שבמקרה שלו השכר הוא תהליך הלמידה עצמו. "המתמיד" הוא עילוי מסוגו ומי ייתן וירבו תלמידים כמותו, שלומדים בהתמסרות רבה. המסגרת הלימודית שלו מאפשרת לו לעסוק בתורה ביום ובליל, בכל שעה שיבחר.

חשוב לציין, שהספרות המקצועית על ילדים מחוננים מתארת ילדים המתנהגים בדיוק כמוהו. החוקרת אלן וינר (Winner, 1996) תיארה שלושה מאפיינים של ילדים מחוננים: (1) התקדמות מואצת בתחום עיסוק מסוים (שפה, מתמטיקה, שחמט, מוזיקה, מחול); (2) התעקשות להתקדם ולצעוד "בקצב התוף של עצמם"; (3) מוטיבציה פנימית אינטנסיבית, עניין אובססיבי בתחומם, יכולת התמקדות וריכוז, וגם זעם שנשלט כל עוד הם מסופקים בעיסוקם. בארצות הברית מעריכים שקרוב ל-20% מהתלמידים הנושרים ממערכת החינוך הם תלמידים מחוננים שמערכת החינוך כשלה בטיפול בהם. אני תקווה, שנמצא דרך לטפח את המתמיד, לקבל את התמקדותו בתחום הצטיינותו, ולא נעורר אצלו את התסכול שגורם לתלמידים מחוננים להיפלט מהמערכת.

איש החינוך הוותיק קיווה שהדוח יאיר את עיניו ביחס למוטיבציה הפנימית של העילוי, ששמעו יצא למרחוק. ואכן, הוא למד דבר חשוב מהיועץ: ההתמקדות החריגה של "המתמיד" מאפיינת תלמידים מחוננים ויש לשקול היטב כיצד לטפח אותו. הוא חשש שמא למוריו, שעד עתה היו פסיביים כלפיו, חסר הניסיון הדרוש עם תלמידים מסוגו, ודאג שמא יזיקו לו אם ינסו לטפחו.

אך בה בשעה הוא גם התמלא ספקות אם אכן חוות הדעת שקיבל הייתה מדויקת. ביאליק הרי קבע במפורש שהנער בודד, כבול כמו "אָסִיר אֶל-פְּנֵתוֹ", "לְבָן-פְּנִים קָמוֹט מֵצָח", ומדוע היועץ לא מתייחס לכך בדבריו? מה עובר על הנער הזה? האם הוא חווה עצמו כאסיר במחיצת הכלל? האם ניתן להסתפק בקביעה שעצם העובדה, שהוא מקדיש את כל כולו ללימוד מצביעה על כך שהוא "יוצא דופן" לחיוב? איש החינוך העלה בינו לבינו את ההשערה שהיועץ הלמדן מיהר להניח שהנער השקדן הנהנה מלימודיו, שהוא חש את עולמו מלא, ושהתמקדותו בלמידה נובעת מסיבות חיוביות. אכן, תלמידים מחוננים מאופיינים בדפוסי למידה ייחודיים, ולעתים קרובות גם חבריהם לכיתה מודים ש"מוזרותם" קשורה לדפוסי חשיבה, למידה וריכוז לא שגורתיים. אך איש החינוך הוותיק חשש כי ייתכן שהיועץ ראה ממשאלות לבו והניח שהנער מחונן ומסופק, מבלי שלמד את חוויית הנער עצמו. הוא שיער שהיועץ רואה באופן אידילי את הלימוד רב השעות של "המתמיד", כמממש את

הפסוק מיהושע (א, ח): "לא ימוש ספר התורה הזה מפידה והגית בו יומם ולילה למען תשמר לעשות ככל הכתוב בו כי אז תצליח את דרכך ואז תשכיל".

מחמת הספק, שלח איש החינוך הבכיר את הדוח של ביאליק ליועץ שני. יועץ זה התמחה בבעיות תקשורת ובסוגיות הנוגעות להתנהגות חברתית של בני נוער. כמו כן, היה בקי בתהליכי למידה ולקויות למידה. היועץ קרא בעיון את דבריו של ביאליק, והשיב לאיש החינוך בזו הלשון:

מכובדי,

תיאורו של ביאליק ממצה, ומאפשר לי לנסח את פשר שקדנותו המופלגת של "המתמיד" בצורה בהירה ותמציתית. שלושה מאפיינים בולטים בהתנהגותו החברתית של "המתמיד": הוא נמנע מכל מגע חברתי עם הסובבים אותו; שגרת יומו חוזרת על עצמה בכפייתיות והביטוי הרגשי שלו מוזר, כפי שביאליק מציין: "ובעמדו – ועמד כמסמר תקוע". התכונות שציינתי אופייניות לתסמונת אספרגר, הכוללת מרכיבים אוטיסטיים המשפיעים על יכולת ההבנה וההשתתפות בתהליכים חברתיים, ועשויה לכלול סממנים כפייתיים. הלמידה הממושכת הנעשית ביחידות במשך שעות, מייצגת מערך כפייתי, שמגן על נפשו מפני חרדה אשר תציף אותו אם יאלץ להתמודד עם העולם.

ברצוני להדגיש, שאין ביכולתי להעריך בשעה זו את ידיעותיו והישגיו הלימודיים של "המתמיד". כלומר, אבחון תסמונת אספרגר אינו מנבא אם שעות הלימוד הרבות הן פרודוקטיביות או דלות מבחינת הפנמת התוכן הנלמד. רק שיחה עניינית עם "המתמיד" תוכל להעיד על היקף ידיעותיו, רוחב תפיסתו את הנושאים שעליהם הוא שוקד ומידת ההשפעה של החרדה המניעה את התנהגותו הכפייתית על ההצלחה בלימודיו. קיימת אפשרות חיובית ש"המתמיד" מצא תחום משוחרר מהחרדות המאיימות עליו תדיר, ובו הוא יכול להתעניין ולהצטיין.

על סמך הדוח של ח"נ ביאליק, יש בסיס לחשד ש"המתמיד" סובל מלקויות למידה, אותן הוא מסווה באמצעות מראית עין של למדן, תוך שמירת מרחק מכל אדם העלול לתהות על אופן לימודיו והיקף ידיעותיו. דפוס ההימנעות שלו מיחסים עם בני גילו ועם מוריו עשוי לנבוע מקשיי למידה כרוניים שלא טופלו, וכפועל יוצא של דפוסי ההימנעות שלו, הוא קנה את שמו כלמדן. הרווח המשני שזכה בו עקב הכרה זו, הפך, כך נדמה, לכלא חדש. אם יודה בקשיי הלמידה, יאבד את המעמד החברתי שרכש בזכות התמדתו. ביאליק דייק כשכינה אותו "המתמיד" ולא "העילוי", כי יכולתו הגבוהה ביותר היא דבקתו בשהייה במקום אחד, תוך הרחקת הסובבים מעצמו. אני מעוניין להדגיש קטע מהדוח של ביאליק, המתאר את פרישותו והימנעותו מאחרים:

| | |
|---|---|
| אף אָהד הָעוֹמֵד בְּמִקְוֵי תְּקוּוּעַ, | מִתִּי הוּא בָּא, מִתִּי יָשׁוּב אֶל-בֵּיתוֹ. |
| הַמַּעֲשִׂים, הַשְּׂנִיִּים מֵאַחֲרָיו יִסְעוּ; | הַשְּׁחַר הַלְּבָנָה אוֹ חֶשְׁכַת הַלְּיָלָה, |
| וּלְפָנָיו? לְפָנָיו קִיר בְּרָזָל נָטוּעַ | רַק הִמָּה לְבָדָם מוֹעֲדָיו יִדְעוּ, |
| וּפְנֵה עֲמוּמָה וּגְוִילִים יִרְאוּ. | כִּי גַם-אוֹר הַחֲמָה הַבְּרָה מְלַמְעָלָה |
| מֵאֲזוּ קָנָה מְקוֹמוֹ בַּפְּנֵה לֹא רָאָה | לֹא-יִדַע דְּרָכָיו וְלֹא שָׁפְּהוּ. |
| כָּל-בְּחוּר וּפְרוּשׁ בָּבְאוּ וּבְצִאתוֹ; | |
| וְאֵף גַּם-הַשְּׂמֵשׁ לֹא-כִנֵּן הַשְּׁעָה | |

שוב, ברצוני להדגיש שכאשר ביאליק אומר "וּגְוִילִים יָרְאוּ", הוא נוקט כפל לשון ורומז גם על הפחד ש"המתמיד" חש מול קיר הברזל וערמת הספרים המאיימת שבפינתו. בסוף הציטוט שהבאתי, הוא מציין במפורש שאף אחד "לא-יִדַע דְּרָכָיו וְלֹא שָׁזְפָהוּ". כשלא יודעים את דרכו של הנער, אין דרך לחנוך אותו. קשיי הלמידה שלו נותרו בלתי מטופלים, ונוספו ללקות החברתית כתוצאה מתסמונת האספרגר שבה הוא כנראה לוקה.

אני ממליץ שמומחים יעניקו ל"מתמיד" טיפול ממוקד בבעיותיו.

שלך בידידות,
היועץ השני

איש החינוך הבכיר לא אמר נואש ופנה אל חברו משכבר הימים, יועץ שהצליח לקדם תלמידים שהיו במחוזות נפשיים קשים ביותר. היועץ השלישי התעמק בדוח של ביאליק וזימן את איש החינוך הבכיר לשיחה. הוא פתח את השיחה במילים הבאות:

היועץ השלישי: "שלום לך, חברי. זו הזדמנות מיוחדת במינה לדון בתלמיד מסקרן ביותר".

איש החינוך הבכיר: "אני אוכד עצות. חשבתי שמדובר בעילוי, והנה נדמה שהוא אדם הטובע בקשייו. אני מקווה שלך יש בשורות טובות יותר".

היועץ השלישי: "אני מצטער. אני כנראה לא איש בשורות. אני חושש לחוות דעה רק על בסיס הדוח, אך רוח התצפית של ביאליק מצביעה על מצוקה נפשית קשה".

איש החינוך הבכיר: "גם אתה חושד ש'המתמיד' סובל מתסמונת אספרגר?"

היועץ השלישי: "ייתכן שמדובר באספרגר או במצוקה נפשית אחרת. האוטיות החברתי, ההיצמדות שלו למקום אחד, החרדה שלו ממפגש עם בני אדם, מצביעים על אימה פנימית קשה. תיאורו של ביאליק מדגיש ש'המתמיד' סובל מאינסומניה ומאנהדוניה (חוסר יכולת ליהנות) דיכאונית חריפה. לאנהדוניה מגוון צורות, שכולן מאופיינות בקושי ליהנות מגירוי כלשהו, חושי, אסתטי וחברתי. למשל, חוסר יכולתו לראות את הדברים היפים הנמצאים בטבע שסביבו:

הַדְּרוֹר תְּעִיר קִנְיָה — בְּנִיחַ הַרְפִּים,

לְתַנּוֹת תְּהִלַּת הַשָּׁמֶשׁ הַנְּדִיבָה,

אֶת-צִדְקַת פְּרוֹזְנָה בְּיוֹשְׁבֵי מַחְשָׁפִים;

כִּי גַם עֵין הָעוֹלָם לְהַבִּיט שָׁמָּה

כְּבִקֵּר הַפְּקֻחָה לְיֹשִׁיבָה פְּנִימָה

וּלְטֹטֵא מְתוּכָה אֶת-צִלְלֵי הַחֲשֵׁקָה

בְּמִטְאֵטָא הַזֶּהָב — בְּאוֹרָה הַנְּעִימָה....

אך אֶתְד הַנְּעַר מְקוֹמוֹ לֹא-יִמַּשׁ,

מֵאַחֲרָיו וְהִלָּאָה הַחַיִּים, הָאוֹרָה....

"אני מוטרד מכך, ש'מאָתָרִי וְהַלָּאָה הַחַיִּים, הַאֲוֶרָה'. ההסתגרות והצמצום החווייתי שלו אופייניים לפתולוגיות נפשיות שונות, ואינם בלעדיים לדיכאון. כפי שפרנצי תיאר לפני כמה שנה (Ferenczi, 1926; פרנצי, 1933) וכיום מסכמים ואן דר-קולק ושותפיו (van der Kolk, Weisaeth, & van der Hart, 1996), כי תופעות דיסוציאטיביות והימנעותיות מאפיינות תגובות לחוויות טראומטיות קשות. ההסתגרות החברתית והחושית באה ליצור מרחב אישי, שבו האדם חווה שליטה. על פי השערה זו, 'המתמיד' יושב במקום קבוע ומנהל שגרה מקובעת וצפויה, וכך מייצר לעצמו תחושה שהמציאות בשליטתו והטראומה שחוה לא תפגע בו שנית. הקושי שלו לחוות חוויות חיוביות (את יפי הטבע, טעמו של אוכל וכדומה) נובע מכך, שכל גרייה חיצונית מייצגת את המציאות הטראומטית הבלתי נשלטת שפגעה בו. אלה דברים שפסיכולוגים כמו גמפל ומזור (Gampel & Mazor, 2004) ולאוב ולי (Laub & Lee, 2003) מציינים בחקרם את העולם הפנימי של ניצולי שואה. הספרות המקצועית על טראומה שופכת אור גם על דפוסי ההימנעות מהסביבה שעוטפת את 'המתמיד'. דיוויס ופראולי (Davies & Frawley, 1994) חקרו דינמיקות אופייניות ביחסים בין נפגע הטראומה והדמויות המטפלות בו. הן מתארות איך הטראומה משתחזרת כאשר הסביבה עצמה הופכת להורה חסר האונים והנוטש, והנפגע חווה עצמו בודד בסבלו. אני חושש, ש'המתמיד' הוא ניצול טראומה, הניצב בפניו בודד בסבלו. אני חושב שהתיאורים השונים בספר משא הטראומה (מור, לוריא, חן-גל וסימן טוב, 2008) מתארים היטב את הדרכים שבהן מבטא נפגע הטראומה את קשייו בבית הספר, ונדמה לי שהם גם מאירים את קשייו של 'המתמיד'. אולי כדאי שצוות הישיבה יבצע הערכה ראשונית, לפני שיפנה את המתמיד לטיפול פסיכולוגי מעמיק. עד כאן."

איש החינוך הבכיר: "חברי, דברייך מושכלים ונבונים. אתה יודע שעוד שני יועצים חיוו את דעתם על הנער. מצאתי בדברים של כל אחד מכם תובנות מעניינות על אופן התנהגותו של 'המתמיד'. חוות הדעת נבדלות זו מזו, בעלות הדגשים שונים, וכולן מבוססות על ההתבוננות של ח"נ ביאליק. נדמה לי שזווית הראייה של היועצים מושפעת ביותר מהמומחיות שרכשו בשנות עבודתם. כמו כן, אחד היועצים סבר שדרכו של 'המתמיד' ייחודית ובעלת ערך, ואילו השניים האחרים זיהו אפשרות לקשיי למידה ולבעיות נפשיות חריפות.

כיצד אפשר לבנות תמונה מאוזנת יותר של אדם, שלא מייפֵה את המציאות ובה בעת לא ממהרת לקטלג את התלמיד החריג לפי קטגוריות פתולוגיות?

ראשית, כדאי לברר מאיזה עולם 'המתמיד' הגיע ולבחון אם המושגים שאתה משתמש בהם משקפים עולם ערכי שונה בתכלית מעולמו של 'המתמיד'. ייתכן שבעולם התרבותי והערכי שעיצב את הנער, אופן לימודו לא נחשב לסימפטום מעורר דאגה. כדאי להכיר את המערכת החינוכית שהתלמיד לומד בה, את ערכיה, את מטרותיה ואת אופני האינטראקציה הקיימים בה. מעניין איך המורים רואים אותו, וייתכן שהתרשמותם שונה מהתרשמותו של ביאליק. אני מציין זאת כי ביאליק מוקיר את הלימוד האינטנסיבי בבית המדרש, אך משתמש בדמותו של 'המתמיד' כדי לבקר את הניתוק של הלימוד הישיבתי מהסביבה, מהטבע ומהחיים עצמם.

לכן גם ביאליק, שבתיאורו מעמיק לבחון את 'המתמיד', הוא עצמו צופה משוחד. אין מנוס מלדבר עם 'המתמיד', להכיר את עולמו ולשוחח אתו בפתיחות: מה הוא לומד? מה מסקרן אותו? האם הוא נהנה מתקופת הלימודים? מה הערכים שהביא עמו מהבית, ואיזו תמיכה הוא מקבל ממשפחתו בזמן לימודיו? נדמה, שאם תגלה שהוא מעורב, פרודוקטיבי וחיוני בדרך הלימוד שלו, אז ראוי לכבד את הדרך המיוחדת שבה הוא מספק את התשוקה שלו ללמוד. אך, כמובן, אפשר גם שהוא מתקשה להפנים את החומר הנלמד. ייתכן שבדבקות הלימודית שלו הוא רואה ערך אמוני

ראשון בחשיבותו ומידת הפרודוקטיביות חשובה פחות. טוב לזכור, שתלמידים לא חייבים לנהוג לפי תקן התנהגותי אחיד, ואפשר לקבל שעולמו של תלמיד מסוים מתמלא ומתחזק דרך מסלול הלמידה שהוא מתמסר אליו".

להקשיב מעבר לקטגוריות: מחשבות פסיכואנליטיות

החשיבה הפסיכואנליטית עסקה רבות הן ביצירת טרמינולוגיה שתבהיר תהליכים תוך-נפשיים והן באתגר המקצועי של הקשבה לאדם אחר בפתוחות, ולא דרך העדשה המושגית, המגבילה את ההכרה באחר. שוב ושוב פיתחו פרויד וממשיכיו כלים לבחינת הנפש שהרחיבו את ההבנה של תהליכים סמויים באדם, ולאחר מכן ראו את אשר המשיגו במושא מחקרם. בולטת במיוחד העובדה שאף שפרויד מצא עצמו לעתים כלוא בעדשות התיאורטיות שפיתח בתקופות שונות, הוא נלחם שלא להיות שבוּי בפְּרָה-קונספציות.

בהיבט ההיסטורי, במחקרים בהיסטריה שכתב עם ברויאר (פרויד וברויאר, 1893-1895), תיאר פרויד את תפקיד הזיכרון המודחק שעומד מאחורי התופעות ההיסטריות, והדגים כיצד ביכולתו להסיר סימפטומים היסטריים כאשר מקורם החווייתי וההיסטורי נחשף. זמן קצר לאחר מכן, בתארו את המקרה של דורה (פרויד, 1905), הגמיש פרויד את התייחסותו לתהליכי זיכרון. בשלב זה הוא הוסיף שזיכרונות כוזבים מחפים על פערים בזיכרון ומטעים הן את המטופל והן את המטפל. תחילה הציג את ערכו התרפויטי של הזיכרון ולאחר מכן הטיל ספק בתקפותו של אותו זיכרון מודע. חשוב להבין ששתי הגישות הללו משלימות זו את זו ותובעות מהמטפל להאזין לתוכני הזיכרון של המטופל ולקבל אותם, אך באותה שעה גם להכיר בכך שהוא איננו שומע את הסיפור המלא ושייתכן שהנאמר מסווה תכנים חשובים, שהמטופל לא מודע להם.

השינוי התיאורטי הזה הוא אחד מרבים בהתפתחות התיאוריה של פרויד ושל הפסיכואנליזה אחריו. פרויד עצמו תבע שההקשבה של המטפל תהא מרחפת, פתוחה ולא כבולה בשום פְּרָה-קונספציה. כלומר, העולם האסוציאטיבי של מטפל ניזון מהשכלתו הפסיכולוגית, אך הוא פתוח לקלוט את העולם הייחודי של המטופל. הצגות המקרה הפסיכואנליטיות מציעות הפריה וחדשנות תיאורטית מתוך הניסיון להבין באופן פתוח אדם מסוים.

חופש ההקשבה של המטפל הוא המפתח להבנת עולמו הייחודי של המטופל. הפסיכואנליטיקאי וילפרד ביון (Bion, 1967) המליץ לעמיתיו שבכואם לשעת הטיפול יגיעו ללא זיכרון – לשם הכרה מלאה במתהווה בשעת הפגישה עצמה, וללא תשוקות – כדי להיות פתוחים להבין את עולמו של המטופל ללא הטיות ומשאלות.

הפסיכואנליטיקאי כריסטופר בולאס (Bollas, 2007) מייצג עמדה המושפעת מפרויד ומביון. בולאס דוחק במטפלים להאזין מתוך תודעה של אסוציאציות חופשיות. הוא מדגיש שמטפלים רבים כופים משמעות מצומצמת על התכנים של מטופליהם. למשל, לדעתו, פסיכואנליטיקאים עלולים לשגות אם יקשרו כל אמירה של המטופל ליחסי ההעברה עם המטפל. היבט זה אולי משפיע על דבריו והתנהגותו של המטופל, אך יש להיות פתוחים לכל

טווח המשמעויות האפשרי. ההאזנה הפתוחה קשה יותר מהאזנה המכוונת למנעד אפשרויות מצומצם. המאזין עלול ללכת לאיבוד, לחוש לא מקצועי וחסר סמכות. בולאס מאתגר את עולם המטפלים להרחיב את אופן ההאזנה ולהשהות את תהליך מתן המשמעות לתופעות.

פתיחות בהכרת האחר כרוכה ביכולת להקשיב ללא היאחזות לקטגוריות המפריעות לקשב. ההבחנות של בריטון וסטיינר במאמרם *Interpretation: Selected Fact or Overvalued Idea* (Britton & Steiner, 1994) יכולות לזרות אור על הבעייתיות הנעוצה בקיומן של תבניות חשיבה המצמצמות את ההכרה בעולמו של האחר. הם מתמקדים בתהליך הבעייתי שנוצר כאשר מחשיבים רעיון יתר על המידה. לדידם, רעיון נחשב יתר על המידה (overvalued idea) כאשר אין שום ספק לגבי נכונותו ותקפותו. האנליטיקאי, ולצורך דיוגנו, היועץ או איש החינוך, יוצר מסיבות הגנתיות אינטגרציה בין תכנים שונים באמצעות דחיקתם לתוך תבנית רעיונית. מכיוון שהתבנית הרעיונית אינה נתונה לביקורת, תקפותה לא נבחנת ומוערכת מחדש לאחר שכבר גובשה. בריטון וסטיינר מבהירים שהיצמדות נוקשה לפירוש מסוים מנוגדת לחלוטין לתהליך הפרשני הרצוי. בצטטם את ביון, הם מתארים כיצד פרשנות צריכה לעלות מתוך רצף האסוציאציות, כאשר תשומת הלב של המטפל מוסבת לעובדה קלינית מסוימת, "עובדה נבחרת" (selected fact). בבחנה את העובדה הנבחרת, מתבהר בתודעתו של המטפל דפוס תוכני-נפשי בעל משמעות, המאיר וקושר עובדות קליניות רבות הנוגעות למטופל. התובנה עולה מתוך החומר הקליני באופן אינטואיטיבי והיא קושרת בין תכנים שקודם לכן לא נראו קשורים. תהליך הפרשנות הוא אינדוקטיבי ולא דדוקטיבי. הפרה-קונספציות והתיאוריות של האנליטיקאי צריכות להיות מיכל עבור המטופל, ולא להפך. כלומר, יש להימנע ממצב שבו המטופל הופך למכל של התיאוריה של המטפל. וכך הם מתארים את הבעייתיות בכפייה נמהרת של משמעות:

Meaning is then sought, not to make sense, but to provide an alternative to the missing container. We suggest that this is one reason why ideas become overvalued by either the patient or the analyst. They are used to buttress the fragile sense of stability in the psychic space and are therefore required to have the qualities of permanence and substance. In such circumstances, interpretation may become means of seeking security rather than inquiry, and its constancy more highly valued than its truth. In this scheme of things there is no waiting for the evolution of the selected fact. The overvalued idea becomes the 'pre-selected' fact, which is not emergent but mandatory in every psychic situation, compelling other psychic particles to orient themselves around it as if it were permanently the selected fact. (Britton & Steiner, 1944, p. 1077).

הקטגוריות המקצועיות עשויות להפוך לאותו רעיון נחשב יתר על המידה, שמפריע לאיש המקצוע להגיב בפתיחות לאחר. ההכשרה המקצועית יכולה לכוון אותנו להתמקד דווקא באינפורמציה שמתאימה לקטגוריות המקצועיות שבהן אנו עוסקים. מומחה לטראומה, למשל, ישים לב לדפוסים של הימנעות ממגע והתמודדות ולתהליכים דיסוציאטיביים, שהוא יניח שנובעים מטראומה חיצונית. הקשב שלו יתעכב על עובדות המאששות את ההנחה,

שגורמים טראומטיים חוללו את הקשיים, והוא עלול להתעלם ממידע שאינו הולם את הנחת הטראומה הנחשבת יתר על המידה. כיצד ההקשבה לאחר יכולה "להשיל" מעצמה את כבלי המושגים המקצועיים?

ההצעה הפסיכואנליטית היא להעמיק את ההבנה הפנימית באשר לתהליכים שונים, אך לא לראות בתלמיד, במורה או בהורה דוגמה חיה המייצגת מושגים מקצועיים. כיצד נעזר לילד עם קשיי ריכוז, כאשר הספרות המקצועית מפרה את תפיסתנו אותו, ועם זאת, ביכולתנו לראות את הייחוד שבקשיי הלמידה שלו? בתפיסה החינוכית הפסיכו-פדגוגית מרכיב זה ניצב במרכז התהליך של "הערכה רב-ממדית" (מור, 2010). ההיכרות הרב-ממדית נועדה להרחיב את ההסתכלות ולהשהות את שלב הסקת המסקנות. תהליך ההערכה מחפש בתלמיד את ההטרוגניות ואת מגוון היכולות וההתמודדויות המאפיינות אותו. למידה זו מתרחשת באינטראקציה עם התלמיד, כפי שהלמידה הפסיכואנליטית נעשית מתוך האינטראקציה עם המטופל. נקודת הראות של חוקרת הספרות והפסיכואנליזה שושנה פלמן (Felman, 1982) מאירה את הסוגיה בעזרת צמד המונחים הבאים: האפליקציה של מושגים ותיאוריות על המציאות מצמצמת את הבנת התופעות (דהיינו היישום הישיר מגביל); ואילו האימפליקציה של מושגים ותיאוריות מול המציאות יוצרת דיאלוג, שמפרה הן את הבנת האחר והן את המושגים שאנו משתמשים בהם. מטרתם של מושגים וקטגוריות אינה לפשט ולהשטיח את תפיסת האחר, אלא דווקא לעבות את ההבנה ולהכיר במורכבות של בני האדם שאנו משיחים איתם.

מקורות

- אבני ראשה (2009). תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל: דוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. (17.3.2011). www.avneyrosha.org.il.
- ביאליק, ח"נ (1938). המתמיד. כל כתבי ח.נ. ביאליק. תל אביב: דביר.
- בר שלום, י' (2004). אידאה של תיקון: יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית. בני ברק: קו אדום, הקיבוץ המאוחד.
- מור, פ' (2010). לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון (הדפסה שנייה). ירושלים: אשלים ומוסד ביאליק.
- מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש' וסימן טוב, י' (2008). משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי משבר וטראומה בין כותלי בית הספר. ירושלים: אשלים ומשרד החינוך והתרבות.
- פרויד, ז'וברויאר, י' (2004). מחקרים בהיסטוריה. צפת: ספרים הוצאה לאור. (שנת פרסום המקור: 1895-1893).
- פרויד, ז' (2004). אנליזה של היסטוריה. בתוך פרויד ודורה (עמ' 31-101). תל אביב: עם עובד. (שנת פרסום המקור: 1905).
- פרנצי, ש' (2003). בלבול השפות בין המבוגרים לילד: שפת הרוך ושפת התשוקה. בתוך בלבול השפות בין המבוגרים לילד (עמ' 199-207). תל אביב: עם עובד. (שנת פרסום המקור: 1933).
- Bion, W. (1967). Notes on memory and desire. *The Psychoanalytic Forum*, 2(3), 279-281.
- Bollas, C. (2007). On transference interpretation as a resistance to free association. In: *The Freudian Moment* (pp. 85-100). London: Karnac Books.
- Britton, R. & Steiner, J. (1994). Interpretation: Selected fact or overvalued idea? *Int. J. Psycho-Anal.*, 75, 1069-1078.
- Davies, J. M. & Frawley, M. G. (1994). *Treating the adult survivor of childhood sexual abuse*. New York: Basic Books.
- Felman, S. (1982). Turning the Screw of Interpretation. In S. Felman (Ed.). *Literature and psychoanalysis: The Question of reading: Otherwise* (pp. 94-207). New Haven: Yale UP.
- Ferenczi, S. (1926). Two types of war neurosis. In J. Rickman, (Ed.)/ *Further contributions to the theory and technique of psycho-analysis* (pp. 124-141). London: Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis.

Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: Naming the new totalitarianism. *School Leadership and Management*, 26(4), 347-369.

Freud, S. (1896). The aetiology of hysteria. In J. Strachey (Ed.). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, Vol. III. (1893-1899)* (pp. 187-222). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Gampel, Y. & Mazor, A. (2004). Intimacy and family links of adults who were children during the Shoah. *Free Associations*, 11, 546-568.

Jacoby, R. (1975). *Social amnesia: A critique of contemporary psychology. From Adler to Laing*. Boston: Beacon Press.

Lazar, R. & Erlich, H. S. (1996). Repetition compulsion. *Psychoanal. Contemp. Thought*, 19, 29-55.

Laub, D. & Lee, S. (2003). Thanatos and massive psychic trauma: The impact of the death instinct on knowing, remembering and forgetting. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 51, 433-463.

van der Kolk, B. A., McFarlane, A. C. & van der Hart, O. (1996). A general approach to treatment of posttraumatic stress disorder. In B. van der Kolk, A. C. McFarlane, & L. Weisaeth (Eds.). *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body and society* (pp. 417-440). New York: Guilford.

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.

חלק ב: למידה והוראה בתוך יחסים

6

אני לומד משמע אני עצמי: השפעות הדדיות בין למידה לבין התהוות העצמי

אהרן פלשמן

העצמי: לבד וביחד

קיים פרדוקס בחשיבה המערבית בת מאתיים השנה.

השימוש במונח ובמושג "עצמי" מבקש לציין ולהגדיר את הנפרדות הקבועה של האדם מכל אדם אחר. במילה "עצמי" אנו מכוונים את המבט שלנו פנימה ואחורה ומצפים למצוא משהו מוצק, מוגדר, קבוע ועקבי, משהו שהעבר שלנו כבר יצר בתוכנו. בעברית המילה "עצמי" נגזרת מ"עצם" - החלק הפנימי והקבוע של הגוף. אולם, ככל שאנו חושבים, שאנו חודרים פנימה ואחורה, אנו מופתעים למצוא את האחר ואת ההווה.

הפסיכיאטר האמריקני הארי סטאק סוליבן (Sullivan, 1953) הקדים לציין זאת. הוא התייחס ל"מערכת העצמי" כאוסף של פעולות, שאנו מפעילים בהווה במהלך ניהול היחסים שלנו עם האחר. מאוחר יותר, האנליטיקאי היינץ קוהוט (Kohut, 1971) גילה, שקשיים בקיום העצמי הם קשיים בהתנהלותו של העצמי עם ה"זולת עצמי", אותו שימוש באחר שהעצמי צריך כמו אוויר כדי לקיים את עצמו בתוך ההווה המתמשך.

ביובל האחרון המחקר על התפתחות מוקדמת של תינוקות הניב תוצאות דומות. נראה זאת, למשל, בעבודות של דניאל שטרן על התפתחות העצמי מול תפקודים ויסותיים ואינטר-סובייקטיביים, שבהם האם משמשת כ"זולת עצמי" ברמות שונות. אצל שטרן למדנו, למשל, שהסובייקט הראשון של התינוק הוא האם, והסובייקט שלו נוצר מול עניין שהוא מוצא בסובייקט הפנימי הנוכח מולו של אמו (שטרן, 2005). בהמשך, בספרו האחרון של שטרן *The Present Moment* (בעברית: רגע של נוכחות, רגע בהווה) הוא מציין מפגשים של יצירה משותפת בהווה כרגעים שבהם העצמי מתקיים (Stern, 2004).

כמו כל פרדוקס מהותי, כל צד מלמד על החוויה האנושית שלנו. יש בנו נטייה לשמור על העצמי מפני השפעות זרות. רוני סולן (2007) הצביעה, בין השאר, על הנטיות הללו בעצמי, בספרה על הגיל הרך. כאשר נטייה בסיסית זו מתבטאת בחוויה שלנו, אנו מתייחסים אל העצמי כאל מעין התגבשות של ההתנסויות שלנו בעבר, שסיגלנו לעצמנו וארגנו היטב

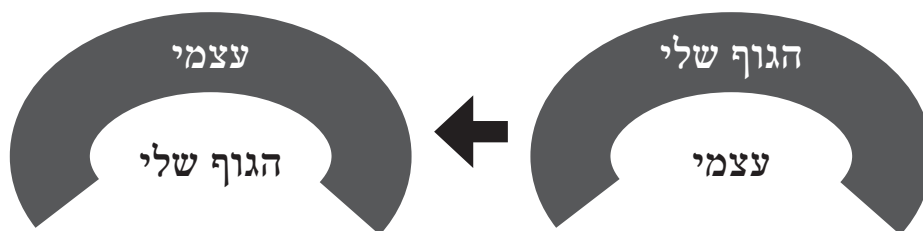
כמערכת פנימית מאוזנת הנחווית כפנימית ושייכת לנו, תוצר של מה שחווינו ולמדנו. יש לנו צורך לשמור על התוצר הזה מפני שינוי. במצב זה, אין אנו פתוחים ללמוד, חוץ ממה שאינו מערער או מאתגר את העצמי שכבר גיבשנו. אנחנו אומרים "מתאים לי" או "לא מתאים לי", ומתייחסים ל"לי" שכבר קיים. שינוי כלשהו לגבי אותו "לי" אינו עומד על פרק.

לא קשה למצוא דוגמאות לגישה זו: תינוק אינו מוכן לטעום מאכל שהוא אינו מכיר; תלמידים בכיתה אינם מוכנים ללמוד עם המורה המחליפה בדרך שונה מדרכה של המורה הקבועה; תלמידה בתיכון אינה מסוגלת ללמוד מתמטיקה, כי למידה כזו אינה עולה בקנה אחד עם העצמי הנשי שלה. העצמי כבר נוצר, ואחד מתפקידיו העיקריים הוא לשמור מפני שינוי. אנחנו שומרים על העבר, לבדנו.

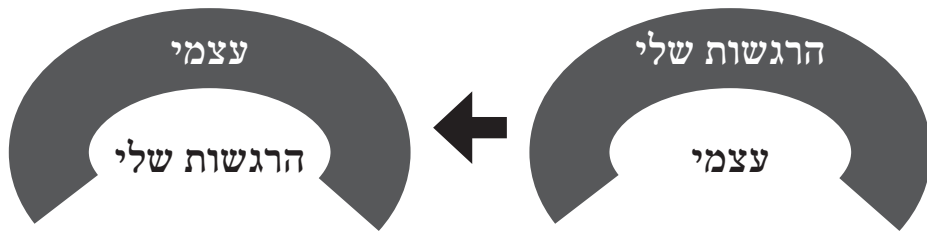
העצמי לבד: פיאז'ה

דוגמה ידועה לפן של הלמידה של הפרט מוכרת מהעבודה של הפסיכולוג השוויצרי ז'אן פיאז'ה. פיאז'ה כינה את הדרך שבה אנחנו מוסיפים תוכן לדרכי החשיבה שכבר קיימות, "הטמעה" (assimilation). ברגע מסוים אנחנו נפתחים ל"גירוי" המוכר מספיק, אבל הוא עדיין אינו עולה בקנה אחד עם ה"סכמה" (מפה) של החשיבה, שלפיה פעלנו פעולות של הטמעה. באותו רגע אנחנו עוברים לתהליך של התאמה (accommodation), המאפשר שינוי בסכמה עצמה, שעוברת אז לתהליך של הטמעה (Piaget & Inhelder, 1969).

הפסיכולוג האמריקני רוברט קיגן (Kegan, 1982) הציע חשיבה מסוג זה בשלושה שלבים של התפתחות יצירתית: בתחילה העצמי נמצא "בתוך" הגוף, כלומר אין עצמי שהתינוק יכול לחוש מחוץ לתחושות הגוף. לאחר המפנה של ההתאמה נוצר עצמי הכולל את התחושות של הגוף. את המהפך הזה ניתן לצייר כך:

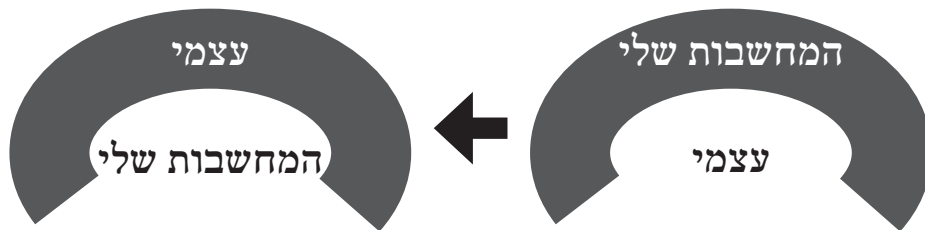


בשלב השני מתרחש תהליך דומה במישור של הרגש. בשלב של החשיבה המוחשית, הילד הקטן חווה את עצמו כאילו העצמי שלו שרוי בתוך הרגשות. למשל, ילד בן ארבע או חמש שנים, שאומר שהכעיסו ועצבנו אותו, מציין לא רק את מקור הרגש, אלא גם המבנה של הרגש שהוא שרוי בו. גם כאן, ההטמעה עוברת התאמה והמבנה של העצמי, השרוי בתוך רגש, עובר למבנה של עצמי הכולל עכשיו לא רק את תחושות הגוף, אלא גם הרגשות. בציור זה יופיע כך:



בשלב השלישי, בגיל ההתבגרות, קיגן מציע עוד היפוך בסגנון פיאז'ה. אותן מחשבות מופשטות (formal operations), שהמתבגר יכול להעלות על דעתו, מובנות כמו הגוף והרגש. כלומר, המתבגר הצעיר שרוי בתוך המחשבות, למשל, מתבגר בן 14, שיודע איך העולם צריך להיות בנוי ומה צריכים להיות הכללים. הכללים אכן מופשטים, אבל אותו נער שרוי בתוך אותה מחשבה, ואינו מסוגל להעלות על דעתו מחשבה מופשטת אחרת, שגם היא יכולה להיות תקפה. הוא ימשיך להטמיע כל פרט למחשבה שלו עד המפנה שבו הוא יתאים את מחשבתו למחשבה אחרת, שהוא לא היה יכול להטמיע במבנה הקודם. אז היחס יתהפך והעצמי של הנער יכלול כבר את המחשבות שלו.

את התנועות הללו אפשר לצייר בצורה כזאת:



בשלושת השלבים הללו קיגן מסכם תנועה "פרטנית" למדי. העצמי אינו משתתף ממש בתהליך של למידה המשנה את המבנה, אף שהוא מושפע מתהליך זה. כלומר, העצמי שרווי, למשל, ברגשות, הופך להיות עצמי, הכולל את הרגשות בתוכו. אבל זהו עצמי בודד ושמרני. הוא משמר את הסכמה עד שהוא מתהפך, ואז הוא שומר על הסכמה החדשה.

העצמי ביחד: ויגוצקי

עמיתו ובן דורו של פיאז'ה, הפסיכולוג הסובייטי ויגוצקי, הציע התייחסות אחרת, העוסקת גם בזמן מתמשך וגם במקום של השותפים בתהליכים. אפשר להניח שההבדל התהומי בין שוויצ'ריה לבין מוסקווה באותן שנים השפיע לא מעט על החשיבה ההתפתחותית של שני גאוני אלה.

ויגוצקי הציע, שקיים שלב ביניים בין העצמי השומר את הסכמה הראשונה בלב ההטמעה לבין העצמי השומר על הסכמה החדשה שלאחר ההתאמה. ויגוצקי כינה שלב זה "התחום של ההתפתחות העתידית" (ויגוצקי, 2005).

דוגמה פשוטה: ילד המבקש לבנות מגדל של שש קוביות, אך מצליח לבנות רק חמש קוביות, משום שבכל פעם הוא מפיל את כל המגדל בעת שהוא מנסה להוסיף את הקובייה השישית האחרונה. ויגוצקי מציין כי במערב (כלומר באנגליה ובצרפת דאז) נתנו לילד ציין של "מנת משכל" לפי הכישלון האישי שלו, והציע שתינוק אחד ייכשל בבניית המגדל, הן לבד והן עם עזרה, ותינוק אחר ייכשל בבניית המגדל כשהוא לבד, אבל עם עזרה הוא יצליח לבנות את המגדל בן שש הקוביות. ויגוצקי מציע שבמקום לבדוק של מי היא אותה קובייה שישית, אפשר לומר, שקיים "אנחנו" שהתינוק משתתף בו, אבל אינו עוד עצמי לבד שלו. לדעת ויגוצקי, ההשתתפות של העצמי בתוך האנחנו מציינת מעין ביקור בזק של התינוק בעתיד שלו, מכיוון שהיכולת שלו להשתתף בבנייה בתור חלק מהאנחנו מהווה סימן מובהק לעובדה שהעצמי שלו עומד להיות מסוגל להרכיב את הקובייה השישית בעתיד. ויגוצקי אף מציין שהשתתפות זו מהווה את עיקר הלמידה, ויתרה מזו, את עיקר ההנאה, העונג והמוטיבציה שבלמידה. אם נצייר את ההיפוכים של קיגן עם התוספת של ויגוצקי נראה שלב אחר של למידה, הנראית כך:



המודל של ויגוצקי שם את הזרקור על הפן השני של הלמידה, שבו העצמי מחפש את מה שמעבר לעצמו, השתתפות עם האחר, המאפשרת לעצמי להשתנות ולגדול.



לתהליך התיווך של האחר בלמידה של העצמי אפשר להוסיף את האלמנט ההדדי. מורים מנוסים מכירים בכך, שכדי "להדליק" את הלמידה של העצמי של התלמיד, משהו צריך "להידלק" גם בתוך העצמי של המורה. הזולת, המאפשר גדילה, עסוק אף עצמו בתהליך של גדילה בתוך עצמו. אולי המורה חוזר ונזכר בתהליך שבו הוא למד את החומר בפעם

הראשונה, שהייתה מדהימה. ועוד יותר "מדליק", אם המורה המתווך מאפשר לעצמו לראות משהו חדש בחומר, גם אם הוא מעביר אותו בפעם המאתיים, אולי צד אסתטי חדש, אולי עומק של הבנה. העניין הוא שהמורה מביא למפגש הלמידה משהו מהעצמי שלו, שהאנחנו הלומד כולל נוכחות אותנטית ומגויסת של המתווך עצמו. אפשר לומר, שכדי שהעצמי של התלמיד ישתתף ב"תנועה" שבעצמי שלו, עליו לחוש שבצד האחר של האנחנו, גם שותפו משתתף ב"תנועה" שבתוך העצמי שלו. וכך יחד – בתפקידים של מורה ותלמיד שני המשתתפים נוכחים כ"למדנים" משותפים. זאת גם על פי הגדרתו של רבי חיים מבריסק למונח "למדן" בכל נפשו ובכל מאורו: בזמן שאתה עוסק בלימוד אתה "למדן". את האירוע המשותף אפשר לצייר באופן שהושאל מתהליכים אנזימטיים בביוכימיה.

ברצוני להמחיש את שני הפנים הללו של יחס העצמי ללמידה, בעוד שלושה מישורים: התפתחות האגו, התפתחות היצירתיות, התפתחות של בנות.

העצמי לבד: אנה פרויד

את המושג "קווים התפתחותיים" טבעה אנה פרויד (1978; 2002) אחרי 50 שנה של התבוננות בהתפתחות תקינה ופתולוגית של ילדים. המושג מורכב משלוש רמות (פלשמן, 2002): ה"רצפה" של ההתפתחות, שהיא החומר ההתפתחותי המתארגן ברצף התפתחותי הידוע מראש. דוגמה לקו כזה היא ההתפתחות הפסיכו-מינית, שתיאר פרויד. הרצף מתבטא בהשפעתו של כל מצב של התארגנות של "כלכלת העונג הפיזי" על השלב הבא, בהשתלשלות הידועה, מארגון אוראלי לאנלי-סדיסטי, לפאלי-אדיפאלי וכולי. באופן פרוספקטיבי, הרצף מצביע על ההשפעה הישירה של החוויה בכל שלב על ההתארגנות ועל החוויה בשלב העוקב. באופן רטרופספקטיבי, הרצף מציין את ההשפעות המשוערות של שלבי התארגנות מוקדמים על המבנה ועל החוויה של חיי המין של המבוגר. קווים אחרים ב"רצפה" הם ההתפתחות של יחסי אובייקט, התפתחות האכילה וכולי.

הרמה השנייה במושג "קו התפתחותי" היא ה"קירות" של ההתפתחות. ברמה זו, הילד עוסק בתיאום בין קווים שונים. הילד כאן "עושה משהו" עם החומר ש"קיבל" על הרצפה, הוא מחבר חוויות מקווים שונים. הפעילות ההתפתחותית הזאת מעניקה לו תחושה של בעלות על התפתחותו. לדוגמה: פעוט שאומר "אני רוצה שוקו", מחבר בין התפתחות השפה לבין התפתחות האכילה. אנחנו נהנים מההישג ההתפתחותי שבבקשתו עוד לפני שהוא נהנה מהשוקו שביקש. ואם יוסיף את המילה "בבקשה", הוא יוצר חיבור גם עם הקו ההתפתחותי של יחסי אובייקט, ויהיה מרוצה מעצמו ומהפעילות ההתפתחותית שלו לא פחות מההורה, המרוצה מכך שהילד "מנומס".

הרמה השלישית, ה"תקרה" של המבנה ההתפתחותי, היא רמת ה"מתאם הכללי". זוהי תחושת הילד שמתוך כל פעולות ההתאמה בין הקווים, הוא מכיר ביכולת הכללית שלו להצליח ולבצע אותן בלי סוף. בתקרה הילד מרגיש שהאני שלו מציין אוסף של פעולות קטנות של תיאומים בין קווים וחס ביטחון ביכולת שלו להמשיך ולבצע תיאומים אלה בהמשך.

ברמה השנייה החיבור המרכזי שהילד מחבר הוא בין הקו של הליבידו לקו של החשיבה. את החיבור הזה מכנים "עידונים" (סובלימציה), והוא מהווה את המשימה ההתפתחותית המרכזית בשנות החביון. המשימה היא מלאכה של תיעול. הליבידו, כלומר הדחפים הקשורים לעונג שמקורו בגוף, מוביל את הילד לכל מיני פעולות מענגות. בקו ההתפתחותי, הילד מצמיד את העונג שבגופו לאיברים שונים, המארגנים את העונג. בעידונים הילד מתעל חלק מהעונג היצרי הזה דרך העונג שהוא מפיק מהחשיבה שלו. כשהילד נהנה מהתקדמות בלמידה, כשהוא פותר משוואה או מפרש פסוק ועיניו מאירות, אותו אור בעיניים מעיד על החיבור שבין עונג יצרי לבין הלמידה. במובן הזה עידונים אינם "הגנות", כלומר בעידונים הילד אינו אומר "לא" לעונג, אלא "כן, בדרך הזאת". העיתוי של יצירת עידונים, בייחוד בגיל החביון, כרוך בהזדמנות יחסית. הן בגיל הגן והן בגיל ההתבגרות, הכוח של הדחפים גדול מהכוח של בניית האגו ואז הדחפים אינם עוצרים לצורך תיעול. מה שמאפיין את שנות החביון ומעניק להן את שמן אינו היעדר הדחפים, אלא יתרון יחסי שיש לחלק הלא יצרי של החשיבה ושל הלמידה על הדחפים. במילים אחרות, בשנות בית הספר היסודי יש לילד הזדמנות התפתחותית "לעשות משהו" עם הדחפים, שיכולים להמתין קצת יותר לפורקן. וכפי שציין פטר בלוס (Blos, 1962) לפני יובל שנים, על הילד להספיק לעשות חיבור ותיעול של עידונים לפני שהוא מגיע לגיל ההתבגרות. תחת הלחץ היצרי של גיל ההתבגרות, הנער יוכל להשתמש, ויצטרך להשתמש, בעידונים שכבר נוצרו כדי להמשיך ו"לעשות משהו", לחשוב ולהרהר גם על מה שעובר עליו בגיל ההתבגרות. אליבא דבלוס, נער שנכנס לבשלות מינית ללא עידונים אינו מתבגר, אלא נשאר ילד בגוף של נער.

קל להבין כיצד מושג העידונים מבטא את הפן האישי והפרטני של הקשר שבין ההתפתחות של העצמי ללמידה. אותו "מתאם כללי", היכולת לסמוך על הכוחות הפנימיים כדי לחבר יחדיו דחף עם חשיבה, מורגש בעולם הפנימי כ"עצמי". הילד בגיל חביון יוצר עצמי זה מתוך החוויות האישיות של הנאה, שהוא מפיק מהלמידה שלו, ובכך נותן ביטוי ל"אני לומד (ונהנה מכך) משמע אני עצמי".

מה אפוא מקומו של האחר בתהליך כה פרטני?

העצמי ביחד: תאי המראָה במוח

בביוגרפיה היפה של אנה פרויד תיארה אליזבת יאנג-ברוהל (Young-Bruehl, 1988) את אנה פרויד, המורה הצעירה, מחפשת דרך לקיים פסיכואנליזה עם בנות בורגניות בווינה בשנות ה-20 למאה ה-20. הפסיכואנליטיקאית הצעירה ומטופלותיה ישבו ותפרו. אפשר להבין שהתפירה היא מטפורה למה שבכוא הזמן יתפתח למושג קווים התפתחותיים (Flashman, 1996).

לדעתי, אותם עידונים שהופכים להיות חלק מרכזי בעצמי, מתהווים באמצעות ההנאה המשותפת וההדדית שעוברת ביחד בין המורה לתלמיד. לפי המושגים של אנה פרויד, אפשר לומר שקיים חיבור בין עונג יצרי לבין למידה, בתנאי שקיים בו-זמנית חיבור עם עולם של יחסי אובייקט (כמו "בבקשה" בדוגמה למעלה).

אדגים את הקיום של האחר בתוך גיבוש העצמי באמצעות שתי תיאוריות שונות וחדשות: התיאוריה הראשונה מגיעה מתחום מדעי המוח. בשלהי המאה העשרים גילו חוקרים באיטליה שקיים אזור במוח שחשבנו שהוא מופעל רק כאשר אנחנו מפעילים את הגוף (אזור פרונטלי), אבל להפתעת החוקרים, אותו אזור מופעל כאשר אנחנו צופים בפעולה מורכבת ובעלת משמעות של הזולת. עד לתגלית זו נקראו התאים "תאי מוח בעלי תפקוד של מראָה" (mirror neurons), וחוקרים הסכימו שאנחנו קודם כול חווים וחשים באזור אחר (פריאטלי), או צופים ומקבלים רושם ויזואלי באזור האחורי (אוקסיפיטלי) ומפענחים את התמונות באזור של החשיבה (פְּרָה-פרונטלי).

הדוגמה הפשוטה שהשאירה חוקרים ללא מענה הייתה היכולת של תינוק בן חודש להוציא את לשונו בתגובה לפנים של אדם, המוציא מולו את לשונו. איך התינוק ידע שמה שהוא רואה הוא לשון? כאשר הוא רואה לשון מושטת, הוא חווה באזור תאי המראָה, שהלשון שלו יוצאת, ובהמשך הוא מוציא את הלשון.

התגלית הזו עוזרת לנו להבין כיצד חיוך מביא לחיוך (ראו סיכום אצל: Stern, 2004). הילד מצליח ללמוד משהו ורואה את החיוך על פניה של המורה. החיוך של המורה מגייס חיוך מהילד, שאותו הוא חווה כחיוך שלו, שהוא מחייך אל עצמו. החיוך שלו מגייס חיוך גדול יותר על פניה של המורה וכן הלאה. לפי התגלית של תאי המראָה אנחנו יכולים להבין שעידונים (תפרים) אינם נוצרים לבד. חלק חשוב של המקור לעונג שבלמידה הוא בעונג בפניו של המורה, ובו-זמנית העונג בפניו של התלמיד. במובן הזה, העונג שבלמידה בא קודם כל מהחיוך של האחר, אחר כך בחיוך המראָה ואחר כך בתרגום של אותו חיוך לעונג.

העצמי ביחד: יאנג-ברוהל

התיאוריה השנייה באה מתחום הביקורת הפמיניסטית על הפסיכואנליזה. אליזבת יאנג-ברוהל, שכתבה על אנה פרויד, המשיכה את דרכה. בעבר הוגדרה "התפתחות" כתהליך של הפרט, והתורמים מבחוץ לתהליך זה הוגדרו "כוחות-אני עזר" (auxiliary ego). יאנג-ברוהל (2003) מציינת את הפועל "אמיירו" ביפאנית, המתאר תהליכים הדדיים, ומציעה שנבין גם את התפתחותם של ילדים כתהליך הדדי. ילדים זקוקים למבוגרים היודעים מה נחוץ להם כדי לגדול ומעניקים זאת ביד רחבה. ההדדיות מתבטאת בכך שגם המבוגר "גדל" עם הילד. קיים תהליך של גדילה בְּתָרִי.

אם כן, לפי יאנג-ברוהל אפשר לשאול אילו פעולות הדדיות נחוצות לילד כדי לאפשר את גדילתו. אציין כאן ארבעה סוגים של "אמיירו התפתחותי". הראשון הוא ההבנה של המבוגר לחוויה האישית של הילד; השני הוא הבנתו של המבוגר, כי כל מצב אצל הילד הוא תוצאה של איזון זמני בין כוחות האני לבין היצרים והלחצים החיצוניים; השלישי נגזר מהשני, והוא ההבנה של המבוגר כי התפתחות צריכה זמן; והאחרון, ההבנה של המבוגר, כי קיימים ספקות לגבי התוצאה ההתפתחותית וכי אין ביכולתו "להנדס" את הגדילה של הילד. המבוגר גדל, משתנה, מתפתח אף הוא ביחס לחוויות פנימיות, לאיזונים פנימיים, לזמן ולספקות. גם הילד וההתנהלות לעומתו מגדלים את ההורה.

העידונים לפי יאנג-ברוהל יצמחו מתוך יחס הדדי של למידה. האחר אינו רק "פיגום" התומך בתהליך פרטני בעצמי של התלמיד. הוא משתתף באופן הדדי, נהנה אף הוא מההשתתפות בלמידה ומהעונג של התלמיד. העצמי שבלמידה צריך עצמי אחר מולו כדי לבנות הנאה, שהיא, בראש ובראשונה, הנאה משותפת.

העצמי ביחד: ויניקוט

ויניקוט ציין זה מכבר כי תחום הטיפול בילדים הוא תחום המשחק. הוא אף קבע כי ילד שאינו מסוגל לשחק אינו יכול להשתתף בפסיכותרפיה. ילד כזה נזקק לסיוע כדי להגיע לכלל יכולת לשחק ואז הפסיכותרפיה יכולה להתקיים. כידוע, בהגות הקלינית של ויניקוט משחק משמש כניסה לתחום הביניים (transitional), שבו אפשר להשתחרר מהשאלה המטרידה אם תופעה מסוימת שייכת למציאות או לדמיון. בתחום הביניים, בעת המשחק, מסלקים את המחיצה בין הדמיון למציאות, והמשחק הוא בו-זמנית גם דמיון וגם מציאות. תחום זה הכרחי לטיפול, משום שרק כאשר קיימת זרימה חופשית בין האני המציאותי לבין האני של הדמיון, הילד אחיד ומאוחד בתוך עצמו.

למשל, לפי ויניקוט (1995),¹³ ילדים ש"הלכו לאיבוד" איבדו קשר עם חוויה מהותית ועם חלק מעצמם, שקשור לאותה חוויה. החלק האבוד אולי מופקד רק במציאות ואולי רק בדמיון, אבל אינו נחוה כחלק מהעצמי של הילד. לכן, אותו עצמי שמצהיר על שלמותו, למרות שחסר בו חיבור עם החלק שאבד, הוא כוזב – כלומר חלק מהאמת הטוען להיות כל האמת. רק בתחום הביניים – ודרך תחום הביניים גם בתחום החלימה – הילד יכול לחבר שוב בין העצמי לבין החלק שאבד, כי בתחום הביניים הכלל חובר יחדיו.

אם כן, הילד מוכרח לשהות בתחום המשחק כדי להתאחד. אבל מה מצבו של המטפל בזמן שהילד משחק? קיימות שיטות רבות לגבי פעולותיו הנפשיות של המטפל בילדים, אבל אני רוצה להתרכז בתשובה שנתן ויניקוט עצמו, גם אם רק כלאחר יד. בתיאורו את התהוות המשחק הוא אומר שהאם "מביאה משחק שלה... כך נסללת הדרך למשחק בצוותא (playing together) בתוך מערכת היחסים". בתיאור של פסיכותרפיה הוא ממשיך: "כשמרחש משחק הדדי (mutual playing)... כדי שהפסיכותרפיה תיעשה, המשחק צריך להיות ספונטני..." (ויניקוט, 1971, עמ' 74, 77). לדעתי, ויניקוט מנסה לרמוז שמשחק הוא בעיקר חוויה משותפת בין אנשים. הרי "חפץ הביניים" הראשון נולד בתוך מערכת יחסים עם האם וגעגוע אליה כשהיא איננה. אנחנו גם מוצאים ביטוי מוחשי יותר למשחק מצד המטפל בתיאור המקרים הקצרים המופיעים בספרו Therapeutic Consultations in Child Psychiatry.¹⁴ זהו ספר ה-Squiggles (שרבוטים), וכאן אנחנו מוצאים את ויניקוט משתדל להשתדל פחות (בפירושים) ומאפשר לעצמו מפגש, שבו גם הוא נמצא בתחום המעבר, יחד עם הילד.

13 תרגומים לעברית של ג' פרמינגר לשלושה פרקים מתוך ספרו של ויניקוט מופיעים בפלשמן (2002, פרקים 17 ו-18) ופלשמן ואבנט (2005, פרק 14). ראו ההקדמות של העורכים לשלושת הפרקים.

14 ראה הערה קודמת.

האם תחום הביניים ממלא תפקיד מרכזי גם בלמידה?

לדעתי, העצמי הרוכש לבד עוד הוכחות להבנת העולם, כפי שהוא כבר הבין אותו, אינו נזקק לתחום הביניים. זה נכון הן בתחום היחסים בין אנשים והן בתחום של למידת פיזיקה או ספרות. אבל כאשר אותו עצמי מוכן לסכן את ההבנה שכבר נרכשה, מוכן להעלות על דעתו שהדברים יכולים להיות גם לא כפי שהוא הבין אותם עד כה, אלא אחרת, כאן, גם בלמידה, הוא נכנס לתחום הביניים מול מי שמאתגר אותו עם הבנה אחרת, "טורף את הקלפים" פנים אל פנים. במקרה כזה הוא עשוי לצאת עם הבנה שונה, ובתחושה שהעצמי לא רק רכש חומר חדש, אלא השתנה.

לאחרונה החוקר פונגי (Fonagy, 2002) עוסק בתהליך של מנטליזציה (mentalization) הזקוקה למידה של משחקיות (playfulness) כדי לקדם למידה. שוב מצאנו שלמידה כרוכה במפגש.

העצמי לבד וביחד: גיליגן

את שנות השמונים של המאה הקודמת הקדישו קרול גיליגן (1992, 2005) ושותפותיה לחקר הגדילה ההתפתחותית של בנות, ואת שנות התשעים – לכתובת שורה של ספרים המסכמים את מה שלמדו. אני רוצה לסכם חלק ממחקרים אלה, השייך להתפתחות של העצמי והלמידה.

גיליגן ושותפותיה עקבו אחר הגדילה של בנות במעבר מגיל החביון אל גיל ההתבגרות. הן זיהו תופעה חשובה המתרחשת סביב גיל 11 עד 12. בגיל צעיר יותר, בנות בחביון מדברות מתוך קול מאוד אותנטי ומלא. הן יודעות בדיוק מה הן חושבות על החברות, מה הן רוצות מהן. הן מוכנות להיכנס לקונפליקטים נוקבים, להיות "ברוגז" ולא לוותר.

מזג האוויר הלך והתקרר, והקיפוד חיפש בית. הוא מצא מחילה מתאימה, אך ראה שהיא כבר מאוכלסת במשפחת חפרפרות.

"אתן מוכנות שאתחלק איתכן בביתכן במשך החורף?" שאל הקיפוד את החפרפרות. החפרפרות הנדיבות הסכימו, והקיפוד עבר לגור איתן.

אך המחילה הייתה קטנה, ובכל פעם שהחפרפרות שינו מקום הן נשרטו מקוציו החדים של הקיפוד.

סבלו החפרפרות את האי-נוחות הזאת כמיטב יכולתן. אבל לבסוף אזרו אומץ וניגשו אל האורח.

"אנא ממך, צא מכאן", אמרו, "והנח לנו לבדנו במערה שלנו".

"לא ולא!" השיב הקיפוד. "נחמד לי מאוד במקום הזה".

משל יוני מאת איזופוס, המתארת קונפליקט נוקב בין חיות, שימש כלי מחקר. החוקרות שאלו את הבנות מה הן חושבות, והדעות היו רבות. למשל, לורן, בת שמונה, ידעה בדיוק מה היא חושבת על הקונפליקט: "שהקיפוד יתקע את הקוצים שלו באדמה!"

מדי שנה חזרו החוקרות ובדקו כיצד החשיבה של הבנות מתפתחת. והנה, בגיל 11 לורן כבר אינה יודעת את מה שידעה היטב לפני שנה ושנתיים והיא אפילו לא זוכרת כיצד נראה קיפוד. דברים דומים עלו עם שאר הבנות.

סביב הכניסה לגיל ההתבגרות, בגיל 11 עד 12, בנות מאבדות את ה"קול הפנימי". הן מתחילות להתאים את עצמן למה שהן חושבות שאחרות רוצות – מבוגרות ועמיתות. הן נמנעות מקונפליקט ומביטוי הקול הפנימי האמתי שלהן. הן עושות כך כדי לשמר "קשר" של ויתורים הדדיים, אבל במחיר של קשר אמתי, החי מתוך היכולת להיכנס לקונפליקט בין קולות אמתיים ולעשות משהו עם הקונפליקט.

היכולת "לשמור על הקול הפנימי" נותנת ביטוי לפן הפרטני של העצמי ושל הלמידה. אם הילדה "תוותר" על הדעות האמתיות שלה, היא לא תוכל ללמוד, משום שהיא "עצמה" אינה נמצאת. היא תלמד לדקלם או להסכים, אבל ללא חשיבה עצמית העצמי והלמידה לא יתקדמו. השימוש בקול הפנימי מבטא את הפן הבין-אישי של העצמי ושל הלמידה. הילדה שומרת על קולה הפנימי לא כדי להסתיר אותו, אלא כדי לתקשר עם האחר. הסתרת הקול הפנימי מאפשרת קשר של כאילו, משום שהיא אינה מביאה את עצמה כפי שהיא. דיבור מתוך הקול הפנימי מאפשר קשר אמתי, למידה אמיתית והתפתחות של עצמי אמתי, כאשר הקול הפנימי בא במפגש יצירתי עם קולות פנימיים אחרים. העצמי בתנועה והלמידה כרוכים ב"יצירה משותפת" (פלשמן, לא פורסם) שלוקחת את הקיים ליצירה חדשה.

מקור ותכלית: בובר

בשנת 1923 הציע הוגה הדעות מרטין בובר דרך להבחין בין שני הפנים של העצמי: זה השומר על עצמו ועל מה שכבר השיג ולמד, וזה המביא את עצמו למפגשים המאפשרים שינוי, תנועה של העצמי ולמידה. את התחום הראשון הוא כינה קשר "אני-לז" ואת השני קשר "אני-אתה".

אצטט מספרו אני ואתה בתרגומו החדש, שעומד להופיע בקרוב (בובר, בדפוס):
העולם כפול לאדם כשם שיחסו של האדם אליו כפול.

יחסו של האדם אליו כפול כשם שמילות היסוד שבפיו כפולות.

מילות היסוד אינן מילים יחידות אלא צמדים.

מילת היסוד הראשונה היא הצמד "אני-אתה".

מילת היסוד השנייה היא הצמד "אני-לז";

אפשר להחליף את המילה "לז" במילה "הוא" או במילה "היא" בלי לשנות את מילת היסוד עצמה.

אף האני של האדם כפול אפוא: שלא הרי האני במילת היסוד "אני-אתה" כהרי האני במילת היסוד "אני-לז".

מילות היסוד אינן מציינות משהו שקיים מחוץ להן, אלא הן קורמות עור וגידים תוך כדי אמירתן.

אדם אומר את מילות היסוד ממעמקי קיומו.

כל האומר "אתה" אומר אף את האני של הצמד "אני-אתה".

כל האומר "הוא" אומר אף את האני של הצמד "אני-לז".

אין אדם אומר את מילת היסוד "אני-אתה" אלא אם כן בכל קיומו.

אין אדם אומר את מילת היסוד "אני-לז" בכל קיומו...

כאשר אני עומד מול אדם, "אתה" שלי, ואומר לו את מילת היסוד "אני-אתה", אין הוא עוד דבר בין דברים, ואין הוא עשוי דברים. לא "הוא" או "היא", ש"הוא" או "היא" אחרים מגבילים אותו.

אין הוא עוד "הוא" או "היא", נקודה בחלל ובזמן השזורה ברשת העולם; ולא טיבו של דבר הנתון להתנסות ולתיאור, צרור רופף של תכונות. אלא הוא "אתה" ללא גבול וללא אח ורע; עולם ומלואו, לא במובן "הוא" שאין זולתו, אלא במובן שכולם זולתו חיים באורו...

מילת היסוד "אני-אתה" נאמרת אך ורק מתוך הקיום כולו. האיסוף והאיחוד של הכל לכלל ישות שלמה אינם מעשה ידיי ואינם נעשים בלעדיי. "אני" מתהווה מול "אתה"; עם היוולדי אני אומר "אתה".

חיי, ממש כל כולם, הם מפגש...

הרגשות מלווים את העובדה המטאפיזית והמטאפסיכית של האהבה, אך אין הם נותנים לעובדה ממשות; ולרגשות המלווים יש צורות שונות ומשונות. הרגש של ישו כלפי המוכה "דיבוק" שונה מהרגש שלו כלפי תלמידו האהוב; אבל האהבה אחת היא. הרגשות יכולים להיות "של" אדם; ואילו האהבה מתרחשת...

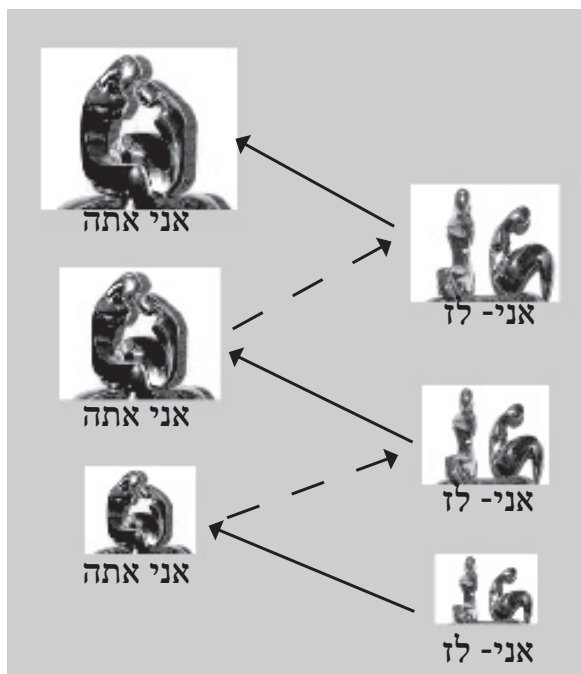
קשר פירושו הדריות. ה"אתה" שלי פועל עליי כשם שאני פועל עליו. חניכינו מחנכים אותנו, יצירותינו יוצרות אותנו. גם ה"רשע" מגלה את נסתרותיו כשנוגעת בו מילת היסוד הקדושה. כמה נוכל ללמוד מילדים ומחיות! אנו מחוברים שלא מדעת, אנו חיים בזרם ההדדיות של העולם...

אמנם כן, זו המועקה הנשגבה שהיא מנת חלקנו, שבעולם שלנו סוף כל "אתה" ב"הוא". אחת היא כמה בלעדית הנוכחות בתוך הקשר הישיר: מן הרגע שהקשר עשה את שלו, או הוחדר באמצעים, הופך ה"אתה" לאובייקט בין האובייקטים, אולי הארי שבחבורה, ובכל זאת אחד ממנה, והוא מוגדר במידה ובמשקל...

האדם שזה עתה היה אחד ויחיד, לא לצדי אלא נְכָחִי, לא בבחינת ניסיון אלא תוך כדי מגע, כבר חוזר ונעשה "הוא" או "היא" – סכום של תכונות, כמות בעלת צורה. עכשיו אוכל לשוב

ולהעלות ממנו את גון שערו, את גון שיחו ואת גון חסדו, אך כל עוד אוכל לעשות כן אין "הוא" עוד, ועדיין אין "הוא" ה"אתה" שלי...

דע את האמת במלוא מובן המילה: ללא "הוא" אין אדם יכול לחיות. אבל החי עמו בלבד אינו אדם.



לכאורה, בדברים של בובר קיימת קוטביות, ויש שיבינו אותם כך. אני רוצה להציע לראות בדברי בובר מעין ספירלה, גם בהתפתחות העצמי וגם בלמידה. כמו שמלאכת ה"הוצאה" בשבת מוגדרת על ידי פעולה של "עקירה", והפעולה השנייה היא של "הנחה", ואין המלאכה שלמה ללא שני מרכיביה, כך ההתפתחות של העצמי והלמידה כרוכה בשני רכיבים. ברכיב הראשון (ה"הנחה") בדברי בובר "אני-לז", אנחנו מגבשים את העצמי שלנו ואת מה שלמדנו. אנחנו מתנסים בעולם ומשתמשים בו, אבל לא משתתפים בו. ברכיב השני (ה"עקירה"), "אני-אתה" אינו קורה לנו לבדנו. בשינוי, בגדילה של העצמי, הלמידה המתחדשת מתאפשרת כאשר אנו משתתפים בעולם, אומרים "אתה" לעולם ומאפשרים לעצמי להתקיים במישור הקיום של "אני-אתה". לאחר אותו רגע של יצירה אנו חוזרים למישור של "אני-לז", אבל לדעתי, לא בדיוק לאותו מקום. הרי אחרי צמיחת העצמי והלמידה, החזרה אינה לאותו מקום, אלא לסיבוב הבא של ספירלה, סיבוב נוסף ב"אני-לז" מורחב יותר, שיביא ל"אני-אתה" מורחב יותר מהקודם (בובר, בדפוס). לכן, אין אנו נדרשים לבחור בין המישורים. אנו נדרשים "לגלגל" אותם בספירלה, לוודא שתהיה תנועה וגדילה, למידה וצמיחה של העצמי בין "עקירה" ל"הנחה", כדי שמלאכת הגדילה והלמידה תהיה שלמה.

מקורות

- בובר, מ' (בדפוס). אני ואתה. (תרגום: א' פלשמן). ירושלים: מוסד ביאליק.
- גיליגן, ק' (2005). ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים: השלכות לגבי הטיפול. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים) / תקשורת טיפולית עם מתבגרים (עמ' 117-143). ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- ויגוצקי, ל"ס (2005). אינטראקציה בין התפתחות ולמידה. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים). תקשורת טיפולית עם מתבגרים (עמ' 103-116). ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- ויניקוט, ד"ו (1971). משחק ומציאות. (תרגום: י' מלוא). תל אביב: עם עובד.
- יאנג-ברוהל, א' (2003). חנה ארנדט. בשל האהבה לעולם, ביוגרפיה. תל אביב: רסלינג.
- סולן, ר' (2007). חידת הילדות. מושב בן-שמן: מודן.
- סטרן, ד' (2005). עולמם הבין-אישי של תינוקות. מושב בן-שמן: מודן.
- פלשמן, א' (2005). המתבגר בתוך משפחתו: סיכונים ומובחנות. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים). תקשורת טיפולית עם מתבגרים (עמ' 143-177). ירושלים.
- פלשמן, א' (עורך). (2002). תקשורת טיפולית עם ילדים. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- פלשמן, א' ואבנט, ח' (עורכים) (2005). תקשורת טיפולית עם מתבגרים. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- פרויד, א' (2002). חרדת האינסטינקטים בזמן ההתבגרות. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים). תקשורת טיפולית עם מתבגרים (עמ' 51-64). ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- Blos, P. (1962). On Adolescence. New York: Free Press.
- Flashman, A. (1996). Developing developmental lines. PASC, 51, 255-269.
- Flashman, A. (2003). Israeli and Palestinian teachers learn about children and trauma: Security, connection and meaning. Community Stress Prevention, 5, 69-81.
- Fonagy, P. et al. (2002). Affect regulation, mentalization, and the development of the self. New York: Other Press.
- Kegan, R. (1982). The evolving self. Cambridge, Mass.: Harvard.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). The psychology of the child. New York: Basic Book.
- Kohut, H. (1971). The analysis of the self. New York: International Universities Press.
- Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.
- Stern, D. (2004). The present moment. New York: Norton.
- Young-Bruehl, E. (1988). Anna Freud: A biography. New York: Norton.

תהליכי למידה: מהתערערות, הכחשה, עלבון, קנאה וכעס לאבל ולצמיחה

אהוד רוזנטל

ישן מפני חדש תוציאו. צריך לעשות מקום

למידה תמיד קשורה בווייתור על משהו קיים, ויתור שלעולם איננו קל. ויתור משמעו פְּרָדָה, ופְּרָדָה מעוררות תהליכי אבל. כדי שתתאפשר למידה, אנחנו צריכים לעבור את תהליך האבל ולא להימנע ממנו. שני האופנים להימנע מאבל ולהכיר במציאות הכואבת הגלומה בו הם דיכאון ומאניה. הפרעות וקשיים בלמידה ובהתפתחות נובעים לעתים קרובות מקושי בזרימה של תהליכי אבל. סקרנות ולמידה הם גם צורך מאוד בסיסי שלנו, אך כולנו יודעים מה רבים המכשולים הניצבים לפני מימושם.

למה אני אומר תמיד ויתור ותמיד לא קל, הרי יש לנו חוויות למידה מאוד חיוביות. אני רוצה להאיר היבטים לא-מודעים של תהליכי למידה או היבטים הנמצאים בדמדומי המודעות של התהליכים האלה, שלדעתי נמצאים שם תמיד. אם אנחנו מתורגלים בתהליכי אבל, הם פועלים אוטומטית ואנחנו לא ערים להם. אם אנחנו מאוד לא מתורגלים, או כשהם לא פועלים רגעית, אנחנו לרוב לא יודעים עליהם, כי אנחנו מוגנים מפניהם. לכן אנחנו גם לא ערים להם.

למידה היא חוויה תוך-אישית מורכבת ולעתים קרובות קשה, וגם חוויה בין-אישית מורכבת שעשויה להיות קשה.

הגילוי שאני לא יודע הכול, לא טוב בכל, הוא גילוי מרעיש ומזעזע. יש לי שלוש בנות, שלכל אחת מהן אישיות מאוד שונה, אבל היה להן דבר מה במשותף: בגילים ארבע, חמש, שש, שבע ושמונה, כשהייתי מסביר להן משהו, הן היו אומרות "אבל אבא, אני יודעת", גם כשבוודאות היו אלה דברים שהן אינן יודעות. כשאני מסביר לאחת מהן, היא פוגשת שתי חוויות קשות: אחת תוך-אישית ואחת בין-אישית. החוויה התוך-אישית הקשה היא ההכרה הכואבת שחסר לה משהו, שהיא לא יודעת הכול. חוויה לא פשוטה לכולנו. אנחנו יכולים לגלות אותה בתוכנו במצבים שבהם היא מבצבצת. למשל, הקושי של חלקנו להודות שאנחנו לא יודעים מילה זרה, הצורך להסתיר חורים בידע שלנו, ההימנעות מלבקש עזרה, כשאנחנו מאבדים את הדרך. כמובן, החוויות האלה פוגשות חוויות נוספות: קושי להסתמך על האחר, קושי לבקש, אך כל הקשיים האלה שייכים לאותה משפחה, משפחת הפנטזיה על הכול-יכולות שלנו. כל למידה מעידה שחסר לנו משהו, שאין בנו הכול. למידה מחייבת אפוא הסכמה. אנחנו צריכים להסכים ללמוד, צריכים להכיר בכך שאנחנו לא יודעים הכול.

אני רוצה להאיר את המורכבות של החוויה. כיוון שאנחנו הצלחנו ללמוד כמה דברים בחיים, זה אומר שלמדנו להסתדר, לפחות חלק מהזמן, עם החוויה הזאת. יש לנו גם שיטות להגן על עצמנו מהכאב של ההכרה בחלקיות הידיעה שלנו.

כדי להתמודד עם הקושי שלנו יצרנו "פנטזים" שנועדו לווסת ולארגן את החוויה הזו. אנחנו תוחמים תחומים שאנחנו מגדירים לא חשובים, ואז העובדה שאנחנו לא בקיאים בהם לא מטרידה אותנו. אנחנו מצמצמים את העולם שלנו. אנחנו מחליטים שתחומי ידע מסוימים לא שייכים, למשל, למגדר שלנו ואז אנחנו פותרים את עצמנו מההתמודדות עם הקושי. יש לנו אמירות מנחמות: "אני לא מבין במדעים מדויקים"; "אני לא מבין בפסיכולוגיה". אני לא רוצה לבקר את דרכי ההתמודדות האלה, להפך. אם סיגלנו אותן לעצמנו בצורה לא נוקשה, הן עושות לנו את החיים לאפשריים ולנסבלים. לעתים קרובות, גירוד קל של ההכרזות האלה יכול להראות שמי שהכריז שהוא לא מבין בפסיכולוגיה, מחזיק בתיאוריות פסיכולוגיות מאוד מוצקות, הוא פשוט לא רוצה להעמיד אותן למבחן.

מדוע אני משתמש במילים חזקות כל כך, כמו קושי וחיים נסבלים?

משום שמה בעצם קורה כאשר אנחנו נמצאים במגע עם החסר שבנו? מה קורה כשאנחנו מגלים שלא ידענו משהו, למשל, דבר חשוב בתחום המקצועי שלנו? אנחנו הרי עשויים להתמלא תחושת בושה, נחיתות, אשמה. איך לא ידעתי את זה עד היום? כמה שגיאות עשיתי בגלל שלא ידעתי את זה? איך הייתי עושה אחרת לו ידעתי? אנחנו כועסים על עצמנו. אנחנו לא סלחניים כלפי עצמנו. אנחנו מצפים מעצמנו להיות כאלה, שהיו צריכים להיות משהו שאנחנו לא היינו יכולים להיות מתוקף הנסיבות. החוויה הזאת יכולה לקחת אותנו לשני כיוונים שונים. להמריץ אותנו ללמוד ולהתפתח, לחפש באופן פעיל אפשרויות למידה ולא להירדם בשמירה, אך היא גם עשויה לגרום לנו להסתגר עוד – הגנה מפני הכאב שגורמו לעצמנו לנוכח החסר שבנו.

מה קורה כשאנחנו פוגשים מישהו שיש לו ידע והבנה עשירים משלנו בתחום שחשוב לנו והוא גם צעיר יותר? אנחנו עלולים להיות מוצפים בבושה, בקנאה ובחוסר ביטחון. אנחנו עשויים להשתמש במגוון הגנות כדי להתמודד עם הרגשות האלה, שהעצמה שלהם עשויה להיות בין קשה לבלתי נסבלת. אנחנו עשויים לבטל אותן – הידע שלו רק אקדמי, לא רלוונטי לנו – או לא לשמוע שיש שם חידוש בכלל – זה מוכר וידוע (איך הבת שלי אומרת: ידעתי את זה). אנחנו יכולים לטשטש הבדלים: אנחנו מתעלמים מההבדל בין מה שמוצג לנו לבין מה שאנחנו יודעים ועושים, אנחנו משטיחים את הדברים. אנחנו יכולים לא לשמוע כלל את המידע שמעורר בנו קנאה. במקרה כזה אנחנו לא מסתפקים בהשטחה, אלא צריכים להכחיד את המידע לגמרי. אנחנו יכולים לאמץ את המידע החדש, אבל מתוך מוטיבציה לא מודעת להפריך אותו. אנחנו נפעל לפי ההמלצות, אבל בשינויי טון או גוון שיוכיחו שאין חדש תחת השמש, יותר מכך, שלנו אי-אפשר לחדש תחת השמש. את הדברים האלה אנחנו עושים, בין השאר, כדי להתמודד עם ציווי פנימי, הדורש מאיתנו להיות הכי יודעים והכי יכולים.

האבל הוא על כך שאני לא כול ולא מושלם. מי שחושב שהוא פטור מזה, שינסה להיזכר ברגשות שעשויים להתעורר בנו כשאנחנו בארץ זרה ולא יודעים נהלים פשוטים, שגם לא היינו אמורים לדעת, ותחושת העלבון שעשויה להתלוות לכך. אפשר לחשוב גם על הכעס

והעלבון שעשויים לעלות בנו כשאנחנו חולים וצריכים עזרה למלא מטלות פשוטות יחסית, או בבושה שעשויה להציף אותנו כשאנחנו עושים טעות פשוטה, שוכחים משהו בסיסי, מפגינים בורות. כאילו יש לנו חלק פנימי הדורש מאיתנו לא להתבלבל, לא לטעות, לדעת הכול. אפשר להרהר גם בכעס הממלא אותנו כשמישהו אומר משהו שאנחנו יודעים והצורך להוכיח שאנחנו ידענו את זה, או בהתייסרות שאנחנו מרגישים לפעמים אחרי שאמרנו טעות, לדעתנו, והדמיונות שלנו איך כולם צוחקים עלינו או עסוקים בבורותנו. אפשר גם לראות זאת בוויכוחים זוגיים: האם כן הלכנו או לא הלכנו לחתונה של הבת של הדודה בתיה לפני שש שנים? מי צודק, הזיכרון של מי מושלם? רוב העיסוקים האלה הם עיסוקים שלנו מול עמדה פנימית שופטת ומבטלת, הדורשת מאיתנו להיות יודעי כול, מושלמים, בני אדם שלא עושים טעויות.

אחת הדרכים להתמודד עם הקושי שבגילוי שאנחנו לא יודעים הכול, הוא למצוא מישהו שבדמיוננו יודע (הפתרון שכולנו כמעט אימצנו בילדות: אח שלי הגדול או אבא שלי השוטר יבוא להרביץ לך, בגרסתו המעודנת והמתוחכמת יותר). אני אמנם קטן וחסר, אבל אני מחובר למישהו או למשהו שידע את כל מה שצריך לדעת. בתחילה אלה עשויים להיות הורינו, אחר כך דמויות הזדהות אחרות או אידיאולוגיות כלליות ומקצועיות, אמונות ובכללן אמונה דתית ועוד. אנחנו אומרים לעצמנו שאנחנו אמנם מבינים שאנחנו לא כול יכולים, אבל אנחנו חוסים בצלו של מישהו כול יכול ויודע כול – יודע את האמת – או שייכים לקולקטיב כזה. וכך בהפוך על הפוך, חזרנו להיות כול יכולים כי אנחנו מחוברים למשהו או למישהו או לאידיאולוגיה, תיאוריה או דת שיודעים הכול, ואם לא הכול אז לפחות כל מה שראוי לדעת. כשאנחנו פוגשים ידע חדש ומתחרה המאיים על ידע שנרכש מדמות הזדהות כזאת, ויתרה מזה, מאידיאולוגיה כזאת, אנחנו נלחמים בידע החדש בחמת זעם כדי לשמר את תחושת השלמות.

כשישעיהו ליבוביץ' נשאל פעם אם הוא מאמין, כאדם דתי, שהעולם הוא בן 5,000 ומשהו שנים, הוא ענה, אינני יכול שלא לדעת את מה שאני יודע כאיש מדע, שהעולם קדום הרבה יותר. אבל זו תגובה לא שכיחה. הרבה פעמים אנחנו מצליחים לא לדעת את מה שאנחנו לכאורה היינו אמורים לדעת, כדי לא להתמודד עם הכאב הנפשי שההכרה הזו הייתה עשויה לעורר בנו, ועוד יותר עם השינוי שהיא מחייבת במערך האמונות שלנו ובידע שלנו על העולם.

עתה אני מגיע למקור נוסף וחשוב ביותר להתנגדות ללמידה, שהוא הצורך לשמור על תפיסת עולם קוהרנטית ומוכרת. מידע חדש עשוי לערער את תפיסת העולם שלנו. ערעור תפיסת העולם יוצר מגוון רגשות קשים: בלבול וחרדה המתלווה אליו. תחושה שאני כבר לא יודע מה נכון ומה לא: אני מבין שהדעות שהחזקתי בהן לא נכונות, אך עדיין לא הפנמתי, ואין לי שליטה באופן החשיבה החדש. אני בתקופת מעבר קשה. בנוסף לכך, אני עשוי להרגיש טיפוש בשל האמונות הקודמות שלי, אשמ אם עשיתי בגללן דברים שעכשיו אני לא שלם איתם. אם מדובר בערעור מסיבי, יש אפשרות שנילחם למנוע את ההכרה שיש כאן משהו שאנחנו צריכים לתת עליו את הדעת. אם נאפשר ערעור כזה, עשויות להיות לכך השלכות לא פשוטות על החיים שלנו. יש אמונות הקשורות לזהות שלנו, להערכה העצמית שלנו, ואנחנו לא נרצה לעבור את השבר הנפשי ואת הפגיעה בהערכה העצמית שהידע החדש עלול לגרום לנו. תחשבו על מידע שעשוי לעורר התנגדות מידית אצל חלקנו. למשל, שהיהדות לא

המציאה את המונותיאזום או שאם קוראים את התנ"ך בעיון אפשר לראות, למשל, בתורה, שהאל שלנו עדיין לא נחשב שם אל יחיד. אינני רוצה להיכנס לוויכוח כרגע, אך למדתי לראות שאפילו אצל חילונים אמירות כאלה מעוררות התנגדות אוטומטית. הבדיקה שלהן קשורה גם בשינוי תפיסת עולם וגם בפגיעה בהערכה עצמית קולקטיבית, וזה לא פשוט. עצמת הלהט והעלבון שמלווים ויכוחים מהסוג הזה, מעלים את האפשרות שיש כאן נושא טעון יותר מהשאלה הקונקרטי. השאלה שנעשית מרכזית היא לכאורה התחרות: של מי הידע המדויק, מי מחזיק באמת, מי שווה יותר. באופן עמוק יותר אנחנו עסוקים בלהגן על עצמנו מהתקפה פנימית על כך שאולי אנחנו טועים, לא מושלמים, ולכך החלקים שבנו, הדורשים מאיתנו שלמות, לא מוכנים לסלוח.

חשוב לזכור שכדי ללמוד דבר חדש צריך ליצור מקום, לפנות ידע קיים. אנחנו לא ערים לזה, אבל גם בנושאים שלכאורה לא אמור להיות לנו ידע קודם, יש לנו לרוב הנחות אינטואיטיביות שבעזרתן אנחנו מארגנים את העולם. למשל, בנושאי פסיכולוגיה. לכולנו תיאוריות פסיכולוגיות וחינוכיות שאת רובן רכשנו באופן לא מנוסח ולא ממש מודע מניסיון החיים שלנו, לפעמים ניסיון הילדות המוקדמת. רכשנו אותן מתוך הזדהות עם דמויות חזקות ונערצות, או מתוך דחייה של דמויות חזקות ושנואות. בדרך כלל אנחנו מחזיקים בתיאוריות אלו בלהט. לכולנו ניסיון חיים, שלפיו בנינו את תפיסת העולם שלנו. אותו אב, שמצהיר בהדרכת הורים, שהתחום של חינוך ופסיכולוגיה זר לו, מחזיק בלהט בעמדות חינוכיות ובהנחות פסיכולוגיות שהוא איננו מוכן כלל לבדוק אותן או להעמיד אותן למבחן כלשהו. "הבן שלי לא לומד, כי הוא עצלן. גם אני בגילו הייתי כזה והמכות של אבא שלי חיזקו אותי", או "ההורים שלי היו נורא קשים איתי ואני יודע שילדים מוצאים את הדרך הנכונה אם רק עוזבים אותם לנפשם". אבל יש לנו תיאוריות גם בתחומים אחרים. בתי, בת השש, שאלה אותי מה יש בחלל. אמרתי לה, שהוא ריק. היא אמרה, שהיא חשבה שהוא מלא באוויר שחור. הייתה לה תיאוריה. היא צריכה להסכים לוותר עליה ולאפשר לעצמה לקבל את שלי, או לתת מקום לשני ההסברים, המטפורי והמדעי.

אחת הדרכים שלנו להתמודד עם הקושי של למידה היא מה שאני מכנה "למידה שכבתית". אנחנו מפנימים את הידע החדש כשכבה עליונה, לרוב דקה, מעל הידע הקודם, מבלי שאנחנו מוכנים לעשות את השינוי הנדרש בתמונת העולם שלנו ובאבל המתבקש. התנהגות זו בולטת מאוד בעניין אמונות תפלות. בהדרכות מורים או הורים אנו רואים לעתים קרובות שהאנשים אומרים את הטקסט התקין פוליטית (פוליטיקלי קורקט) המתבקש ונראה שהם אף מאמינים בו, אך בדיקה עמוקה יותר מעלה שהוא רק נמצא כשכבה עליונה על גבי אמונות עמוקות יותר, מנוסחות פחות, אך דומיננטיות, שממשיכות לנהל את העניינים. נעשה שינוי של השפה, אך לא של המהות. שינוי מהותי מחייב הכרה בחסר וגם סובלנות פנימית לגמגום ולהיסוס, שהם בלתי נמנעים כשאנחנו מתמודדים עם משהו חדש.

אעבור עתה לצד הבין-אישי של תהליכי למידה, אף שיש עוד הרבה לומר על הצד התוך-אישי.

בתהליכי למידה יש מישהו שמלמד ומישהו שלומד. אך הדברים אינם פשוטים כל כך ותהליך ההוראה עשוי להיות פורה ומגדל עבור המלמד, לא פחות מאשר עבור הלומד, ולפעמים אף יותר. למרות זאת, חוויית הלמידה פוגשת אותנו בשדה המאוד לא פשוט של

השוואה, תחרות וקנאה. אנחנו עשויים לחשוב: מי הוא שילמד אותי? מה פתאום הוא חושב שהוא יודע יותר ממני? למה שאני אסכים לקבל ממנו משהו ולתת לו את העונג להיות זה שנתן לי משהו, להיות מי שצדק? אנחנו עשויים להרגיש רגשות עזים של עלבון, נחיתות וחרדה. תחושות אלו אינן פוסחות על שום איש, יהיה מעמדו אשר יהיה.

כדי ללמוד אני צריך להיות במצב רצפטיבי. אני צריך להכניס משהו פנימה. לרבים החוויה הזאת מתערבבת עם חוויה של פסיביות. לרבים חוויית הפסיביות קשה.

הקושי הזה שלנו בא לידי ביטוי, למשל, בהרצאות – אנחנו מרגישים צורך לשאול שאלות, המראות שגם אנחנו יודעים; להגיד בקול רם שם שהמרצה הזכיר, באופן המפגין פמיליריות, כדי שיראו שאנחנו כבר בקיאים; לשאול שאלות מתחכמות, המראות שהמרצה לא כל כך יודע, או שאנחנו מכירים כאלה שיודעים יותר ממנו, או שאנחנו מספרים בדיחות ואומרים בכך שאנחנו לא חושבים בכלל שיש לנו משהו ללמוד או מוטיבציה ללמוד.

למידה גם יוצרת היררכיה, כאילו שהמלמד נמצא מעל מי שמלמדים אותו. אנחנו לא אוהבים להיות במקום נמוך בהיררכיה.

לדוגמה: כששירתי בצבא בא הרמטכ"ל לביקור בבסיס שהוצבתי בו. הוא נכנס למתקן שעבדתי בו ואחד מנכבדי הפמליה שליוותה אותו התחיל להסביר לו למה משמש המתקן. לא הייתה שום סיבה לצפות שהרמטכ"ל ידע זאת בעצמו, אך למרות זאת הוא שיסע את המסביר לאחר כמה שניות והחל להסביר לכולנו למה המתקן משמש בנימה שאמרה: מה יש לי ללמוד? אני כבר יודע. דרך אגב, כל מה שאמר היה שגוי, אבל אף אחד ממלווי, שאחד מהם היה אלוף, לא העז לתקן אותו.

לנוכח הדברים האלה, אפשר היה לחשוב שזה ממש נס שלמידה מתרחשת. זה לא נס, למרות שאנחנו צריכים להכיר בכך שחלק משמעותי מאוד של ההזדמנויות ללמוד מתבזבז בגלל הרגשות שתיארת.

כמלמדים, חשוב גם תמיד שננסה לזכור שמי שאנחנו מלמדים אותו לא חווה אותנו רק כעושים לו חסד, אלא נמצא מולנו בעמדה פגיעה וחשדנית. מה אנחנו רוצים? האם אנחנו מנסים להשתלט עליו, לטעת בו ספקות, לבלבל את תפיסת העולם שלו, להתנשא מעליו, להקטין אותו (ואני מדבר לא רק על תיאוריות גרעיניות, אלא גם על מתכון לגפילטע פיש). גם אם הוא לא חושד בכוונותינו הטובות, אנחנו צריכים להכיר בכך שלמידה היא לא רק חוויה של עונג שאנחנו גורמים לזולת, אלא שהיא מלווה גם בכאב נפשי. למידה אינה רק משהו אינפורמטיבי טהור. לעתים קרובות היא מצריכה גם היערכות רגשית.

למידה אפשרית בגלל תהליכי אבל. בתהליכי אבל הכוונה לפְרָדה המלווה בעצב, מאמונות וממחשבות שהיו לנו ועוד יותר פרדה עצובה וכואבת מדימוי עצמי שהיה לנו, כמו פרדה מאדם יקר. זהו תהליך. אם יש לנו מזל, תהליכי האבל מתרחשים בחשאי או בגלוי באופן בלתי פוסק ומאפשרים לנו לעשות את העיבוד הנפשי הדרוש ללמידה, את הפרדה מידיעות קודמות, מתפיסת עולם קודמת ומהמחשבה שאנחנו אמורים להיות יודעי כול, נזר הבריאה. כשאנחנו במגע עם האבל הזה נפתחות לפנינו אפשרויות לימוד עצומות וכאבים נוספים. אנחנו עשויים לגלות שכל אחד יכול ללמד אותנו משהו – בני גילנו, צעירים מאיתנו, אחינו הקטן. מוכר בשוק יכול

ללמד אותי משהו מעמיק בפסיכולוגיה שאני לא הבנתי. אנחנו עוברים לקבלה של תהליך האבל כשאנחנו בתהליך למידה מתמיד, ולעולם חסר לנו משהו.

האבל הוא גם על כך, שאנחנו לעולם נישאף לקנאה ולכאב של תחושת נחיתות, שהיא חלק מהקיום שלנו.

אם אנחנו מצליחים בתהליך הזה, אנחנו פתוחים ללמוד. אנחנו יכולים להיות סלחנים לטעויות שלנו, לבורות שלנו, לידע החלקי שלנו. אנחנו יכולים לראות את עצמנו קצת בהומור ובסלחנות. כשמתארים זקנים חכמים בסיפורי עם או בכתבים דתיים שונים, הם לרוב משתייכים לשני טיפוסים: או שהם מייצגים את הפנטזיה על הכול יכול, אלה שיודעים הכול, או שחכמתם היא ההכרה שהדבר היחיד שישנו הוא לא ידע העומד בפני עצמו, אלא הדרך שאנחנו הולכים בה, והידיעה שאי-אפשר, וגם לא רצוי, לשאוף לאולטימטיבי.

כשאנחנו לא מצליחים להתאבל, אנחנו נתקעים בדיכאון או במאניה. דיכאון – כאב על החלקיות שלנו, אך כאב כזה שלא באמת מאפשר למידה. האבל על אבדן הכול יכולות שלנו נתקע. אנחנו מכירים בזה שאנחנו לא כול יכולים, אבל אנחנו לא באמת ויתרנו על האידיאל. אנחנו לא סולחים לעצמנו ומלאים כעס על כך שאנחנו לא עומדים בציפיות המוחלטות האלה. ההיצמדות לציפיות האלה, גם אם אנחנו יודעים שלעולם לא נעמוד בהן, נותנת לנו תחושת כל יכולות. אני אמנם עלוב, אבל אני מחזיק בערכים המושלמים, וזה עדיין שומר אותי קצת מושלם. לא ויתרתי על המושלם. הוא בתוכי. הכאב הנפשי במצב כזה לוקח את רוב האנרגיה שלנו ולא מאפשר לנו למידה או התפתחות אמיתית. כולנו נמצאים שם מעת לעת, וזה יכול גם להיות שלב ראשוני של תהליך אבל תקין.

אפשרות שנייה היא המאניה. אנחנו לא צריכים ללמוד. אנחנו מומחים. אנחנו יודעים, אין חדש, זה לא מעניין, לא למדנו. אנחנו מזהים עצמנו עם האידיאל, עם המושלם. לעתים אנחנו לומדים בסתר – לומדים אבל מכחישים את הלמידה ומשלים את עצמנו שתמיד ידענו את מה שלמדנו. הדבר מלווה בדרך כלל באשמה לא מודעת חזקה, כי במקום כלשהו אנחנו יודעים שגנבנו. לקחנו בלי להכיר תודה. הדבר מגביר בדרך כלל את הצורך בהכחשה ובמנגנון ההגנת.

תהליכים תומכי למידה

למידה היא תהליך. כדי שנוכל ללמוד, אנחנו צריכים שיהיו בתוכנו חלקים שילוו אותנו בתהליך הזה. בדרך כלל למידה חדשה מבודדת מגוף הידע הכללי שלנו, כמו שהגוף מבודד מעצם זר החודר פנימה. לאט לאט אנחנו נותנים לה להיכנס פנימה, לפגוש אמונות והתנהגויות שלנו ולבחון אותן לאורו של המידע החדש. כדי שזה יתרחש אנחנו צריכים סובלנות פנימית, אפשרות לאבל הדרגתי מתמשך. אם אין לנו את זה, גם אם רכשנו ידע אינטלקטואלי, לא ניתן לו לחדור ובאמת להשפיע עלינו. כשאנחנו מלווים למידה שלנו ושל אחרים, אנחנו צריכים להיות ערים לזה. למידה היא תהליך. ידע חדש מופנם לאט לאט וכרוך גם בכאב וגם בשמחה.

אם תהליך האבל מתרחש ואנחנו לא כבולים בפנטזיה שאמור להיות לנו ובתוכנו הכול, הרי שנפתח לנו עולם עשיר של התפתחות וגדילה, של גילויים, של קבלה ונתינה. להסכים באמת לקבל ולהכיר בכך, זה גם לתת. אנחנו במעגל פורה של קבלה ונתינה הנותן תחושה

של נדיבות ויצירתיות. אך גם השמחה הזאת לעולם אינה שלמה. יש תמיד קורטוב של צער. צער שלא ידענו את זה בעצמנו, שלא ידענו את זה קודם, על כל ההחמצות שהחמצנו. למידה גם תמיד מעורבת בקורטוב של קנאה, אך אם היא לא משתלטת עלינו, היא נותנת לנו מוטיבציה להתפתחות.

כשהתהליך הזה מתרחש, נוצר גם מקום להכרת תודה כלפי מי שלימד אותנו וכלפי המין האנושי בכלל – שאנחנו חלק מהשרשרת שלו ושבין השאר הוא צובר ידע וחכמה וגם, לפעמים, מחלק אותם בנדיבות.

חלק ג: חינוך מרפא תלמידים בהקשר של הפרט, הקבוצה והקולקטיב

8

המפגש בין האתיקה (המחויבות ל"אחר") לפסיכולוגיית העצמי

מתי בן צור

מבוא

השאלה שאנו מבקשים להתמודד עמה במאמר זה קשורה באחריות העצומה שאנשי המקצוע מקבלים על עצמם לעתים קרובות – לעמול ולהרחיק את "קו הוויתור" הבלתי נראה והבלתי מובן. קו זה הוא רגע בזמן, הרגע שנגזז בו התקווה לשינוי אנושי אמתי, והוא מתחולל לשינייה בלבד של ילד בכל גיל או בלבד של המבוגר המטפל בו בכל רמה מקצועית. הרגע הזה אינו תמיד מודע ותמונתו מורכבת. אפשר לומר שזהו רגע, או תקופה, שנוצרת בהם בתוך הילד הבחנה המתווכת את תפיסת עולמו, המבדילה ומנכרת (מלשון נכר) בין המטפל כאדם לבין התנהגותו או מה שניתן להשיג ממנו. מנגד, ההתרחשות המקבילה היא המקום הרגשי של מטפלים מכל רמות הניסיון וההתמקצעות, שבו נבנית גדר חזקה, גם אם לא נראית, של חלוקה בין הילד, פניו ואישיותו לבין מעשיו, גם החריפים ביותר. אלו רגעים שבהם מתוך קוצר יד, כישלון, כעס, עלבון או פחד, נשכח שגם הילד הזה נברא בצלם, ושהטיפול בילד כולו מושתת על ניסיון לשנות עמדה מנוכרת, מתעלמת או לעגנית. ודאי כל אחד מאיתנו יכול להיזכר במצב אחד שבו הוא היה נשכח או נעדר, ולמה גרם הדבר בתוכו, ובמצב אחר, שבו הוא איבד בנוכחות ילד מסוים את יכולתו לזכור שגם ילד זה נברא בצלם ולהתייחס אליו כך.

כל מי שעוסק בתחום שלנו, מוכן לתת הרבה מעצמו בשביל הילדים שהוא עובד עמם, כל אחד וניסיונו הפרטי ומספר השנים שהוא עובד עם ילדים ונוער בסיכון. אנחנו פוגשים ילדים ונוער הנבדלים זה מזה בגיל, ברקע, במין, בסוגי קושי שונים; ילדים מתרבויות שונות, מבתים שונים. עם זאת, יש חוויות יסוד שכל אחד מאיתנו מכיר ומתמודד עמן. העבודה היומיומית עם ילדים ונוער, החיים בתוך חוויית סיכון בעולם, מובילה אותנו, המחנכים, היועצים והמנהלים, להתלבטויות ולשאלות בעלות מכנה משותף, למרות ההבדלים הגדולים. כולנו ניצבים יום-יום מול פניו של ילד שחייו לא פשוטים ולעתים עתידו בסכנה גדולה. לא תמיד קל לאהוב אותו או את התנהגותו בכיתה ובחברה, והקשר עמו לא תמיד מספק. לא תמיד הוא מזמין אותנו בשמחה לתוך חייו ועולמו; לעתים נכפה עליו הדבר, ועל אף רצונו הטוב, הוא

מתייחס אלינו בחשד או חושש שנפגע בו, כפי שכבר פגעו בו בעבר. איננו יודעים בביטחון מה מתרחש בלבו ובמחשבותיו. עבודה זו מבקשת, ברוחו של עמנואל לווינס, להטיל עלינו את האחריות האתית לצאת מתוך עצמנו ולפסוע דרך ארוכה על מנת לפגוש את פניו, שערי נפשו של הילד או הנער. זה הרגע שבו מוטלת עלינו האחריות המלאה למצוא את פניו, את עיניו. לא תמיד עיניו, פניו או אפילו מעשיו מובנים או נעימים, אך מקומנו שם.

החיבור בין אתיקה למהלכים מקצועיים, לפי "אישה בורחת מבשורה" לדויד גרוסמן

תיאור מקרה שאביא להלן ממחיש את החיבור בין האתיקה למהלכים המקצועיים בעזרת טכניקה המוכרת לכולנו. המקרה לקוח מספרו של דויד גרוסמן, אשה בורחת מבשורה. הספר מתאר אישה מירושלים שבנה הצעיר גויס למילואים ונשלח למבצע צבאי. אורה, אחוזת אימה שיקרה לעופר משהו, מחליטה לא להמתין בבית בפסיכיות לדפיקה בדלת, להודעה הארוכה, כפי שמתואר שוב ושוב במקומותינו. היא לא מוכנה לקבל את הדין ולפגוש במבטם, בפניהם ובעיניהם של המודיעים, ומחליטה לא לשתף פעולה עם הסדר הקיים. היא יוצאת מהבית למסע ב"שביל ישראל" ובשבילי חייה, ובלבד שלא תהיה שם, ממתנה בראש מורכן לקבל את הבשורה.

אני רוצה להציע את המחשבה שהילדים שאנחנו פוגשים הם "ילדים בורחים מבשורה" (הרעיון נשען גם על מאמרו של ויניקוט, "הפחד מהתמוטטות", 1963). אנחנו פוגשים אותם בשלב שבו ניסיון חייהם מלמד אותם שלא לתת אמון בעולם המבוגרים – העולם הנכון – והם נאלצים, בכאב רב מאוד, לבנות לעצמם אלטרנטיבה התנהגותית או פסיכולוגית מחוץ לסדר הרגיל. לשם התגוננות הילדים התנתקו מפנימיותם, כמו יצאו מהבית, לא נמצאים שם יותר, וכשאנחנו דופקים בדלת – אין עונה. רגע הבשורה הוא רגע קונקרטי או מטפורי שיכול גם להימשך זמן רב, ובו אובדת התקווה להיות אדם בעולם. במינוחים פסיכולוגיים, זה הרגע שבו הילד מסתיר את העצמי האמתי שלו (ויניקוט, 1960), כמו את "כרטיס החברות" שלו בעולם, ואת חוויית השייכות, ההזדהות והיכולת לחלום או לדמיין עתיד טוב לעצמו. הילד כמו עובר או מועבר לעולם אחר, שבו לא ייפגע, עולם מקביל שאינו נראה, אך ההרגשה בו אחרת מההרגשה בעולם שלנו. אלו ילדים שאנחנו מעבירים מהר מדי לגורמי טיפול חיצוניים או אומרים עליהם: "אני לא מצליח להבין איך הוא חושב. אני לא מגיע אליו, הוא לא מובן לי. הוא רק רוצה שאניח לו. הילד הזה מבין רק גבולות, רק עונשים..." או "נמאס לי ממנו. אני בעצם לא יודע עליו דבר". אלה ילדים שסופגים עונשים אינסופיים או עוברים "מתחת לרדאר".

מבחינתם, כל מגע שלנו עמם, כל "דפיקה פשוטה בדלת" (כשכוונתנו טובה), יש בה סכנה פוטנציאלית. הילדים שאנחנו מדברים עליהם כבר קיבלו בחייהם בשורה של נטישה, שבר, אבדן, פגיעה או השפלה, והם לא יחשפו שוב את נפשם לעוד איום של פגיעה, שאת דרגת הסיכון שלה הם מכירים. אסור לנו לטעות: בלבם של הילדים האלה – גם המסוגרים, המוזרים והאלימים ביותר – מקננת תקווה שיום אחד ידפוק מישהו על דלתם, מישהו שלא יחזור על אסונות העבר, ובזכות מבטו, אהבתו, התמדתו והבנתו את האימה מפני שובו של

הסיוט, תיבנה אפשרות חדשה. האתגר שלנו הוא אפוא להחזיק בתוך לבנו ומחשבותינו את ההבנה ואת ההסכמה להיערכות הנפשית ה"בורחת מבשורה" שניבטת מעיניו של הילד, ובו בזמן להציע את הערוץ הישן שנחסם באירועי עבר קשים, כאפשרות חיים אמיתית ולא כל כך מסוכנת.

אספר על ילד שפגשתי בראשית עבודתי במוסד "בני ברית" לטיפול בילדים קשים מאוד. בשבוע הראשון לעבודתי שם הצטרפתי לטיול השנתי למצדה של קבוצת הילדים, והתיידדתי עם צ'רלי כשעזרתי לו לטפס למרות פחדיו. ההתקרבות הטובה שימחה אותי מאוד, פסיכולוג מתחיל וחרד, בעיקר לנוכח כל האזהרות עד כמה הילדים הללו קשים. לעת ערב, כשחזרנו למוסד והתכוננתי ללכת לביתי, והילדים היו אמורים ללכת לביתן עם המדריכים, סחב צ'רלי את הקסדה של הווספה שלי ועלה לגג הבניין. המשא ומתן שלי עם צ'רלי ארך זמן רב, בעיקר כי התביישתי להזעיק עזרה ולהודות באזלת ידי. הוא כלל בקשות שקטות, דברי כיבושין, אזהרות, נזיפות ובסוף גם איומים. חוויות חוסר האונים וההשפלה היו קשות, במיוחד לאחר יום יפה כל כך שהיה לנו יחד, יום ששמחתי עליו כל כך. לבסוף הגיעה המדריכה, בת 22, ובגאונותה הפסיכולוגית אמרה לצ'רלי: "אל תדאג, הוא חוזר מחר". לא הבנתי אז כלל שצ'רלי נלחם בכל כוחו, אפילו באלימות, בזעם ובהשפלה, נגד הבשורה העומדת בפתח, נגד הקרֶבָה ההופכת לנטישה ולהשמטה. דווקא הקרבה המפתה כל כך לשמוט את מנעול הדלת ולהתיר כניסה, הפכה את ההליכה שלי לביתי בלעדיו, אחרי יום כזה, לשחזורן של בשורות הנטישה שחוה מראשית חייו.

לא זה המקום להיכנס לדיון רחב בנושא, אך גם פטור בלא כלום אי אפשר. לכן, כמה משפטים בנושא המשמעות של רציפות הקשר בעבודה עם הילדים והנוער שלנו. סופי יום, סופי שבוע, חופשות וסופי שנה הם אזורים פגיעים במיוחד. המנוסים בינינו מכירים הן את תגובת הילדים האדישה, שכמעט מוחקת את חשיבות הקשר, והן את התגובות הזועמות או הנסיגה לראשית הדרך. הסיומים המובנים בתוך תכנית הלימודים הם אזורים מתיחות וסכנה, ובהם העזיבה, היציאה לחופש, ההתנתקות "המבורכת" מהעבודה שלנו עלולים להפוך לשחזור של "הבשורה" בעיני הילד. לכן, אני דורש מאיתנו, לטובת הילדים, להשקיע מחשבה בסכנת הניכור ההרסנית המתפתחת אז. הילדים הללו הם שלנו גם בעת החופשות, ואין לטעמי דרך אחרת לטפל בהם.

אורה, כאמור, יוצאת למסע "להצלת עופר מגורלו", ובדרך מספרת סיפורים מחייהם של עופר ואחיו, אדם. קטע אחד הרשים אותי באופן מיוחד. נדמה לי שמימי לא קראתי תיאור כה מדויק, לפרטי-פרטים, של צעדים שנוקטים הורים מסורים ואנשי מקצוע דורשי טוב, ואשר אינם מובילים להצלחה. מיד לאחר מכן, באופן מרגש, מדויק ונוגע ללב, מתואר מהלך אנושי קסום – בשבילנו מהלך מקצועי, שאנתח ואפרט את שלביו – הנדרש כדי להתמודד עם ההתארגנות מול הבשורה מן העבר, המאיימת להשתחזר ולחצות את הגבול בין עולמנו לעולמו של הילד שעבר לגור בעולם אחר. ננסה לעקוב מקרוב, בשפתנו, אחר גאונותם של עופר, האח הקטן, ושל דויד גרוסמן, הבונה בשותפות עמו את מהלך הריפוי-הצלה.

ראשית, ניגש בקצרה לגילויי הבעיה ולתגובות ההורים ובעלי המקצוע.

שמת לב לתנועות שלו? שואל אילן לילה אחד, אחרי ששכבו לישון...

וראית שהוא נוגע עם קצה האצבע בין העיניים?

עיניה שנעצמו נפקחות: עכשיו כשאתה אומר.

כדאי לשאול אותו, להגיד לו משהו?

לא, לא, עזוב, למה זה טוב.

כן, זה יעבור לו, בטוח (גרוסמן, 2008, עמ' 433).

הסטת המבט: תגובתם הטבעית הראשונה היא להתעלם, כי אולי זה יעבור. האם והאב האוהבים רואים משהו חריג ומוזר בהתנהגות הבן, אך אינם מדברים עמו על כך. הם נזהרים כי אינם מבינים ומפחדים לפגוע, וגם כי מימיהם לא ראו דבר כזה.

כעבור יומיים היא מגלה שאדם גם נושף מדי כמה רגעים לתוך כף ידו, כמי שמריח את הבל פיו. הוא חג סביב עצמו בעיגול שלם, ופולט נשיפות קצרות ומהירות, כמנסה להרחיק מעליו איזה יצור נעלם. היא מחליטה לא לספר על כך לאילן, בינתיים. למה להדאיג אותו סתם? וממילא הכל יחלוף תוך כמה ימים (שם, עמ' 433).

אורה נשארת עם הפחד ועם העובדות לבד, אולי שומרת אותם בסוד. היא מקווה באופן לא מודע שאולי כשלא נותנים מילים לדברים או לא מדברים עליהם בקול רם, הם לא קורים באמת. כל עוד לא אמרנו בקול רם למישהו אחר, חלק מהידיעה מוסתר גם מאיתנו. אולי גם כדאי לא להדאיג את השותף, אולי הוא יגיד משהו שיעלה את האירוע מדרגה.

אבל כבר למחרת נוספות עוד תנועות... אחרי שבמשך ארוחת-הצהריים הוא קם מכיסאו שלוש פעמים, בתירוצים שונים, ומתגנב לחדר-האמבטיה, וחוזר וידיו רטובות, היא מצלצלת לאילן... אילן מקשיב לה בדממה. אם נעשה מזה עניין, הוא אומר אחר-כך, זה רק ידחף אותו עוד יותר. בואי פשוט ננסה להתעלם, ותראי שהוא יירגע לבד. היא ידעה שאלה יהיו המלים שיאמר. בדיוק לשם כך צלצלה אליו (שם, עמ' 433-434).

אורה לא באמת חשבה שאילן צודק. זה היה רק מין טקס דחייה משפחתי, שבו כל אחד ממלא את תפקידו – אילן המרגיע ואורה הנרגעת. בעצם, רק החרפה מפוררת את הגנות הביניים שלנו, המסייעות לנו לא להביט במתרחש בעיניים פקוחות. הם מקווים לטוב, לא מתוך אופטימיות, אלא מתוך קריסה מול חוסר האונים. הם גם מבוהלים מהאפשרות להתייעץ עם מישהמקצועי:

לא לא, זה רק יעשה את זה יותר גרוע, זה יהיה כאילו שאנחנו אומרים לו שהוא...

שהוא לא בסדר.

אבל הוא לא בסדר...

אורה לוחשת שזה מתחיל להוציא אותה מדעתה. הוא מניח יד על זרועה. חכי. זה יימאס לו. (אילן לא פחות חרד ומבוהל, אך יש לו תפקיד במשפחה והוא מבצע אותו). כמה הוא יכול להמשיך בזה?

תראה איך הוא לגמרי אדיש שמסתכלים עליו.

כן, זה מה שמדאיג אותי קצת.

קצת? לעיני כולם? אדם? ...?

מה יהיה בספטמבר, תגיד לי, כשיתחילו הלימודים? ...

עד אז זה יעבור ...

איך יכול להיות שלא? (שם, עמ' 434-435. ההדגשה שלי).

מתי נחשפים הסודות, ההסתרות וההכחשות, המונעים מהאימה, מהבושה, מהאשמה ומחוסר האונים להתגלות? (אנחנו יכולים לסרוק, כל אחד לעצמו, את הנושאים שאנחנו מסתירים בתקווה שייעלמו). רגע השבירה כאן הוא סובייקטיבי. זה הרגע שבו אורה לא יכולה יותר. היא גם מבינה שעופר, האח הקטן, רואה ויודע, וגם הוא סובל לא מעט. אפשרות אחרת שכופה תחילת טיפול בנושא מוסתר, היא כורח חיצוני הנובע מאילוצי המציאות או הזמן, בדמותם של אנשים אחרים או תאריכים, העלולים לחשוף את הסוד או להעמיק את השיגעון. המציאות מכריחה את ההורים להפסיק להחזיק בסוד בתוך מעגל המשמר. עצמת הסבל שלהם ושל בנם גוברת ככל שהסימפטומים שלו הולכים ומחריפים.

אחרי שבת ביתית, שאילן רואה בה את אדם במשך יום שלם, ואחרי שלוש ארוחות, הוא אומר לאורה, בואי נתקשר למישהו.

כצפוי, אדם אינו מוכן אפילו לשמוע על כך. הוא מטיל את עצמו לרצפה וצורח שהוא לא משוגע ושיעזבו אותו בשקט. מאז שהיה ילד קטן לא התנהג כך, והמראה מחריד אותם. כשהם מנסים לדבר על לבו, הוא בורח ומסתגר בחדרו וננעל שם, ומכה בפראות על הדלת... (שם, עמ' 436).

השיחה הראשונה עם אדם לנוכח הטירוף המתחולל בבית ובתוך עולמו בימים האחרונים, היא על אודות הפנייה לפסיכולוג. ההורים מוותרים על ההכחשה ומוכנים להפנות אותו לטיפול, אך לא מדברים או משוחחים איתו על מה שעובר עליו. הם מרגישים שה"עניין הזה, שיש לו" גדול מיכולתם לעזור, והם בעצם מרחיקים אותו מעצמם אל אדם זר. הצעת הטיפול לא נחוות כבאה מקרבה ומשותפות, אלא כ"שליחה למומחה", כהרחקה וכהתנכרות ל"משוגע". אני רוצה להוסיף כאן כמה מילים על הפניות למומחה, דווקא כמי שהוא המומחה שפונים אליו לעתים קרובות. יש חשיבות גורלית לכך שהפנייה לדרג הטיפול הבא לא תיחווה כהשמטה או כוויתור או כהרמת ידיים, אלא כחיפוש משותף אחר עזרה של כל המעורבים.

היא עומדת אתו במטבח ביתם ונאבקת לרגע בדחף זדוני, לשרבב את שפתה מולו, באותה תנועה. שלפחות ידע איך הוא נראה. שיבין מה רואים כשמביטים בו, וכמה קשה לעמוד בו...

אבל כשהיא רואה את מבטו הנוקב והיודע של אדם, היא ממהרת בדחף-פתאום לכרוך סביבו את זרועותיה, כבר שבועות שלא חיבקה אותו, הוא לא נתן לאיש לגעת בו, אבל גם היא הפסיקה לנסות, נרתעה מלגעת בגוף שהופקע, אולי היתה לה תחושה עמומה שמגעה לא ימצא עור חם אלא קרום נוקשה. עכשיו היא מנשקת את לחייו ואת מצחו, איזו טיפשה היתה שנמנעה מזה, ששיתפה פעולה עם הרתיעה שלו, ואולי היה נחוץ לו בדיוק חיבוק פשוט וחזק. ועובדה: בבת-אחת, ממש בנחשול, הוא מגיח אליה מתוך שביו, מתרפק עליה בכל גופו ומניח את ראשו הקטן על חזה...

והיא עוצמת עיניים וחושקת שיניים מעל לראשו, שלא תיכשל בתיל הממעיד של הבכי שנאסף בה... והוא מנשק אותה (בפניה)... ואדם פולט בנהמה, רק עוד פעם, ושתי ידיו מתהדקות סביב פניה, ועורפה מתחיל להתקשות, והוא ממטיר נקירות חדות על לחי ימין שלה ועל לחי שמאל ועל קצה האף ועל המצח, והיא נאבקת למשוך את פניה ממנו, והוא נלפת אל פניה באצבעות חדות, והיא צועקת, די, מה נהיה לך? ורואה את פניו מתעוותות, תחילה באי-הבנה, ואחר-כך בעלבון עמוק, ורגע הם עומדים זה מול זה... ואדם נוגע כהרף-עין שלוש פעמים בקצות אצבעותיו בזוויות שפתיו ובין עיניו, ואחר נושף במהירות על כפות ידיו, קודם על הימנית ואחר-כך על השמאלית, וכל הזמן מתמלאות עיניו נוזל עכור וסמיך, ואז הוא מתרחק ופוסע ממנה אחורה, עוקב אחריה בחשד כחושש שתזנק עליו... ועיניו של אדם הולכות ומתרחבות מולה וממלאות כמעט את כל פניו, והוא הולך ונסוג ממנה, הולך לאחור ופניו אליה, ולפני שהוא יוצא מפתח המטבח, הוא שולח בה מבט אחרון, מפוכח ואיום, ונדמה לה שהוא אומר לה בלי מלים, היתה לך הזדמנות להציל אותי, עכשיו אני הולך מפה (שם, עמ' 438-439).

אורה מגלה את הכעס שניעור בתוכה אל מול כל מה שאינה יכולה לשאת יותר. היא רוצה ללעוג לו, להחזיר לו, להראות לו מה הוא גורם לה ולמשפחה. רק לאחר שהתירה לעצמה לכעוס עליו על כל השיגעון הזה שהכניס פתאום לחייהם, היא תופסת שלא חיבקה אותו מאז ראשית האירועים. היא מגלה את המציאות הנוראה, שכלל שמצוקתו, סבלו ומוזרותו גברו, כך התרחקה ממנו. היא פסקה להיות אימא שלו, לבטח לא אימא של ה"חלק המשוגע", הפצוע, הבלתי נסבל. הנקודה הזאת חשובה לי מאוד, כי היא מאפיינת את כולנו. יש רגע שבו אנחנו מסירים את לבנו ומבטנו מהילד או מהנער כי משהו כבר אינו אפשרי לנו, אולי מרוב כעס, אולי מחוסר אונים, אולי מבהלה עמוקה: זה רגע ה"בשורה" שעסקתי בו למעלה. בדיוק ברגע שבו הצליחה באהבתה, במסירותה ובמבט עיניה העוטף אותו להביאו לכך שהכניס מבלי דעת את האימה שלו לתוך היחסים ביניהם, תמה יכולתה להכיל את שיגעונו והיא צועקת את ה"בשורה": די! ואדם, שהבין בדיוק מה נאמר לו, שב באופן טרגי ומתכנס לתוך עולמו. הוא מוותר שוב על האפשרות להנכיח את אימת חייו בתוך עולמם של האוהבים אותו, וקורס חזרה לטקסים הקומפולסיביים המפרקים את נפשו לחלקים. הוא שוב ושוקע לתוך עולמו האלטרנטיבי. לפעמים הרגע שבו אנו עומדים לוותר על ילד (לוותר עליו רגשית, להעבירו בתוכנו לאגף שבו נמצאים אלה שיש לנהל את הקשר המקצועי עמם בנזק או מעורבות מזעריים), הוא אותו רגע שבו אנחנו מבקשים מעצמנו להיות מחוברים

לעולם הרגשי ולא להתנכר לעצמנו ואליו. במקום אחר הרחבתי על העמדה האמפתית בעת סיומים למיניהם.

עד כאן תיאורם של אורה ודויד גרוסמן, המדהים בכנותו ובאנושיותו, את מהלך המפגש של אם אוהבת עם מצוקה לא מובנת ולא צפויה של בנה היקר לה עד מאוד. אינני מעלה כלל על דעתי שאני או שרובנו היינו פועלים טוב ממנה בסיטואציה דומה. אנו עורכים יום-יום היכרות עם ילדים ונערים שמצוקתם נדמית "גדולה עלינו בכמה מספרים", ורק לאחר זמן רב, ובעקבות עבודת צוות אינטנסיבית לצד התכוונות אישית עמוקה, מתחילות להתבהר אפשרויות נוספות שלא היו גלויות בראשית הדרך.

נדמה לי שמה שמסייע למנוסים שבינינו במצבי קיצון כאלה, היא הידיעה שנצברת עם הזמן, שבכל קיר מתגלה בסוף איזה סדק, שתמיד יש מחר, ובעיקר ש"אין ילד שאין לו שעה", וקיומה או פתיחתה של אותה דלת נסתרת שנסגרה ב"זמן הבשורה", תלויות לא רק בעוצמת הטראומה שנחוותה, אלא גם בכוננות שלנו להתעקש, להתמיד ולהאמין במקום שלילד אין כרגע יכולת או סיבה להאמין.

בסוף השבוע חוזר הביתה עופר, אחיו הצעיר של אדם, הצעיר ממנו בשלוש שנים. אדם כבר פגש שני אנשי מקצוע מנוסים. האחד לא ידע מה להציע, כי אדם סירב לדבר אתו. האחרת, אישה מבוגרת, אמרה שאינה נבהלת, היא מכירה תופעות כאלו בראשית גיל ההתבגרות, ולכן אינה מודאגת כי הן חולפות עם הזמן.

שבעת הצעדים של עופר

בפרק הבא נלווה מקרוב את מאבקו המופלא של עופר לעזור לאדם, וננסה ללמוד ממנו את שבעת הצעדים שנקט, שלא מדעת, כמוכן, אך בכוונה, בחכמה ובאהבה גדולים במיוחד. אפשר, כך אני מהרהר לעתים כשאני חוזר וקורא בטקסט, שמגולמת פה מחשבתו האנושית-טיפולית של גרוסמן על מה שדרוש לאדם על מנת לחזור לחיות ממקום שברו, מהמקום שבו נאלצה נפשו, או חלקים ממנה, לצאת לגלות. כפי שנראה בהמשך, העזרה מושתתת על שני שלבים: האחד, הוא האמפתיה העמוקה, נכונותו של האדם לשים עצמו באמת במקומו של האחר (קוהוט, 1984). השלב השני הוא המכוונות האתית הראשונית והעמוקה לחייו ולמותו של האחר ולפניו של האחר, כביטוי לנפשו ולבריאתו בצלם. עמנואל לווינס מעלה מחויבות זו עד לדרגה של "החלפה" עם האחר בעת מבחן (לווינס, 2010). דויד גרוסמן מתאר בפרק הבא ביד אמן איך יכולה להיראות החלפה אתית אוהבת זאת בחיים האמתיים.

...ולפתע היא נדרכת אל קולו הדקיק של עופר, ששואל בשלווה גמורה, למה אתה עושה את זה?

היא אינה יודעת על מה עופר מדבר, אבל תת-גל שחולף במטבח מתפתל עד אליה, נכרך סביבה ולופת.

את מה, שואל אדם בחשד.

רוחץ ידיים וזה (שם, עמ' 453).

1. למה אתה עושה את זה?

עופר פונה לאדם בסוג של פשטות השמורה לענייני דיומא. הוא מדבר על ה"דבר הזה", הגדול כל כך, בשיחה פשוטה וישירה, ומבטל באחת את הכלל שהנושא לא קיים ואי-אפשר לדבר עליו. מבלי דעת הוא מכתוב, מהפנייה הראשונה אל אדם, את כל הכללים שלפיהם יתנהל המהלך: הכול פתוח בינינו, אין איסור להזכיר דבר ואין אזורים שבהם אי אפשר לתקשר עם אדם כי הוא מטורף מדי או פגיע מדי. עופר גם מגדיר במדויק. הוא לא מדבר על משהו שאדם עובר, בעל הגדרה גדולה ומפחידה, אלא מדבר על ההתנהגות, על הדבר עצמו. אנחנו זוכרים שאדם חי כבר שבועות בטירוף מוחלט, נפשי והתנהגותי, ואיש, כולל הוריו האוהבים, לא מצא דרך להתעקש ולשוחח עמו על כך, כי נדמה היה להם שזה כבר לא אותו אדם. אדם אינו מישוהו אחר עכשיו! עופר מפר באחת את הכלל שבאירוע הזה מעורב אדם אחר המחפש סוג חדש של קומוניקציה ונמצא מעבר לכוחותינו, להבנתנו ולאהבתנו.

סתם. בא לי (שם, עמ' 453).

2. סתם. בא לי

תשובתו הכמעט-צפויה של אדם אינה מפתיעה. הוא לא יודע לומר דבר וחצי דבר על סיבת הטיקים והאימה שלו. עד סוף המהלך אדם לא יוכל לומר משהו על שאלת הלמה. אין לו שום מושג מהי הסיבה לדברים. מבחינתו, הדברים פשוט קורים. יש כאן, בנוסף לנאמר, תגובה נסתרת נוספת. אדם לא מתרחק ומתנתק. התנהגות זו מסמנת לעופר, בשמיעה עדינה, שהוא בדרך הנכונה. אדם מבוהל וכועס, אך בתוך תוכו מאושר שאחיו הקטן נאבק להגיע אליו.

אבל ממה? שואל עופר באותו קול רגוע וצלול, מאוזן וענייני, שהיא היתה מתה שיהיה לה, בייחוד ברגעים כאלה.

מה ממה?

התלכלכת.

לא יודע, טוב לך?

רק תגיד עוד משהו.

אוף, מה.

שאתה... שאתה רוחץ ככה, אז אתה כבר נקי?

קצת. לא יודע. עכשיו תסתום!

דממה. אורה אינה מעיזה לזוז. חושבת איך בכל השבועות האלה התאפק עופר ולא שאל את אדם דבר. משהו בקולו, בעיקשותו, רומז לה שהוא תיכנן מראש מה ישאל, ובחר היטב את הנסיבות, ואולי גם הכשיר בקפידה את מצב-רוחו של אדם לרגע הזה (שם, עמ' 454).

3. אבל ממה... תגיד עוד משהו

עופר מתעקש לנהל שיחה אמפתית ועניינית המניחה שגם בשיגעון יש היגיון מסוים, אלא שהוא מוסתר, ומבקש להכיר ולהבין את זווית הראייה של אדם על כל ההתרחשות הזאת. הוא מבקש להיכנס לתוך חשיבתו של אדם, לתוך הזווית שלו ונקודת מבטו על האירועים, ולהשתתף בהן כשותף. הוא מנרמל אותן דרך אמירתן והסברתן. בה בעת, עופר אוסף מידע לקראת פעולה אקטיבית שהוא מתכנן, פעולה שתישען כל כולה על שפתו ועל תפיסת עולמו של אדם. ברור לעופר שהוא חייב לעשות את כל הדרך עד לאדם. אדם לא יכול לצעוד לקראתו כעת אפילו מילימטר, אך הוא משתף פעולה כדי לשמור את דלתו פתוחה. בדידותו של אדם היא עכשיו יעד הפעולה העיקרי של עופר. הוא חותר להגיע אל המקום שבו לניסיונו ולאיתו של אדם לא יכול להגיע איש. עופר מקווה, שכשיוכל להיות שם, תיחלש האימה, הוא יפגוש שם את אדם שנעלם, יזכיר לו שכך הדבר, יחזיר רצף לקיומו.

— אדם —

מה עכשיו?

אתה מסכים לי גם?

מסכים מה?

לעשות אחד במקומך...

שאם אני עושה אחד, אז אתה צריך לעשות פחות אחד.

אתה משוגע, אתה יודע? פסיכי על כל הראש שלך. מה אתה בכלל מתערב לי —

מ'כפת לך. רק אחד. הלוואה.

(אדם נמס משהו:) איזה אחד?

מה שתחליט... (שם, עמ' 454-455).

4. אתה מסכים לי לעשות אחד במקומך?

עופר, שאסף מספיק מידע, מתחיל לפעול. הוא שקט, עקבי ולמרות התחושה שהכול מתנהל בחשכה, הוא מנווט את דרכו בביטחון. מתוך יכולת אמפתית מופלאה, הוא מבין איך הדברים עובדים אצל אדם טוב ממנו ואף רואה את ה"חריגה" באור פחות מאיים מהמבוגרים. בעולמו

של אדם, שהוא מכיר ואוהב, יכולים דברים כאלה לקרות. העובדה שמציאות חייו של אדם היא כרגע המציאות היחידה של ההתרחשות, מאפשרת לעופר להציע חלוקת נטל שאדם לא הכיר קודם בקשר לנטל המיוחד הזה. עופר אינו משתגע כלל. הוא פשוט עושה את כל אורך הדרך עד אמצעו של אדם. עופר לא מתווכח בשום רגע על אמיתותם של הטקסים או ההיגיון שלהם. הוא מקבל אותם כחוקי יסוד, שאין לדון בהם או לערער עליהם. הוא מקבל את ההיגיון, השפה וההתנהגות של אדם כתנאי מקדמי לכל המהלך.

אדם-

תחטוף מכות, אני אומר לך, תשתוק!

דממה ארוכה.

נו, אדם, רק אחד –

היא שומעת צעדים ומכה. התנשמויות וגופים נופלים לרצפה. כיסא מתהפך. גניחות חנוקות. היא תופסת שעופר מתאפק לא לצעוק כדי שהיא לא תיכנס להפריד ביניהם ותקלקל לו את תוכניתו. היא קמה ועומדת.

נכנע?

רק פעם אחת תיתן לי.

איזה ילד מעצבן! צווח אדם, אין לך חברים, גמד? קרצייה!

פעם אחת וזהו, נשבע לך.

היא שומעת את הסטירות, אחת ושתיים, ואת היבכה העמוקה, הכבושה, של עופר. מבלי שתרגיש היא נושכת את אגרופה.

עכשיו הבנת אותי?

מ'כפת לך, רק אחד כל פעם...

אני יעשה בלי שבכלל תרגיש, נאנק עופר...

לא, (אדם) אומר לבסוף בשקט, אני חושב שאני צריך לעשות אותם עד הסוף. את הכל.

אני סתם יעשה אותם על ידך. משדל עופר.

הברז נפתח, שטיפה קצרה. נשיפות. דממה...

עשית? יאללה, עכשיו תעוף מפה (שם, עמ' 455-456).

5. עכשיו תחטוף מכות... גמד... קרצייה!

עופר חוטף את המכות וההשפלות בלי להיות מושפע מהן יתר על המידה. הוא מבין בתוכו שכשאדם מכה אותו, קרחון בדידותו נמס לאט-לאט. אדם לא מתרחק, לא נבהל ולא נסגר. בשלב הזה יש אינטראקציה מוכרת, גם אם לא נעימה, וידועה בשפתם. אפשר שאדם אף חולק איתו באופן לא מודע את מנת ההשפלות והאימה שהוא חווה לאחרונה. עופר מבין שהוא בדרך הנכונה. אין בו פחד על עצמו. הוא מסור כולו לאדם, חלק אינטגרלי ממנו, שמקשר אותו לעולמם הקודם, מחזיר, גם ב"פיזיות הגורים" האכזרית לפעמים, את "הקרבה הישנה", את תחושת הרציפות, את תחושת הקיום. אדם מסוגל עתה להעביר לעופר את חלקיו השבורים למשמרת, שבה יתאחו וינקו מהרעלים האיומים החבויים בהם. כאשר עופר, בשם אדם, רוחץ את ידיו או נושף לתוך כפות ידיו, הפעולות האלו כבר מרוקנות מהאימה ומהכפייה שהייתה קשורה בהן. עופר לוקח באהבה חלקים מנפשו של אדם לתוכו, לניקוי רעלים.

כל פעם תיתן לי אחד, אומר עופר בפסקנות שמדהימה את אורה, והיא רואה אותו נפלט בזריזות מפתח המטבח ופניו מרוכזות וחמורות...

היא חולפת שוב על-פני דלת חדרם ושומעת את אדם שואל, כמה היום? ועופר אומר, שלוש אני, שלוש אתה. אבל איזה שלוש? שואל אדם, וקולו כנוע וחרישי, עד שלרגע היא אינה מזהה אותו...

היא מניחה את שתי ידיה על רקותיה. עופר כנראה הטיל עוגן בתוך אדם... (הוא) פועל בעומק אדם באותה נחישות שלווה שבה הוא בונה טירת לגו ענקית... (שם, עמ' 456).

6. עופר כנראה הטיל עוגן בתוך אדם

באותם רגעים שבהם עופר עומס על עצמו את שברונו ופעולותיו של אדם, הוא גם לוקח פיקוד על כל המתרחש. ברגישותו המיוחדת הוא מזהה את התפרקותו של אדם לחלקים לא קשורים, לא רצופים ולא לכידים. הוא לוקח על עצמו את הפונקציה המארגנת והמסדרת של אזור השיגעון של אדם. הוא מספק לו משענת של חוזק וביטחון. עופר לוקח אחריות מלאה על אדם, על הלא מובן ועל הכנסתו לתוך הסדר האנושי הישן. אדם נעתר ונכנע. הוא מנוהל עכשיו בידי עופר החזק, האוהב, הבוטח והברור בהוראותיו, במקום על ידי אוסף לא מובן ולא קשור של הוראות מוזרות, במקום הטירוף והאימה. הוא מקים עבור אדם עיר מקלט ישנה-חדשה בתוך נפשו ומנהל אותה ביד רמה. עכשיו, בשיא הסכנה, אדם צריך להיות מנוהל. לא זו בלבד שעופר הטיל עוגן בתוך אדם לצורך הצלתו, הוא גם בונה לאדם, מלבני נפשו, בתוכו ובמרחב המשחק (ויניקוט, 1971) המשותף להם נמל בית חדש ובטוח, שבו האימה כבר לא אימה והשיגעון הוא רק אוסף מעשים שבמהרה יישכחו.

עופר מטיל על אדם קנס על כך שעשה תנועות שכבר שייכות לו:

לכמה ימים אתה לוקח לי? שואל אדם רפות.

שלושה ימים בלי היום.

אז היום מותר לי עוד?

לא, היום לשנינו אסור.

לשנינו? אז מי יעשה אותו?

אף אחד. הוא לא קיים היום.

זה אפשר ככה? לוחש אדם בצער.

מה שאנחנו נקבע, אומר עופר, וקולו כשל שליט המבוך (שם, עמ' 458).

7. זה אפשר ככה?.. מה שאנחנו נקבע

עופר מקבל עליו את עול "שליט המבוך", שמרשה לבטל טקסים שמבחינת אדם היו ייהרג ובל יעבור. כל האחריות לאדם מוטלת עליו, עד לרגע שבו הוא כבר יכול להגיד בסמכותיות "מה שאנחנו נקבע", ולהחזיר את אדם לשותפותם העתיקה בצוות המוביל.

אני רוצה לסיים במילותיה של אורה, הנועלות את הפרק הזה בספר:

...לעולם לא (אדע) באמת מה התרחש מעבר לדלת הסגורה של אדם ועופר בכל אותה תקופה. כי מה בסך-הכול קרה שם? שני ילדים, אחד בן כמעט שלוש עשרה, ואחד בן תשע וקצת, היו ביחד, בדרך כלל לבדם, יום-יום, במשך שלושה, ארבעה שבועות, בחופש הגדול, ושיחקו במחשב ובכדורגל-שולחן, ופטפטו שעות, והמציאו דמויות, ומדי פעם גם בישלו ביחד שקשוקה או פסטה, אבל תוך כדי כך, ואל תשאל אותי בדיוק איך זה קרה, אחד מהם הציל את השני (שם, עמ' 458).

מקורות

- גרוסמן, ד' (2008). אשה בורחת מבשורה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ויניקוט, ד"ר (1960). עיוות האני כמונחים של עצמי אמיתי ועצמי כוזב. (תרגום: מ' נווה וא' אראל). תל אביב: עם עובד.
- ויניקוט, ד"ר (1963). פחד מהתמוטטות. בתוך עצמי אמיתי ועצמי כוזב (עמ' 291-300). (תרגום: מ' נווה וא' אראל). תל אביב: עם עובד.
- ויניקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. (תרגום: י' מילוא). תל אביב: עם עובד.
- לווינס, ע' (2010). כוליות ואינסוף. ירושלים: הוצאת מאגנס.
- קוהוט, ה' (1984). כיצד מרפאת האנליזה? (עריכה: ר' קולקה. תרגום: א' עידן). תל אביב: עם עובד.

דיאלוג חינוכי מצמיח בין כותלי בית הספר פלורה מור ויצחק מנדלסון

מבוא

במאמר זה מובאים מאפייני הדיאלוג החינוכי המגדל, כפי שהופיעו בהרחבה בספר "לדבר עם מתבגרים בסיכון, התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית" (מור ומנדלסון, 2006). הספר יוחד להמשגת מהות העשייה החינוכית הדיאלוגית ומאפייניה, היכולים לסייע למחנכים בעבודתם עם תלמידים בכלל ועם תלמידים בסיכון בפרט. הידע והתובנות על אודות הדיאלוג החינוכי המובאים בספר ובמאמר התגבשו במהלך עבודה מעשית בכתי ספר, שהופעלו בהם תכניות ייחודיות להתמודדות עם תלמידים בתהליכי סיכון.

העשייה החינוכית הדיאלוגית היא חלק מן התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית שהיא גוף ידע ייחודי, המשמש בסיס לעבודתם של אנשי חינוך וטיפול בכתי ספר – מורים, מחנכים, יועצים חינוכיים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ומנהלים – מקשר בין דיסציפלינות שונות (פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחינוך) ומשלב מושגי יסוד, שיטות, אסטרטגיות וכלים יישומיים לקידום עשייה חינוכית בבית הספר בקרב ילדים ובני נוער בסיכון ובקרב הוריהם (מור, 2010).

הידע והתובנות על אודות הדיאלוג כאמצעי לעשייה חינוכית מגדלת עם תלמידים בסיכון גובשו והומשגו באמצעות שיטת "למידה מהצלחות", שפותחה על ידי פרופסור יונה רוזנפלד (רוזנפלד, 1987; רוזנפלד, שון וסייקס, 1996) ושיטת Reflection on Action, שפותחה על ידי ד"ר דונלד שון (Schön, 1983; 1987). בשתי השיטות נאסף ידע יישומי מן השדה ומועמד לרשות אנשי מקצוע. בידע הזה נעשה שימוש גם לשם השלמת המחקר התיאורטי המקובל, שפעמים רבות אינו משרת די הצורך את אנשי השדה בהשגת מטרותיהם עם אוכלוסיות בסיכון.

הידע היישומי מספק כיווני עשייה ממשיים לאנשי השדה; הם חשים את הרלוונטיות של החומרים לנושאים שהם מטפלים בהם. קשה להפיק ידע יישומי ממחקר אמפירי משום שדקויות רבות של העבודה בשטח אינן ניתנות לכימות, למשל, אזורים רגישים ותהליכים הגורמים למאמץ נפשי, לכעסים או לפחדים, שעלולים לחסום את העשייה או לחבל בה. יתרה מזו, לדקויות האלה אין בדרך כלל ביטוי מספיק במחקרים אקדמיים.

מאמר זה כולל סקירה של מושגים בסיסיים הקשורים לדיאלוג החינוכי, כפי שנוסחו בידי אנשי רוח, חינוך וטיפול. כמו כן המאמר עוסק בעקרונות הגישה הדיאלוגית, שהתגבשה במסגרת עבודה רבת שנים בכתי ספר כחלק ממאמץ הפיתוח של התפיסה החינוכית הפסיכו-

חברתית. כדי להמחיש עקרונות אלה משובצים במאמר קטעים מדיאלוגים חינוכיים אותנטיים שהתקיימו בין אנשי חינוך ובין מתבגרים הלומדים בבתי ספר מקיפים ברחבי הארץ.¹⁵

בחרנו לפתוח בהמשגה של הסיכון לפי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית.

הדיאלוג החינוכי כאמצעי לעשייה חינוכית מגדלת

תיאוריות פסיכולוגיות רבות גורסות כי תפיסת העצמי (self) נוצרת דרך יצירתם של יחסים בין-אישיים עם אנשים משמעותיים. כלומר, האדם צומח ומתפתח בעזרת יכולתו לתקשר עם אחרים (בובר, 1959; קרון ויונגמן, 1997). צמיחה זו מתרחשת באמצעות הדיאלוג באזור הנקרא "חלל הביניים" על פי בובר או "המרחב הפוטנציאלי" על פי ויניקוט.

בספרו משחק ומציאות מדבר ויניקוט (1971) על אזור הנקרא "המרחב הפוטנציאלי", שבו מתרחשים יחסי הגומלין בין המציאות הנפשית התוך-אישית של האדם לבין האובייקטים הממשיים בעולם. המרחב הפוטנציאלי הוא מקום דמיוני, שבו עובר הגבול בין העולם הסובייקטיבי של האדם לבין העולם האובייקטיבי. גבול זה אינו קו חד וברור, אלא אזור שבו מתקיים המשחק המערב דמיון ומציאות, אזור שבו מתרחשים החיים היצירתיים והתרבותיים של בני האדם.

בראשית קיומו רואה התינוק את עצמו כחלק בלתי נפרד מאמו. כחלק מתהליך ההתפתחות הבריאה, ככל שהאם מעניקה לתינוק תחושת אמון וביטחון, התינוק הולך ומגלה את נפרדותו ממנה. גילוי זה מתרחש בהדרגה באותו אזור המאחד ומפריד בו-זמנית את התינוק והאם. אזור זה נמצא מחוץ לאדם, אבל עדיין אינו שייך לעולם החיצוני. הימצאות באזור זה מחייבת את התינוק להימצא לבדו גם אם בנוכחותו של מישהו.

על פי ויניקוט, הצמיחה וההתפתחות האישית מתרחשות בתחום החופף שבין שני המרחבים הפוטנציאליים של הילד והמבוגר. בשלבי החיים הראשונים מדובר בהתקשרות שהיא חלק מן ההורות. בשלבים מאוחרים יותר מדובר בהתקשרות שהיא חלק מיחסים חינוכיים או, במקרה הצורך, פסיכו-תרפויטיים. כך או כך, עניינה בשני בני אדם אשר אזורי הביניים שלהם נפגשים.

ילדים הנמצאים בסיכון, פעמים רבות אינם יודעים כיצד לתקשר, כיצד להיעזר במבוגר ולהיות איתו במרחב זה של צמיחה והתפתחות. במקרים האלה עבודתו של איש החינוך מכוונת להביא את הילד למרחב הזה, להקנות לו את היכולת לתקשר עם המבוגר באופן שיביא להתפתחותו, ליצור בו את האמון הנדרש על מנת שהילד יוכל להימצא איתו באזור הנקרא "חלל הביניים" או "המרחב הפוטנציאלי". על פי תורתו של בובר, היחסים בין המחנך והחניך מושגתים על הדיאלוג (קרון ויונגמן, 1997). על מנת לעזור לתלמיד לצמוח ולממש את הפוטנציאל שלו, המורה צריך להתכוון אליו כאדם ממשי, להכירו באמת ולא

15 הדיאלוגים החינוכיים האותנטיים וחלק מן החומר התיאורטי לקוחים מעבודת הדוקטורט של ד"ר פלורה מור (Mor, 2003).

כסכום של איכויות, שאיפות ועכבות, אלא כשלמות. אפשר לעשות זאת רק אם המורה פוגש את התלמיד שוב ושוב בסיטואציות מציאותיות, המזמנות העמקת ההיכרות ביניהם.

מטרת החינוך, על פי בובר, היא לפתח את אופיו של התלמיד, להראות לו איך לחיות כחלק מן המין האנושי, מן החברה. לשם כך, המחנך צריך להיות אדם אשר בעצמו מתקשר באופן מלא ואשר החיות שבו זורמת לאחרים ומשפיעה עליהם בחזקה ובזכות, בלי ניסיון מכוון להשפיע עליהם. המורה האמתי מחנך באמת לא כאשר הוא מנסה ללמד, אלא כאשר הוא פועל באופן ספונטני בחייו. כך הוא רוכש את אמונו של התלמיד. החינוך תלוי במורה כאדם, הוא מחנך מעצמו, מתכונותיו, מיכולותיו ומחסרונותיו באמצעות דוגמה אישית ובהתאם לנסיבות ולתנאים. מטרתו להמחיש את האמת שבאישיותו ולהעביר המחשה זו לתלמידיו.

להבדיל מן היחס הדיאלוגי הטהור, המתאפיין בהדדיות ובסימטריה מלאה, היחס החינוכי מתאפיין בחוסר סימטריה. חוסר הסימטריה הוא מצב נתון ביחס החינוכי ומתחייב מעצם הגדרת מעשה החינוך.

החינוך מתאפשר כאשר מתקיים בו יחס של "אני-אתה", שהסימטריה בו אינה מלאה. בובר מונה כמה רכיבים חשובים ליצירת היחס בין מחנך לחניך:

- זיקה בין-אישית
- אירוע הנחוה במשותף
- פרספקטיבה רחבה של המחנך

זיקה בין-אישית: יחס שמעבר ליחס המקצועי, יחס אנושי שבין שני בני אדם, הנפגשים בנקודת מפגש כלשהי. מצב שבו שני הצדדים תלויים זה בזה ומושפעים זה מזה. האחריות על קיומה של הזיקה הבין-אישית מוטלת, בראש ובראשונה, על המחנך. המחנך מביא למפגש את ההוויה של עצמו – יוצר מפגש ספונטני ופתוח, מקשיב לאחר ואיננו עסוק בשאלה כיצד הוא נראה בעיני האחרים, מה עליו לעשות כדי שהאחרים יכבדוהו ויעריכוהו או יראו בו את בעל התפקיד שברצונו להיות.

מחנך המביא למפגש מראית של עצמו עסוק כל כך בתדמיתו בעיני האחר עד שאין הוא פנוי להאזין לו. אין לו עניין באחר כפי שהוא, אלא הוא נותן דעתו לעצמו בלבד. פעמים רבות אנשי חינוך באים כך למפגש משום שהם סבורים שזה חלק מתפקידם. במקרה כזה, החינוך הופך להפעלה של טכניקה. החניך נתפס על ידי המחנך כאובייקט הניתן לקטלוג. בכך המחנך מאבד את האפשרות לראות בכל מפגש את החניך מחדש, בהווייתו הנוכחית. המחנך עצמו הופך להיות אובייקט ומפסיק להיות אדם בעל ייחוד משלו, אלא מישהו הדומה יותר למכונה המגיבה בהתאם לתכנית שתוכננה לה.

אירוע הנחוה במשותף: אירוע הנחוה במשותף הוא ההשתלשלות המביאה את המורה ליזום דיאלוג עם התלמיד. האירוע הופך להיות משותף כאשר הוא נתפס על ידי המשתתפים כהתרחשות משותפת ומוסכמת, שהופכת אותו למפגש אמתי המזמן חוויה משותפת. האחריות על יצירת החוויה המשותפת מוטלת על המחנך ולא על החניך. לשם כך המחנך צריך להכיר בכך שגם עליו עוברת חוויה. אין בכך לסתור את ההנחה, שהסיטואציה

החינוכית נעדרת סימטריה ושאינן בה הדדיות. אין מדובר במעורבות או בהזדהות של המחנך עם החניך, אלא בפתיחות למתרחש ביניהם בכאן ועכשיו.

פרספקטיבה רחבה של המחנך: יכולתו של המחנך לראות את האירוע המשותף משתי נקודות ראות – שלו ושל זולתו – ולדעת את השפעתה של סיטואציית ההתחנכות על החניך. ידיעה זו אפשרית לו באמצעות יכולת שבובר קרא לה "הדמיית מציאות הזולת". מדובר בכניסה בעזרת כוח הדמיון אל תוך החוויה הממשית של האחר מתוך נקודת ראותו שלו, בלי שהמחנך יאבד את נקודת הראות של עצמו. מצב זה אפשרי רק אם קדם לו מצב שבו שני בני האדם עמדו זה מול זה שלמים ונפרדים ולא אובייקטים חלקיים זה של זה.

"הדמיית מציאות הזולת" שונה מאמפתיה, המוגדרת כעמדה המעוניינת לחקור את העולם, ושבעזרתה האדם יכול לדעת ולהרגיש ממש את רגשותיו וחוויותיו של האחר כאילו הוא נמצא במקומו. במצב של "הדמיית מציאות הזולת" צריכה להיות מציאות קונקרטיה, שנוכחים בה שני האנשים, ואילו האמפתיה אינה מחייבת התייחסות לאירוע ממשי שנחווה במשותף.

דיאלוג חינוכי מגדל עם תלמידים בסיכון

בעזרת הדיאלוג הצוות החינוכי יכול להכיר את התלמידים ולהתאים את המענים החינוכיים לצורכיהם. במילה "להכיר" הכוונה לחיפוש אקטיבי של הצוות ושל התלמיד עצמו אחר הייחודיות שלו, כוחותיו, חולשותיו, רוחב עולמו הפנימי, יכולותיו והפער ביניהם לבין מימושם וביטויים הנצפה.

חיפוש זה נעשה בתהליך אינטראקטיבי, שמהותו דיאלוג דינמי ומתמשך בין המבוגר לתלמיד, תהליך המצריך בדרך כלל מספר רב של מפגשים מסוגים שונים, הנמשכים על פני תקופת זמן. בתהליך זה של חיפוש נדרש המבוגר להשקיע השקעה אינטנסיבית בניסיון ליצור נקודות מגע משמעותיות עם התלמיד, כדי שיהוו מנוף לשינוי. עליו להביא לדיאלוג את מה שהוא לא מבין אצל התלמיד, את קשייו עמו ואת הדברים שאהובים עליו אצלו. עליו לחשוף חלקים מעולמו הפנימי המקצועי ולאפשר לתלמיד להכיר אותו ולא רק לעצמו להכיר את התלמיד. פעמים רבות דיאלוג מסוג זה אינו מתרחש בחדר סגור כשיחה פורמלית שנקבעה מראש. לעתים נוצר קשר בעל אופי דיאלוגי גם במפגש אקראי במסדרון, בשיחה ספונטנית בחצר או במסגרת ביקור בית. קשר דיאלוגי עשוי להיווצר במפגש של מבטים, במגע יד על כתף, בהלצה או באמירת אגב. כך אפשר ליצור את הקשר הדיאלוגי בין המורה לתלמיד ולחזקו כחלק בלתי נפרד מהזרימה של החיים בבית הספר, כביטוי טבעי של מערכת היחסים הנרקמת ביניהם כבני אדם.

בעזרת הדיאלוג אפשר להפוך מסגרת חינוכית למסגרת המכוונת לפתח, להצמיח ולהיטיב עם כל חברה – תלמידים ואנשי צוות. כאשר חברי הצוות של המסגרת החינוכית, או לפחות דמויות המפתח, מתקשרים ביניהם בעזרת דיאלוג, הם יכולים לפגוש יחד את מגבלותיהם ולהתמודד עמן. כניסה רגישה של אנשי החינוך לתכנים, לתהליכים, לשפת גוף ולדימויים העולים מן הדיאלוג וראייתם כשלמות מאפשרת כניסה לעולם הסובייקטיבי של התלמידים והפיכת המסגרת החינוכית למסגרת המיומנת במתן מענים לצורכיהם הגלויים והנסתרים.

בעזרת הדיאלוג אפשר לבנות בבית הספר התערבויות אפקטיביות שיאפשרו לטפל במצוקות של תלמידים בסיכון ולפעמים, בהתאם לצורך, להביא תלמיד בסיכון להיות מוכן לקבל פסיכותרפיה מצד גורם חיצוני.

כדי שיווצר דיאלוג משמעותי בין מורה לתלמיד בסיכון רצוי לבסס אותו על חשיבה מוקדמת, תכנון ויצירת אסטרטגיה שיאפשרו התחברות אמיתית לתלמיד. תכנון הדיאלוג נעשה באמצעות תהליך של השערת השערות לגבי מצבו וקשייו של התלמיד, המבוססות על היכרות מוקדמת עמו ושיחות עם מבוגרים ותלמידים אחרים המכירים אותו. עם זאת, למרות התכנון, על המבוגר לגלות ערנות וגמישות מרבית במהלך התנהלות הדיאלוג, באופן שיאפשר סטייה מן התכנון המוקדם בהתאם לזרימה של הדיאלוג עצמו. על הדיאלוג להיות קוהרנטי ואותנטי ולא מקובע בהחלטות אפריוריות של המבוגר בדבר מהלכו ותוצאותיו. דיאלוג משמעותי מתנהל רק מתוך דאגה כנה למצוקתו ולקשייו של התלמיד ומתוך סקרנות אמיתית לפגוש אותו ולהכירו.

דיאלוגים אותנטיים – הדגמה

כדי להמחיש את עקרונות הדיאלוג בחרנו להביא ציטוטים מתוך דיאלוגים אותנטיים שהתקיימו בין מורים ונערים.¹⁶ המורים העלו את הדיאלוגים על הכתב מיד בסיומם, ואחדים מהם ליוו את הדברים בקטעי רפלקסיה על מה שהתרחש במהלך הדיאלוג. הפרטים המזוהים של המורים והתלמידים טושטשו מטעמים של צנעת הפרט, אך נעשה ניסיון לשמור על הזרימה האותנטית של הדיאלוג.

קיומם של דיאלוגים מסוג זה בבתי הספר מלמד שאפשר לבנות התערבויות אפקטיביות המאפשרות לטפל במצוקות של תלמידים בסיכון. הדבר מתאפשר בזכות המכוונות של המורים לצרכים הסובייקטיביים של התלמידים, היוצרת מפנה משמעותי בחייהם. המכוונות של המורים היא, בראש ובראשונה, ליצירת קשר משמעותי עם התלמידים מתוך הכרה בחשיבות הקשרים הבין-אישיים המופנמים והקשרים הנרקמים בכאן ועכשיו עם כל אחד ואחד. פיירברן (Fairbairn, 1954) משתית את התנהגות האדם על רעיון הקשר הבין-אישי; לפיו, נטייתו המולדת של האדם היא לחפש אובייקט. כשל התפתחותי משקף חבלה ביחסים בין-אישיים ולכן תפקיד כל סיוע להשלים את משימת הקשר. ויניקוט (1971), שהמשיך את פיירברן, מדגיש כי רק דרך הקשר נוצר הכוח לגדול. כלומר, הקשר הוא מולד וטבוע באדם ומהווה כוח גדילה. הצמיחה והגדילה נובעות מקשריו הממשיים של הילד בעבר ובהווה. הקשר בין המורה לתלמיד מהווה אף הוא מקור לכוח ולגדילה כאשר הוא מתבסס על אינטראקציה מתמשכת, המכוונת להתאמה פעילה של המעשה החינוכי לצרכים ההתפתחותיים של כל ילד ונער. הדיאלוג החינוכי הוא אחד האמצעים המרכזיים להיווצרותו של קשר משמעותי ומצמיח.

16 הדיאלוגים המובאים כאן נערכו עם תלמידי חטיבת ביניים ותיכון, אך ניתן ללמוד מהם על דיאלוגים עם בני כל הגילים.

מרטיין בובר (1959) מבחין בין שני סוגי דיאלוג: דיאלוג של מראית ודיאלוג של הוויה. בדיאלוג של מראית המשתתפים מדברים זה עם זה, אך לא רוקמים קשר דיאלוגי זה עם זה. כל אחד מהם, בעצם, נושא מונולוג. לעומת זאת, בדיאלוג אותנטי – דיאלוג של הוויה – נוצר בין המשתתפים מפגש שבו כל אחד פונה לאחר כאל אדם ייחודי, מתוך מודעות, תשומת לב והאזנה מלאה ומתוך כוונה ליצור יחסים הדדיים ובעלי חיות. ליחסים הנוצרים בין משתתפי המפגש הדיאלוגי יש מהות חדשה, נפרדת, הנוצרת מהסכמת שני הצדדים להיכלל בדיאלוג. השלמות של כל אחד וההדדיות הנוצרת ביניהם יוצרות שלמות חדשה, שהיא יותר מסכום החלקים שיצרו אותה. בין משתתפי הדיאלוג נוצר דיבור שאיננו פטפוט ואינו דיבור אישי, אלא דיבור היוצר ביניהם עולם אנושי משותף אשר יש בו כדי לשנות משהו ממה שכל צד הביא לדיאלוג.

על מנת להמחיש כיצד נשמעים דיאלוגים של צמיחה מול דיאלוגים של מראית בחרנו להציג ציטוטים מתוך דיאלוגים שנערכו בין אנשי חינוך (בעיקר מחנכים ומורים) לבין תלמידים בסיכון. בעזרת הדיאלוגים אפשר לראות כיצד עקרונות הדיאלוג באים לידי ביטוי, בתחילה בדיאלוג של מראית, אשר מפר את העיקרון הדיאלוגי, ולאחר מכן בדיאלוג של הוויה, המקיים את אותו עיקרון.

הדיאלוגים מייצגים חמישה עקרונות מהותיים ליצירתו של דיאלוג חינוכי מצמיח (פירוק הדיאלוג לעקרונות נעשה למטרות דידקטיות בלבד, שכן בפועל כל דיאלוג מקיים בו-זמנית את כל העקרונות כשלמות):

חתירה לסימטריה

הרחבת גבולות התפקיד

התייחסות כוללנית

מציאת נקודות חיבור

מחויבות, אחריות, התמדה ויצירתיות

הדיאלוגים החינוכיים מסודרים על פי כמה עקרונות בסיסיים של הדיאלוג, כפי שמתואר בטבלה שלהלן.

| דיאלוג של צמיחה | דיאלוג של מראית | עקרונות הדיאלוג | |
|--|--|-----------------------|----|
| חתירה לסימטריה אנושית גם במסגרת המגבלות שמציבה מערכת חינוכית א-סימטרית | חוסר סימטריה ושימוש בסמכות המורה, דרישה לציות מכוח התפקיד בלבד | א-סימטריה מול סימטריה | 1. |

| דיאלוג של צמיחה | דיאלוג של מראית | עקרונות הדיאלוג | |
|---|---|--|----|
| הרחבת גבולות התפקיד ליצירת תנאים לקיום דיאלוג | היצמדות מוגזמת לגבולות התפקיד (Role-Conformation) ועמדות חינוכיות סוגרות | היצמדות לתכתיבי התפקיד מול הרחבת גבולות התפקיד | 2. |
| התייחסות אל האדם בשלמות, כניסה לעולם הסובייקטיבי השלם של התלמיד | התייחסות חלקית לתלמיד | התייחסות חלקית מול התייחסות לאדם בשלם | 3. |
| מציאת נקודות חיבור ועקיפת מחסומים בין המורה לנער | יחס של ניכור, ענישה והטפת מוסר | ניכור מול חיבור | 4. |
| התמדה ביצירת תנאים של דיאלוג, ניהול קונפליקטים בצורה דיאלוגית | פחד, ויתור והסרת אחריות של המורה, הימנעות מכניסה לקונפליקטים או התמודדות מסלימה עם קונפליקטים | פחד, ויתור והסרת אחריות מול מחויבות, אחריות, התמדה ויצירתיות | 5. |

1. חוסר סימטריה והדדיות מול סימטריה והדדיות

א. דיאלוג של מראית: דיאלוג שבו נעשה שימוש מוגזם בסמכות מכוח התפקיד. מורים רבים נוטים להחזיק בידיהם במקורות הסמכות, ועשייתם החינוכית משקפת גישה חינוכית מסורתית-סטנדרטית. השליטה מצויה בידיהם מתוקף הגדרת התפקיד, ואילו התלמידים נדרשים לבצע את מה שמוטל עליהם. רבים נוטים להפעיל סמכות מכוח תפקידם כדרך של הרתעה, על אף שגם הם טוענים כי אין באסטרטגיה זו כדי לשנות את מצב הכשל הבית ספרי המתמשך של אותם תלמידים.

להפעלת סמכות מכוח התפקיד פנים רבות, היוצרות בדרך כלל דיאלוג למראית עין, כלומר, דיאלוג שאינו צומח מתוך פנייה אותנטית לנער למען הגשתו, אלא משיקולים אובייקטיביים קרים וחיצוניים לו. דיאלוג כזה מסלים קונפליקטים הקיימים ממילא, מביא להחמרה של דפוסי הכשל האופייניים לתלמידים ומחזק את תחושות התסכול, האכזבה, הכעס והעמדה האנטגוניסטית של התלמיד כלפי המורים והממסד.

דוגמה לדיאלוג "בעירבון מוגבל", המתאפיין בחוסר סימטריה, בין יהודית המחנכת וסימונה, תלמידה בת 15.

הייתי מוטרדת מכך שסימונה מתנתקת מבית הספר ובשיחה איתה שיתפתי אותה בחששותיי. היא סיפרה לי כי היא נמצאת במצוקה אישית בעקבות פרדת הוריה, וכי בשל כך היא מתקשה ללמוד. הצעתי להתקשר לביתה מדי ערב ולעזור לה להתארגן, אך היא התנגדה לכך וביקשה שלא להכביד עליי. לבסוף לא התקשרתי, כי לא הייתי בטוחה שזה מה שהיא באמת רוצה.

בבחינת גמור במתמטיקה סימונה קיבלה ציון שלילי. כשהערת לי על כך, היא התנפלה עליי: "איפה ההבטחה שלך שתתקשרי? לך מותר הכול". השבתי: "מה הקשר, סימונה? את לא רצית שאני אתקשר אלייך. בדיוק כמו שאת בורחת מכל משימה בבית הספר, בורחת גם מהעזרה שאני הצעתי לך. ידעתי שזה רק יכביד עלייך אם אתקשר, אז לא התקשרתי".

יהודית לא עמדה בהבטחתה. היא גילתה אמנם דאגה לנערה, אך לא נהגה עקביות באופן שבו ניסתה לסייע לה. כאשר התלמידה ניסתה להתייחס לאי-קיום הבטחתה של המורה, התקיים בינה לבין המורה "דיאלוג של מראית". כתשובה לטענותיה של התלמידה, המורה החזירה את הכדור אליה. לכאורה, היא יצרה שיחה מועילה לתלמידה, אך בפועל ניצלה את עמדתה כמבוגרת ולא לקחה אחריות אמיתית על מעשיה ושיגאותיה. הנערה איננה יכולה לבטוח בה כמשענת כדי להתמודד עם קשייה.

כפי שעולה מקטעי דיאלוגים אלה, דיאלוג של מראית נוצר כאשר עמדות המורים משקפות מוכנות נמוכה לחלץ את הנערים ממצבי הכשל העצמיים וממעגלי הניתוק, כך שבפועל לא מתרחש השינוי המיוחל. עמדות המורים, שאינן נובעות משיקולים של התאמה לצרכים של התלמיד, סוגרות את ערוצי הדיאלוג ומעצימות את הניכור הקיים בלאו הכי בין המורה לתלמיד. נטייה זו היא אחד המקורות להסלמת ההתנהגות הלא רצויה של התלמידים. כדברי אותם מורים עצמם, התלמידים ממשיכים בהתנהגותם ומתעלמים מהאזהרות שלנו, כאילו שאנחנו אוויר בשבילם. נראה כי המשך נקיטת פעולת אזהרה, אף שהיא מתגלה כלא אפקטיבית, קשורה בחשש של המורים לאבד את סמכותם. לכן הם ננעלים בעמדות ובתפיסות סוגרות המכשילות את סיכויי ההיווצרות של דיאלוג אמתי.

ב. דיאלוג של הוויה: דיאלוג ממקום של סימטריה אנושית. חתירה מרבית לסימטריה אנושית והדדיות, גם במסגרת המגבלות שמציבה מערכת חינוכית א-סימטרית. מפגש אותנטי בין המחנך לתלמיד, המאפשר יצירת בירור רגשי "בגובה העיניים" ממקום אנושי החותר לשוויוניות. מפגש אותנטי מסוג זה מחייב מהמחנך להיות אדם במוכן העמוק של המילה; אדם שהתלמיד יראה בו מישהו שראוי לתת בו אמון, שאפשר לסמוך עליו, מישהו עקבי ויציב. המחנך עוזר לנער להשתחרר מחסימותיו הבין-אישיות בכך שהוא מרשה לעצמו להתגלות לעיניו כפי שהוא כאדם, על חולשותיו, בורותו וידיעותיו.

יצירת דיאלוגים מסוג זה מתאפשרת כשהמורה מונע מן הצורך בהרחבת גבולות החופש, מתוך הבנה שגם אם בית הספר הוא מקום א-סימטרי בהגדרתו, גם אז ניתן ליצור בו לא מעט דברים שיאפשרו קיומה של סימטריה אנושית.

כדברי אחת המורות: "זה נכון שיש חוקים בבית הספר ושהמורים קובעים לא מעט ותלמידים לא יכולים לעשות כרצונם... אבל היכן זה אחרת? גם במשפחה זה בנוי ככה. ההבדל הוא עד

כמה אתה כמחנך מוכן 'על אמת' לשנות ולהתאים את הדרישות ואת החוקים בשביל לקדם את הנערים".

2. היצמדות לתכתיבי התפקיד (role conformation) מול הרחבת גבולות התפקיד

א. דיאלוג של מראית: דיאלוג הנעשה מתוך נאמנות להגדרה הפורמלית של תפקיד המורה (role conformation) ומתאפיין בעמדות סוגרות. הביטוי "היצמדות לתכתיבי התפקיד" מציין נטייה של מורים להיצמד להגדרה פורמלית ולגבולות התפקיד שהגדירו לו ההכשרה המקצועית, האיגוד המקצועי שהוא משתייך אליו ועמיתיו למקצוע. צמצום המורה לצדדים הפורמליים של תפקידו מביא לעמדה "מקצועית" מרוחקת וקרה וליחס לא אישי, המגבירים את הניכור ומחזקים את הרגשתו של הנער כי אנשי הממסד אינם מסוגלים להבין לנפשו.

דיאלוג שהתקיים בין אן לעמי ולהוריו מדגים את הנטייה להיצמדות לגבולות התפקיד.

אן: עמי בבעיה, הוא עושה רק מה שמתחשק לו. אין לו אלוהים לילד הזה. כמה אני יכולה לרדוף אחריו? שיחליט מה הוא רוצה ושיגיד לכם עכשיו במה הוא בוחר, כי אני כבר לא מצפה ממנו לשום דבר. הוא כל הזמן רק מבטיח.

(האם כועסת ומגוננת על בנה בו-זמנית, האב שותק).

האם: מה יהיה איתך? מה אנחנו לא עושים בשבילך? את יודעת, הכול התחיל מאותו יום שהרוד שלו נפטר ממחלת הסרטן. הוא היה מאוד קשור אליו. מאז הוא ממש השתנה... הוא כבר משבר קשה, את צריכה להתחשב בו. אולי תשוחחי את בעצמך איתו על זה?

(עיניו של עמי דומעות והוא נראה עצוב ונבוך מהגילוי של הסיפור).

אן: אם יש לו בעיה שמפריעה לו אשמח לקבוע לו פגישה עם היועצת של בית הספר, היא הכתובת...

האם: כן, למה לא, איך קוראים לה...

עמי: מי צריך את היועצת! אין לי שום בעיה! תעזבו אותי, מה כבר עשיתי, תרדו ממני... אני לא אלך לאף אחד. מה היא עשתה אותי למפגר. תרדו ממני כולכם...

לכאורה, הדיאלוג מתנהל היטב ונראה כי מופעלים בו שיקולים מערכתיים רחבים. יש מפגש של המחנכת עם ההורים ועולה הצעה לשתף איש מקצוע בתפקיד רחב – היועצת. הבעיה היא שהפתרון צומח באקלים רגשי שאינו קשוב למתחולל בנפשו של הנער, לרצונותיו ולצרכיו. ניתן להסיק זאת מהתגובה של הנער, השוללת את הסיוע שהוצע לו. במקרה זה הנער היה זקוק להתייחסות ישירה של המחנכת ולהתעניינות אישית בעקבות הסיפור שנפתח בחלל החדר ולא לשליחתו ל"מומחה לענייני הנפש". ההפניה לגורם אחר נחווית על ידו כפתרון ברמה חיצונית או, במילים אחרות, כהתנערות מאחריות.

המחנכת מצמצמת את אחריותה כלפי שינוי דפוסי ההתנהגות של עמי לכדי דיווח ואזהרת ההורים והנער מפני מצבו החמור ומציעה להיעזר במומחה. יש להניח, כי כל זה נובע, בין

השאר, ממחסומים רגשיים (חשש לפגוש את מועקות הנער ולהרחיב את גזרת האחריות) או מתפיסת תפקיד צרה של המחנכת (שאינן זה מתפקידה לטפל בענייני הלב, אלא מתפקידה להתמקם באזור של דרישה לתפקוד על פי הכללים).

רגעי האינטימיות שהאם מחוללת בדיאלוג, נותרים ללא אוזן קשובה של המחנכת. היא ממהרת להרחיק את הטקסט המעיק לחלל המתאים על פי הגדרת התפקיד הפורמלית – חדר היועצת. הנער, המוצף רגשית מהחשיפה של הסיפור על ידי האם, אינו זוכה לכל התייחסות מהמחנכת, מה שהופך אותה לבלתי רלוונטית לגביו ובלתי מתאימה לצרכיו. כל אלה מחזקים את המשך הוויתור של הנער על הגשמה עצמית ואת דחייתה של העזרה שלא נחוות על ידו ככזאת.

ב. דיאלוג של הוויה: הרחבת גבולות התפקיד. הרחבה זו מתייחסת ליכולתם של המחנכים להרחיב את גבולות תפקידם ולהפוך ממורים האחראים על העברת ידע ותרבות, למחנכים המכוונים את דרכם של תלמידיהם, בייחוד אלה המתאפיינים בחסכים בסיסיים. הישג זה מתאפשר כאשר המחנכים מעמידים את עצמם כמשאב לשירות התלמידים ותופסים מקום פרגמטי בלבם. היענות כזאת מחזקת, ממריצה ומעודדת מסוגלות בקרב הנערים בסיכון.

להלן קטע מדיאלוג בין רותי ליניב, הממחישה היטב כיצד רותי פורצת את גבולות תפקיד המורה.

אני אשלים את החומר ואגש לבחינה מחר, אני מבטיח לך. אני אשתדל להגיע לכמה שיותר.

אתה בטוח שאתה מסוגל לכך עכשיו? אתה נראה מוטרד משהו.

יש לי בררה?

ודאי שכן!

למה את מתכוונת?

שננסה ביחד להבין מה מטריד אותך ואולי ככה אוכל לעזור לך לבחור משהו שיותר מתאים לך.

האמת, אין לי ראש ללימודים, אני שקוע עד הברכיים בבוץ עם כמה חברי'ה מהשכונה.

ראיתי שאתה טרוד מאוד. יש אפשרות לעזור? במה מדובר?

אני חייב לבחור אחד כסף והוא מאיים עליי.

כמה?

500 שקלים.

מה חשבת לעשות?

אני עובד בשעות הערב באולם חתונות, אבל את המשכורת אני אקבל רק בסוף החודש. הוא מאיים להתנכל לי.

איך הקשר שלך עם מנהל האולם?

מצוין. הוא מכיר אותי טוב ומוכן לעזור לי בכל בעיה. הוא כמו אח גדול בשבילי.

אולי אתה יכול לדבר עם המנהל ולבקש מקדמה? אם אתה רוצה, גם אני אשוחח איתו.

את מסכימה? באמת? נראה לי שהוא יסכים לעזור לי אם מישהו יסביר לו את המצב.

אני מציעה שקודם אתה תשוחח איתו ותבקש שיתקשר אליי. בעניין הלימודים עוד נשוחח. כשהראש שלך יהיה פנוי נחשוב איך תשלים את חובותיך.

רותי מסכמת: המעסיק הסכים לסידור תמורת דרישה מהנער לחדול מהתנהגותו הסיכונית. הקשר ביני לבין יניב התחזק מאוד והשפיע על רצונו ללמוד ולהצליח בבית הספר. המשכתי לשוחח איתו על ההסתבכויות שלו כדי לעזור לו לפתח כישורי חיים, שישמרו עליו מפני סכנות נוספות.

3. התייחסות חלקית לנער מול התייחסות לנער כאל אדם שלם

א. דיאלוג של מראית: התייחסות חלקית אל הנער. יחסים חלקיים ולא שלמים בין מורים לנערים מאפיינים דיאלוגים רבים ביניהם, המתמקדים בדרך כלל בדפוס זה או אחר של התנהגות לא נורמטיבית של התלמידים. מורה שאינו חותר לפגוש את התלמיד כאדם שלם ודורש התנהגות סטנדרטית וקונפורמית מכל תלמידו, ללא הבחנה בין הפרטים השונים שבכיתתו, מחמיץ את הפוטנציאל שיש בדיאלוג חינוכי ליצירת הזדמנות לצמיחה.

דיאלוג בין המורה שאול לשלומית, תלמידה בת 16, המדגים נטייה להתייחסות צרה של המורה, הממוקדת בתפקיד הנורמטיבי של התלמידה.

שוב הגעת בלי חולצת בית ספר, גם באיחור ולא מרוכזת בשיעור.

הלוויית את החולצה ליפית.

מתי תביני, שקוד ההתנהגות שלך לוקה בחסר?

פעם הייתי מתחצפת, אבל עכשיו אני מכבדת!

להגיד על מורה 'איזה פיגור' זה לכבד?

אבל השתנית מהשנה שעברה!

נקודות העיוורון של המורה נגרמות מההתייחסות החלקית שלו אל התלמידה – התמקדות בהתנהגות שאינה על פי הכללים. שאול לא מנסה ליצור עמה מפגש כאדם שלם, אלא נשאר ממוקד בכל השיחה בדפוס התנהגות שצריך לשנות ולדבר עליו. כל השאר אינו נוגע לעניין.

מתי בדיוק חל השינוי?

עם המחנכת שלי, יונית. היא עוזרת לי באמת. הדרישות שלך ממני גבוהות וזה מהר מדי.

אם השינוי חל בתקופה של יונית הוא היה צריך להימשך השנה ביתר שאת.

אני מאוד משתדלת. אתה לא יודע מה הייתי קודם. אני יודעת שאני יכולה.

אני לא מאמין.

אין התעניינות אמיתית בנערה, אלא חתירה לאותה דרישה עיוורת ובלתי מתפשרת להתפתחות ומוביליות של הנערה. השוואתה "לקו גמר" חיצוני כחלק מ"פס ייצור" שיש לו קריטריון יחיד להתקדמות, מביא להחמצה של הזדמנות נוספת להמשך פריחתה בבית הספר.

אתה מזלזל בי ולא באלה שמברייזים באמת ולא שמים על שום דבר! אני צריכה עזרה בשינוי.

איזו עזרה?

לתמוך ולעזור, אני מרגישה שאתה נגדי.

למה שאעזור לך? השנה כבר הושעית, הורייך הוזמנו, נשלח להם מכתב, קיבלת את ספור אפשרויות.

השתנתי. אתה צריך לתת לי להצליח ואני אראה לך שאני מסוגלת. אני מחפשת להראות יכולת ולהצליח. אחרת אין לי מה לחפש כאן!

את לא מסוגלת להצליח בגלל בעיות המשמעת שלך.

נקודת השיא, הממחישה היטב את היתקעות המורה במה שמפריע לו באופן שמאפיל על כל אישיותה של הנערה.

אני זקוקה למשמעת חזקה.

במה היא שונה מהמשמעת שלי?

שלך יותר מדי חזקה.

מה את דורשת ממני?

שתתנהג אליי אחרת.

מדוע?

כדי לעזור לי להשתנות עם האיחורים, חולצת בית הספר ועם ההתייחסות לתלמידים ובלי התחצפויות.

מה נעשה אם לא יהיה שינוי?

אני רוצה להשתנות.

ב. דיאלוג של הווייה: התייחסות לנער כאל אדם שלם. המפגש של המורה עם הנער כאדם שלם מתאפשר כאשר המורה מכוון להיכרות רב-ממדית של הנער עם תחומי חייו הלימודיים, הקוגניטיביים, האישיים-רגשיים, הבין-אישיים, החברתיים והמשפחתיים. ההיכרות יכולה להתרחב בכל מגע עם הנערים מתוך ניסיון המורה להתחבר לעולמם הסובייקטיבי.

הדיאלוג הבא מדגים שגם כאשר המורים מתמקמים באזור דיאלוגי מסוים, ניסיונם לתפוס את השלמות ואת החוויה הפנימית והסובייקטיבית של התלמידים מכוון אותם בניהול הדיאלוג.

דיאלוג בין המחנכת חנה לראובן, נער ממוצא אתיופי, בן 15. ראובן לא עושה כלום בבית הספר, והדבר מטריד את המורים. המחנכת זימנה את המשפחה ואת הנער לשיחת היכרות, ולאחריה נמשך הדיאלוג עם הנער בלבד. דיאלוג זה מדגים הצצה לתפיסה תרבותית סובייקטיבית של נער ממוצא אתיופי, אשר חש איום על זהותו ותרבותו. בדיאלוג הנער מנסה להתגבר על נטייתו הכרונית להכשיל כל ניסיון של מורה להכיר אותו ולעזור לו. להלן קטע מן הדיאלוג.

ראובן, אני מתחילה לקלוט משהו מהחוויה שלך על בית הספר. בפגישה עם הורייך זרקת שמורים לא ממש רוצים לעזור לך. כששאלתי אותך למה אתה לא עושה עבודות באמנות, השבת בטון ציני: מה, מישהו פנה אליי ושאל למה אני לא עושה כלום? גם אחיך חיזק את דבריך כשסיפר שנפגעת מאוד ממורים מסוימים ואיך המורה לספורט העליב אותך כשביטל אותך וצעק עליך שכל מה שאתה יודע זה לאכול.

(ראובן שומר על שתיקה, אך נראה מחובר ומעורב רגשית, הדיבור יוצר חיבור אל חווייתו הפנימית).

חשבתי על המשפט הרבה ונראה שאתה צודק, גם אנחנו לפעמים עיוורים. אני צריכה את העזרה שלך כדי לגייס את שאר המורים, שיראו אותך. ראובן, אתה יכול לספר לי מה עבר עליך בבתי ספר קודמים?

מה, ביסודי?

כן.

ראובן החל לדבר בנימה כואבת וצינית, בשטף דיבור בלתי רגיל, המנוגד להתרשמות שנוצרה אצל הצוות החינוכי, שהוא שתקן וממעיט בדיבור. הוא החל לספר על הזיכרון הכואב של בית הספר היסודי:

בכיתה א אימא לקחה אותי לבית הספר השכונתי. המנהלת קראה לאימא לשיחה ואמרה לה: אנחנו רוצים לעזור, לטובתו, כדאי שילמד בכיתה קטנה ויקבל הרבה עזרה. ככה הכניסו אותי לכיתה של חינוך מיוחד. מהר מאוד הבנתי שהילדים בכיתה הזאת פחות טובים. לא רציתי להיות בכיתה הזאת, אמרתי לאימא, אבל היא לא הבינה. סידרו אותה. ואז התחלתי להישאר מחוץ לכיתה, בהתחלה כמה שעות ביום, עד שבסוף בכלל לא נכנסתי.

(בנימה של הזדהות עמו על גודל האטימות של מבוגרים)

איך נתנו לך להישאר בחוץ?

(בצחוק ציני) היו הרבה ילדים שעשו הרבה בעיות. אני רק הסתובבתי, הייתי שקט, אז הם לא דאגו שאני אעשה בעיות. סתם, ישבתי בחוץ. כולם התרגלו לזה מהר.

כמה זמן זה נמשך?

עד כיתה ג. ואז אחותי הבינה שבבית הספר הזה לא טוב והיא הוציאה אותי משם. בדיוק באותו זמן עברה כל המשפחה לגור בחיפה.

אתה זוכר עוד משהו מבית הספר הזה?

(ממשיך בזרימה חופשית ונראה שההתעניינות האמתית בו עוברת אליו) הרבה. אימא פעם שאלה באסיפת הורים למה אני בכיתה כזאת, למרות שאני ילד רגיל וחכם. את יודעת מה ענו לה? (ממשיך בהתרגשות ובנימה צינית) מה את רוצה? שיהרגו אותי במכות? הוא שחור ושמן. כולם יחפשו אותו. בכיתה הקטנה אף אחד לא יחפש אותו. אימא חשבה שאולי זה נכון וכעסה עליי. היא לא מבינה עברית טוב.

ראובן, זה נכון שכבר כילד ראית במורים אנשים שאי אפשר לסמוך עליהם ואולי בגלל זה למדת לשדר להם שיניחו לך לנפשך. אתה לא דורש מהם כלום וגם הם לא דורשים ממך?

(מהנהן בראשו לאות הסכמה, אווירה של עצב וכאב).

הזיכרונות כואבים ואתה מספר את זה כאילו הכול קרה רק אתמול.

אחר כך, בחיפה, הכניסו אותי לכיתה ד רגילה ולא ידעתי כלום, אז גם שם יצאתי הרבה מהכיתה. רק בכיתה ו למדתי קצת כי פחדתי מהמורה, היא הייתה מאוד כועסת, ככה למדתי קצת אבל לא ממש הלך לי.

אני רוצה להבין, איך בעצם למדת לקרוא ולכתוב?

(מבויש ועם מבט מושפל) לא למדתי. זה קרה סתם כך. באמת קשה לי.

זה כנראה קשור למה שקורה איתך בכיתה. אתה לא משתתף בהרבה שיעורים, לא מדבר בכלל בשיעורי חברה, לא מוכן לקרא טקסטים בקול רם, אתה לא בטוח בעצמך. ממה אתה חושש?

אני לא רוצה שיצחקו עליי בכיתה. את יודעת בכיתה אני לא קורא כשמבקשים, אבל בבית אני קורא בלי בעיה.

בכיתה אתה חושש שידעו שיש דברים שאתה לא יודע. אז למה אתה לא משתתף בעל פה, בשיעורי חברה, בשיעורי תיאטרון?

אני מתבייש שמה שאני אגיד לא יהיה נכון, אז אני לא אוהב לענות. אני לא מוכן שיצחקו עליי. לא אכפת לי לשתוק.

אני רוצה להבין, אין לך מה להגיד בכל מיני נושאים או שאתה מעדיף לא להשתתף, כדי שלא ירדו עליך?

אני לא רוצה שירדו עליי. אני כן יודע ויש לי תשובות, אבל אני מעדיף לא לדבר, ככה לא יצחקו עליי.

ראובן, אתה מדבר מעט בשיעורים ומן המעט שדיברת, שרית, המחנכת, התרשמה מאוד מחוכמתך, לכן חשבה שאתה פשוט לא רוצה ללמוד.

(נבוך מהמחמאה ומעודד) אני יודע, אבל אני לא תמיד בטוח.

ראובן, מה שעבר עליך בבית ספר משפיע עליך, יכול להיות שיש דברים שלא למדת בכלל בצורה מסודרת ולכן אתה באמת לא מספיק בטוח בעצמך. איך למדת לקרוא?

מהטלוויזיה. גם אנגלית אני שומע הרבה ואני יודע הרבה מילים.

ראובן, לכולנו ברור שאתה חכם ומסוגל ללמוד מכל מצב.

(מחויך ונראה שמסתדר עם ההגדרה).

אני שוקלת לסיים ולקבוע זמן אחר להמשך השיחה, אך ראובן נראה כאילו מבקש שהשיחה תימשך עוד.

יוצא לך לדבר כך על עצמך?

למה את מתכוונת?

(חזרתי והסברתי).

לא. רק קצת עם אחותי, אבל לא עם זרים. סליחה, את מבינה למה אני מתכוון.

דיאלוג זה מלמד על האופן שבו רצוי לגשת לתלמידים החווים את בית הספר כמאיים על זהותם האישית, ביטחונם האישי ועל תרבות משפחת המקור שלהם. הרברט קוהל בספרו *I Won't Learn from You* (Kohl, 1994) מנתח את התופעה, שבה תלמידים נכנסים ל"מצב של אי-למידה" (not learning mode). "מצב של אי-למידה" מתרחש, על פי קוהל, כאשר אדם צריך להתמודד עם דבר המהווה פגיעה בלתי נמנעת בנאמנות, בשלמות או בזהות שלו ושל משפחתו. מצב כזה של אי-למידה נוטה לחזק את הרצון ואת הגדרת העצמי, יוצר משמעת עצמית וסיפוק עצמי. כאשר אדם מוכן ללמוד מזור אשר אינו מכבד אותו, הדבר יוצר אצלו אבדן משמעותי של העצמי. האלטרנטיבה היחידה היא להיכנס למצב של אי-למידה ודחייה של עולמו של הזר.

כשתלמידים מחליטים כלפי הזר ש"לא אלמד ממך" הם נכנסים למצב של אי-למידה. מצב כזה כולל התנהגויות רבות, שהלומד משתמש בהן על מנת למנוע ממידע חדש להיכנס למוחו. ילדים צעירים שמים את ידיהם על אוזניהם, אחרים מקיימים מונולוג פנימי מתמיד החוסם את הקולות החיצוניים. לנקודת ראות זו של קוהל השלכות מרחיקות לכת על האופן שבו אנשי חינוך ניגשים אל תלמידים הנכנסים למצב של אי-למידה ומעריכים אותם. קוהל מתנגד לנטייה לשים על תלמידים אלה תווית של "כישלון" או של "אי אפשר להגיע אליהם". גישה יעילה כלפי ילדים אלה קשורה בהרחבת הפרספקטיבה של המחנך על אודותיהם וגירוי סקרנותו לבדוק את עולמם, את נקודות הראות שלהם ואת יכולותיהם הסובייקטיביות.

4. ניכור מול חיבור

א. דיאלוג של מראית: יחס של ניכור, ענישה והטפת מוסר. דיאלוגים רבים מתאפיינים ביחס מנוכר, מעניש ומטיף מוסר. דיאלוגים אלה נעשים בדיבור אוטומטי, שאין בו אמונה, מחשבה תחילה, הקשבה והתכוונות אמיתית לכך שיתרחש שינוי כלשהו. הדבר מתבטא הן בתחושה שהנער מעביר והן במלל שהמורה משמיע.

להלן דיאלוג בין המחנכת שושנה לתלמיד ארז, המדגים יחס של ניכור הדדי:

בשבוע הבא מתקיימת ישיבת הערכה על התלמידים. אני רוצה להקריא לך מה שאני כותבת עליך.

למה?

כי כל מורה חייב להשמיע לתלמידים את מה שכתב עליו לפני הישיבה.

בשביל מה?

כדי שיידע! די לבזבז את הזמן שלי. אין לי מה לחדש לך שאתה לא יודע. אתה תלמיד שנכשל בכל דבר. אתה מאחר, היחס שלך למורים שלילי, היחס שלך לתלמידים דומה, ההישגים שלך הם מתחת לממוצע ויש לך הרבה שליליים. ההתנהגות שלך בכיתה ראויה לגנאי, אתה מפריע למהלך התקין של השיעור. זה מספיק! אין לי מה להוסיף! ולך?

אז מה, הולכים לזרוק אותי?

זאת לא החלטה שאני מבצעת, בשביל זה יש הנהלה. האם יש לך מה להגיד?

מה זה? אני בבית המשפט?

זאת הדייסה שאתה בישלת – אז תאכל אותה. ההתנהגות שלך הייתה מביישת כל בן אנוש. כך לא מתנהגים בני תרבות. גם ההורים שלך מתביישים בכך והפסיקו להגיע לבית הספר בגלל מה שאתה עושה. שלחתי להורים שלך מכתב מפורט, שבו רשמתי את כל ההתנהגויות שלך שלא מקובלות עליי.

ב. דיאלוג של הוויה: מציאת נקודות חיבור של המורה אל הנער. מלאכת יצירת הדיאלוג של צמיחה נעשית בעזרת שכלול יכולתו של המורה לבחור נקודות חיבור, תכנים ואופן התקשרות ההולמים את הנער או הנערה. על מנת לבחון עד כמה הדיאלוג משמעותי ומצמיח, על המורה לבדוק את נקודת המבט של התלמיד ולא להסתפק בהרגשה שלו כאיש חינוך וכמבוגר. האינדיקציה שהדיאלוג היה מפרה ושבמהלכו נוצרו חיבורים משמעותיים קשורה באופן שבו התלמיד מגיב במהלך המפגש והאופן שבו הוא יוצא מהמפגש.

מספרת שרה, רכזת השכבה:

באחד הימים טיילתי לתומי במסדרון, כשלפתע נפתחה דלת אחת הכיתות. ערן הגיח מהכיתה ופרצופו אדום מזעם. בהיותו שרוי בכעסו הוא התעלם מקיומי. פניתי אליו, אולם הוא המשיך לסנן קללות נמרצות מבעד לפיו הקפוץ. כשנרגע מעט הזמנתי אותו לחדרי "לדבר קצת". הוא נענה והתיישב מלוא כובדו על הכיסא, ראשו מושפל ומבטו נעוץ בקרקע.

רוב הזמן אני רואה אותך מחובר לאוזניות ואני ממש סקרנית לדעת למה אתה מאזין.

זה לא משהו שיכול לעניין אותך.

האם אתה מקשיב למוזיקה או לדיבורים ברדיו?

למוזיקה.

איזו מוזיקה אתה אוהב?

(לאחר שתיקה קלה) רוק כבד.

על מוסיקת רוק שמעתי, אבל מה זה רוק כבד? אני לא מתמצאת כל כך במוזיקה העכשווית למרות שאני אוהבת מוזיקה.

בשביל מה את צריכה לדעת?

תראה, אני עובדת עם נערים בגילך, אבל מה לעשות, אני שייכת לדור הישן. לפעמים אני מתביישת לשאול דברים, שנדמה לי שכולם יודעים והנה עכשיו יש לי הזדמנות לשמוע עליהם ממישהו שמתמצא בנושא.

(השתרר שקט).

לאיזו להקה אתה מאזין?

רובים ושושנים.

מה מיוחד בהם?

בנקודה זו נשבר הקרח וערן החל לתת הרצאה מרתקת על תוכני השירים של הלהקה, על ההסתייגויות של אנשים, צעירים ומבוגרים, מהתכנים המכבידים של השירים, על ההבדלים בין רוק כבד, רוק "רגיל", מוזיקה קלסית, זמר מזרחי ועוד. הקטגוריוזציה וההתייחסות של ערן למאפיינים ייחודיים של כל סוג מוזיקה העידה על מעורבות רגשית עמוקה בעולם זה ועל סכמות חשיבה מאורגנות. הוא התייחס אל פער הגילים בינו לביני, באומרו:

מה שאתם קוראים רעש, בשבילי זה דבר מרגיע.

אתה יכול להסביר לי מה אתה שומע? מה יש ברעש הזה?

תראי, זה לא סתם רעש. אם יש אוזן טובה אפשר לעקוב אחר כל כלי והביצועים שלו.

וכאן החל ערן לתת הסבר מפורט על סוגי הכלים המשתתפים ב"רעש", איזה שיר מבליט את ביצועיו של כל כלי וכולי.

ואיך זה מרגיע אותך?

זה נותן לי לשכוח מהצרות ולהרגיש חזק את הדברים. שירים מזרחיים אני ממש שונא. מה אני צריך לשמוע על צרות של אחרים שבוכים על הגורל שלהם? אבל אני יודע שרוב החברה אוהבים דווקא שירים מזרחיים או מקסימום רוק, אבל בטח לא רוק כבד.

ביקשתי להאזין לקלטת, וכשנפרדנו, ביקשתי ממנו להביא לי "בהזדמנות" מילים של שירים האהובים עליו במיוחד. ערן הבטיח לעשות זאת ומיהר לעזוב את החדר.

הסיטואציה המתוארת בדיאלוג מבהירה היטב כיצד תלמיד שבטיפול סטנדרטי היה זוכה לנזיפה והעלבה משום שהוא שובר את כללי מוסכמות המסגרת החינוכית – גם נמצא מחוץ לכיתה וגם שומע מוזיקה – זוכה להתעניינות כנה ואף מקבל חיזוקים מהמורה על כך שיש לו מה לתרום לאחרים.

5. מחויבות, התפתחות וגדילה מקצועית מול פחד ממחויבות והצטמצמות

א. דיאלוג של מראית: פחד ממחויבות וצמצום תפקיד המורה. מחסומים רגשיים של המורה, כמו פחד, ויתור והסרת אחריות, מצמצמים את השפעת המורה על התלמיד ומחזקים את המחסומים הרגשיים הקיימים בקרב תלמידים רבים בסיכון מעצם הימצאותם לאורך שנים בכישלון בית ספרי. המחסומים הרגשיים מופיעים בדיאלוגים לפעמים שלובים זה בזה ולפעמים בנפרד. לצורך הדגמה נבחרו דיאלוגים אשר כל אחד מהם מבליט את אחד המחסומים.

פחד – מספרת המורה יעל:

סמי הגיע לבית הספר ללא אישור מהוריו להצטרף למסע רגלי נגד אלימות. ביקשתי ממנו להתקשר ולבקש אישור טלפוני מהוריו. ראיתי שהוא מבקש בשקט מאמו שתתנגד לבקשת בית הספר. רתחתי מזעם בתוכי על כך שהוא כל הזמן מתחמק מהחובות שלו ועובר עליי, אך לא ידעתי מה להגיד לו. הרגשתי שהוא יתחמן אותי בכל מצב.

אז מה אימא שלך אמרה לך, היא מסכימה?

היא לא מסכימה שאני אצא למסע. היא מפחדת בגלל המצב הביטחוני.

מעניין מאוד, גם לבוא לבית הספר זה מסוכן. מה ההבדל?

(בקול מאיים) מה? את לא מאמינה לי? הרגע דיברתי איתך!!!

ומה תעשה כאן כל היום?

(משפיל את מבטו) אני אכין שיעורי בית. יש לי מה לעשות. (ממהר להסתלק)

הרגשתי שהוא עובד עליי, אבל לא העזתי לברר מה הסיפור באמת. לא היה לי אומץ. הוא היה מתנפל עליי ומאשים אותי שאני הופכת אותו לשקרן.

ויתור – דיאלוג קצר בין המורה אפרת לתלמיד ליאור:

ליאור, מהיום, מצדי אתה יכול להגיע מתי שאתה רוצה. ההורים שלך כבר יודעים שאתה מאחר כל יום ובקושי נכנס לכיתה. כנראה שהם התייאשו ממך והרימו ידיים. אני עושה את חובתי ומדווחת למי שצריך. כל הניסיונות שלי להסביר לך שזה לטובתך ללמוד נפלו על אוזן אטומה. למה לי לבזבז את הזמן שלי עליך?

מה עוד פעם עשיתי? את סתם מתנפלת עליי, גם כשאני משתדל זה לא עוזר.

לא נתחיל עוד פעם את שיחת האלף, כל הזיופים האלה שלך לא מביאים לשום מקום. יש הרבה תלמידים שצריכים את העזרה שלי אז אני אשקיע במישהו שיהנה ממאמציי!

מי בכלל צריך את העזרה שלך?!

הסרת אחריות – קטע קצר מדיאלוג בין עינת למעין:

לידיעתך, נעדרת פעמים רבות מהשיעורים שלי, גם אם יש לך סיבות מוצדקות. שמעתי שאת מטפלת באחיך הקטן, אבל מה לעשות, אינני יכולה לתת לך ציון במקצוע שלי.

אז מה את מציעה לי?

אין לי מה להציע לך. אני מתנצלת, כי אני מבינה שאינך אשמה. אבל יש נהלים והחסרת הרבה חומר! זה המצב.

אבל המורה, שאר המורים הגיעו איתי לכל מיני הסדרים, אולי גם את...

אני מצטערת, לא רואה מה אפשר לעשות, זה לא הוגן שתקבלי הנחות!

ב. דיאלוג של הוויה: מחויבות להרחבת דרגות החופש הפנימיות של המורה בעצמו יוצרת מרחב פוטנציאלי להרחבת דרגות חופש הבחירה של הנער. בעזרת הדיאלוג המורים עוזרים לנערים להרחיב את מושגיהם הפנימיים על אחריות, בחירה וחופש. מצבי סיכון יכולים לעתים להביא את הנערים החשופים אליהם לחוש כי אין להם דרך להתגבר על המכשולים הרבים הפוקדים אותם. מכאן שהם בוחרים את מעשיהם מתוך תחושה של חוסר שליטה על המצב. הנסיבות הן השולטות בהם ומכוונות את התנהלות חייהם. מורים המתקשרים עם התלמידים סביב תחושות השליטה שלהם על מעשיהם וצורות הבחירה שלהם, יכולים להביא להרחבת התובנות על המצב ולהגדלת דרגות חופש הפעולה מול המציאות הסיכונית הסובבת אותם. כך המורים הופכים להיות גורם מגן, המביא לידי צמיחה של יכולת להתמודד עם מצבי סיכון.

דיאלוג בין המחנכת חניתה לבין התלמיד רוני מראה כיצד הרחבת דרגות החופש הפנימיות של המורה מרחיבה את דרגות חופש הבחירה של הנער. דיאלוג זה ממחיש היטב כיצד חניתה איננה מגיבה כמורה מן השורה, אשר דבריו של רוני היו מעליבים אותה וגורמים לה להעניש אותו, אלא מגיבה כאדם בשל, רגיש, המסוגל להכיל את הפגיעות של התלמיד, כך שהיא מסוגלת לחפש יחד איתו איך לשנות את התחושה הפנימית שלא תחבל בתפקודו בבית הספר.

רוני, נער בן 15, נאה, בעל הופעה שחצנית, נוטה להתבטא בציניות, בעיקר כלפי מבוגרים, חסר שקט, נמצא כל הזמן בתנועה ומשתמש בתואנות שונות כדי להתחמק ממצבי למידה. הוא עושה זאת בדרכים מתוחכמות, והמורים חווים את עצמם כנטולי השפעה עליו. הוא נותן תחושה כאילו המורה הוא "חדל אישים" ו"לא יכול עליו". תחושה זו מתעצמת כשהמחנכת מנסה לבקש מההורים שיביאו מידע מבית הספר הקודם, כדי להבין את פשר התנהגותו של רוני. על אף בקשות חוזרות של המורה, ההורים אינם ממציאים לה דוח אבחון שנעשה בעבר.

המורה מתחשבת באיתותים מצד רוני שלא ללחוץ עליו בדרישה לתפקד בכל השיעורים, אך בד בבד אינה מרפה ממנו ומבקשת למעשה שלא יתבטל בצורה מוחלטת. היא מאותתת לו בדרכים שונות שהיא אינה מוותרת עליו ומוכנה לעמוד לרשותו ולהעניק כל עזרה שתידרש. ניסיונותיה נתקלים בהתנגדות גדלה והולכת עד להתקפה חריפה מצדו עליה.

באחד המקרים שבהם חניתה פנתה לרוני בדרישה שיבצע משימה לימודית, הוא התנגד, אך היא המשיכה לתבוע ממנו שיבצע את המטלה. עקב כך הנער הגיב בזעם והתפרץ לנגד עיני התלמידים האחרים באומרו: "מה את רוצה ממני – שמנה, מכשפה, מכוערת, תראי איך את נראית, ראית את עצמך בראי?"

חניתה נעלבה ושלחה את הנער לביתו עם מסר ברור, שהוא יוזמן בדחיפות לפגישה עמה. בהמשך היא התבצרה בעמדתה וטענה שאין לנער הזה מקום בכיתתה, הוא הגדיש את הסאה, בין כה וכה אינו לומד, הוריו אינם משתפים פעולה ומאמציה אינם נושאים פרי.

לאחר מחשבה נוספת, מתוך רצון להושיט יד אל הנער ומתוך הבנה שלנער יש קשיים אמתיים ושהוא זקוק לעזרה, המורה החליטה שלא לנקוט את הצעד הפורמלי של סילוק מבית הספר, אף שצעד כזה היה צפוי עם התחזקות החסימה בתקשורת ביניהם. שניהם הבינו שהם הגיעו למבוי סתום וכי נסתם הגולל על האפשרות לעזור זה לזה ולהיעזר זה בזה. הנער הזומן לשיחה, והוא היה מוכן לתוצאה הקשה של סילוק מבית הספר.

חניתה פתחה בשיחה, ובהבעה מחויכת אמרה:

ואללה, נגעת בנקודה כואבת מאוד. ראיתי את עצמי בראי ואי אפשר להגיד שאני לא שמנה...

(רוני מופתע, לא מגיב).

נעלתי ממך מאוד. באותו רגע חשבתי שמקומך לא פה. אבל כשנרגעתי חשבתי שבטח מה שאתה מצפה ממני שאני אזמין את ההורים שלך, ובנוכחותם נשתחרר ממך. אבל פה אתה טועה. אין לי שום כוונה לוותר עליך ואני מאוד זקוקה לעזרתך כדי לדעת איך ממשיכים הלאה ביחד. אני לא מתכוונת לאפשר לך לשים אותי ללעג כל פעם שהפיוזים שלך יישרפו.

(רוני עובר מהבעה ניטרלית לכאורה, של נכונות לקבל את גזר הדין להבעה מופתעת ומחויכת). אבל יהיה לך קשה איתי.

אוהו, את זה אני יודעת. יכולתי לחוות את זה על עצמי טוב טוב. אני מבינה שגם עם המורים הקודמים שלך היה קשה.

תמיד שיגעתי את כל המורים, עשיתי להם חיים קשים. מהר מאוד הם התייאשו ממני. רוב הזמן הייתי בבית או בחצר בית הספר.

שמתי לב שבאמת קשה לך ללמוד. אתה כל הזמן מתחמק (מתארת מספר היתקלויות שהיו להם). אולי תנסה להסביר לי מה קשה לך?

(רוני שותק).

ברור לי שאתה נער נבון מאוד ובכל זאת משהו מקשה עליך ללמוד. האם זה קשור לאותו אבחון שאנחנו מדברים עליו מדי פעם ולא ברור מה קרה שם? תגיד לי, ממתי בעצם התחיל כל הסיפור הזה?

לראשונה, רוני מתחיל לשתף את המורה בזיכרונותיו הכואבים כתלמיד בבית הספר היסודי.

חניתה הוסיפה חשיבה רפלקטיבית על המקרה: רוני הוא אחד המקרים שהכשיר אותי לעבודה עם נוער בסיכון. התפנית שהביאה להצלחה עם רוני היא, בלא כל ספק, אותה יכולת חדשה שפיתחתי שלא להיעלב ממנו ולחפש להבין מה מניע אותו לנהוג בדרכו המוחצנת. כאשר הבנתי עד כמה הלמידה מעיקה עליו בגלל חוויית הכישלון המתמשכת, יכולתי לחפש ללא הרף את השביל ללבו. זה לא היה קל ופעמים רבות הייתי משוכנעת כי הנה סוף הדרך קרב, אך גם אז ידעתי כי הוא לימד אותי על משמעות העבודה עם נוער בסיכון. קודם כול, לא לקחת את התגובות שלהם כאילו הן מכוונות אליי באופן אישי, אלא ללמוד דרכן על מהות הקשיים של הנער.

במהלך כל ארבע השנים שרוני למד בבית הספר, היו קשיים ולבטים באשר לגישה החינוכית העונה לצרכיו. שלוש פעמים הורחק מבית הספר בעקבות התנהגות החוצה קווים אדומים, כמו זריקת כיסא ופציעתה של מורה, אולם כל משבר הפך להזדמנות ממשית ללמוד יחד איתו מה יכול להביא לתפנית המיוחלת על ידי כולם בדפוסי ההתנהגות המסכנים אותו ואת סביבתו.

בכל פעם שהוחלט להרחיקו, זו הייתה החלטה כנה (לא היה בכך כישלון של המערכת, אלא נגיעה בגבולות היכולת שלנו לעזור לו. גם אז חשנו שעשינו הרבה למענו ושההשקעה בו לא הייתה לשווא), אלא שבכל פעם רוני הצליח לגייס את כל כוחותיו ולשכנע את הנהלת בית הספר כי בידו לשנות את המצב. בסופו של דבר, רוני הצליח בדרכו, סיים את לימודיו עם הישגים ראויים להערכה וגם התקבל ליחידה נבחרת בשירות הצבאי. כך השלים את מסלול ההשתנות המבטיח לו עתיד אחר.

מקרה זה ממחיש היטב כיצד מורה המכוון לדיאלוג של צמיחה, שואף ללמוד בכל מצב מההתרחשויות ומנצל כל אירוע ללמידה. ייעודו המרכזי של דיאלוג של צמיחה הוא להחזיר את התלמיד לתפקוד בבית הספר.

הדיאלוג בין מורים למורים מדגים את האופן שבו נעשית הרחבת דרגות החופש של התלמיד. בדיאלוג זה מרים מביאה את מורים להסתכלות מחודשת על מעשיו, מספקת לו קביים ודורשת ממנו לשנות את הקשר ההרסני שהוא יוצר עם סביבתו.

מספרת מרים:

הדיאלוג התקיים לאחר אירוע משמעותי: מורים איים להזמין חבורה שתכה עד זוב דם את אמנון. אמנון נבהל וביקש את התערבותי בסיפור.

מורים, מה הסיפור שלך עם אמנון? חשבתי שאתם חברים!

יחסית. אמנון הוא חבר שלי ונהוג בין חברים לסגור עניינים בלי לערב את האחרים. בשפה שלנו זה לפנות למישהו מלמעלה וזה דפוק. הוא היה יכול לסגור את זה איתי ולא הייתי נוגע בו.

ועכשיו...

הוא עצבן אותי.

מה קורה כשאתה מתעצבן?

תראי, אין לו אומץ, פשוט אין לו אומץ. למה לא היה לו אומץ לסגור איתי?

אולי, אבל שאלת את עצמך כמה אומץ הוא צריך כדי לבקש עזרה ממני? (הדיבור שלי מבלבל אותו). חוץ מזה הוא הספיק ללמוד את החוקים שלנו, אין מכות אצלנו, על זה אין סלחנות. את זה הספקת ללמוד?

אצלי זה עניין אינסטינקטיבי.

אז לתת מכה זה עניין אינסטינקטיבי?

כן.

יש לי חדשות בשבילך, אני לא מרשה לך להיות כל כך אינסטינקטיבי. תתחיל לחשוב, אתה דווקא נראה לי אחד שיכול להפעיל את הראש. אני טועה?

אני לא המצאתי את העניין הזה, ככה הרבה חבר'ה נוהגים, גם בטלוויזיה.

אז אתה מספר לי שאתה פועל כמו מכונה? אתה לא יודע לקחת החלטות?

את לא יודעת כמה החלטות אני לוקח!

אתה רוצה לספר לי על החלטה אחת?

לא עכשיו. אני גם יודע להתייעץ, אבל אף אחד לא יגיד לך איך תתלבשי, נכון?

נכון. יש דברים אישיים. אבל להרכיב זה קשור בעוד בן אדם.

תעזבי את המכות!

לא, כי זה הנושא, ובנושא כזה אי אפשר לוותר לך...

תראי, אני אדם נחוש.

לפעמים זה עוזר בחיים ולפעמים זה מסבך את החיים.

את בטוחה? מי שלא לוקח החלטות הוא אפס. יש בן אדם שכל החיים כותב ביד שמאל, פתאום תגידי לו לכתוב ביד ימין? מה את חושבת עליי שאני אפס?

אני חושבת שנדירים אנשים שהם באמת אפס. אבל יש הרבה שפוחדים שהם אפס, והם לא!

ככה את רואה את זה?

כן, יש בעלי חיים שכדי להפחיד את האויב מתנפחים ומגדילים את נפח הגוף שלהם. גם אנשים עושים דברים דומים. יש כאן מבוגרים שיכולים לעזור לפתור בעיות, וזה עוזר גם למי שמפחד וגם למי שמפחיד. שניהם צריכים הכוונה.

אז איך אנחנו גומרים את העניין הזה עכשיו?

אסתפק בהתנצלות שלך כלפי אמנון. יש עוד לא מעט דברים שנצטרך ללמוד ביחד. זה עניין קטן.

את רוצה שאני לא ארביץ?

נתחיל בזה. אחר כך יש את המטרה גדולה יותר, שלא תרגיש צורך להרביץ.

ככה אני לא ארגיש אף פעם.

היית רוצה להרגיש ככה?

מי לא היה רוצה.

אז תן לי צ'אנס. כשתתלבט שוב בשאלה אם בדבר מסוים כדאי להיות נחוש, בוא ונשוחח שוב. בכל מקרה, זאת לא החלטה קלה להתנצל עכשיו.

את סתם אומרת.

לא. די להיום. יהיו לנו עוד הזדמנויות לשוחח. אתה פרטנר מעניין. וזכור לחפש את הטוב שבתוכך, אתה דווקא בחור נבון.

אני עוד אחזור. אני לא כל כך מבין את המטרות שלך.

הדיאלוג בין כרמית היועצת לאסף ממחיש כיצד כרמית מביאה את אסף להסתכלות מחודשת על מעשיו, מספקת לו קביים ודורשת ממנו לשנות את צורת הקשר שלו עם סביבתו.

מספרת כרמית:

הדיאלוג התקיים לאחר אירוע משמעותי, שבמהלכו אסף התחצף בצורה בוטה אל מנהלת בית הספר. אני נתקלתי בו במקרה בחדרה של המנהלת ענת והצעתי לקחת אותו לשיחה. המנהלת והנער הסכימו.

שלום אסף, שמעתי שזה שמך הפרטי, אבל אני לא יודעת מהו השם המלא שלך.

אסף כהן.

טוב, אז אני אציג את עצמי, כי אתה לא יודע מה רצוני ממך ונדמה לי שעוד לא נפגשנו אף פעם. שמי כרמית ואני עובדת בבית הספר עם צוות המורים בעיקר, ולפעמים גם פוגשת תלמידים. המטרה של העבודה שלי היא לחפש כל דרך לעזור לתלמידים.

תשמעי הם סתם מאשימים אותי. היא לא הבינה שלא קיללתי אותה. סתם, אמרתי את זה לחבר שלי – לא לה.

תראה, אני לא נמצאת כאן כדי להגיד מי צודק ומי לא. אני נמצאת כאן כדי שאתה ואני נוכל להבין מה קרה. אז ספר לי מההתחלה מה קרה.

שיחקנו בחוץ עם כדור. המורה קרן אמרה שייטנו לה את הכדור והם נתנו לה את הכדור. אז אמרתי למורים החבר שלי: "אני במקומך לא הייתי נותן את הכדור, זין הייתי נותן את הכדור".

מה? זה לא משהו שנותנים ככה בקלות.

(מגחך במבוכה) טוב לא התכוונתי...

אני מבינה, שהתכוונת להראות עמדה של תקיפות. אבל למה אמרת את זה למורים ולא לקרן?

סתם.

למה הכוונה בסתם, שזה לא היה חשוב לך?

צחקתי איתו. ואז באה המנהלת ואמרה לי – "שב בחדר שלי וחכה לי".

ואני חוששת שהיו שם עוד מילים שלא מתאימות לשער הלבן שלי.

כן.

ואולי זה לא היה סתם, כי היה חשוב לך להגיד למורים מה שאמרת, כי רצית להעביר לקרן מסר, רצית שקרן תשמע.

אבל למה ענת לא מבינה וכולם לא מבינים.

כבר אמרתי לך, שאני לא אחליט אם אתה אשם או לא. לכן אשאל אותך שאלה מכיוון אחר לגמרי:
מה אתה חושב על עצמך, אתה חלש או חזק?

חזק. חלש. חזק.

ואיך אתה חזק?

(נבוך, זז באי-נוחות על הכיסא).

אתה אולי חושב שזה לא מנומס להתפאר.

משהו כזה.

אז תרשה לי להגיד מה אני רואה בך שהוא חזק. לי נראה שיש לך המון כוח בגוף.

כן. אני משחק כדורגל.

וכמה קללות עפות על המגרש...

(מגחך בנחת, מנענע בראש).

אתה משתתף באימונים קבועים?

אני משחק בנבחרת נוער בית"ר.

ולפעמים קורה שקבוצה גם מפסידה. זה לא כף.

(שתיקה).

מה קורה כשיש הפסד?

יש ריבים ומכות על המגרש.

זה דבר מאוד משפיל להפסיד. השפלה זה רגש שקשה לחיות אתו.

(שתיקה).

אבל מה עושה הקבוצה אחרי ההפסד?

מדברים. גם המאמן.

עושים ניתוח של המהלכים ובודקים איפה היו טעויות. זה לא דבר נעים, אבל זה דבר שמוכרחים לעשות.

כן.

משהו כזה אנחנו מנסים לעשות עכשיו. אבל בוא נמשיך. במה אתה חלש?

לא יודע... טוב...

טוב, כמו שאמרתי לך מה הכוח שאני רואה בך אגיד לך גם איזו חולשה אני מוצאת. אתה מרשה לי?
כן.

אני חושבת שאתה חלש מאוד בלהתאפק.
(שתיקה).

מה אתה אומר, כשאתה מוותר על התאפקות ומוציא מהפה כל מה שיושב לך בבטן, אתה מרוויח או מפסיד?

אני מפסיד.

ואתה גם מרוויח. יודע מה?

לא.

אתה מרוויח את המקום שלך עם החבר'ה. הנה אחד שלא שם על אף אחד.

נכון. אף אחד לא יגיד לי מה לעשות. אף אחד.

בכל זאת, יש אנשים שאתה בוחר לשמוע להם.

מי?

המאמן שלך.

נכון. וגם ההורים וגם החברים.

אני רואה שאתה יכול בהחלט להבין מה אחרים רוצים ממך, אבל קשה לך לדעת שאתה מוותר, שאתה נכנע.

נכון. ואף אחד לא יגיד לי מה לעשות.

ולתת את הכדור היה לא טוב בשבילך. רצית לשחק ופתאום בא מישהו ומכריח אותך להפסיק.

אבל אני לא אמרתי לה זין. אמרתי לחבר שלי.

נכון. אמרת לקרן בעקיפין, כאילו כדי לא להסתבך, שאתה לא פראייר כמו מוריס וממך היא לא הייתה מקבלת את הכדור.

נכון, אני לא הייתי מוסר לה את הכדור.

נו, אז אתה פראייר או לא?

לא יודע.

עכשיו אתה קצת בבוץ. הרגשתי בחדר של ענת שלא היה לך טוב לשמוע שיספרו את העניין להורים שלך.

נכון.

מה אתה אומר, אילו מה שקרה היה סרט, והיית יכול להחזיר אותו אחורנית, מה היית משנה בהתנהגות שלך?

(מהסס) הבנתי.

אז אתה רוצה להישאר בבוץ או לא? מותר לך להחליט כל דבר. זו החלטה שלך.

לא. אני רוצה לצאת מזה.

אז מה אפשר לעשות אחרת?

אני חושב שאני בוחר ללמוד להתאפק.

אבל אז מישהו יגיד לך מה לעשות ואתה לא יכול לסבול את זה.

(בחיך) זה בסדר. אני אתאפק.

אולי כדאי לחפש דרך שמתאימה לך, לאדם שאתה, כי אנחנו לא יכולים להפוך אותך לחנון מקצועי.

(מחייך) אז מה, איך?

פשוט, אפשר להגיד מה שאתה מרגיש רק בלי התחצפויות שיגרמו למהומה... אני אצעק עליך ואתה תענה לי בחכמה.

לא יודע. לא יכול.

אתה חושב שזה משקף את מה שאתה מרגיש, שתגיד נגיד ככה: "תראי, התבאסתי להפסיק את המשחק. אבל לא היה מתאים לדבר כמו שדיברתי. אני נורא אוהב משחקים עם כדור". אתה יכול להרגיש ככה?

כן, כי זה נכון, זה מה שהיה בכל הסיפור ובכלל לא אמרתי לה...

תראה, מותר לך להרגיש כעס חזק. אני חושבת שזה מה שהרגשת. אבל אסור לך לקלל. מותר לך להגיד: "אני לא רוצה להחזיר את הכדור. זה נורא מבאס אותי". עכשיו בוא ננסה. אתה תהיה ענת ותצעק עליי ואני אהיה אסף.

(מגחך במבוכה) לא, אני לא יכול לצעוק עלייך.

אני ניסיתי להסביר לך שלהתאפק זה לא לוותר על מה שאתה מרגיש. זה רק להגיד את זה במילים לא קשות.

אה.

אולי תצטרך קצת אימון ועזרה בעניין הזה. מישהו יכול לעזור לך?

מי?

מורה, מאמן, הורה.

חברים?

בתנאי שהם עוזרים ולא מחממים אותך, שתעשה להם הצגה של גבר.

לא. הם דווקא אומרים לי – מה יש לך מזה? תפסיק. וכל זה.

אז בחרת לך חברים מתאימים לאופי שלך. אתה חושב שנוכל לכתוב לענת מכתב אמתי שמתאר את הרגשות והמחשבות האמתיים שלך?

כן, אבל אני לא יודע מה לכתוב.

נכתוב ביחד. תתנגד לכל מילה שלא מתאימה לך.

טוב.

כרמית ואסף כותבים מכתב יחד. המכתב מסביר בקיצור שאסף מבין שיש לו קושי להתאפק, בייחוד כשמדובר במשחק בכדור, והוא חושב שהוא צריך לקבל עזרה בעניין זה.

אם אדם לומד לאט לאט להתאפק הוא חזק או חלש?

(שתיקה) הוא חזק.

עכשיו אני אבלבל אותך. לפעמים זו חולשה להתאפק, ולפעמים זה כוח. ואנחנו נצטרך ללמוד למצוא את הדרך שלך עם הכוח ועם החולשה. זה נקרא להתבגר. החיים לא קלים, מה? אם תרגיש שאתה רוצה שוב לשוחח איתי בעניין הזה או בעניינים אחרים אני אשמח לעזור לך.

בסדר.

נלך לענת ונמסור לה את המכתב.

אבל אני מוכרח ללכת מהר, כי יש לי אימון. תמסרי לה את.

לא בורחים ממטלות קשות. נלך ביחד ואתה תמסור את המכתב. אחר כך תלך לאימון.

המכתב נמסר, והנער הלך לדרכו בשקט.

מחויבות לצמיחה המתבטאת בניהול קונסטרוקטיבי של קונפליקטים מביאה לידי יצירת תנאים לטיפול בקונפליקטים סמויים או רדומים. כך מתאפשרות צמיחה וגדילה, וכל משבר וקונפליקט מנוצלים בתור נקודה ליצירת תפנית משמעותית בהתמודדות עם הנער.

הדיאלוג בין אסתר לעמי ממחיש ניהול קונסטרוקטיבי של משברים וקונפליקטים. עמי, בן 15, היה נתון בסערה שהתחוללה בשל אירוע אלים שהיה מעורב בו. הוא צבט בחזקה תלמיד מכיתתו, והצביטות הותירו על עורו סימנים כחולים. כפי שבית הספר נוהג בכל מעשה אלימות, הוחלט להרחיקו מבית הספר. אסתר, המחנכת של עמי, שמעה מגורמים בלתי מוסמכים על קיומה של אלימות בחיי הנער. היא חשבה כי נוצרה הזדמנות מתאימה לנצל את המשבר כדי ליצור נקודות חיבור חדשות עם עמי. רצונה היה להתקרב למציאות הפנימית של הנער בעזרת הדיאלוג שעד כה לא התקיים ביניהם.

הדרך שבה טופל האירוע הביאה את הנער לנטוש את קו החשיבה הישן שלו כי "אין לסמוך על אף מבוגר". כדבריו: "אתם כמו כל המורים האחרים, ממהירים לזרוק אותי ולהעניש אותי". בסיום האירוע, חזר בו ואמר למחנכת: "את והמנהלת שונות, אתן רוצות באמת לעזור לי, אבל אני לא ילד קל..."

באותו אירוע החליטה אסתר, בתמיכתה של המנהלת, לחרוג ממדיניות בית הספר, ובמקום לשלוח את הנער הביתה ורק למחרת להזמין לשיחה, להפוך את הסדר, לשוחח עמו ולבחון מה יביא לשינוי בהתנהגותו. אסתר האמינה שיש למצוא דרך לחלצו מן הענישה המסלימה את מעגל הניכור, הניתוק וחוסר האמון שלו כלפי המבוגרים ועמלה רבות כדי להצדיק את שינוי הקו למענו.

עמי, הכללים ידועים לך, אתה צריך ללכת הביתה ומחר לחזור עם ההורים. לאף אחד אין זכות לפגוע באחר ולא משנה מה הביא אותך למצב זה.

אני מתחנן, תוותרו לי הפעם, אל תערכו את ההורים שלי, זה יהיה רק יותר גרוע. מה הם יכולים כבר לעשות?

הפעם זה לא תלוי בי, כי חרגת מהקווים האדומים של בית הספר. אמנם, זאת הפעם הראשונה, אך למה אתה חושב שצריך להתחשב בך, הרי רוב הזמן אתה נראה אדיש לכול.

אם תערכו את ההורים זה יהיה יותר גרוע.

המחנכת קולטת שלראשונה יש דיבור עם עמי ומחליטה לנצל את ההזדמנות להתקדם אתו.

תשמע. אין לי מושג מה מלחיץ אותך כל כך ואני מבינה, שברגע זה חשוב לך שנמצא דרך אחרת לטפל באירוע בלי לערב את הורייך. אני מוכנה לבדוק עם המנהלת ולנסות לשכנע אותה למצוא דרך אחרת להבהיר לך שאסור להתנהג באלמות. איך נשכנע אותה לדעתך?

(עמי, לא מתלהב מהשיתוף שאליו נדרש. מהנהן לאות "אין לי מושג") תחליטי מה שאת רוצה.

אתה רוצה שחרור מעונש אך לא טורח כלל בשביל זה. אני רוצה לעזור לך ולא יודעת איך, אני מרגישה מיותרת, מה אתה מרגיש ברגע זה?

כלום! (הוא נראה מדוכא ומתוח מהמצב, עייף מהשיחה ו"הדלת" שהוא פתח ננעלת שוב).

המחנכת מבינה, כי לא יהיה קל להביא אותו להיות מעורב יותר, מרגישה בצורך לחולל תפנית בשיחה ומפעילה גישה לוחצת וסמכותית, שעדיין יש בה קצה חוט של עזרה.

אין לי מושג מה מרתיע אותך וממה אתה חושש, אך חביבי, אין לי כוונה לעשות כמבוקשך בלי לקבל ממך הסבר שישכנע אותי ואת האחרים שכדאי להיענות לבקשך.

(עמי נשאר אטום ולחוצץ).

איפה הלב שלך? אני לא שומעת אותו.

אין לי לב.

מה יקרה אם תישלח הביתה?

סתם אסתגר בחדר. אולי ארד לעבוד בגינה. אלך לישון, זה מה שאני יודע טוב לעשות. אם יעצבנו אותי, ארד קצת לגינה.

כשקשה לך אתה בורח לשינה?

(מהוסס) כן.

אני מרגישה שכבד לך על הנשמה, אך עוד יותר קשה לך לשתף מישהו בחוויה שלך.

סיכום

לסיכום, רצוננו לחזור ולדון במאפייני הדיאלוג שתוארו במאמר זה. בקריאה מדוקדקת של הדיאלוגים בין מורים לבין תלמידיהם, אפשר לראות כיצד דיאלוגים של הוויה, היוצרים בקרב התלמידים הנתונים בסיכון מרחב פוטנציאלי לגדילה ואשר מביאים להתפתחות חיובית שלהם, מקיימים את עקרונות הדיאלוג החינוכי המצמיח.

לעומת זאת, ניתן לראות כיצד דיאלוג של מראית קשור באקלים חינוכי שאינו מקיים סימטריה אנושית ופועל בגישה החותרת להביא לתפקוד סטנדרטי בלתי מתפשר, ללא קשר לצורכי הנער הייחודי ולמצבו. בדיאלוג של מראית שני הצדדים, המורה והתלמיד, מדברים לכאורה זה עם זה, אך אינם באמת מקשיבים זה לזה, אינם פתוחים לחוות את המפגש החד-פעמי שביניהם ולא מנסים באמת לגרום במפגש לחידוש או שינוי כלשהו. ברוב המקרים הם חוזרים על דפוסים שגורים, אומרים את אותן מילים נדושות אשר נאמרו כבר בעבר, ויודעים בתוך תוכם שכל זה לא יחולל כל תפנית. דומה כי שניהם חווים חוויה מתישה והרסנית, הדומה לזו שחש אדם שנתקל בחומה גבוהה או במכשול אחר שאינו ניתן למעבר.

חשוב להדגיש כי החוויה ההרסנית היא גם מנת חלקו של המורה ולא רק של התלמיד. כל מורה רוצה היה, לכל הפחות, לבצע כהלכה את תפקידו ולהצליח בעבודתו, קל וחומר מורים רבים אשר רואים בתפקידם שליחות ואשר טורחים רבות על הכנת מערכי שיעור וחיפוש אחר שיטות הוראה חדישות ומגוונות. על כן, לא קשה להבין את השחיקה והתסכול שחווים מורים כאשר הם נתקלים באותה חומה של סירוב, דחייה, אי-הסכמה וחזרה של דפוסי התנהגות לא רצויים. באופן דומה, גם לדיאלוג של צמיחה השפעה רבה על המורה ולא רק על התלמיד. כאשר הדיאלוג נחוה כאקט היוצר תזוזות ותפניות משמעותיות בקשר בין המורה לתלמיד, הוא הופך למקור של הנאה וסיפוק ופותח למורה אפשרויות רבות להכיר את עצמו, להתרחב ולצמוח.

דיאלוג חינוכי מצמיח יכול להתקיים במסגרת של מערכת חינוכית המכוונת ליצירת אקלים חינוכי של דיאלוג, אקלים שבו יש התעניינות אמיתית בכל תלמיד, מורה והורה כבני אדם. הדיאלוג הוא חלק מהקשר רחב המאפשר דיבור אישי, פתוח ואמתי. הערכים החינוכיים, האמונות, המטרות, תכנית הלימודים והתכנית החברתית והביטויים המעשיים שלהם בעשייה החינוכית היומיומית הם אשר ייקבעו את היתכנות הדיאלוג. הדיאלוג אינו יכול להתקיים באווירה של חשדנות ואינו יכול להתנתק מן המציאות הגלובלית. הדיאלוג הוא אחת המתודות המרכזיות המסייעות לאיש החינוך להפוך את עבודתו החינוכית לאפקטיבית. מתודות נוספות, כגון הרחבת תכנית הלימודים והרחבת אזורי הבחירה של התלמידים, צריכות להתקיים במערכת החינוכית המקדישה את עצמה לעבודה עם תלמידים בסיכון, כך שלדיאלוג יהיו עוגנים משמעותיים בסביבה שבה הוא צומח.

מטרתנו היא שהדיאלוג החינוכי יהפוך לכלי יישומי בידיהם של אנשי חינוך במערכות חינוך בכלל ובמערכות שבהן מתחנכים תלמידים בסיכון בפרט. אנו שואפים לכך שעקרונות הדיאלוג יחלחלו ויהפכו לחלק בלתי נפרד של השפה החינוכית השגורה והיומיומית. אין זו משימה קלה כלל ועיקר, והיא כרוכה בלמידה הדרגתית, בניחות אמיץ ומעמיק של המצבים

השונים שאנשי חינוך נקלעים לתוכם בעבודה החינוכית, ובניסיון כן להבין את משמעותם ואת יעילותם. עם זאת, אנו סבורים כי אנשי חינוך רבים יכולים להסתייע בהמשגה הקיימת במסמך זה, לצרפה לניסיון החינוכי שצברו זה מכבר ולהשתמש בה בעבודתם השוטפת.

מקורות

- בובר, מ"מ (1959). על המעשה החינוכי. בתוך בסוד שיח (עמ' 237-261). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מ"מ (תשמ"ד). על חינוך האופי. בתוך תעודה ויעוד, כרך ב' (עמ' 377-366). ירושלים: הספרייה הציונית.
- בר לב, ר' (1997). התערבות פסיכו-דידקטית. ירושלים: ג'וינט ישראל. פרסום פנימי.
- ויניקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. (תרגום: י' מילוא). תל אביב: עם עובד.
- כהן, א' (1976). משנתו החינוכית של מרטין בובר. תל אביב: יחדיו.
- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2000). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. ירושלים: ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל.
- כץ, י' (2005). סיפורי סח"ח. ירושלים: מכון צופנת.
- לבוב, א' (2005). שלילת הזמן והמציאות: מחשבות על הורות ללא גבולות. בתוך א' פירוני (עורכת). הזמן: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר (עמ' 39-51). ירושלים: מוסד ואן ליר, הקיבוץ המאוחד.
- מור, פ' (1987). התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: ג'וינט ישראל. פרסום פנימי.
- מור, פ', זיאד, א' ודיאב, ח' (2005). תפניות בהתפתחות מקצועית ואישית בקרב פרחי הוראה בהכשרתם לעבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת-משיגים ופגיעים לסיכון. ירושלים: מכללת דוד ילין. פרסום פנימי.
- מור, פ' (2006). לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש' וסימן-טוב, י' (2008). משא הטראומה – התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית-הספר. ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך, התרבות והספורט.
- מור, פ' ולוריא, א' (2006). כוחו של היועץ החינוכי. יצירת סביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). לדבר עם מתבגרים: התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- סולימני, ר' (2002). הובלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תכנית התערבות חינוכית. תיאור מקרה – סביבת חינוך חדשה (סח"ח). עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אנגליה: אוניברסיטת סאסקס. (אנגלית)

פלשמן, א' (2005). המתבגר בתוך משפחתו: סיכונים ומובחנות. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים). תקשורת טיפולית עם מתבגרים. לקט מאמרי יסוד (עמ' 143-180). ירושלים: משרד העבודה והרווחה, האגף לשירותים חברתיים ואישיים, השירות לרווחת הפרט והמשפחה.

קרן, ת' ויונגמן, ר' (1997). יישומים אפשריים של התורה הדיאלוגית של מרטין בובר לפסיכותרפיה. שיחות, יא(3), 349-355.

ראזר, מ', פרידמן, ו' וסולימני, ר' (2003). סביבת החינוך החדשה. אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית-הספר. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.

רוזנטל, א' (2013). ציפיות מבית הספר, רגשי אשם והשפעתם על ההכלה במערכת הבית ספרית. בתוך פ' מור וא' לוריא (עורכים). מורים ותלמידים בברית חינוכית מגדלת: חינוך פסיכודינמי (עמ' 64-78). ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

רוזנפלד, י', שון, ד"א וסייקס, י' (1996). ביציאה מן המצר – לקחים מתרומתם של אנשי מקצוע בשירותי הרווחה למשפחות ולילדים שלא נמצא להם מוצא. ירושלים: ג'וינט ישראל.

רוזנפלד, י' (1987). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את המיועד. חברה ורווחה, יז(4), 361-377.

שריר, מ' (1994). סביבת החינוך החדשה. ירושלים: ג'וינט ישראל. פרסום פנימי.

Fairbairn, W. R. D. (1954). *An Object Relations Theory of the Personality*. New York: Basic Books.

Kohl, H. (1994a). *I Won't Learn From You and Other Thoughts on Creative Maladjustment*. New York: The New Press.

Kohl, H. (1994b). *Can we learn from you? A review of: "I won't learn from you and other thoughts on creative maladjustment"*. New York: The New Press.

Mor, F. (2003). *A Study of Psycho-Educational Intervention for Effective Educational Work with Underachieving Youth at-Risk in the Education System*. Doctoral Dissertation, Sussex University.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

בדידות בבית הספר: משמעויות פסיכואנליטיות לחינוך

איתמר לוריא

מבוא

בדידות היא חוויה פנימית שבה תחושת ההזדקקות לא זוכה למגע (engagement) מתאים מהדמויות המשמעותיות בסביבה, כלומר, הבדידות היא חוויה אישית של מצוקה הנובעת מכישלונה של הסביבה לפגוש, להירתם ולסייע לאזור של הזדקקות בנפש (פעולות אלה כלולות במושג מגע – engagement).

אתאר מצבי בדידות בבית הספר ואתייחס לאמנות המחנך ביצירת "חיבור" עם התלמיד. במאמר זה אקיים דיאלוג בין המפגש החינוכי (הסיטואציה) למפגש הפסיכואנליטי. אפשר להסתכל על הסיטואציה הפסיכואנליטית עצמה כעוסקת במהותה במגע מצמיח, ובכך היא דומה לסיטואציה החינוכית. בהמשך אנסה לתאר ולהדגים את האופן שבו ההבנה הפסיכואנליטית עשויה להעשיר ולהרחיב את דרך ההתייחסות של המחנך ושל בית הספר אל התלמיד.

במפגשים שאני מקיים עם דמויות שונות במערכת החינוך, תלמידים, מורים, יועצים, מנהלים, מפקחים וכיוצא באלה, אני שומע לעתים קרובות על חוויית בדידות מעיקה ומרוקנת, על כך שחסרים הכרה, תמיכה וגיבוי הן בהתמודדויות בתוך בית הספר והן בהתמודדויות עם מצבים מורכבים ועם תחושות קשות, הקשורים לחיים שמחוץ לבית הספר. את הדברים האלה אומרים גם תלמידים וגם אנשי צוות המתפקדים היטב, לפי שעה, החשים מרחק גדול בינם לבין עמיתיהם שאינם יודעים, או שאינם מתייחסים, לתהליכים הפנימיים שהם עוברים. בה בשעה אני שומע גם על חוויות של מגע מצד מורים ודמויות סמכות, שהיו בעלות משמעות רבה בהתפתחות של התלמיד או של איש הצוות. אני וחבריי, המטפלים והמחנכים, מודעים לעובדה שרוב התלמידים החווים מצוקה אישית אינם מגיעים למסגרת טיפולית פורמלית כלשהי (מור, 2010).

בדידות היא חוויה המאפיינת מצבי מצוקה. הבדידות מהווה עדות לתהליך סובייקטיבי אינטנסיבי, שבו קיימת חוויה של מרחק מהאנשים בסביבה. בחוויית הבדידות שאני מתייחס אליה כאן, התהליכים הפנימיים הופכים לקשים יותר, הנתק מהאחר צבוע בתסכול ובחוסר אמון המתגבר עם הזמן, והקושי הפנימי מתפתח כמורסה שאיננה מטופלת ומנוקזת. בספר לראות את הילדים (מור ולוריא, 2010, בפרט עמודים 128-145) תואר התהליך הסיכוני המתפתח בהיעדר מעורבות מתאימה מצד המבוגרים בעולמו של הילד, ונבחננו הסיבות

המורכבות המניעות את תהליכי ההימנעות ממגע של המבוגר עם הילד ושל הילד עם המבוגר. האם אפשר לטפח, לתחזק וללמד את אופני המגע המצמיח של מחנכים, מגע שיש בכוחו להתיר ולשחרר מצוקה היוצרת חוויה של בדידות קשה? ההתבוננות בדרך ההתייחסות להזדקקות בהקשר הפסיכואנליטי עשויה לתרום לדרך ההתייחסות של איש החינוך לצרכים האישיים של התלמיד. ההכשרה הפסיכואנליטית מתמקדת בהעמקה ובהרחבה של יכולת המטפל לראות, להכיר את העולם הפרטי המורכב של המטופל ולגעת בו. המטפל מרחיב את יכולתו המקצועית כאשר הוא עצמו מפתח את יכולתו לחוות ולחוש את עולמו של המטופל, כשהוא מכיר בכך שהמגע המקצועי מופרה ותלוי ברובד האישי-פרטי המתקיים ביחסים הטיפוליים.

הפניות הפנימית של אנשי חינוך

אני ושותפיי – פלורה מור מ"אשלים" ומתי בן צור מהחברה הפסיכואנליטית – חיפשנו דרך להרחיב את הפניות הפנימית אצל אנשי חינוך כדי שיוכלו לחתור למגע עם תלמידים. מגע זה תכליתו ליצור שותפות של המבוגר בהתפתחות הילד ולעשותו רלוונטי לתהליך הזה. כשהמבוגר רלוונטי להתמודדות של התלמיד, הבדידות החריפה מתעמעמת ונמוגה.

מראשית הפסיכואנליזה ועד היום פסיכואנליטיקאים רבים בארץ ובעולם עסקו בדרך שבה הפסיכואנליזה יכולה להפרות את מערכת החינוך (הורושבסקי-מוזס ומוזס, 2003; Klein, 1923; Freud, 1930). אפשר לראות זאת בדברים שאמר פרויד ב-1910, המופיעים בפרוטוקול שתיעד מפגש של אנשי חינוך ופסיכואנליטיקאים בווינה. ההתכנסות, שכונתה "סימפוזיון על אבדנות: אבדנות בקרב תלמידים צעירים", נערכה בחסות האגודה הפסיכואנליטית של וינה. בסימפוזיון השתתפו אלפרד אדלר, וילהלם סטקל ופרויד מטעם הפסיכואנליטיקאים, וכמה מחנכים ממוסדות חינוך על-יסודיים. וכך הגיב פרויד על הדילמות שהציגו אנשי החינוך:

על בית הספר העל-יסודי לא להסתפק בכך שלא דחף את תלמידיו לאבדנות, ולשאוף להשיג יותר מכך. עליו לתת לתלמידיו את התשוקה לחיות, כמו גם תמיכה וגב בתקופת חיים שבה המשימה ההתפתחותית דוחקת בתלמידיו להרפות את הקשר עם בית ההורים ועם משפחתם. נדמה לי שאין ספק שבתו ספר נכשלים בכך ובמובנים רבים לא מצליחים למלא את חובתם בצורך לספק תחליף למשפחה ולעורר סקרנות בחיים המתרחשים בחוץ. זה לא המקום והזמן לבקר את בתי הספר על מצבם הנוכחי; אבל ברצוני להדגיש נקודה אחת: אסור לבית ספר לשכוח שהוא עוסק בבני אדם שאינם בוגרים, בני אדם שאסור למנוע מהם את הזכות להתעכב ולהסתבך בשלבי התפתחות מסוימים, גם אם הדבר מעורר חוסר הסכמה. אסור שבית הספר יעטה על עצמו את האופי הבלתי מתגמש של החיים. עליו לשאוף לא להיות יותר מאשר משחק בחיים (Friedman, 1967, pp.60-61, תרגום שלי).

ברצוני להדגיש שלוש נקודות מהותיות בדבריו של פרויד.

1. לבית הספר תפקיד מהותי – לעורר תשוקה לחיות ולעורר סקרנות לגבי העולם החוץ-משפחתי. מנקודת ראותי, מהמשפט הזה עלולות משמעויות רבות. הוא מתייחס לכך שבית

הספר יכול וצריך לאפשר לתלמיד להסתקן ולהיפתח לעולם התרבותי, האינטלקטואלי, החברתי והרגשי שנמצא מעבר לתא המשפחתי שלו. בית הספר מחבר את התלמיד לחיים, מעניק לו תוכן ופותח לפניו אפשרויות. יש בו כוח הנוגד את האבדנות, את המוות ואת חוסר התקווה. בית הספר הוא המקום הראשון, ואולי המשמעותי ביותר, בקביעת דפוסי הסוציאליזציה של הפרט בחברה שלנו, ומאפשר את תהליך זיהוי היכולות האישיות ויצירת אפיקי מימוש של היכולות הללו בתוך קשת האפשרויות שהחברה מציעה. ילדה שאינה מצליחה להשתלב בבית הספר, ילד שחוזה את עצמו ככישלון לימודי, תלמיד בעל פוטנציאל אינטלקטואלי גבוה, שאינו מוצא חוויה של אתגר לימודי ואקדמי בבית הספר – כל אחד מהילדים הללו מרגיש שעתידו מוגבל. הילד הכושל חי בבדידות, כשהוא נושא את התחושה שאין לו עתיד ושהוא נחות מאחרים. הילד האינטליגנטי המוחמץ עלול לבטא את תסכוליו ואת עוינותו כלפי המערכת הנכשלת בטיפוחו, בבעיות משמעת ובקריאת תיגר על דמויות הסמכות; בעולמו הפנימי הוא יחוזה את עצמו כמי שאין לו כלים להתמודד עם אתגרים וקשיים אקדמיים, וירגיש שאין בסביבתו דמות מוערכת הדואגת להתפתחותו.

2. תפקידו של בית הספר הוא להוות תחליף למשפחה, לעזור בתהליך של הגדרה עצמית ולתת תמיכה וגב לתלמיד לאורך מסלול התפתחותו: באיזה מובן בית הספר הוא תחליף למשפחה, שהרי אימא יש רק אחת ואבא יש רק אחד? הילדה הקטנה שהוריה היו דמויות הסמכות שעליהן נשענה ושדרכם היא עיצבה את עולמה, תפיק יותר מבית הספר אם המחנכת תהפוך לדמות סמכות המכוונת את הלמידה שלה, ותחזק אותה מול קשיים, מבוכות ונסיגה מהתמודדות. מנקודת הראות שלי ושל שותפיי לעבודה, המקום החיובי של בית הספר תלוי במעורבות האישית של אנשי החינוך בדיאלוג עם התלמיד ובטיפוחו. הימנעות של איש הצוות הבוגר מהתמודדות עם מוקדי קושי מותירה את התלמיד בודד.

לדוגמה: נער בכיתה י', שאביו נהרג מול עיניו בפיגוע חבלני כשהיה בכיתה ד', החל להיעדר משעות הפתיחה והסיום של ימי הלימודים. מאחר שהיה מוכשר במיוחד, הוא היה מקבל את הציונים הטובים בכיתתו, אבל הוא הסתבך בתגרות בבית הספר ומחוצה לו, ונתפס בטיוח השנתי מעשן ושותה לשכרה. המחנכת חשבה שצריך לכפות על הנער להתייצב בשיעורים ולתפקד כתלמיד, מאחר שראתה את פרצי האלימות והשימוש באלכוהול כבקשה סמויה של הנער לכך שמסגרת בית הספר תשליט סדר בחייו. לבקשת המחנכת היועצת פגשה את הנער. היועצת סיפרה שהנער אמר שהוא מתמודד עם הצפה של רגשות בעקבות הטראומה של רצח אביו. היועצת תיארה כיצד ישבו ביחד בעיניים דומעות, והיא חיזקה אותו ואמרה לו שבית הספר ירפה מדרישות הנוכחות בתקופה שבה הוא מתמודד עם אבלו. בפגישה שהייתה לו איתי, במסגרת אחרת, הוא תיאר עד כמה הצליח "לעבוד" על היועצת שנתנה לו הטבות מפליגות מול דרישות בית הספר. הוא ידע שהיא תבכה מהסיפור שלו, מאחר שהיא עצמה איבדה בן משפחה בפיגוע. הוא פשוט היה צריך חופש פעולה בשביל מבצעי הגנבות שהוא מארגן עם חבריו, עכשיו יש לו הכשר מהיועצת להיעדרות.

הנער הפוסט-טראומטי נמצא בסיכון חמור להידרדרות עבריינית. הוא בודד, ללא עזרה, ומתוך כך פועל כמיטב יכולתו על מנת לשרוד. גם האתיקה שלו היא הישרדותית, שבויה במטרות מיידיות (Gample, 1999) ובהתנהגות סיכונית (מור, לוריא, חן גל וסימן טוב, 2008), שדרכה הוא נמנע ממגע כלשהו עם עצמו ועם עולמו הפנימי. ההתעלמות של

היועצת מהמשמעות של ההתנהגות הסיכונית שלו, של הנשירה שלו ממערכת בית הספר ומהפרובוקציה שחולל כשעישן והשתכר במהלך הטיול, גרמה לנער לראות באנשי הצוות החינוכי "הורים מזניחים", לא רלוונטיים, שקל לתמרן אותם. המחנכת, שנוקקה לתמיכה בשביל להתעמת ו"להקשות" על הנער היתום את החיים, קיבלה "שירות דוב" מהיועצת, שמסיבותיה שלה התקשתה לראות את דרך ההתנהלות של הנער הזה. במקרה הזה בית הספר לא הצליח להוות מסגרת כמו-משפחתית, מעורבת ואכפתית המציבה גבול, ולא מנע במשך תקופה ארוכה הידרדרות עבריינית, שקיבלה ביטוי גם בין כותלי בית הספר. ההתנהגות העבריינית של הנער הייתה ביטוי לתחושה שלו שהוא זאב בודד שחייב לעשות הכול כדי לשרוד. ההתפתחות שחלה עם נער זה קרתה כאשר המבוגרים במשפחתו ובסביבתו נאבקו מול המניפולציות וההתחמקות שלו, שגילמו בתוכם את חוסר האמון שלו במבוגרים סביבו. מאבק המבוגרים היה לפרוץ את מעגל הבדידות ולהוכיח שהם ראויים לשמש לו דמויות מגדלות היכולות להתמודד עם חוסר התחלת וחוסר האמון שהוא חש.

3. על בית הספר להכיר בכך שחלק מתפקידו הוא להתייחס לצורכי ההתפתחות של התלמיד כפרט, ושעליו להיות זירה למשחק ההתפתחותי של תלמידו. פרויד מדבר במנגינה שתאפיין כעבור כחצי יובל את התייחסותו של ויניקוט למקום המרכזי של המשחק בתהליך ההתפתחותי. פרויד מציע לנהוג סובלנות כלפי גוני ההתפתחות השונים ולהרפות מדפוסים חינוכיים נוקשים לטובת התאמה דיפרנציאלית. באומרו שבית הספר צריך לאפשר משחק בחיים, פרויד פונה אל המוסדות הנוקשים של זמנו ומציע, כך אפשר לקרוא זאת היום, שחשוב שבית הספר יאפשר משחק התורם להתפתחות. אותו "משחק" שוויניקוט פירט את איכויותיו, מתקיים במקום בטוח עבור הילד ומאופיין בביטוי ספונטני ובנכונות לתת לעצמי מקום לשחק עם עצמו, עם רצונותיו, עם דמיונו ועם אזורי פוטנציאל פנימיים. בית הספר מהווה מרחב ביניים, על פי קריאתי את פרויד, כשהוא יוצר מסגרת יציבה ובטוחה תחת ההשגחה של אנשי החינוך, וכשהוא מאפשר הרפיה בכללי המציאות הנוקשים. כך התלמיד יכול לשחק באופן יצירתי עם רעיונותיו, אופני ההתמודדות שלו וכישרונותיו.

חשוב להדגיש שמרחב התפתחותי זה צריך להתנהל בתוך מסגרת, בתוך גבולות, בתוך החזקה קשובה ורגישה מצד איש החינוך. בה בשעה חשוב להבין שהמשחק בחיים לובש לעתים מלבוש אינטלקטואלי או חברתי של עיסוק בעולמות תוכן חדשים, במחשבות כפירה ובקריאת תיגר על העמדות הפנימיות והחיצוניות. רכיב במשחק הזה ראיתי בנערה, שבאופן פרובוקטיבי יצאה והתנגשה בדעות הימניות הדומיננטיות בכיתה, בטיעונים שמאליים מנומקים. חשוב לראות את הסיטואציה שהיא יצרה כזירת בדיקה של האינדיבידואליות שלה, של יכולת החשיבה שלה, של עמדותיה החברתיות ושל היכולת שלה להיות חלק בחברה גם אם תחשוף את שונותה. למרבה הצער, היא זכתה לגינוי מצד המחנכת שלה, שראתה בה תלמידה עקשנית הנאבקת על תשומת לב וההופכת את עצמה למרכז בכל דיון פוליטי. נערה זו נאלצה לעבור לבית ספר אחר. על פי פרויד, במקרה הזה בית הספר לא אפשר "משחק בחיים", אלא נתן שיעור באכזריות החיים.

אפשרות לסיום שונה בתהליך בדיקה עצמית בהקשר הבית ספרי, היא במקרה של הנער המוסלמי מבית חנינא, שליוויתי את שנות ההתבגרות שלו. בשלב מסוים בטיפול, לאחר שהתחזק והחליט להשיל את החנק הקיומי שעטה על עצמו, הוא אמר לחבריו שהוא חושב

שהיה נהנה מהשירות בצה"ל, מאחר שהשירות היה מבגר אותו ושאופן השירות בצה"ל עולה על האי-סדר שקיים בהכשרה של כוחות הביטחון הפלסטיניים. דבריו נאמרו בשיא ימי האינתיפאדה, כשהוא וחבריו עברו חוויות קשות עם חיילי צה"ל. חבריו הודיעו לו, שהוא טיפש ושהם מבינים שכדאי להסתיר ממנו דברים, כיוון שהוא עלול למסור אותם לשב"כ. מבית הספר נמסר להוריו, שהוא מחולל מהומות, והם, לאחר התייעצות משפחתית, הבהירו למחנכת שהילד יצא משתיקה ארוכה והוא מרגיז את כולם, אבל הפרובוקציות שלו מאפשרות לו סוף סוף להביא את עצמו: שונה, מסתכן ורוצה להתקבל על ידי אחרים. למחרת התייצב הנער בבית הספר כשהוא מצפה שיעשו בו לינץ', ולהפתעתו מצא שהחברים התייחסו לדבריו כאל אתגר מחשבתי ולא כאל מעשה בגידה. על ידי אופן ההתייחסות של בית הספר והמחנכת וההתפנות שלהם אל מעשיו, הם אפשרו חוויה של משחק בחיים למען התפתחות הנער.

ג'ני וג'ני

ברצוני להדגים כמה נקודות בעזרת קטע קצר מתוך סרטת של מיכל אביעד "ג'ני וג'ני". הסרט עוקב אחר ג'ני וג'ני, שתי נערות מרשימות, בנות דוד, העולות לכיתה י"ב באותו בית ספר. שתיהן גרות בבנייני שיון סמוכים בבת ים. בסרט אנחנו רואים כיצד הן מתחבטות בשאלות הקשורות להתנהגות המינית שלהן, לחופש שלהן לקבוע את גורלן ואת התלבטויותיהן בנושא של חזרה בתשובה וכדומה. הסרט מתעד עד כמה הן עסוקות בהכנות לפגוש בחורים ומציג את הצדדים הבעייתיים של המפגש עצמו – בעיקר את השעמום, חוסר הקשר עם הבחורים והתפקיד המוגבל המיועד להן בחברת הבנים. לדעתי, את הסרט מלווה תחושה טרגית הנובעת מכך שג'ני וג'ני כבולות בתוואי שמייעד אותן לצאת מהבית בשל נישואין מוקדמים, לבחור בחירה חפוזה מדי בכך זוג ולהיכנס לתוך מציאות של מצוקה כלכלית ללא אופק של מימוש מקצועי. הסרט מתאר חוויות נוקבות של בדידות בסביבה עמוסה מאוד באנשים. ג'ני וג'ני נמצאות תמיד בחברת אנשים. ג'ני גואטה (בעלת שער כהה) מתארת לאחותה ולבמאית את המצוקה הקשה שבה היא שרויה בבית. היא מוטרדת מהנוקשות ומהביקורתיות של אביה ואף מעידה שהיא סבלה ממשאלות אבדניות. אחד הקטעים שאציג מהסרט פותח בקונפליקט עם האב. אביה מכיר בכך שהלבוש הפרובוקטיבי שלה והעיסוק הכפייתי שלה במפגשים עם בנים הוא חסר תכלית והרסני עבורה. הוא לא מצליח להיות לה דמות סמכות ולא מצליח לאכוף שום גבול. אמה כנועה וחסרת עמדה, וג'ני נותרת לבד מול עתידה. אין לה דמות המכוונת אותה, היא לא יודעת אילו כישרונות יש לה. בשלב מאוחר יותר בסרט היא מתארת עד כמה היא נזקקת לאישור מבחון. את האישור הזה היא מקבלת מהבחורים. כאשר הם מחמיאים לה, היא מרגישה "שווה", אחרת היא סובלת "מחוסר ביטחון עצמי גבוה". בתוך החוסר הזה בולט המחסור בדמות מכוונת ושומרת שתכיר בערכה ותעזור לה לבנות חוויית מסוגלות. גם בית הספר לא ממלא את הפוטנציאל שיש בו. אין דמות חינוכית שנאבקת עליה ומנסה להשפיע עליה ללמוד, לגלות ולבנות את יכולותיה. בתוך ההיעדר של מפגש אינטלקטואלי מפרה בבית הספר, היא מעמיקה במחשבות על הרצאה לחוזרים בתשובה ששמעה. גם בתחום זה היא מקוננת על כך שלא התמידה, לא התאמצה

ולא השקיעה. כפי שאפשר יהיה לראות בהמשך, נוכחות משמעותית של איש חינוך יכולה הייתה לחולל תמורות משמעותיות בחייה.

ג'ני השנייה (בעלת שיער חום-בהיר) מגיעה בסרט למפגש עם המועצה הפדגוגית של בית הספר. מפגש זה מצמרר בניכור שלו כלפיה. היא שומעת את האמירות הצפויות ("הבטחת ולא קיימת בעבר", "יש לך בחינות מעבר"), וברגעים מסוימים היא משחקת את המשחק ההרסני וחסר התקווה ועונה: "הפעם, זה באמת אחרת". מתוך ההיכרות עם דמותה, במהלך הסרט בולטת העובדה שצוות בית הספר לא מנסה לברר לעצמו מי זאת ג'ני ומה גורם לכך שהיא לא מצליחה להתגייס ללמידה. כפגועת טראומה, ג'ני חיה את ההווה ומנסה לשרוד בו; היא מכשילה את עצמה ומנסה להצדיק את עצמה. היא משרדת לצוות שהוריה נעדרים מההתמודדות עם הלמידה – אמה לא מגיעה לפגישה, אביה זנח את המשפחה, ברח לחו"ל ללא שום התראה, ובשיחות הטלפון הכואבות עמו מאשים את ג'ני בכך שלא תמכה בו מספיק כשהיה במצוקה. בהמשך הסרט ג'ני מקבלת ציון 75 בבחינת מעבר בתנ"ך, אבל המורה, שמבין שהיא לא שולטת בחומר, מעדיף להיטיב עמה באופן שטחי ולא להציע לה להתגייס עמו ללמידה משמעותית.

ג'ני (הראשונה) סובלת מבדידות שהיא מודעת אליה, בדידות של מי שמבין שאיש אינו יכול להבין עד כמה מכלול ההתמודדויות שלה הוא קשה ולא אנושי. היא לא מודעת לבדידות הזאת ולא יכולה להגדיר אותה. זוהי בדידות של מי שנזקקת לדמות מבוגרת שתבין אותה, תשמור עליה ותיתן לה אופן חיובי לעתידה.

מצב מהחיים: הבדידות של נורית והמגע (engagement) של רחל

נורית ושרה היו חברות טובות לאורך כל שנות לימודיהן בבית הספר. הן גדלו באותה שכונה ולמדו עד סוף י"ב באותה כיתה. הן נראו כאחיות: לשתייהן שיער שחור חלק, שיערה של נורית הגיע עד אמצע גבה, אסוף ומתוח על ראשה, ושיערה של שרה, שהגיע לכתפיה, היה פזור. שתייהן נהגו ללבוש חליפות טרנינג לבית הספר וההופעה שלהן הייתה צנועה. נורית, החיוורת, בחרה בצבעים אפורים ודהויים משהו, ושרה העדיפה צבעים בולטים, כמו אדום וסגול. נורית הצליחה מאוד בלימודיה. הייתה לה משמעת פנימית שדחפה אותה. רחל, מחנכת הכיתה, נהגה לפנות לנורית ולשוחח איתה על יצירות הספרות שלמדו בכיתה. היא גילתה שבנורית יש עומק מחשבה ורגש שהיא מצניעה. נורית נזהרה שלא להכביד על רחל. רחל חשבה שנורית חוששת להיראות נזקקת, ושהיא מנסה לשמור על כבודה בכך שהיא נמנעת מליזום מגע איתה. רחל, מורה מנוסה, סבתא מסורה, אדם אכפתי וישיר, התמידה במגעים האלה עם נורית. היא הכירה בכך ששרה ונורית באות ממשפחות חסרות אמצעים כלכליים. המפגש שאתאר בהמשך חשף בפניה את עומק המצוקה האישית של נורית ואת התנאים הקשים שבהם היא חיה.

שרה הייתה פתוחה ואנרגטית יותר מנורית. היא ראתה באופן מוצהר בלימודים ובהצלחה בבגרות קרש קפיצה מהסביבה הענייה שבה היא גדלה. היא לקחה את בית הספר

”בפרופורציה”, השתדלה להצליח, אך לא התאמצה להצטיין. לעתים היא הייתה הדוברת של נורית, גם בשיחות מזדמנות עם רחל. רחל העריכה את האכפתיות והאחריות ששרה לוקחת על עצמה. היא ראתה בשרה מעין יועצת או פסיכולוגית טבעית, המושכת אליה בנות הזקוקות לתמיכה. רחל דיברה עם שרה על הקושי שלה להכיר בגבולות היכולת שלה ועל כך שהיא לוקחת על עצמה אחריות גדולה מדי, המכבידה עליה ומקשה עליה להתפנות למשימות הלימודיות של סוף י”ב.

כפסיכולוג בבית הספר הייתי בקשרי עבודה חמים עם רחל, אבל עדיין לא פגשתי את שתי הבנות. במוצאי שבת אחד, בשעה שמונה בערב, רחל צלצלה אליי ושאלה אם אני יכול להתלוות אליה לפגישה דחופה עם נורית ושרה. היא סיפרה ששרה צלצלה אליה ואמרה שנורית בוכה ומיואשת, לא מתכוונת לחזור לבית הספר ולא יודעת מה לעשות עם עצמה. שרה אמרה לרחל שהיא חוששת שהמצוקה והייאוש של נורית יגרמו לה לעשות מעשה אבדני. היא אמרה שהיא צמודה לנורית ונמצאת איתה כעת בגינה ציבורית בשכונה. רחל אספה אותי והגענו לגינה ציבורית קטנה ונטושה מאדם, בין בתי השיכון. שרה פינתה לנו את המקום בספסל והתיישבנו ליד נורית. אמרתי לנורית ששמעתי מרחל שהמצב קשה. נורית, שנראתה חיוורת ועייפה, פרצה בבכי. רחל חיבקה אותה וליטפה את שיערה. לאט לאט קצב הנשימות של נורית התאים את עצמו לקצב הסדיר והאטי שבו רחל ליטפה את ראשה. נורית הרימה את ראשה והסתכלה עלינו. רחל ניגבה את דמעותיה בטישו שהיה בידה. היא אמרה לשרה שהיא מאוד מעריכה את זה שהיא צלצלה אלינו. שרה אמרה שנורית לא רוצה לחזור הביתה ולא מוכנה לבוא אליה. נורית אמרה שנמאס לה כבר להיטפל לשרה ולמשפחה שלה. הם נחמדים, אבל היא לא יכולה להמשיך כך. רחל ביקשה ממנה שתספר מה קורה. נורית אמרה שאין כמעט שום דבר חדש. הכול אותו דבר, חוץ מזה שאימא שלה אמרה שהיא רוצה להתאבד. האם לא יכולה לשאת את תנאי החיים. האח הנרקומן השתלט על חדר ההורים ועושה טרור לכל המשפחה. האב חוזר אחר חצות הביתה, שיכור וכעוס, מעיר אותה ואת אחותה הישנות בסלון. כמה זמן אפשר לשאת את זה? אין חיים, אין שקט, אין שינה, אין טלפון.

רחל נרעשה מדבריה של נורית. היא אמרה לה שהיא ידעה שהיא חיה בתנאים קשים, אבל לא היה לה מושג עם מה היא באמת צריכה להתמודד. נורית אמרה שהיא לא יכולה יותר, ולא תגיש השבוע את עבודת הבגרות במדעים שהיא כמעט סיימה. רחל אמרה לה שברור שאי-אפשר ללמוד בתנאים האלה, ושהיא מלאת הערכה על כך שלמרות כל המצב נורית המשיכה ללמוד. “אני רוצה להגיד לך מכל הלב, אסור לך להפסיק עכשיו! עשית כל כך הרבה בשביל לקדם את עצמך, ואת ממש בקו הגמר. אני לא אתן לזה לקרות. בואי נתכנן איפה את ישנה הלילה, ומחר בבוקר ניפגש בבית הספר... אני אראה אותך בשמונה?”

נורית התלבטה איפה לישון. היא בחרה לישון בביתה ולא אצל שרה או רחל. רחל שאלה אותה מה חסר לה כדי להשלים את עבודת הבגרות במדעים, ונורית אמרה שלא הצליחה ליצור במחשב בית הספר את הגרפים על הניסוי שעשתה. למחרת ישבו רחל והמורה למדעים עם נורית על העבודה. נורית הגיעה חיוורת, לבושה באותה חליפת טרנינג מאתמול. רחל הבינה שנורית לא תוכל לסיים את העבודה בבית הספר וארגנה לה מפגש עם סטודנט למחשבים, שעזר לה לסיים את העבודה בזמן.

נורית התמודדה בבדידות מול תנאי חיים קשים, משפחה מסוכסכת ותרבות משפחתית, שבה מסתירים את האלכוהוליזם של האב ואת הרודנות האלימה של האם הנרקומן. בהיעדר ביטחון בסיסי במצע הגידול הביתי (במובן של סנדלר ויולנדה גמפל – Environments of safety and uncanny) נורית הפגינה עמידות עצומה בהתמודדות שלה, אולם לעתים לעמידות כזאת יש מחיר פנימי ורגעי שבירה. כשאמה של נורית איימה להתאבד, נורית נשברה. לדעתי, זה נבע בין השאר בשל תחושת האשמה שלה על כך שהיא נטשה את אמה וברחה מהתופת הביתית לעולם הלמידה בבית הספר. לאורך לימודיה של נורית התמיכה של חברתה שרה הייתה משמעותית, אבל ההכרה המתמשכת של המחנכת רחל, יצירת המכנה המשותף סביב היצירה הלימודית והאינטלקטואלית והאכפתיות שלה אפשרו לנורית להתלות בדמות הורית, הדואגת לקידומה ולאינטרסים שלה. המורה ידעה לחבק, ללטף את שערה, להכיר בגבורתה, להתעקש על כך שעליה לא לוותר, ולהיות נוכחת בתוך מסלול ההתמודדות. בכל רגע נורית יכלה להתייאש, לראות את עצמה כמטרד ולסגת. רחל עקבה אחרי כל מהלך ההתמודדות. נורית יצאה מחוויית בית הספר עם הכרה ביכולותיה ועם אפשרות לממש את עצמה דרך ערוץ לימודי. רחל שימשה עבורה מבוגר שליווה, האמין ועזר באופן מעשי בתהליך ההתפתחות שלה.

מה היה התפקיד שלי במהלך הדברים? נתחיל ברחל: היא פינתה בנשמתה מקום רחב לנורית ולתלמידים אחרים. היא חשבה על חייהם ואצרה בתוכה את מארג המגעים המזדמנים שהיו לה עם התלמידים, וטיפלה בכל אחד מהם כעולם בזכות עצמו. המעורבות וההיכרות עם בעיות התלמידים סיפקו אותה, אבל היא הייתה בודדה מול הקשיים האישיים של התלמידים, מול מצבי חיים שאין להם פתרון, והייתה מצויה בסכנת שחיקה. העבודה המשותפת שלנו, ההזנה ההדדית בשיחות על תלמידים והערכתי העמוקה לעבודתה שימשו עבורה הזנה משמעותית, שנתנה תוקף ועידוד לפעולתה. כדי להרחיב את גבולות התפקיד שלה, רחל נזקקה לכך שגם אני אהיה שותף שלה. כשמתחה את המעורבות שלה למפגש לילי ביום שבת, היא הייתה זקוקה להגנה, לגב. התפנות לתהליכי החזקה והכלה של צוות היא מהותית, כדי שאיש המקצוע יוכל להתפנות לעבודה מול משימות רגשיות קשות (כהן, 2005).

לגבי נורית: ההגעה של רחל ושלי למקום הציבורי עזרה בהפיכתו של הגן הציבורי, בחוויה, למעין חדר פרטי, שבו הייתה התמודדות אחראית עם פצעים מדממים. אולי היא חשה שהנוכחות שלי ושל רחל היא נוכחות של אימא ואבא בבית הספר ואולי הגיבה להתמסרות הבטוחה של רחל. המפגש הזה פתח פתח למפגש משותף שלי בהמשך עם נורית ואמה. במפגש האם תיארה מצב שהיה חריף בהרבה מהתיאור של נורית. היא התגלתה כאישה אינטליגנטית, אך פסיבית ודיכאונית. עודדנו את האם לפנות לעזרה בתחנה לבריאות הנפש. ייתכן שההפניה של האם למטפלת בתחנה לבריאות הנפש שחררה במידה מסוימת את נורית ואפשרה לה להתמיד בלמידה עד סוף השנה. חשוב לציין שמניסיוננו, להפניות מסוג זה יש סיכוי גדול יותר להצלחה כאשר הן נעשות מתוך חיבור ואכפתיות. נורית ואמה חוו גם אותי כחלק מהסביבה המגדלת שטיפחה המחנכת.

סיכום

בדידות משמעה חוסר במגע התואם לתחושת הנזקקות. בתהליך הגדילה יש מצבי בדידות רבים, שבהם נבחן החוסן הפנימי של האדם. ניסיון חיובי ממגע חינוכי מוצלח מעיד על הפוטנציאל הגדול שיש לאיש החינוך. אני רוצה להדגיש ארבע נקודות מרכזיות, הקשורות לטיפול ולמעורבות גבוהים ומותאמים של איש החינוך, מול חוויות מצוקה מודעות ולא מודעות של תלמידים:

1. פניות רגשית: מחד גיסא, נכונות פנימית של המחנך להכיר בעולם המורכב והמלא של התלמיד, ומאידך גיסא, נכונות לתת את העולם הפנימי – רגשות, מחשבות, אכפתיות וסקרנות – בתהליך ההתקרבות לתלמיד. פניות כזו קיימת אצל מורים מסוימים כמתת אל, אבל ככלל, בלא השקעה בעולם הפנימי של המורה וללא תמיכה והכרה במאמץ שעבודה מעורבת דורשת, מורים מתקשים לפנות את עצמם באופן עקבי ומתמשך לצורכי התלמיד כפרט.

2. הכרה בבדידות התלמיד, במקורותיה וברובדי ההזדקקות שלו כרוכה בהרחבת ההכרה של המורה באחריות שלו להתקרב ולהיות מעורב (engagement). המעורבות היא כלי להכרת הצרכים והיא חלק ממהלך התמודדות עם אזורי בדידות הנמצאים בין האדם לעצמו.

3. החזקה (holding): לצורך ענייננו אאמץ את הבנתו של אוגדן (Ogden, 2004) בדבר ההחזקה. תפקידו של המחזיק הוא לשמר את רציפות קיומו של המוחזק לאורך ציר הזמן ואל מול הערעור המאיים של געש פנימי. כאן, החזקת ציר העבודה, ציר ההערכה וההחזקה של המסגרת הם מפעולות ההחזקה של המורה.

4. הכלה: בהכלה אני מתייחס לאינטראקציה בין מחשבות ורסיסי חוויה לא-מודעים אצל המוכל, ותהליך עיבודם החווייתי והתודעתי ב"מכל". כאן ההתפנות הפנימית מאפשרת זיהוי של הצרכים בעולם הפנימי של התלמיד ועיבודם בתוך נפשו של המבוגר.

מקורות

מור, פ' (2010). לראות את הילדים, מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היועץ החינוכי – בית ספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל, אשלים הוצאה לאור.

כהן, י' (2005). עקרונות פסיכואנליטיים בטיפול הפנימייתי בילדים. בתוך י' כהן (עורך), הטיפול במרחב החיים. ירושלים: בני ברית.

Klein, M. (1975). The role of the school in the libidinal development of the child. In The Writings of Melanie Klein, Vol. 1. (pp. 59-76). London: Hogarth Press. (Original published 1923).

Freud, S. (1953). Civilization and its discontents (1930): Vol. 21. Complete psychological works. London: Hogarth Press. (Original published 1930).

Friedman, P. (1967). On Suicide: discussions of the Vienna Psychoanalytic society- 1910. International Universities Press.

Gample, Y. (1999). Between the background of safety and the background of the uncanny in the context of social violence. In P. Fonagy, A. M. Cooper & R. S. Wallerstein (Eds.). Psychoanalysis on the move: The work of Joseph Sandler (pp. 171–186). New York: Rutledge.

Ogden, T. H. (2004). On holding and containing, being and dreaming. International Journal of Psychoanalysis, 86, 1349-1364.

תפקיד בית הספר בהחלמה של תלמידים במצוקה, במשבר ובטראומה

פלורה מור ואיתמר לוריא

מבוא

לעתים קרובות מצוטטת האמרה "צריך כפר שלם כדי לגדל ילד אחד". לדעתנו, בית הספר מייצג במידה רבה את הכפר הזה. בית הספר הוא שדה גדילה מחוץ למשפחה; נלמדים בו תהליכי הסוציאליזציה וההשתלבות בחברה, ומתאפשר המימוש האישי של כל פרט בתוך העולם הנורמטיבי. תהליך זה מורכב ומלא מהמורות, בייחוד כאשר התלמידים הם ילדים או מתבגרים הסובלים ממצוקות.

במאמר זה נדון בהצטרפותו של איש החינוך לגידולו של ילד המשדר אותות מצוקה, החווה סבל וחוסר סיפוק, ילד המתקשה לראות עתיד טוב מבעד להווה מתסכל ומכאיב. כשילד מתמודד עם קשיים אישיים וחברתיים, הוא נעזר ונתמך בהוריו ובמשפחתו. לעתים הם שמוזיהים את קשייו ומגיבים לאותות המצוקה שהוא משדר, אם במישרין ואם בעקיפין. בהקשר זה בית הספר משמש ערוץ שנועד לתמוך בתהליכי ההתמודדות של הילד ושל משפחתו בקהילה. לבית הספר יכולה להיות תרומה סגולית לשימור הרציפות בזהות ובתפקוד וכן לשימור הרציפות הבין-אישית של הפרט החווה אסון (עומר ואלון, 1994).

בעבודתנו עם מערכת החינוך למדנו להכיר ולהוקיר את התפקיד הייחודי שיש למסגרת בית הספר ולאנשי חינוך, הן באיתור של ילדים ומתבגרים במצוקה והן ביצירת תהליכי התמודדות והתפתחות במסגרת האינטראקציות החינוכיות בבית הספר. אנו עוסקים בפיתוח וביישום של תפיסה חינוכית, התומכת בעשייה בית ספרית המותאמת לצרכים הייחודיים של תלמידים בסיכון (מור, 2010), בהכשרת אנשי טיפול בהתערבות בית ספרית, שבה למחנך יש תפקיד מרכזי בהתמודדות המתמשכת עם התלמיד (מור ולוריא, 2010), ובדרכי התערבות פסיכו-חינוכיות עם תלמידים שחוו אירועים טראומטיים (מור, לוריא, חן-גל וסימן טוב, 2008). את התפיסה הזו אנו מכנים "תפיסה חינוכית פסיכו-חברתית". בשם זה מגולמת העמדה שלפיה התערבות פסיכולוגית וחברתית אפקטיבית עשויה להיות מתועלת לתהליכים החינוכיים בבית הספר, אם אלו מכוונים להתמודדות עם מכלול הצרכים של התלמיד.

במאמר זה נתמקד בתפקידם של בית הספר ושל איש החינוך בתהליכי התמודדות של ילדים ומתבגרים עם מצוקותיהם.

המאמר מייחד מקום מרכזי למחנך, אשר זמינותו לצורכי תלמידיו עשויה להיות משמעותית בשיקומם ובחזרתם לתפקוד תקין. המחנך הוא מבוגר הנמצא קרוב לחוויה של הילדים, ולכן הוא יכול לשמש דמות מכוונת המספקת לאירועים הטראומטיים משמעות מארגנת שבעזרתה הילדים יכולים להתמודד עם אירועים אלה. לשם כך, על המחנך להיות אדם בעל תפיסה מגובשת, מסוגלות רגשית ומיומנות של קשר, ולפעול בסביבה חינוכית מגדלת.

המאמר פונה לאנשי חינוך וטיפול המעוניינים להרחיב את הבנותיהם באשר ליכולתם להשפיע על תלמידים פגיעים ולסייע להם במסגרת הבית ספרית. פעולה בזירת בית הספר לשם פיתוח חוסנם של ילדים דורשת מאיש החינוך תשומת לב מיוחדת לצורכיהם הנפשיים של תלמידיו וכן יכולת לקרוא את המאפיינים הייחודיים של בית הספר שבו הוא עובד. התמיכה בתלמידים הפגיעים יכולה להיעשות רק מתוך היכרות עם סיפור חייהם המלא ועם ההקשר השלם של פגיעתם. עזרה לילדים אלה מחייבת יכולת התבוננות של איש החינוך בעולמם הפנימי של תלמידיו ובעולמו שלו. עליו ללמוד את אמנות ההתאמה לצורכי הילד העומד מולו. על פי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, העזרה של איש החינוך לתלמיד ניתנת בתוך ההקשר השלם של המפגש בין ילדים, מורים, הורים ודרישות הממסד החינוכי, והיא מערבת גורמים רבים המשפיעים על האינטראקציה עם התלמידים ומעצבים אותה.

המאמר מורכב משלושה חלקים. החלק הראשון עוסק ברקע התיאורטי של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, ובפרט במשמעויות של עולם החשיבה הפסיכואנליטי ושל שדה המחקר העוסק ב"חוסן" לעולם בית הספר. בחלק השני אנו מתארים את התפקיד המיוחד של בית הספר ושל איש החינוך בהתמודדות עם מצוקות של ילדים ומתבגרים. בחלק השלישי אנו מתמקדים בחוויות טראומטיות של ילדים ומתבגרים, כדי להדגים עקרונות מהותיים, על פי תפיסתנו, בהתייכרות של איש החינוך למען הילד נפגע הטראומה.

חלק א – הרקע התיאורטי של התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית

- התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מושפעת מארבעה עולמות חשיבה:
- הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית ומבטה על הסובייקט, על הסבל ועל המושגים חופש, אחריות ובחירה.
 - תיאוריות חברתיות ביקורתיות, הרואות את מערכות החינוך בהקשר החברתי, הכלכלי והפוליטי וגורסות שהן מדירות קבוצות מסוימות ומשעתקות סדר חברתי (Bourdieu & Passeron, 1997).
 - עולם החשיבה הפסיכואנליטי, בעיקר בהתייחסותו ליחסי התאמה והשפעה בין האדם והדמויות המשמעותיות הנמצאות בסביבת גדילתו.
 - עולם המחקר העוסק בעמידות (resilience) ובתנאים מקדמי עמידות.

במקום אחר דנו בהרחבה בארבעת התחומים הללו (מור ולוריא, 2006). לכן במאמר זה נתמקד בשני עולמות תוכן – עולם החשיבה הפסיכואנליטי ועולם חקר העמידות, ונבחן

את הרלוונטיות שלהם להבנת היחס החינוכי המגדל של בית הספר לתלמידים במצבי סיכון ומצוקה.

תרומת הפסיכואנליזה להבנת התפקיד המגדל של איש החינוך

עולם החשיבה הפסיכואנליטי מתגלה כרלוונטי ביותר לעיצוב תפקידו של מחנך המבקש לשמש משענת מגדלת לתלמידיו. עולם זה מרחיב את ההבנה כיצד התאמה רגשית מקדמת התפתחות. ככלל, ההרחבה של "משולש היחס", ששלושת קודקודיו הם התלמיד ועולמו השלם, איש החינוך ומטענו החינוכי והאישי, והיחס המותאם שמקדם המבוגר האחראי, מהווה אמצעי ראשון במעלה לשיפור יכולתו של איש החינוך להשפיע על האדם שהוא מתמודד עמו וללמוד ממנו. נדגיש כמה עולמות תוכן פסיכואנליטיים העשויים להאיר ולהרחיב את עבודת המחנך בהקשר זה.

אנו מעוניינים בהשתמעות (implication) החשיבה הפסיכואנליטית בחינוך, ולא ביישום (application) של טכניקות טיפוליות בחינוך. רולניק (2007) מתאר בספרו כיצד הניסיון ליישם ישירות את החשיבה האנליטית יצר תפיסות מוטעות בחינוך. הדבר בא לידי ביטוי, למשל, בניסיונם של מחנכי "השומר הצעיר" בשנות השלושים והארבעים של המאה העשרים ליצור "אדם חדש", שהחינוך המשותף ישחררו מכבלי התסביך האדיפלי הזעיר-בורגני. ובכל זאת, העולם הרעיוני הפסיכואנליטי עוסק בסוגיות רלוונטיות ביותר לעבודה החינוכית בבית הספר. להלן נדון בחמישה עולמות תוכן עיקריים המקיימים ביניהם קשרי גומלין.

הבנת תהליכים נפשיים והבנת העולם הסובייקטיבי של האדם (תלמיד, מחנך, הורה, יועץ, מנהל וכולי) – החשיבה הפסיכואנליטית רואה בהתנהגות שיקוף מכלול של תהליכים שיש ללומדם. קיים קשר בין ההתנהגות הגלויה לתהליכים פנימיים ולאופן שבו האדם – בין שהוא ילד ובין שהוא מבוגר – מסתיר ובה בעת מבטא את צרכיו הנפשיים. בעבודת המחנך עם תלמידים במצוקה דגש מיוחד מושם בהבנת תהליכים פנימיים עמוקים, מודעים ולא מודעים, דרך ביטויים התנהגותיים וחוויתיים. ההתמודדות עם התנהגויות סיכוניות מושפעת מהבנת הדינמיקה הפנימית של התלמיד.

לדוגמה: יוסי, תלמיד מצטיין בכיתה י"ב. לקראת חופשת פסח השתנתה התנהגותו והוא הפך לנער סוער ותוקפני, המתחצף למורים ומסתבך במצבים אלימים עם חבריו. לאחר שנענש בהשעיה בעקבות ציור גרפיטי על קיר הכניסה לבית הספר, הצוות החינוכי החל לברר מה גורם לנער זה לחבל בהצלחה שקצר בבית הספר, דווקא כשהוא על סף סיום לימודיו. עצם הברור הביא לרגיעה מסוימת של יוסי, משום שהוא הבין שהפיוז הקצר שלו מונע מגורמים שהוא אינו שולט בהם. התחוויר לו שהוא מתפרץ כשמבקשים ממנו לוותר על רצונותיו למען אחרים. ליועצת הסביר שכל חייו עשה נחת לאחרים, ושזה נמאס לו. אפשר להמשיג זאת כך: יוסי זכה להערכה בזכות ריצוי ובזכות "עצמי מזויף" שעטה על עצמו, ובו הוא ראה תנאי לכך שיאהבו ויקבלו אותו. בד בבד, באופן לא-מודע, צבר טינה כלפי אלה שאותם ריצה, בשל התחושה שהם מקבלים אותו על תנאי ולא רואים אותו כפי שהוא באמת. הפרץ התוקפני היווה ביטוי לכעס שלו על דרישות הסביבה שעמן לא ידע להתמודד

אלא בקונפורמיות, ועתה באלימות. הבנה זו עזרה לו ולמחנכת ליצור מרחב הנותן מקום לרצונותיו המתפתחים.

תהליכי התפתחות רגשיים, קוגניטיביים ואישיותיים והשפעת הסביבה המגדלת על מהלך ההתפתחות – למידת תהליכי התפתחות מרחיבה את ההתבוננות על התלמיד, על צרכיו ועל חווייתו הסובייקטיבית וגם מחדדת את החשיבה על אופני מגע והתערבות המתאימים לו. תיאוריית ההתקשרות (Theory Attachment) של ג'ון בולבי (מיקולינסר וברנט, 2005) עוסקת בתפקיד ההורים ומבוגרים משמעותיים נוספים בהתפתחות הילד. התקשרות בטוחה לדמות מטפלת מספקת לילד נחישות וחוסן, ומצמצמת את האפשרות שחוויית טראומטיות יובילו להתפתחות מעוכבת או חריגה.

לשיטתו של בולבי, מערכת ההתקשרות ההתנהגותית מכוונת להשגה של ביטחון והגנה כאשר קיים סיכון ממשי או כאשר צפוי איום על תחושת הביטחון של האדם. במקרים אלה האדם נוטה לפנות אוטומטית לדמויות התקשרות ממשיות או לייצוגים פנימיים שלהם, ומבקש לשמור על קרבה ממשית או סימבולית לדמויות אלה, עד שהוא משיג תחושה של הגנה וביטחון (מיקולינסר וברנט, 2005).

בולבי הניח כי איכות תפקודה של מערכת ההתקשרות והשגת קרבה וביטחון תלויות גם בזמינותו של השותף לקשר, ברגישותו ובהיענותו לרמזים של חיפוש קרבה ותמיכה, וביכולתו להקל את הדחק. אינטראקציות עם דמויות רגישות, מגיבות ותומכות בעת צורך מאפשרות את תפקודה המיטבי של מערכת ההתקשרות ומקדמות את היווצרותה של תחושה קבועה של ביטחון בהתקשרות. כתוצאה מכך, מתבססות אמונות אופטימיות ביחס להתמודדות עם דחק, מתעוררות ציפיות אופטימיות בנוגע לכוונותיו הטובות של הזולת, נוצרת ראייה חיובית של העצמי כבעל יכולת וכמוערך ונוצרות דרכים בונות לוויסות הרגש. לעומת זאת, כאשר השותף לקשר אינו זמין או אינו מגיב על צורכי ההתקשרות, חיפוש הקרבה אינו מקל על הרגשת הדחק. במצב זה, הפרט אינו משיג תחושת ביטחון בהתקשרות, נוצרים אצלו ייצוגים שליליים של העצמי ושל האחר, והוא מפתח אסטרטגיות אחרות להישרדות, כמו הסתגרות או acting-out על מנת להשיג ויסות רגשי (מיקולינסר וברנט, 2005).

רמת הביטחון בהתקשרות הראשונית שהילד חווה, יחד עם רמת הנוכחות והזמינות של המבוגרים שבחיייו בסביבה המשפחתית והבית ספרית, משפיעים השפעה ניכרת על יכולתו להתמודד עם מצבי מצוקה ואסון. ככל שההתקשרות הראשונית בטוחה פחות, כך הילד זקוק למבוגרים הפועלים לשיפור איכות חוויית ההתקשרות, שיחזקו את עמידותו נגד מצבי מצוקה וסיכון. על פי תיאוריית ההתקשרות, לכל דמות מטפלת המחליפה את ההורה, יש הזדמנות ליצור התקשרות בטוחה עם הפרט. דגמי העבודה הפנימיים של הדמויות השונות מתקיימים זה בצד זה, ולכן ייתכן מצב שבו ייווצר דגם עבודה פנימי בטוח, בצד דפוסים לא בטוחים של התקשרות עם הדמויות המטפלות הראשוניות. דמות חיצונית יציבה ומגיבה בחייו של הפרט יכולה להוות גורם מגן. דמות כזאת יכולה לגרום ליצירת דגם עבודה פנימי בטוח ולתרום לעמידותו של הפרט ללחצים, אף על פי שקיימים אצלו דגמי עבודה לא בטוחים, הנובעים מקשרים קודמים עם דמויות לא מספקות (גור, 2005).

מקומו של המבוגר בהתפתחות הילד – הציפיות המודעות והלא מודעות מהמבוגר, אופני החזקה (holding) (לנדאו, 1993) והכלה (Ogden, 2004) (containment), גבולות ונורמות, תהליכי השפעה וביטויים מורכבים ולא רציונליים באינטראקציה (רוזנטל, 2008). עולם תוכן זה מאיר ומעשיר את ההסתכלות גם על יחסי העבודה בין המבוגרים בבית הספר, ורלוונטי, למשל, כשבוחנים אינטראקציות בין מורים לבעלי תפקידי ניהול. הרגשות, הרגישויות והציפיות המתעוררות כלפי דמויות סמכות, מושפעות מחוויות, ממאויים וממשקעים רגשיים כלפי דמויות סמכות בעבר, בעיקר ההורים. מטען רגשי זה מכונה "העברה", והתגובה הלא מודעת מצד המבוגר או המטפל מכונה "העברה נגדית". הבחינה של תהליכי ההעברה וההעברה הנגדית מאפשרת לבחון את התהליכים הסמויים המשפיעים, ולעתים קרובות מקשים, את האינטראקציות בין ילד למבוגר, בין הורים לאנשי חינוך ובין אנשי צוות לדמויות הסמכות.

תהליכים קבוצתיים וארגוניים, גלויים וסמויים – בית הספר הוא ארגון שבו רוב העשייה היא במסגרות קבוצתיות (כיתה, צוות, שכבה וכיוצא באלה). החשיבה הפסיכואנליטית, הבאה לביטוי בעבודתו של ביון (1992), רואה בקבוצה שלם בעל דינמיקה משתנה, המופעלת ופועלת בעצמה רבה על המשתתפים בה. התנהגותו של הפרט קשורה לתהליך של הקבוצה כולה. לתהליכים הלא-מודעים המחבלים בתפקוד הקבוצה ישנם מאפיינים שאפשר לזהותם ולשקול דרכי התמודדות עמם. מאחר שהפנייה הרגשית הלא מודעת של הקבוצה מופנית בעיקרה למנהיג, יש בגישה זו כדי להרחיב את דרך ההסתכלות וההתמודדות של המבוגרים האחראים בבית הספר על הקבוצות שעליהן הם מופקדים. אם נחזור לדוגמה של יוסי, ראינו כיצד הפיכתו של התלמיד המצטיין לבעייתי שירתה את הצרכים הרגשיים העמוקים של הכיתה. דרכו ביטאה הקבוצה, באופן לא מודע, את צורכי התלות שלה במחנכת, צרכים שהתחזקו הן לקראת הפרדה הצפויה בסוף י"ב והן משום שהמחנכת "נבלעה ונעלמה" במשימות הרבות לקראת סוף השנה. במקרה זה, הבנה זו מכוונת את המחנכת להכיר בחסר שתלמידיה חשים ולהפוך לנוכחת ומשמעותית בתקופת הפרדה.

פסיכואנליטיקאים חוקרים מהי נוכחות מגדלת ומותאמת לצורכי האחר – אמנם הטיפול הפסיכואנליטי מתנהל בתנאים מיוחדים ושונים מהסביבה הבית ספרית, אך הסוגיות הנוגעות לקשר מגדל, לאופני התערבות, למקומה של סמכות בגדילה וכיוצא באלה, משותפות לסיטואציה הטיפולית והחינוכית. השפה הפסיכואנליטית תורמת לעיצוב אופני ההתערבות הפסיכו-חינוכית, בייחוד דרך עיסוקה בהתאמת ההתערבות לצורכי ההתפתחות הייחודיים של הפרט. הנושאים הרלוונטיים כוללים סוגיות, כגון המאפיינים של מסגרת העבודה (setting) המסייעים לתהליך ההתפתחות, ותפקידה של דמות הסמכות בשימור ובעיצוב מסגרת זו; הכרה בחשיבות תהליכים רגשיים וקוגניטיביים סמויים להיכרות עמוקה ועבודה משמעותית (קייסמנט, 1985); בחירת מוקד פעולה המתאים למציאות הנפשית, החברתית והקוגניטיבית של התלמיד (Khan, 1983); התנאים והתהליכים המאפשרים יצירת מעגלי הכלה-החזקה בבית הספר, המותאמים לצורכי התלמידים, אנשי הצוות וההנהלה.

החשיבה הפסיכואנליטית, העוסקת בכל אחד מחמשת הממדים שצוינו, היא רחבה ביותר, ויש בה ריבוי נקודות הסתכלות על התהליכים הסמויים והמורכבים הקיימים באדם ועל יחסיו עם סביבתו. אנו רואים במורכבות של הגישות השונות בפסיכואנליזה ובהבדלים

ביניהן ביטוי לטבעו של האדם, שהוא מורכב ובעל רבדים שונים הנמצאים לעתים במתח עם חלקים שונים בפנימיותו.

מכל הגישות בפסיכואנליזה אנו סבורים שתיאוריות ההתאמה רלוונטיות במיוחד לחינוך. בתיאוריות ההתאמה אנו כוללים פסיכואנליטיקאים שונים, הרואים ביחסים בין הפרט לסביבתו גורם מהותי בהתפתחות האדם: החשיבה הרעיונית של מלאני קליין (2002) ושל תלמידה ביון (2002), עולם המושגים של ויניקוט ותיאוריות של יחסי אובייקט בפסיכואנליזה. כמו כן, אנו מושפעים מהעולם הרעיוני של פסיכולוגיית העצמי, מיסודו של היינץ קוהוט, ומגישות אינטר-סובייקטיביות המרחיבות את ההסתכלות ואת השימוש בהשפעה ההדדית בתהליכי צמיחה והתערבות.

נתעכב על השפעת הגישה האינטר-סובייקטיבית בפסיכואנליזה, על אופן ההתערבות החינוכית הפסיכו-חברתית בכלל ועל התערבות במצבי מצוקה וטראומה בפרט. גישות אלו מדגישות את המשמעות העמוקה וההשפעה ההדדית שיש למגע בין התהליכים הפנימיים של המטפל והמטופל בתהליך הטיפול. תהליך הדדי זה, שקיים גם בדיאדה הורה-ילד, משפיע על ההתפתחות הפסיכולוגית של שניהם. העולם הפנימי של הילד מושפע עד מאוד מהתהליכים הפנימיים בעולם המבוגר. אנו רואים את הקשר בין התלמיד לאיש החינוך באופן דומה. ההשפעה ההדדית עשויה להיות פורייה או הרסנית. לרגישות זו של התלמיד למבוגר יש משמעות רבה בהתמודדות עם תלמידים המתמודדים עם קשיים פנימיים או עם חוויות טראומטיות.

נדגיש כמה רעיונות מרכזיים שנדונו בכתביהם של פסיכואנליטיקאים מהגישה האינטר-סובייקטיבית, המלמדים על הקשר המגדל שמורה עשוי לקיים עם תלמידו שעבר חוויה טראומטית:

- שינוי והחלמה מתרחשים בהקשר של יחסים. כינון יחסים משמעותיים עם ילד או עם נער שעבר חוויה טראומטית, הוא חיוני לתהליך ההחלמה. מאחר שקיימת השפעה הדדית על התהליכים הפנימיים, יש בכוחו של המבוגר להשפיע על עולמו של הילד דרך האופן שהוא עצמו מהדהד וחש (Gerson, 2004).
- טראומה מחבלת בתקווה. תהליך ההחלמה כרוך בשיקום התקווה. במצבים של אבדן תקווה תהליך שיקומה מתרחש בתוך סיטואציה בין-אישית משמעותית. לעומת זאת, מצבי בדירות ומצוקה מחבלים בתחושת התקווה. מיטשל (1993) הראה כיצד הנביטה המחודשת של התקווה זקוקה לנוכחות העקבית של דמות קרובה, המאמינה באדם ובעתידו, ושותפה לתהליך של יצירת משמעות לחוויות פנימיות מורכבות ומבלבלות.
- המבוגר המסייע לילד או לנער שעבר חוויה טראומטית וחווה מצוקה פנימית, אינו יכול לחמוק מלחוש רגשות אישיים כלפי האירועים שנחשפו לפניו. התגובות הפנימיות הללו הן חלק מתהליך ההתערבות ויכולות לקדם את התהליך הטיפולי והחינוכי. הימנעות והסתגרות הן תגובות נפוצות בקרב מטפלים הנחשפים לסיפור טראומטי. הטרומה מזכירה למבוגר טראומות קודמות שלו ובכך מעוררת מרבץן תחושות עבר של חוסר אונים, מצוקה וניתוק רגשי. במסגרת הבית ספרית מורים ויועצים זקוקים לתמיכה

ולהדרכה המתאימות להתמודדות עם התגובות הפנימיות החזקות שמעורר המגע עם תלמידים שעברו טראומה.

ההבנה כי המכשול בדרך להגשמה עצמית של תלמיד בסיכון ושל תלמיד המתמודד עם טראומה קשור ליחסיו עם מבוגרים ועם בני גילו, משחררת בקרב אנשי חינוך יכולות חדשות לשנות את מצבם של תלמידים הנמצאים במצוקה. תפקידו של המחנך רחב הרבה מעבר להיותו סוכן תרבות, העוסק בהנחלת ידע או ערכים. הוא אחראי על צמיחתם ועל התפתחותם האישית של תלמידיו, ועליו לספק להם את התנאים הדרושים הן ללמידה משמעותית והן להתפתחות אישית. המחנך נמצא במגע ישיר עם תלמידיו במשך שעות רבות והוא דמות מרכזית בחייהם. לדפוס התנהגותו השפעה ניכרת על תלמידיו, ובאפשרותו לכוון את נוכחותו כך שיהיה דמות משמעותית בהתמודדות עם תהליכי סיכון ומצוקה המעיבים על חיי התלמיד.

נוסף לתובנות שהפסיכואנליזה מציעה, הנוגעות לעמדה המגדלת של אנשי חינוך בבית הספר, היא מדגישה, צמיחת תלמידים קשורה להתפתחות המבוגרים המחנכים אותם. שינוי בקרב הצוות החינוכי וההנהלה חיוני להתפתחות תלמידי בית הספר. הגברת המודעות של אנשי הצוות לעצמם, לרגשותיהם, לעברם ולאופן פעולתם היא בסיס הכרחי ליכולתם לשמש גורם משמעותי בחייהם של תלמידים החשופים למצבי סיכון וטראומה מתמשכים.

תרומת חקר העמידות לעמדה חינוכית המפתחת חוסן

תורת העמידות (Benard, 1997; Garbarino & Kostelny, 1996) מקום מדגישה שהמבוגרים הם משאבים הכרחיים לילדים המתמודדים עם מצבי סכנה ומתח כרוניים. כל עוד המבוגרים מספקים מודל אוהב, חיובי ונחוש, הילדים יכולים במרבית המקרים להתמודד עם הלחץ הכרוך באירועים טראומטיים. הם חווים את המצב כטראומטי, אך המבוגרים סביבם משמשים להם מפלט ותומכים במאמציהם להשתקם.

כאשר המבוגרים עצמם נכנסים לפאניקה, הילדים סובלים. זה אינו מפתיע, שהרי המבוגרים ממלאים תפקיד חשוב בבניית תחושות הערך והמסוגלות של הילד. ילדים שעברו טראומה זקוקים לעזרה כדי שיוכלו להחלים מחוויותיהם, ומבוגרים שאינם יציבים רגשית אינם יכולים לספק להם את מה שהם צריכים. מבוגרים כאלה צפויים להיות בהכחשה, לא נגישים מבחינה רגשית, להחזין חוסר אונים ולא לפרש נכון את הסימנים של הילדים. מסרים של ביטחון חשובים מאוד כדי לבסס את המבוגרים כמשאב של הגנה וסמכות כלפי ילדים החיים בתנאים של איום ואלומות (Garbarino & Kostelny, 1996).

השפעה נוספת מצויה במוסדות שמחוץ לבית ובראש בראשונה בית הספר. יש בתי ספר המצליחים יותר מאחרים לבנות חוסן ולשומרו. בתי ספר אלה מספקים לתלמידים מודלים להתמודדות. הם מלמדים את הילדים לחשוב על המצבים השונים ולנקוט צעדים כדי לשפר את עתידם מבחינה אקדמית וחברתית. הם מציעים לילדים אפשרות לעבד את חוויותיהם

ולעסוק בסוגיות החשובות בחייהם. כמו ההורים, גם בתי ספר יכולים לשדר מסר ברור של אכפתיות, כשבהגדרה זו נכלל גם יחס של כבוד כלפי מחשבותיו של הילד ואמירותיו.

כאשר אנו מעיינים במחקרים שביקשו להבין מדוע ילדים מסוימים מתגברים על נסיבות חיים קשות, ואילו אחרים אינם מצליחים לעשות זאת, עולים מספר גורמים. נציין את הגורמים שמערכות החינוך יכולות לעצב (Garbarino, 1995):

עוגנים אישיים: ילדים זקוקים ליחסים רגשיים חיוביים ויציבים עם הורה אחד לפחות או עם דמות מבוגרת אחרת להתייחסות. זהו המשאב החשוב ביותר שיכול לטפח חוסן: מישוהו שיאהב אותך ויהיה זמין לצרכיך – אימא, אבא, סבא, סבתא, שכן, מנחך. כאשר מבוגרים מנחילים לילד ביטחון ואמון, יש לו נקודת פתיחה גבוהה יותר בחיים ויכולת טובה יותר להישען ולהיות פרודוקטיבי.

הצלחה: לילדים הזקופים לזכותם הצלחות, יש סיכוי רב יותר להפנים את האמונה שהם מסוגלים להצליח כל אימת שהם נתקלים באתגר. מאגר זה של ביטחון עצמי חיוני לכל אחד, על אחת כמה וכמה לילדים, החייבים להפגין פעם אחר פעם את יכולתם להתגבר על קושי. חלק בלתי נפרד מכך הוא לימוד מגוון רחב של כישורי התמודדות. הילד מבין שיש לו יכולת וערך על סמך התנסויות של אישור וידיעה. לכל ילד דרושים מקרים מוחשיים של מסוגלות עצמית מוכחת, שיובילו לבנייה של ביטחון עצמי והערכה עצמית חיובית.

התמודדות פעילה: באופן כללי, נראה שילדים המנסים להתמודד באופן פעיל עם אתגרים שהם נתקלים בהם, מצליחים יותר מילדים המגיבים ללחץ באופן סביל. מכאן שיש לעשות כל שביכולתנו עם ילדים – בייחוד עם כאלה הנוטים להיות פסיביים – כדי לעודד אותם לנקוט אסטרטגיות פעילות. ילדים זקוקים לתמיכה רגשית, שחלק ממנה מתבטא בעזרה של המבוגרים בהתמודדות עם אתגרי החיים. אחת הדרכים לעשות זאת היא לעודד את הילדים לראות בעצמם מנהיגים.

אקלים חברתי: ילדים הם במיטבם באקלים חינוכי פתוח ותומך וכשיש להם מודל התנהגותי של הורים המעודד אותם להתמודדות קונסטרוקטיבית עם בעיותיהם. החוסן נובע מצירוף של מאפייני הילד והסביבה. כמובן, אחת ההשפעות החשובות היא הבית.

תמיכה נוספת: בתי ספר והורים אינם הגורמים היחידים המשתתפים בחייו של הילד. מבוגרים נוספים יכולים למלא תפקיד חשוב בטיפוח החוסן בקרב הילדים. אנשים אלה הם חלק מן השכונה והקהילה של הילד, הם ממלאים תפקיד בכך שהם פורשים חסות על הילד כאשר משפחתו נתונה במצוקה או טרודה במשבר כלשהו, ומזמנים לילד הזדמנות מיוחדת לפתח כישרון או תחום עניין שעשוי להיות עבורו כוח שומר ומגן.

חלק ב – תפקיד בית הספר ואיש החינוך בעזרה לתלמידים שחוו חוויות משבר ומצוקה

החלמה של ילדים במצוקה, במשבר ובטראומה בזירת בית הספר

כל בית ספר שואף באופן טבעי להיות מוצלח ומוערך. כל מנהל העומד בראש המערכת, מאחל לעצמו שתלמידיו יתפתחו, ילמדו ויהיו שבעי רצון, ומבקש לפעול לכך שבבית ספרו תשרור אווירה חינוכית שבה תלמידים לומדים ופורחים. הנחת מוצא זו היא ביסוד ההתנהלות של כל מנהל בכל מוסד חינוכי. כיום הצלחת בתי הספר נמדדת במידה רבה על פי ההישגים הלימודיים של התלמידים. בנוסף לכך, בתי ספר מוערכים הן מצד מערכת החינוך והן מצד הציבור על פי האווירה השוררת בהם, וכן על פי המשאבים הטכנולוגיים והפדגוגיים העומדים לרשות התלמידים והמורים. המדדים המרכיבים את מבחן המיצ"ב¹⁷ משקפים במידה רבה את האופן שבו נמדדת הצלחת בתי הספר בישראל של תחילת שנות ה-2000. במיצ"ב נמדדים בתי הספר בשלושה תחומים עיקריים: הסביבה הפדגוגית בבית הספר; ההישגים הלימודיים ברמת הכיתה וברמת בית הספר (בשפת האם, במתמטיקה, באנגלית ובמדע וטכנולוגיה); אקלים בית הספר וסביבת העבודה.

אנשי בית הספר הפועלים בדרכים רבות ושונות כדי להשיג תוצאות חיוביות בסולם ההתפתחות הנתבע מהם, נדרשים להתמודד עם תופעות רבות המעכבות התפתחות זו, בין היתר, מצוקות ומשברים של הילדים, המונעים מהם עשייה בית ספרית פרודוקטיבית. ניסיונם של אנשי החינוך להסיר את המכשולים העומדים בדרך להצלחה לימודית וחברתית של תלמידיהם מביא לעתים לידי התמודדויות חלקיות, שאין בהן כדי לשנות את המציאות. מנהלים המבקשים להגיש עזרה לתלמידים נפגעי טרור בעזרת פסיכולוג מומחה, ואינם מרחיבים את המגע הרגשי של המורים עם תלמידיהם בשל התפיסה כי הם "בלתי מקצועיים", עלולים להעצים את תחושת החולי של התלמיד ולהגביר את תחושת הבדידות וחוסר המסוגלות שלו. עשייה חינוכית קוהרנטית, שיש לה סיכוי להגביר את חוסנם של תלמידים, דורשת כתובת טיפולית מקצועית זמינה בצד נוכחותו של צוות חינוכי, המגויס באופן רצוף להתפתחות הלימודית, החברתית והרגשית של התלמיד. עשייה חינוכית מצמיחה דורשת ראייה של כל תופעה על כל מרכיביה, הגלויים והנסתרים.

כדי שתלמידים במצוקה יתגברו על מכאוביהם וישתלבו בהדרגה בעולם העשייה הבית ספרית, אין די בפונקציה טיפולית פורמלית. אנשי החינוך פוגשים את מצוקת התלמיד, שתחושותיו צובעות את החוויה הקיומית שלו ומשפיעות על התנהגותו הלימודית והחברתית. התלמידים מאותתים בהתנהגותם שמהו מטריד אותם ושמצב העניינים אינו כתמול שלשום. אנו מוצאים שככלל, תלמידים משדרים את מצוקתם באותות עקיפים ולא

17 מיצ"ב – מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית. סוללת מבחנים ושאלונים שמטרתה לספק למנהל בית הספר משוב בית ספרי ולהוות כלי עבודה מרכזי לחכנון משאבים ולניצולם. כל מנהל בית ספר הנבחן במיצ"ב מקבל דוח בית ספרי מקיף, הכולל את תמונת המצב של בית ספרו (מתוך אתר האינטרנט של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך).

באמירות מפורשות שקשה להם. כאשר אותם תלמידים פוגשים מורים שאינם מגיבים לאיתותיהם בדרך המסייעת להם ללמוד להישען עליהם כעל מבוגרים היודעים לדאוג לצורכיהם, מתחזקת נטייתם לוותר על התפקוד הבית ספרי בדרך של הסתגרות או התרסה. בד בבד, היעדר קשר מגדל ומסייע בבית הספר מחזק את תחושת חוסר הטעם בפנייה לעזרה מדמויות טיפוליות בקהילה.

אפשר לסכם תהליך זה לפי תרשים הזרימה הבא:



לאחר שנוצר קשר משמעותי עם דמות חינוכית בתוך בית הספר, להפניה לגורם טיפולי חיצוני יש סיכויי הצלחה גבוהים יותר.

יש קשיים נוספים שיש לתת עליהם את הדעת בכל האמור בהפניית תלמידים לטיפול המנותק מבית הספר. למידור הטיפול ולהפקדתו הבלעדית בידי מומחים עלול להיות מחיר, שכן ללא שיתוף אנשי הצוות של בית הספר בתהליך השיקומי שהתלמיד עובר במסגרת טיפולית, ההשפעה החיובית הפוטנציאלית של הטיפול עלולה להצטמצם. כדי לשמר השפעה זו יש צורך בהחזקה מתמשכת של ההתפתחות על ידי שאר המבוגרים הסובבים את התלמיד. יתר על כן, מידור והתמקצעות יתר מעבירים לאנשי הצוות החינוכי של בית הספר מסר של חוסר אמון בכוחם לסייע לתלמידיהם ושל חשש פן יעשו שימוש פוגעני ולא רגיש במידע אישי הנוגע לתלמיד. הדבר מגביר את חוסר הבהירות בהגדרת תפקידם של אנשי הצוות – קידום התלמידים – ומצמצם את ניסיונותיהם להתקרב לילד ולגעת במצוקותיו.

לו ניתן היה להסיר את המיסוך החוסם פעמים רבות את יכולת ההתבוננות של איש החינוך על מכלול צורכי הילד הנזקק, מורים רבים היו יכולים לתפוס עמדה מרכזית בהכוונת הילדים. לו היה בנמצא מכשיר שבעזרתו אפשר היה לעשות zoom in ולצפות "בתוך" הילד, היינו רואים עד כמה החוויה הפנימית היא המכוונת את התפקוד הבית ספרי של הילד, קובעת את רמת ההישגים שלו ואת דרך התנהגותו. ההתעלמות מן "התיבה הפנימית" של הילד מסתירה מעיני המחנך חלק משמעותי מאותם גורמים שהמחנך נזקק להם כדי להוביל את התלמיד לטיפוס בסולם ההצלחה.

ילדים החווים מצוקה – בעקבות אירועים טראומטיים, כישלונות לימודיים וחברתיים או סיבות אחרות – חשים לעתים קרובות שהם כלואים ב"דיקטטורה של ההווה הקשה", ללא יכולת לראות עתיד אחר (בן-צור, 2007). במצב זה הם זקוקים לבית הספר כמסגרת המכלילה אותם בתוך הקהילה הנורמטיבית והמחזקת את יכולתם לשוב ולפעול ביצרנות ובלמידה. הדמויות המגדלות בבית הספר, המייצרות את הדרישות עבור כל הילדים, צריכות להמשיך ולתבוע תביעות מגדלות גם מילדים הנמצאים במצוקה. במילים של ויניקוט, ילדים אלה זקוקים לדמויות היוצרות תסכול אופטימלי מותאם, המשאיר אותם פעילים ושייכים בבית הספר ובחברה (ויניקוט, 1971).

אי אפשר ליצור עשייה חינוכית מסוג זה מבלי שאיש החינוך זוכר מיהו, מה תפקידו ומה תפקיד כלל המערכת בהשתלבות הילדים בשגרה החינוכית של בית הספר. עשייה חלקית, המשקפת ראייה צרה של השאלה "מה צריך לעשות עם ילד פגיע", מותירה אותו, למעשה, חשוף ופגיע. הדוגמה הבאה ממחישה זאת: בפעילות חברתית שקיים מחנך הכיתה, נשאלו התלמידים איזה דבר יקר ללבם הם היו לוקחים לאי בודד. דנה, שאחיה נהרג בפיגוע, השיבה: "את אחי, שנהרג". מול תשובתה זו המחנך השתק, איבד את היכולת להמשיך בפעולה ועבר לנושא אחר. הילדה, שכה הייתה זקוקה לאישור ולהשתתפות, חוותה ביתר שאת את חריגותה ובדידותה.

כאשר מגדילים ומגדלים את מרחב החשיבה והיצירה של המורים, הם מגלים בעצמם עד כמה גדולה התרומה של נוכחות אנושית מלאה של איש החינוך במגעו עם התלמיד. הם מגלים מה נדרש כדי ליישב את הסתירה הקיימת, לכאורה, בין הצורך לספק לתלמיד טיפול מקצועי שנותנים מטפלים מומחים, לבין הצורך שלו במבוגרים שימשיכו לדאוג לו ולגדל אותו בעצמם. הדוגמה של דנה מבהירה כי אי אפשר לטפל בילדה שחווה חוויה טראומטית מבלי לקיים רצף קוהרנטי של חשיבה ועשייה בית ספרית. כאשר חסרה החשיבה הקוהרנטית, המחנך מתפנה אל דנה לרגע אחד בלבד, ואז מתעלם מתשובתה הטעונה רגשית, ללא יכולת להשתהות ולתת את הדעת על משאלתה להחיות את אחיה. נוצר מעבר חד ולא הגיוני מדיבור פנימי מתחשב ורגיש לדיבור חיצוני יומיומי וסטנדרטי. רק כשהמבוכה והאשם נעלמים, המחנך יכול להכיר בצרכים שאין להתעלם מהם, ונוצרת אווירה של חיבור, המאפשרת רציפות של עשייה חינוכית מגדלת ומסייעת.

הזדמנויות הגלומות בתפקיד המחנך

מה עושה את המחנך לדמות חיונית במתן תמיכה לתלמיד הסובל ממצוקה? בית הספר הוא אחד המשאבים העיקריים העומדים לרשותם של תלמידים במסלול התפתחותם הטבעי. גם המחנך, בהיותו חלק מצוות בית הספר, הוא חלק מסביבתו הטבעית של התלמיד. חדר הכיתה הוא המקום שבו עשוי להתרחש החיבור בין צורכי הגדילה היומיומיים לבין צרכים ייחודיים יותר של התלמיד, הנובעים ממסלול חייו האישי והמשפחתי ומאירועים שונים שהוא חווה.

ילדים ונערים במצוקה, שחוו אירועים טראומטיים, עלולים לעבור תהליך של התנתקות ממסגרות החיים הנורמטיביות. התנתקות זו מקשה על אנשי המקצוע להגיע אליהם ולספק להם את הסיוע המתאים. המחנך בבית הספר נמצא בעמדה המאפשרת לו נגישות רבה יותר לאותם נערים, הן בהיבט המעשי – בשל הקרבה הפיזית, והן בהיבט הרגשי – בשל היותם חלק ממערכת בית הספר. במפגש שבין המחנך לתלמיד עשוי להתפתח החיבור שדרכו יוכלו המחנך ומבוגרים נוספים בבית הספר ובקהילה לספק לתלמיד את הצרכים הנמנעים ממנו מסיבות שונות במסגרות חייו האחרות.

לעתים ילדים ומתבגרים שחוו אירועי טראומה עלולים להימצא במצבי סיכון קשים ואקוטיים ביותר. פעמים רבות התערבות אפקטיבית במצבים אלה מחייבת תגובה מידית המתחילה סמוך לאירוע. תגובה כזו עשויה להקטין את הסיכון להיווצרות חסימות רגשיות הנובעות מתחושות קשות של מצוקה והזנחה. הימצאות המחנך במקום מרכזי בחיי התלמיד מאפשרת לו להגיב מיד סמוך להתרחשות. עמדה זו עשויה להוביל להבשלת המוטיבציה הפנימית של הילד להיות בחיבור משמעותי עם אדם המעורב בחייו בתקופה קשה. קשר עם דמות קרובה בבית הספר עשוי להיות בסיס ליצירת קשר עם דמויות טיפול בקהילה.

עבודה עם ילדים ומתבגרים במסגרת בית הספר מאפשרת למחנך ליצור קשר מגדל עם התלמיד, תוך כדי שיתוף גורמים נוספים בבית הספר ומחוצה לו, המכירים את התלמיד, את משפחתו ואת דפוסי התנהגותו. במצב זה אפשר לשלב את תהליכי ההיכרות בהתערבות וליצור עם התלמיד, כבר מן המפגש הראשון, סיטואציות המזמנות יצירת שינויים מהותיים בחייו.

המפגש של המחנך עם התלמידים בבית הספר מאפשר יצירת קשר עם משפחות תלמידים שעברו טראומה בעקבות בעיות המתעוררות בתפקודם הלימודי ובהשתלבותם החברתית בבית הספר. הכוונה ייעוצית להורים, שמטרתה לשפר את השתלבות הילד בחיי בית הספר, נתפסת אף היא כלגיטימית וכלוונטית, ועשויה להוות בסיס לקשר דיאלוגי משמעותי בין ההורים למחנך וליועץ החינוכי. קשר זה סובב סביב תפקוד התלמיד ואינו טיפול משפחתי רגיל. עם זאת, פעמים רבות על ההורים עצמם לעבור תהליכים אישיים משמעותיים ועמוקים כדי שיוכלו לסייע לילדם להשתלב ולתפקד טוב יותר בבית הספר. היועץ החינוכי יכול לסייע להם לעבור תהליכים אלה או לעורר אצלם מוכנות לקבל עזרה מדמויות אחרות.

צרכיהם של ילדים במצבי מצוקה הם רבים ומגוונים ואינם מסתכמים בהתמודדות ממוקדת בטראומה. המחנך יכול לייצג בבית הספר את מגוון צורכיהם האישיים הייחודיים של התלמידים, המעכבים את הגשמתם האישית והלימודית. הוא יכול לפעול בכוח מעמדו המקצועי לקידום בכל התחומים, בעזרת גיוס דמויות נוספות המשפיעות עליהם. המחנך יכול לפעול להתאמת דרכי ההתמודדות וההתייחסות של שאר המורים ואנשי הצוות האחרים לצורכי התלמיד, באופן שימנע הידרדרות במצבו הרגשי והלימודי, יחזירו בהדרגה למסלול וימנע את נשירתו מבית הספר.

מכשולים אישיים-רגשיים הגלומים בתפקיד המחנך

השפעת העולם הפנימי של המחנך על נוכחותו כמשענת מגדלת לתלמידים במצבים טראומטיים ראויה להכרה. התמודדות המחנך עם אירועי אבדן וטראומה היא תובענית ביותר מבחינה רגשית, ולעתים קרובות נוגעת בפצעים פנימיים שלא עובדו. האופן שבו המחנך עצמו מתמודד עם חוויות אישיות של אבדן, משבר וטראומה משפיע על איכות מגעיו המגדלים עם תלמידיו הנזקקים (Cinamon & Hellman, 2006; Dalenberg, 2000).

לעתים יש גורמים פנימיים המניעים את המחנך להימנע מרגשות מסוימים או ממעורבות בקשר עם תלמידים שנפגעו ועם הדמויות הקרובות להם. מחנך שחווה בעצמו אירועים קשים ומציפים עלול לנסות ולחסום כל מגע עם חוויות אבדן וטראומה של תלמידיו. מצב זה עלול להביא להימנעות אישית מתהליכי עיבוד הקשורים במצבים טראומטיים, המסכנים את תחושת הכשירות המקצועית של המחנך. חלק מהמורים מוצאים עצמם בתהליך של הזדהות יתר עם התלמיד ומשפחתו, הרגשה המנטרלת אותם ואינה מניחה להם למלא את תפקידם המכיל והמגדל. ההימנעות ממגע נסתרת מעיניו של איש החינוך ולובשת פעמים רבות צורה של מעשיות יתר וצמצום רגשי.

ניתוק מחלקים רגשיים כואבים בעצמי בעת תהליך העבודה של המחנך מוביל לצמצום המשאבים האישיים והפנימיים העומדים לרשותו כמגעיו האישיים-המקצועיים. לעתים קרובות אנו מוצאים שאותם רגשות שהוא מנסה להימנע מהם, הם הרגשות המשמעותיים ליכולתו להבין את צורכי התלמידים ולהגיב תגובות הולמות יותר למצב הממשי (Dalenberg, 2000). הרחבת יכולתו המקצועית של המחנך להתמודד עם טראומה ואבדן קשורה לנכונותו להרחיב את המרחב הפנימי שלו ולהיות במגע עם המקומות הכואבים.

תחושות של איום, הקשורות לחשש מפני חשיפה של חוסר כשירות אישית ומקצועית, עלולות להביא לצמצום מעורבותו של המחנך באזורים שבהם הוא חש חוסר כשירות. המחנך, הרוצה לחוש שליטה בפעולותיו, מצמצם כל אפשרות למפגש עם הלא ידוע והלא מוגדר. כך הוא נמנע מכל דיאלוג שעלול לאיים על תחושת המסוגלות שלו, ומתרכז בעיסוקים מובנים, שבהם הוא יכול לחוות את עצמו כסמכות בעלת ידע בעולם תוכן מסוים. בניסיונו למצוא דרך אל תלמיד, שאיבד את הרצון לחיות בעקבות אבדן של חבר בפיגוע, בלתי נמנע שהמחנך ימצא עצמו במפגש בלתי צפוי וייחודי. במצב זה, הניסיון להיתלות בהשכלתו ובידיעותיו איננו מבטיח שהתערבותו תישא פרי.

המודעות של המחנך להשפעות אפשריות אלו על חייו מגייסת אותו להתפנות מפחדיו לזמן מה, ולהשאיר מקום להכיל את מצוקותיו של האחר מבלי לאבד את הרגישות הפנימית שנוצרה אצלו. משמיעת סיפורם של מורים רבים אנו למדים שחוסר מודעות לפחדים האישיים בולם וחוסם את היכולת האישית והמקצועית של המחנך "להיות עם האחרים" באסונם. הנחיית מורים המפגישה אותם עם חרדות שונות, מאפשרת להם לעבד את פחדיהם מבלי לעמעם את הכאב הנלווה לאזורים אלה. כך, בתהליכים מקבילים, יוצרים המורים עצמם מרחבי קרבה וריחוק ומעבר מעמדות מצמצמות ומקטינות לעמדות מצמיחות ומגדלות.

חלק ג – התפקיד המגדל של המחנך לנוכח חוויית הטראומה

ילדים במצבי מצוקה משבר וטראומה וצורכיהם: ההשלכות הרגשיות של חוויית הטראומה

מצבי אסון, אירועים חריגים ואירועים פוגעניים עלולים לגרום לתגובה טראומטית חולפת או כרונית. מצבים אלה גורמים לאדם לאבד שליטה ומרסקים את חוויית הביטחון הבסיסי שלו. האדם עומד לנוכח המציאות השברירית והבלתי צפויה ומבין שקיומו שלו ושל האהובים עליו אינו ודאי, ושאי אפשר לקבל שום דבר כמובן מאליו. תחושות של בלבול, אשמה וערעור עלולות להשתלט על נפשו של ניצול הטראומה וליצור תגובתיות יתר, המלווה באיום מפני אבדן שליטה והימנעות מתהליכים פנימיים, המעלים משקעים טראומטיים (מור, לוריא, חן-גל וסימן-טוב, 2008).

הטראומה משפיעה על האישיות והופכת לגורם מעצב בהתפתחותה המגביל את התפקוד הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי (Garbarino & Kostelny, 1996). ילדים שחוו מצבי לחץ וטראומה עלולים לסבול מבעיות בתחום ויסות הרגש, מהתנהגויות הרסניות המופנות כלפי אחרים וכלפי עצמם, מקשיי למידה, מבעיות דיסוציאטיביות, מבעיות סומאטיות ומעיוותים במושגי העצמי ובתפיסת האחר. הם אף עלולים לפתח דפוסי התנהגות כרוניים המצביעים על מעורבות מעטה בהווה ועל עיסוק מתמיד בעבר (כהן, 2004).

פעמים רבות מצבים טראומטיים אצל ילדים מלווים בחוויה קשה של בדידות, שעשויה לכלול תחושות סובייקטיביות, כמו: "אני לא רוצה להיות שונה משאר הילדים", או "אני לא רוצה להכביד על כולם עם הסיפור שלי". פעמים רבות הילד, קרבן הטראומה, נשאר בבירוד כתוצאה מנטייתו להימנעות המעורדת תגובה דומה בקרב המבוגר – בשל מגוון סיבות מבוגרים בסביבתו נמנעים מלדבר איתו על החוויה המטרידה ועל האופן שבו היא משפיעה עליו (מור, לוריא, חן-גל וסימן-טוב, 2008).

התפתחותם של ילדים בעקבות מצבי טראומה עלולה להיפגע במידה ניכרת כאשר מצבים אלה אינם מתווכים נכון על ידי ההורים והמבוגרים המשמעותיים שבחייהם (Feldman, Hallaq & Keren, 2006). ילדים זקוקים לעזרה בהבנת החוויה הטראומטית וביצירת אינטגרציה של החוויה בסכמות הקיימות אצלם. הנטייה של הורים שעברו טראומה, להימנע מלעסוק בתכנים אלה עלולה למנוע מהילד את ההזדמנות להעריך את המצב, לארגן את המציאות, לתקן תפיסות מוטעות ולווסת רגשות חזקים. עיבוד המידע אצל ילדים בתקופות לא רגילות כמו מלחמה, חירום או אסון, מושפע גם מהיבטים התנהגותיים לא מילוליים של ההורים ושל המבוגרים בכלל. נראה שהילדים מגיבים יותר לתגובה המילולית והלא מילולית של ההורים לאירוע, מאשר לאירוע עצמו (Cohen, 2006).

ילדים המתגברים על מצבי טראומה ומצליחים לגדול ולהתפתח בצל הטרגדיה ונסיבות החיים, עושים זאת בעזרת מבוגר הזמין להם בחיי היומיום. מבוגר כזה תומך בהם ומקל את ההתמודדות היומיומית שלהם. נוכחות זו יוצרת, בתהליך ארוך ואיטי, שינוי פנימי אצל הילד המתמודד עם טראומה. אפשר לומר שנוכחות מגדלת של המבוגר היא המאפשרת לילד לגדול, לפתח את הערך העצמי שלו ולהתמודד עם מטלות החיים, ובכוחה אף להביא בסופו של התהליך להחלמתו. ילדים ומבוגרים שחוו מצבי טראומה נאלצים לעבור דרך מפרכת (ייחודית לכל אחד) כדי לבנות יחסי אמון ותחושת ביטחון עם אחרים, המשמשים גורם מפתח בתהליך ההחלמה לאחר טראומה (מור, לוריא, חן-גל וסימן-טוב, 2008).

הסתגלות מוצלחת נובעת מאיזון בתמיכה החברתית של הורים ומבוגרים אחרים, וקשורה ביכולת ההורית לחצוץ בין הילד למצב הלחץ החברתי על ידי הצעת נתיב חיובי להתמודד עם הלחץ והמתח (Garbarino & Kostelny, 1996). התערבות עם נפגעי משבר וטראומה היא אמנות מאתגרת, הכרוכה ביכולת לספק תגובה מותאמת לצרכים הייחודיים של הנפגע. יכולת זו דורשת את מחויבות הגורם המסייע לתהליך השלם הנדרש לריפוי ואת הפתיחות הרגשית שלו למכלול צרכיו של הנפגע.

התפקיד המגדל של המחנך לנוכח חוויות טראומטיות

מניסיוננו ומניסיונם של אחרים בעבודה עם תלמידים שעברו מצבי טראומה, אנו למדים כי מרבית הילדים המתגברים על מצבי טראומה ומצליחים לגדול ולהתפתח בצל הטרגדיה ונסיבות החיים, עושים זאת כאשר בחייהם יש נוכחות של מבוגר הזמין להם בחיי היומיום, המאשר, תומך ומקל את ההתמודדות היומיומית. נוכחות זו מייצרת אט אט ובתהליך ארוך שינוי פנימי אצל הילד. אפשר לומר שנוכחות מגדלת של המבוגר היא המאפשרת את הנוכחות המגדלת של הילד עצמו בחייו; היא מאפשרת לו להמשיך לגדל את הערך העצמי שלו ולהתמודד עם מטלות החיים. בכוחה של הנוכחות המתמשכת של המבוגרים בחיי התלמידים להביא להחלמה. ההגדרה במילון אבן שושן ל"נוכחות" היא "הימצאות במקום האירוע. מי שמצוי באותו מעמד ומשתתף". ההגדרה מתייחסת לנוכחות חיה, "כאן ועכשיו", בחיים הממשיים, ונוכחות כזאת יש בה כדי להקל את מצוקתם של נושאי הטראומה.

נוכחות של מבוגר המאפשרת גדילה, דורשת ממנו להיות הוא עצמו – סובייקט המחובר לחוויותיו ולצרכיו, החש את ההדהוד הפנימי שמעורר בו סבלו של האחר. פעמים רבות קל יותר למבוגר להישאר אובייקט בשירות הילד וקשה לו עד מאוד להסתכן בביטויים של נוכחות וסובייקטיביות.

איך יוכל המבוגר – ובמערכת החינוך הכוונה בדרך כלל למורה המחנך – להעמיק את נוכחותו תוך כדי התמקדות במהויות ובמטענים שהוא מביא לאינטראקציה? איך לא יחדל מלהתקיים לנוכח הנטייה הטבעית שלו ושל תלמידיו להדחיק את התחושות המאיימות על קיומם?

תחילה, יש להתגבר על עמדות ומכשולים רגשיים המחבלים ביכולתו של המבוגר ליצור נוכחות אמיתית, שתשרת את הגדילה של תלמידים נפגעי טראומה. נציין שני מצבים שכיחים.

הימנעות מתביעה לתפקוד: התייחסות לתלמיד כאל פרט הפטור זמנית מדרישות התפקוד של בית הספר, והנחה כי תפקודים אלה ישוּבו מאוחר יותר. בהתייחסות זו קיים וְשָׁדֵר "נייטראלי" וניסיון להביא לידי נורמליזציה של התופעה, ואין בה הכרה במובחנות ובייחודיות של צורכי הפרט. ההתייחסות הזאת היא בגדר שדר ההופך את החוויה הפרטית לבלתי נראית ומותיר את הפרט בודד בשל אבדן המשענת של קרוביו ובשל היעדר המשענת של מחנכיו. הסכנה בעמדה זו טמונה בכך, שהיא מונעת מהמבוגר לראות בילד את מי שהוא או את מה שהוא יכול להיות אם יתגבר על הטרומה. מציאות זו מצמצמת את האינטראקציה בין המחנך לתלמיד. "חווית ההקלה" מתעתעת לעתים, שכן אף שהיא מציעה לתלמיד הקלות ומצמצמת את התביעות ממנו, בחלוף הזמן, כשהתלמיד אינו שב לתפקוד נורמטיבי, היא מובילה לאבדן הסובלנות עד כדי האשמת התלמיד בניצול המצב.

הימנעות ממפגש ומנגיעה בתלמיד נפגע הטרומה, בשל חרדה הקשורה לעולמו הפנימי של המבוגר: לעתים המבוגר עצמו מצוי בעולם רגשי סבוך שאינו נגיש לו ושהוא אינו נמצא עמו בדיאלוג. זה מצב שבו החרדה של המבוגר מצמצמת את היכולת שלו לשהות במצב הרגשי שבו מצוי התלמיד. החרדה מנטרלת את יכולתו להיות נוכח באינטראקציה של "כאן ועכשיו", מפריעה לו להיות כמגע שלם עם התלמיד ומחזקת את דפוסי ההימנעות הטבעיים של התלמיד במצב זה.

מבוגרים בבית הספר, שלא צמצמו את מעורבותם לכדי הבנה אובייקטיבית של המצב והקלת הדרישות מהתלמיד ושלא נכנעו לפחדיהם ולחרדתם והתעקשו להיות נוכחים בחיי התלמיד גם כאשר זה הרחיקם, למדו כי בסופה של הדרך הקשה יש תקווה. תלמידים אשר רואים שמוריהם מתייחסים אליהם כאל בני אדם מלאים – מקילים בדרישות אך לא מוותרים על תפקודם בעולם המציאות – מרפאים עם הזמן את הפצעים ומגדלים כוחות התמודדות. ההתייחסות לתלמידים נפגעי טראומה כאל סובייקטים בעלי סיפור חיים משלהם, דורשת מהמבוגרים עצמם לנהוג כסובייקטים נוכחים הנושאים עמם את סיפור חייהם השלם. במצב זה הם פוגשים את התלמידים באופן נכון ומסוגלים לסייע להם לפי צורכיהם האמיתיים.

רצוננו להציג שלושה רכיבים חשובים ביחס המסייע של מבוגר לתלמיד שחווה מצבי טראומה: (א) התכווננות (attunement) של המבוגר לצרכים הסובייקטיביים של התלמיד; (ב) תהליכי סנכרון מבוגר-ילד התורמים להתמודדות עם המתח והטראומה; (ג) אמנות המעורבות של המבוגר ונוכחותו, היוצרות מחויבות מתאימה.

רכיבים אלו מאפשרים בחינה רגישה יותר של התהליכים העומדים בבסיס המתרחש בין הילד לבין המבוגר. מושגים אלה קשורים קשר אינהרנטי זה לזה מאחר שהם עוסקים בטבעה של אינטראקציה בין-אישית. הם נחקרו ותוארו בהרחבה בספרות המקצועית. נציג כאן כמה נקודות החיוניות לעבודה הפסיכו-חינוכית עם תלמידים שחוו מצבי טראומה.

א. התכווננות לצרכים הסובייקטיביים של נפגע הטראומה

ילדים שעברו מצבי טראומה חווים את השפעתה של מציאות חיצונית אכזרית. אנו חוזרים ושומעים על הקשיים שניצולי טראומה מתמודדים איתם בתהליך בניית יחסי אמון עם אחרים. דרך זו ייחודית לכל אחד ואחד. אנו שומעים עדויות מנפגעים, המתארים כיצד למדו לסמוך על מבוגרים שהתנהגו באופן הראוי לאמון, משום שהתמידו והתעקשו לעמוד לצדם במהלך התקופות הקשות. בדרך כלל, התפתחות של אמון ותחושת ביטחון היא גורם מפתח בתהליך ההחלמה לאחר טראומה.

מונח מפתח בתפקיד המבוגר הוא "התכווננות לצורכי הילד". תהליך ההתכווננות קשור בהבנה אמפתית של המבוגר את הצרכים החבויים של הילד ושימוש בהבנה זו כדי ליצור אמון, ביטחון, צמיחה רגשית ותפקוד גדל והולך. על בית הספר להבין את הצרכים הייחודיים של הילד ובתוך כך לשמור על "הסביבה המחזיקה" הנורמטיבית. בית הספר צריך להיות מוכן לכופף את הכללים, להתגמש ולהשתנות על מנת להתאים לצורכי הילד, וזאת בשל ההבנה שילד שעבר טראומה זקוק יותר מכל לסביבה יציבה, מוכרת ורגילה, גם אם באופן זמני התנהגותו ותפקודו אינם מתאימים לאותה סביבה. הילד זקוק לסביבה שתכיר בצורך שלו להחלים מפצעיו ותבין שזה תהליך האורך זמן. בית הספר צריך להיות מוכן להתחשב בכך שבתקופת ההחלמה מרבית המשאבים העומדים לרשות הילד מופנים לצרכים הישרדותיים, ולכן הוא אינו יכול להמשיך לתפקד באותו אופן שבו תפקד טרם פגיעתה של הטראומה. משמעות הדבר תהיה, לפעמים, ירידה משמעותית בציונים, בעיות התנהגות, קושי בקבלת סמכות, קשיים חברתיים וכיוצא בזה. התייצבות רגישה של המבוגר, המתוזמנת עם צורכי הילד, מאפשרת לו להפנים בחייו דמות בוגרת הזמינה לצרכיו הסובייקטיביים, ובכך להיטען בכוח רצון מחודש להתמודד עם האסון ולהתגבר עליו. המבוגר המסייע לומד בהדרגתיות לתבוע מהצעיר חזרה לתפקוד בחיים החיוני להתפתחותו, תוך שהוא נלחם בנטייתו לויתור ולסיכון עצמי.

המקרה הבא מדגים כיצד כשלה תמיכת המבוגרים בבית הספר, שבו למדה נערה נפגעת טראומה טרם האסון, וכיצד במעבר לבית ספר אחר היא מצאה התכווננות של בית הספר לצרכים הסובייקטיביים שלה, יד מכוונת ומזור לכאבה.

שרית, תלמידת כיתה ה', איבדה את אחותה; האחות נהרגה בטיול. לאחר האסון הפסיקה שרית לתפקד ברוב השיעורים וסירבה ללכת לבית הספר בתדירות של פעם בשבוע לפחות. היא הרבתה להתלונן על התנכרות המורים והתקשתה להתרכז בשיעורים ובלמודים בכלל. היועצת והפסיכולוגית של בית הספר זימנו אותה לעתים תכופות לפגישות אישיות, אך היא התחמקה ממגע עמן. עם הזמן, המבוגרים חדלו מניסיונותיהם להתקרב אליה, ונסגרו ערוצי התקשורת האישיים. ערוץ התקשורת היחיד שנותר בשימוש היה ערוץ התפקוד הבית ספרי. שרית צברה פערים בלימודים, מצבה הלך והידרדר והיא ננזפה רבות על נטייתה לזלזל במטלות בית הספר. היא התרגזה על היחס של המורים אליה ועל דברי המחנכת שהיא עושה בעיות בכיתה רק כדי לזכות בתשומת לב. חוות דעת של היועצת, לפיה האם "אינה משתפת פעולה" עם בקשתה, שלא להעניש את שרית על כל איחור, כדי שלא להעמיק את הבעיה ולהנציחה, רק הוסיפה לתחושת הניכור. בתעודה המחנכת כתבה כי שרית איננה מתפקדת כתלמידה. בעקבות זאת, הוריה החליטו להעביר אותה לבית ספר אחר.

בדיעבד, מעבר בית הספר התגלה כצעד שהביא למהפך במצבה של שרית. היחס האישי והרגישות למצוקתה בקרב אנשי הצוות בבית הספר החדש סייעו לה למצוא מחדש את כוחותיה. המחנכת, שניצלה כל הזדמנות להיכרות קרובה עמה, מצאה את הדרך ללבה, ועם הזמן הפכה לדמות מרכזית בחייה. המחנכת גילתה את כישרונותיה של שרית, טיפחה אותם ולמדה מתי לדרוש ומתי להרפות, ובתוך כך דאגה להטעין אותה ביחס אכפתי וכן למצוקתה. היא חיזקה אותה וסייעה לה לבנות מחדש את ביטחונה ואת דימויה העצמי. עם הזמן מצבה של שרית השתפר במידה ניכרת.

ב. תהליכי סנכרון מבוגר-ילד ותרומתם להתמודדות עם המתח והטראומה

מבוגרים מתווכים את התהליכים הפנימיים של ילדים במהלך אירועים טראומטיים ומשפיעים עליהם. עיקר המחקר בתחום זה בוחן את התהליכים המתרחשים בין ההורה לבין הילד, ומתעד את חשיבות התהליכים הפנימיים המתרחשים אצל הורה לגבי ההסתגלות של ילד שעבר אירוע טראומטי. בחרנו בשימוש שעושה רות פלדמן במושג "סנכרון הורה-ילד" כדי להציג את ההשפעה של תפקיד ההורה על האופן שבו הילד מעבד את האירוע הטראומטי. למושג "סנכרון הורה-ילד" יש השלכות על תפקיד בית הספר בעיבוד חוויות הילד, או במילים אחרות, על יצירת הסנכרון בית ספר-ילד. לבית הספר תפקיד חשוב בהערכה הקוגניטיבית שהילד עושה לאירוע הטראומטי (Festinger, 1957) ובחוויה הרגשית שלו כתוצאה מהאירוע (Folkman & Lazarus, 1984). על מנת להדגים את הכוח של סנכרון מחנך-תלמיד, נתאר כמה מקרים של טראומה כיתתית.

המקרה הראשון אירע במהלך טיול שנתי: אחד התלמידים נפל מצוק בגובה עשרה מטרים ונהרג. ילדי הכיתה המזועזעים חיכו שעה וחצי לצוות ההצלה, עד שהגיע מסוק וחילץ את הגופה מן המקום. לאחר מכן הם צעדו במשך כשעתיים לדרך קרובה, שם אספו אותם אוטובוסים והסיעו אותם בחזרה לבית הספר. המחנכת האחראית על הטיול, שהייתה בצוות הניהול של בית הספר, ביקשה להתפטר. המורים היו מוכי צער, ומקצתם ביקשו מן המנהל

שיאפשר להם להפסיק ללמד לזמן מה. בימים שלאחר האסון התלמידים התקהלו במסדרונות בית הספר, חלקם בוכים, חלקם מסתובבים חסרי מנוחה, וכולם מתקשים לחזור ללימודיהם. שבועות אחדים חלפו עד שהמורים חשו שהם יכולים לשוב לשגרת הלימודים. משקעי הטראומה המשיכו להכביד על הצוות ועל התלמידים הרבה אחרי שסיימו את לימודיהם בבית הספר התיכון, שנתיים לאחר מכן.

במקרה אחר, תלמידה קיבלה התקף לב במהלך שיעור חינוך גופני. לאחר כמה רגעים של עוויתות היא צנחה על הרצפה. המורה ניסתה להחיות אותה, בעוד ילדי הכיתה עומדים ומתבוננים בהן אחוזי בהלה. היא שלחה בבהילות את אחד התלמידים להודיע למנהל, והוא קרא לצוות הרפואי והצטרף למחנכת במאמצי ההחייאה, אך בלא הועיל. המנהל ביקש מאחד המורים להחזיר את התלמידים לכיתתם. מאוחר יותר, לאחר ששוחחו עם יועצת בית הספר, כינסו מחנכת הכיתה והמורה לחינוך גופני את התלמידים. הם פתחו את דבריהן בתיאור ההלם שבו הן נמצאות, ועד כמה הן מתקשות להאמין שהתלמידה מתה פתאום. הן אמרו שאפילו קשה להן לומר שהן מתאבלות, משום שהכול אירע בפתאומיות רבה כל כך, ומצוי מעבר ליכולת ההבנה. לאחר מכן, הן ביקשו מן התלמידים לתאר איך הם רואים את מה שקרה. מנהל בית הספר יזם כמה פגישות עם מורי הכיתה, עם פסיכולוג ועם יועצת בית הספר. בפגישות האלה ניסה הצוות המקצועי לאפיין את צורכי התלמידים, להגדיר את הקשיים של המורים ולהתייחס לאבדן כאל אירוע המשפיע על כלל הקהילה הבית ספרית. פגישות הצוות ופגישות של המורים עם התלמידים התקיימו תוך שימת דגש בעיבוד מתמשך של הטראומה. עמדת המנהיגות שנקטו המנהל והמורים, הייתה קריטית ליכולתם לעזור לתלמידים לעבד את הטראומה באופן שעזר להם להתאבל ולזכור את חברתם, ולהתפנות מאוחר יותר למשימות החינוכיות וההתפתחותיות שלהם. במשך כל ההתמודדות עם האירוע הצוות הטיפולי בבית הספר תפס עמדת מנהיגות.

הדוגמאות הללו ממחישות את מה שאנו תופסים כ"סנכרון רגשי בית ספר-תלמיד". הבלבול והפאניקה ששררו בעקבות נפילתו של התלמיד בזמן הטיוול, והאשמה המתישה שהשפיעה על התנהגות הצוות לאחר מכן, השפיעו על התלמידים באופן שלילי. תגובות התלמידים היו הדהוד מועצם של חוסר היכולת של חברי הצוות להתאים את תגובותיהם לתגובות התלמידים לאירוע הטראומטי. במקרה של מות התלמידה בשיעור לחינוך גופני תגובת הצוות הייתה חשובה ורגישה לצורכי התלמידים; הם יכלו להישען על העיבוד הרגשי שכל מחנך עשה עם עצמו. התייחסות מעמיקה זו מייצגת מגע סינכרוני בין מחנך לתלמיד, שאכן סייע לתלמידים להגדיר את רגשות הבלבול שחוו ולעבדם.

ג. אמנות המעורבות של המבוגר ונוכחותו היוצרות מחויבות מתאימה

התערבות עם ניצולי טראומה היא מעין אמנות מאתגרת. אמנות זו כרוכה ביכולת לספק תגובה מקורית לצרכים הייחודיים של האדם המסוים. כמו כל אמנות, היא קשורה במחויבותו של האדם לתהליך ובפתיחות הרגשית שלו. ההתאמה צריכה להתבסס הן על תובנות המתפתחות

באופן דינמי במפגש הישיר עם נושאי הטראומה, והן על תובנות שצמחו מניתוח המהלכים שסייעו להחלמתם של נפגעי טראומה. להלן דוגמאות אחדות:

- לילדים שעברו טראומה יש צורך מיוחד במבוגר שיעזור להם ושיפנה כלפיהם תשומת לב ודאגה.
- ההתערבות של המבוגר צריכה להתאים לצרכים הסובייקטיביים (לאו דווקא המוצהרים) של הילד. עליו להכיר בכך שהתנהגות נצפית מסווה צרכים פנימיים, לתת כבוד למאמצי ההסתגלות של הילד וללוות אותם מקרוב.
- אמנות ההתערבות עם ניצולי טראומה מחייבת גישה דיאלקטית, משום שהיא דורשת מהמבוגר עמדה קונפליקטואלית: מצד אחד, כיבוד מאמצי ההסתגלות והתערבות לא פולשנית, המגמישה את הדרישות לתפקוד ותומכת בצורך של הילד לבנות תחושות של שליטה ומסוגלות עצמית. מצד אחר, התעקשות על הצרכים המודחקים ותביעה הדרגתית מהילד לחזור לחיים. מנקודת מבט אחרת, נדרשת התמקדות בתחושות הייאוש וחוסר האונים של הילד נושא הטראומה, ובו-זמנית התמקדות בניצנים של תקווה והתקדמות.

נדגים זאת במקרה הבא: מחנך הכיתה הביע דאגה כלפי תלמידה בת 16 שהתחילה לפתח תסמינים של אנורקסיה. מדובר בתלמידה שלא קל להגיע אליה. תלמידה מבריקה, היודעת להתרחק באמצעות הערות ציניות ומתייחסת למורים כאל מטורד. מחנך הכיתה התייעץ עם יועצת בית הספר, והיא אמרה לו שאין ספק שהתלמידה משתוקקת לכך שמישהו ישים לב אליה. המחנך ביקש להיפגש עם התלמידה ואמר לה שהוא רוצה לדבר איתה על כך שהיא הולכת ומאבדת ממשקלה. בפגישה הוא אמר לה שהוא שם לב לכך שהיא רותה מאוד ושהיא לובשת בגדים שחורים המסתירים את אבדן המשקל שלה, ושהוא מרגיש שמשוהו לא בסדר בחייה. הוא הוסיף שהוא יודע מניסיונו האישי שאפשר לחוש מאוד בודדים כאשר חשים כאב. עיני התלמידה התמלאו בדמעות. היא אמרה, שהיא אינה יכולה להכריח את עצמה לאכול ושהיא יודעת שהעובדה שהיא עדיין בחיים היא נס.

המחנך שאל אותה איך המצב הידרדר כל כך ואיך ייתכן שאף אחד לא התערב קודם לכן. הנערה סיפרה שאמה מתה כשהייתה בת חמש, והשאירה את אביה עם ארבעה ילדים. אביה הוא בעיניה האדם הטוב בעולם והיא אינה יכולה לצער אותו. היא אינה יודעת מדוע היא כל כך מדוכאת. המחנך היה חם ואמפתי. הוא אמר לה שמדובר במצב חמור מאוד ושהוא רוצה לחשוב איתה כיצד הם יכולים למנוע ממנה למות. לאחר שקיבל את רשותה לזמן את היועצת לחדר, הם החליטו ביחד לפנות לאביה ולעזור לו להפנותה למרפאת בעיות אכילה בבית החולים.

כאשר החל הטיפול הפסיכולוגי, הידרדר התפקוד האקדמי של התלמידה והדיכאון שלה הפך גלוי לעין. לאחר שהתעלפה כמה פעמים בכניסה לבית הספר, חשבו חלק מהמורים שמקומה במחלקה פסיכיאטרית סגורה. מחשבה זו חיבלה ביכולתם להתגייס למעורבות ישירה. התלמידה ביקרה בבית הספר רק בימים שבהם היו לה פגישות עם יועצת בית הספר ושיעורים עם מחנך הכיתה. היא אמרה להם שהיא מרגישה כמו חייל שעבר הפגזה ואינו יודע היכן הוא נמצא. היא רואה את עצמה כילדה בת 5 שאינה יכולה להתמודד עם משימות

של בת 16. מחנך הכיתה נרתם לניסיון לכופף את כללי בית הספר למענה. הוא החליט בתיאום עם היועצת והמנהל לעזור לה ליצור גבולות ברורים יותר, שיכללו הגעה מסודרת יותר לשיעורים שבהם היא בוחרת מראש, השלמת מטלות ועבודות שונות. היועצת פגשה את הפסיכולוג שטיפל בנערה במסגרת חיצונית, ושכנעה אותו בחשיבותם של הכללים החדשים. הנערה מחתה וניסתה לבחון את הגבולות הללו, אולם לקראת סוף שנת הלימודים, היא שבה לתפקוד אקדמי ונעזרה בפסיכולוג וביועצת בית הספר בעיבוד מותה הטראומטי של אמה. התהליך גם אפשר לאביה, שעד אז התעלם מצרכיה עקב הנשיאה בעול הגידול של ארבעה ילדים, לקבל על עצמו תפקיד הורי מתוך אחריות ודאגה לבתו.

מחנך הכיתה, שלא נרתע מפגישה עם הכאב של התלמידה כשפנה אליה לראשונה, חשף למעשה את היותה במצוקה עצומה עד כדי חשש לחייה. לאחר שהפנה אותה לטיפול פסיכולוגי ולאחר שחלה הידרדרות במצבה, לא התפתה המחנך למחשבות שעלו בחלק מאנשי הצוות (שחשו חרדה), שיש להדיר את הילדה מבית הספר (מקום נורמטיבי) ולאשפזה במחלקה סגורה. המחנך, שלא נרתע מלגעת בכאב, לא היסס מלתבוע מן התלמידה לתפקד באופן חלקי, ואף שכנע בכך את איש הטיפול המקצועי. העובדה שלא ויתרו עליה, ושלא ויתרו לה, סייעה לתלמידה לחזור לתפקוד נורמטיבי בתוך זמן קצר יחסית.

מאפייני העשייה החינוכית המגדלת בשגרה ותרומתה במצב דחק

התבוננות מעמיקה במקרים רבים, שבהם בית הספר הצליח לתמוך בתלמידים נפגעי מצבי מצוקה וטראומה ולסייע להם, מצביעה על כמה קריטריונים שיכולים להכשיל או לקדם את העשייה החינוכית המגדלת. חשוב לציין שהחלוקה למאפיינים נעשית לצורכי הסבר בלבד, שכן במציאות המאפיינים קשורים ושלוכים זה בזה.

א. היכרות של המורים עם התלמיד ויחס דיאלוגי

בית ספר אשר במצב של שגרה אינו משקיע מאמצים בהיכרות אינטימית עם התלמיד ואינו יוצר קשר משמעותי עמו, יתקשה למלא תפקיד משמעותי בהחלמתו מטראומה. בתי ספר שלא נעשים בהם ניסיונות של המורים לדבר עם התלמידים הנזקקים וללמוד מהם על צורכיהם, יתקשו בעת משבר לשמש כתובת לתלמיד הנזקק.

לעומת זאת, היכרות בין-אישית מעמיקה שנוצרה והתבססה עוד לפני האירוע הטראומטי, מהווה גורם המגן על התלמיד הנזקק מפני התפרקות או התנתקות. יכולת ההישענות של התלמיד על מחנכיו גדלה אם טרם האירוע הטראומטי נבנתה מערכת יחסים שבה אנשי בית הספר בוחנים עם התלמיד את מצבו הרגשי, החברתי והלימודי, ולומדים כיצד אפשר להרחיב את הדיבור הפנימי והחיצוני שלו עם הדמויות סביבו. התלמיד זוכה למרחב דיאלוגי בין-אישי עם מבוגר, המעז לצלול לתוך עולמו האישי ולפגוש את כאבו הקיומי מבלי להיבהל

ממה שהוא מחזיק בתוכו. אוזן קשבת של מבוגר ויד המושטת לעזרה עשויות להביא לשינוי מהותי ומוחשי במהלך החיים.

התייחסות לאירוע הטראומטי כחלק מסיפור החיים השלם

התמודדות שאיננה מתייחסת למכלול הצרכים ההתפתחותיים של התלמיד נדחית על ידו משום שהיא אינה נחוות כרלוונטית. קשיים שהיו לפני האירוע מחמירים בעקבות האירוע הטראומטי. כל זמן שבית הספר לא מילא את תפקידו לפני האירוע ולאחר שהתרחש האירוע, הוא אינו פועל להבין מה הם הקשיים המפריעים לתפקודו התקין של התלמיד, מעבר להשלכות של האירוע עצמו – התלמיד יתקשה לגייס כוחות ולתפקד, והתגובה לאירוע הטראומטי עלולה להביא להסלמת הייאוש ולויתור על בית הספר.

לעומת זאת, רציפות בהבנת הקשיים הקודמים ובהשלכותיהם לאחר הפגיעה הטראומטית נותנת לתלמיד תחושה שיש דרכים לגבור על קשיים ולהצליח למרות המכשולים. הבנת המצב שהיה טרם הפיגוע מקדמת התמודדות אפקטיבית לאחוריו. תשתית שנוצרה לפני האירוע, או לכל הפחות ניסיון להבין וללמוד את המצב הקודם, מאפשרים לתלמיד ליצור חיבור מחדש עם אנשי בית הספר.

ג. יחס אישי, קרוב, חם ודואג של המורים לתלמיד

ההתייחסות לתלמיד כאל "תיק בעייתי" שטרם נמצאה עבורו תרופה הולמת, בשילוב עם קושי של הצוות להתקרב באמת אל התלמיד, מביאים לעתים לעזרה המוגשת לתלמיד באופן מכני, אוטומטי, מתיש ומתייסר, ללא דיאלוג וללא מגע. לעתים התייחסות זו מביאה להפניה לטיפול פסיכולוגי, שנעשית ללא כל מגע ישיר עם המתחולל בנפשו של התלמיד.

לעומת זאת, יחס בין-אישי וקרוב עם התלמיד מצד אחת מן הדמויות האחראיות עליו בבית הספר לפחות, תוך הבעה של אכפתיות כנה ודאגה אמיתית, מולידים במצבי מצוקה ודחק מוטיבציה של התלמיד להישען על בית הספר בתהליכי ההחלמה הכואבים.

ד. יחס אישי ונוכחות המורה בחיי התלמיד

כאשר בעת שגרה אנשי צוות בית הספר אינם מתפנים לשמש גורם משמעותי בחיי התלמיד – הן בשל אוריינטציה בית ספרית שאיננה מכילה את צורכי הפרט, מורים ותלמידים כאחד, והן בשל היעדר משאבים נפשיים ומקצועיים – התלמיד שוקע בבדידות, בכאב ובחוסר אונים. הוא מרחיק ממנו את המבוגרים, שעוד לפני הטראומה חווה אותם כמנוכרים וכחסרי התכוונות לצרכיו.

לעומת זאת, אחריות, מחויבות והקשבה מתמשכת של אנשי החינוך והטיפול בבית הספר לצורכי התלמיד בעת שגרה, המעבירות מסר שלא מוותרים על התלמיד ועל הוריו,

ומתעקשים לפגוש אותם גם כאשר הם מפגינים חוסר חשק מופגן, יוצרות תחושה שיש על מי לסמוך בעת צרה. יצירת בריתות עבודה של צוות בית הספר עם ההורים, עם מטפלים ועם דמויות משמעותיות בקהילה, וחיפוש משותף אחר הדרכים העשויות להוביל למציאת ערוצי עזרה פרודוקטיביים, נשמרים כערוצים פתוחים ובטוחים בעת צרה.

ההתייצבות הרגשית של אנשי בית הספר לצד התלמיד מאפשרת את עיבוד הטראומה בתוך סיפור החיים השלם שלו. כאשר קיים מישהו בעולם המחזיק את התמונה השלמה של התלמיד, יכולת ההתמודדות שלו מתחזקת. הדבר מאפשר נוכחות של מבוגר זמין, המתווך בין המציאות הפנימית לחיצונית, כך שהתלמיד יכול לנקוט עמדה של התמודדות והתגברות על מכשולים בחייו ולא להישאר שבוי בתוך עולם הסיכון המשפחתי, שבתוכו הוא גדל.

נוכחותו של מבוגר בחיי התלמיד, מבוגר המוכן לפגוש ולהכיל את סבלו ואבדנו של התלמיד, משמשת לו אי של יציבות וקשר הצלה בים המציאות הסוער.

ה. יחס אקטיבי של אחריות ושל נוכחות מכוונת לגיוס רשת תמיכה

צוות בית הספר נזהר מהתקרבות, שלדעתו עשויה להזיק, ובכך נמנע מהתנסויות המלמדות כיצד ניתן לחלץ את התלמיד מהמערבולת שבה הוא נתון. בהפניה של התלמיד לגורמי טיפול חיצוניים ובהמתנה שאלה ישנו את חווייתו הפנימית ויחזירו אותו לתפקוד, הם מאבדים כל השפעה על התלמיד, והוא נותר לעתים בודד במצוקתו וללא תחושת ביטחון כלפי המבוגרים שבסביבתו.

במצב הפוך, הגורמים הבית ספריים נחושים ומתעקשים שלא לוותר ולא להתייאש. בית הספר לא מוותר על התלמיד בשום מצב ומגייס מאמץ מתמשך של גורמים רבים בבית הספר כדי למנוע ניתוק והסתגרות. ההשקעה של בית הספר מאומצת וממושכת, הן בהיבט הלימודי, הן בהיבט הרגשי-חברתי והן בהיבט המשפחתי. צוות בית הספר רואה את התלמיד, את הוריו ואת עצמו כמי שזקוקים למרחב מכיל, ליד מושטת ולמשענת. המנהל, היועץ ודמויות מנהיגות בבית הספר פועלים למתן הדרכה מקצועית ההופכת את המורים לעמידים בפני הקשיים ולמסוגלים ליצור מרחב הכלה המגדיל את יכולת התלמיד והוריו להקשבה ולשיתוף פעולה. כאשר המסגרת המשפחתית אינה מסוגלת לספק לתלמיד את התמיכה שהוא זקוק לה כדי לשרוד, יכול גם קשר עם מורה או עם יועץ, עסוק ככל שיהיה, להוות גורם שישנה את מהלך חייו של התלמיד ויביא להתגייסות של הוריו לברית מתגמלת.

מקורות

- ביון, ו"ר (1992). התנסות בקבוצות ומאמרים נוספים. אור יהודה: דביר וזמורה-ביתן.
- גור, א' (2005). הגישה ההתקשרותית בטיפול המוסדי בבני נוער במצוקה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 21, 11-38.

- ויניקוט, ד"ר (1971). משחק ומציאות. (תרגום: י' מילוא). תל אביב: עם עובד.
- כהן, א' (2004). סוגיות בייעוץ להורים בשעת חירום ובעקבות טראומטיזציה של ילדיהם. בתוך ע' קלינגמן וב' רביב שטיין (עורכים). ילדים במצבי חירום ולחץ (עמ' 262-392). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- לנדאו, מ' (1993). מחשבות על מיכל ומוכל. שיחות, ז(2), 103-109.
- מור, פ' (2010). לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת בית לתלמידים בסיכון. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מור, פ' ולוריא, א' (2010). כוחו של היועץ החינוכי: בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש' וסימן-טוב, י' (2008). משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר. ירושלים: השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). לדבר עם מתבגרים: התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. ירושלים: עמותת אשלים מיסודה של ג'וינט ישראל.
- מיטשל, ס"א (1993). תקווה ופחד בפסיכואנליזה. תל אביב: תולעת ספרים.
- מיקולינסר, מ' וברנט, א' (2005). הקדמה לגיליון מיוחד בנושא תיאורית התקשרות. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 25, 1-5.
- עומר, ח' ואלון, נ' (1994). עיקרון הרציפות: גישה מאוחדת לאסון ולטראומה. פסיכולוגיה, ד(2-1), 20-28.
- קייסמנט, פ' (1985). ללמוד מן המטופל. תל אביב: דביר.
- קליין, מ' (2002). כתבים נבחרים (עריכה מדעית: י' דורבן). תל אביב: תולעת ספרים.
- רוזנטל, א' (פברואר, 2008). הסופר-אגו הארכאי וביטוייו באינטראקציה בין כתלי בית הספר. הרצאה באשלים, מיסודו של ג'וינט ישראל. (פרסום פנימי).
- רולניק, ע' (2007). עושי הנפשות: עם פרויד לארץ ישראל 1918-1948. תל אביב: עם עובד.
- Benard, B. (1997). Resiliency research: A foundation for youth development. Resiliency in Action, Winter, 1997, 13-18.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1997). Reproduction in education, society and culture. London: Sage. (original publication 1970).
- Cinamon, G. R. & Hellman, S. (2006). Israeli counselors facing terrorism: Coping and professional development. British Journal of Guidance & Counseling, 34(2), 209-229.

Cohen, E. (2009). Parenting in the throes of traumatic events: Relational risks and protection processes. In: J. Ford, R. Pat-Horenczyk & D. Brom (Eds.). *Treating traumatized children: Risk, resilience and recovery* (pp.72-84). Florence, KY: Routledge.

Dalenberg, C. J. (2000). *Counter transference and the treatment of trauma*. Washington, DC: American Psychological Association.

Feldman, R., Hallaq, E. & Keren, M. (2006). Assessing PTSD in infants and young children: A multi-dimensional approach. Paper presented at the biennial conference of the World Association of Infant Mental Health, Paris, France.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Folkman, S. & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.

Garbarino, J. (1995). Growing up in a socially toxic environment: Life for children and families in the 1990s. In G. B. Melton (Ed.). *The individual, the family, and social good: Personal fulfillment in times of change* (pp. 1-20). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Garbarino, J. & Kostelny, K. (1996). What do we need to know to understand children in war and community violence? In J. Garbarino (Ed.), *Minefields in their hearts* (pp. 33-51). Yale University Press.

Gerson, S. (2004). The relational unconscious: A core element of intersubjectivity, thirdness, and clinical process. *Psychoanal Q.*, 73, 63-98.

Khan, M. R. (1983). *Hidden Selves: Between theory and practice in Psychoanalysis*. New York: International Universities Press.

Ogden, T. H. (2004). On holding and containing, being and dreaming. *International Journal of Psychoanalysis*, 86, 1349-1364.

הערות לספר "משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר"

אנה אורנשטיין

הספר "משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר"¹⁸ הוא ספר חשוב המתפרסם בזמן הנכון. הוא מאורגן היטב וכתוב בסגנון בהיר המקל מאוד את הקריאה. לאור נסיבות כתיבתו ושילוב האינטראקציות בין אנשי המקצוע הרבים שהוא מספר עליהם, מידה מסוימת של חזרתיות היא בלתי נמנעת.

הספר מרים תרומה חשובה לא רק בתחום הייעוץ והפסיכותרפיה הנדרשים בבתי ספר. בעקרונות שהוא מתווה יש תועלת בכל הקשר שבו משתמשים בתחומים אלה. מה שמפורט כאן חל לא רק על בתי ספר באזורי מלחמה, אלא על כל בית ספר הנאבק באופן כרוני עם מספר רב של תלמידים בסיכון, תלמידים הנחשפים לאלימות בבתיהם, בשכונותיהם ובתוך בתי הספר שלהם. מצב זה מאפיין בתי ספר רבים בשכונות מצוקה בארצות הברית.

מאחר שלא עבדתי במערכת החינוך בישראל, לא ידעתי מהו היקף הציפיות מיועצת חינוכית בבית ספר, וייתכן שזה ייחודי לישראל. גם בנסיבות רגילות ליועצת תחומי אחריות נרחבים ומאתגרים מאוד, אולם בישראל הדבר כרוך גם בפגיעי טרור תדירים, אשר המרווחים ביניהם אינם מותירים די זמן להתאוששות. לדברי הכותבים, יועצת בית הספר צריכה להיות מסוגלת להעריך מצב במהירות רבה, אך לא על חשבון שיקולי עומק פסיכולוגי.

הספר מציב סטנדרטים גבוהים ועל כך הוא ראוי להערכה. מכיוון שלבתי ספר יש הזדמנות ייחודית להבחין בתלמידים בעייתיים ולזהות אותם, קראתי את הספר בעניין רב. סקרן אותי לדעת כיצד מטרות אלה יושגו בד בבד עם מחויבותו הראשונית של בית הספר ללמד.

ביסוס "תפיסת עבודה פסיכולוגית חינוכית" בבתי ספר הוא פרויקט שאפתני, וייתכן שהוא ייחודי לישראל. כדי להשיג יעדים אלה, הכותבים מסתמכים במידה מסוימת על ההכשרה הקודמת של יועצת בית הספר, ואומרים, כי "ההכשרה בתחום הטראומה צריכה להתמקד בתהליכים הפסיכולוגיים של האדם שמתערב, כמו גם בתוכן המקצועי הרלוונטי ובידע תיאורטי". האם הכשרה זו בתהליכים הפסיכולוגיים תכלול גם רכיבים פסיכולוגיים עמוקים, הנחוצים, לדעת הכותבים, בכל היבטי עבודת היועצת, אך נחוצים במיוחד בביצוע "פסיכותרפיה מתמשכת"?

18 פלורה מור, איתמר לוריא, שי חן-גל ויוכי סימן-טוב (2008). משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר. ירושלים: השרות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך.

הרעיון החדשני ביותר העולה בספר הוא "להפוך את בתי הספר למוסדות אשר מקדמים חוסן ועמידות בקרב תלמידים בסיכון..." אני מסכימה עם דגש זה בקידום חוסן ועמידות. אני סבורה שהדגש הבלעדי על פסיכופתולוגיה (כפי שסוגים רבים של מטפלים נוהגים לעשות) מעכב את ההתפתחות בתחום. בדומה למערכת החינוכית של הגוף, גם לנפש יש משאבי התאוששות משלה; את זה המטפלים והיועצים צריכים להבין. אי אפשר להסיר פסיכופתולוגיה כשם שמנתח מסיר גידול; אנו סומכים על יכולתה של הנפש לגייס משאבים, שייתכן שהמטופלים עצמם לא מודעים לקיומם. פירוש הדבר הוא שהיועצים צריכים לזהות כל בדל ראיה ליכולת זו ולהגיב אליה בהערות של תיקוף. אין זה חיזוק, כי אם משימה קשה יותר: הדבר דורש תגובות מתקפות כלפי המשאבים הרגשיים של התלמיד, מבלי לבטל את המכשולים העומדים בדרכו להשתמש בהם. המכשולים שאני מתייחסת אליהם, נוצרים על ידי התנהגות סימפטומטית.

התנהגות סימפטומטית היא הדרך הנפוצה לבצע פונקציות רבות של העצמי. מבין הפונקציות הללו, שתיים בולטות במיוחד: האחת – לא להתפרק בתגובה ללחץ כרוני מתמשך; השנייה היא שהתסמינים מתפקדים כאותות המשודרים לסביבה. במילים אחרות, לתסמינים יש תפקיד כפול: הם מגינים על העצמי הפגיע מפני התפרקות ובה בעת הם פונים אל הסביבה כדי שהיא תזהה אותם ותגיב לצרכים לא מבוטאים. דוגמאות טובות לכך הם תלמידים בעלי התנהגות סוערת והרסנית. סוג זה של התנהגות עוזר לתלמידים לשמור על מידה מסוימת של הערכה עצמית (להגן על העצמי הפגיע מפני התמוטטות מוחלטת), וגם משמש כדי לקרוא לסביבה להגיב על הצרכים שלהם.¹⁹ אולם התסמינים מתקיימים במחיר פסיכולוגי כבד. אצל תלמידים המחיר בא לידי ביטוי, בראש ובראשונה, בפגיעה בכושר הריכוז שלהם, שיש לו חשיבות רבה בהבנה וביכולת לשמר מידע. חוויית חוסר ההצלחה שהם חווים מובילה לירידה בהערכה העצמית ואז אין פלא שהתלמיד מפסיק להיכנס לכיתה או נושר מבית הספר. אני מתייחסת למצבים אלה גם משום שהם ממחישים את הצורך בהכשרה פסיכולוגית, שתעזור ליועצת לא רק להגיב להתנהגות הגלויה (הסימפטומטית), אלא גם לזהות את המניע להתנהגות ואת הפונקציות המרובות, שההתנהגות המוטרדת והמטרידה הזאת משרתת.

כשקראתי את הפרק הראשון בספר הבנתי שלא הערכתי די את התפקיד התובעני כל כך של היועצת. למדתי שבין השאר מוטלים על היועצת גם התפקידים האלה: (א) להנחות את פעילות בית הספר ברמה מערכתית; (ב) לספק השגחה ותמיכה לצוות ולמחנכות; (ג) לזהות תלמידים שהתנהגותם מעוררת דאגה; (ד) לספק סיוע להורים.

בספר מצוין ש"על רקע אירועים טראומטיים, חברי הצוות החינוכי נאלצים לטפל במספר גדול יחסית של תלמידים" (עמ' 30). אם כן, היועצת כבר אינה צריכה להתמודד לבדה עם בעיות רב-תחומיות. אולם עתה היא ניצבת מול אתגר חדש: היכולת לשתף פעולה עם הצוות ולספק לו תמיכה, כדי שהאחד לא יפגע ביעילותו של האחר. יריבויות, תחרות, חשש מפני פלישה לטריטוריה המקצועית – כל אלה עלולים ליצור בעיות אשר פוגמות ביעילות של כל

19 אנה פרויד (Freud, 1964) ציינה שהמורים צריכים לחשוש מהתנהגותו של ילד שקט ומכונס יותר מאשר זו של ילד תוקפני והרסני. אלה הם ילדים שעדיין לא ויתרו על הסביבה שלהם.

אנשי הצוות. הילדים עצמם אינם מתעניינים ממש בזהות המקצועית של אדם זה או אחר. הם נוטים להיקשר לאנשים שנותנים להם תחושה שהם מבינים אותם.

באופן תיאורטי, אפשר היה להניח שהיועצת צריכה לעבוד ברמה מערכתית, בשל העובדה שהיא עובדת עם צוות ההוראה וההנהלה של בית הספר. אולם, מתברר כי דווקא הגישה הפרטנית מועילה יותר. דוגמה טובה לכך היא, למשל, כשהיועצת חשה שהמנהל נוקט טון סמכותי ונוקשה בעת ארגון סדנה. אולי מחשש שמא גם היא תגיב בטון סמכותי ונוקשה שכזה, היועצת התייעצה עם עמיתה לפני שהגיבה. בעזרת העמיתה, במקום לגונן על סמכותה, היא הגיבה ברגישות למצוקתו של המנהל. בעזרת ההכרה שההתנהגות הסמכותית והנוקשה של המנהל הייתה אמצעי הגנה כדי לא לחוות רמות בלתי נשלטות של חרדה, אפשר היה לבסס יחסים פתוחים ושיתופיים יותר.

כבר בתחילת הספר, הכותבים קובעים ש"הוקדשה פחות תשומת לב לידע התיאורטי, ותחת זאת, ניתן דגש רב יותר לעבודה על העולם הפנימי של היועצת" (עמוד 17). ברצוני לחזור לדיון ב"עבודה על העולם הפנימי של היועצת". תחילה אעלה כמה שאלות בנוגע לתשומת הלב שיוחדה בספר לתיאוריה.

הספר מכיל סיכומים על המושגים המרכזיים אצל כותבים נבחרים בתחום הפסיכואנליזה. כותבי הספר מצהירים על כוונתם שלא לשים דגש בתיאוריה, והספר אכן מדגיש התערבויות ו"רגעים קליניים". משום כך, אני סבורה שהכללת תיאוריה קלינית הכרוכה בהתנסות הייתה משרתת טוב יותר את מטרתם, במקום לכלול סיכומים על מושגים פסיכואנליטיים תיאורטיים שונים, המרוחקים מהתנסות.

האקזיסטנציאליזם והכותבים הנבחרים המצוטטים אכן מחדדים את "החוויה של הפרט" שמחברי הספר מבקשים להדגיש. אולם לא כל אחד מהכותבים הללו שם דגש על העולם הפנימי של הפרט בתוך המערכת המסוימת שבה הוא חי. המְשגת עבודה עם פרט בתוך מערכת, כגון בית ספר, היא עניין מורכב. ביצוע העבודה קשה יותר מעבודה עם יחידים, כאשר באופן תיאורטי המערכת איננה נחשבת לבעלת השפעה על החיים הפנימיים של אותם יחידים, ולכן מתייחסים אליה כאל "ממוצע צפוי".

אני רואה חשיבות עליונה בהתמקדות בהתנסויות הסובייקטיביות האישיות. עם זאת, אני טוענת שכדי לחולל שינוי אצל יחיד (בין שהוא תלמיד, בין שהוא מורה או מנהל), הדבר מצריך גם השתתפות של הסביבה הרגשית של אותו יחיד, כלומר, בית הספר והמשפחה.

המקרה שהובא בנוגע לשחיקה מאפשר להדגיש את חשיבות העבודה עם היחידים בתוך המערכת. שחיקה כתסמונת היא עניין כאוב, המתאפיין ב"התשה רגשית המוגדרת במונחים של לאות, חוסר אנרגיה ותחושה של עומס יתר בעבודה; יחס שלילי-ביקורתי במקום יחס אמפתי כלפי הזולת, והיעדר תחושה של הישג אישי בעבודה" (עמ' 30). אין פלא, כאשר אנשי צוות לוקים בתסמונת השחיקה, גם בעלי המוטיבציה שבהם עלולים להימנע ממצבים קשים ומאתגרים.

הכותבים מתארים מצב שבו היועצת לא רק הצליחה לעזור למורה להתגבר על האדישות שלה (אחד הביטויים הנפוצים לתסמונת השחיקה), אלא גם העמיקה את רמת המעורבות של המורה כלפי תלמידתה, שחוותה טראומה קשה לאחר שחברתה נהרגה בפיגוע טרור. ייתכן שהיועצת לא הבינה עד כמה ההתערבות שלה לא רק עזרה למורה להתגבר על האדישות שלה, אלא גם הניעה את התהליך קדימה. מקרה זה מאשר את ההשקפה שלי בנוגע לטיפול בילד סימפטומטי בתוך המערך המשפחתי, ובייחוד בנוגע לצורך להעביר לסביבה הרגשית של הילד את התובנות שהמטפל הגיע אליהן באשר לעולמו הפנימי של הילד. בדומה למאמץ שעושה המטפל של הילד כדי לעורר אצל הוריו אמפתיה כלפי ילדם הסימפטומטי, כך גם היועצת "הצליחה לגייס את המורה להיחלץ לעזרת תלמידתה, לאחר שהציגה תיאור מושכל של המצב הרגשי שבו נתונה הילדה" (עמ' 32).

בעיניי, גישה זו מועילה עד מאוד. בעבודתי אני רואה את הקשר שלי עם הילד, בראש ובראשונה, כהערכה של עולמו הפנימי (טיב החרדות או הדיכאון של הילד), אם כי הדבר כרוך, כך אני מקווה, גם ביתרונות טיפוליים. ואולם כדי להשיג יעדים טיפוליים משמעותיים, עליי לתרגם את ההבנה שלי על אודות העולם הפנימי של הילד לאנשים שהילד חי עמם. האינטראקציה היומיומית של הילד עם סביבתו, היא המסוגלת לחולל בו שינויים. בדומה לכך, במתן "תיאור מושכל של המצב הרגשי שבו נתונה הילדה", היועצת מאפשרת למורה להגיב באמפתיה כלפי הילדה, כלומר, באופן תרפויטי. בהיעדר הבנה מצד המורה (או מצד ההורים) כלפי עולמה הפנימי של הילדה והמניעים להתנהגותה, המורים וההורים יגיבו רק (או בעיקר) לתסמינים הגלויים. לעתים קרובות, תגובה כזאת לא רק שאינה עוזרת, אלא גם מחזקת את ההתנהגות הסימפטומטית המפריעה. ההמלצה "להציב גבולות" שייכת לקטגוריה זו. הצבת הגבולות באה בתגובה להתנהגות הגלויה ולא למניעים של אותה התנהגות. אני סבורה שכאשר היועצת חלקה עם המורה את תובנותיה לגבי עולמה הפנימי של הילדה, היא לא רק קידמה "שיתוף פעולה". חיוני להפוך את בתי הספר לקהילות טיפוליות שבהן למורים יש ערך טיפולי ממשי, כאשר הם מגיבים למה שהתלמיד חווה, ולא לאופן התנהגותו.

באותו פרק בספר הכותבים בוחנים לעומק את החשיבות המהותית בחיי הרגש של היועצת, ומציינים את המכשולים שעלולים לעמוד בדרכה לעבודה יעילה עם צוות בית הספר ובטיפול בילד שחוותה טראומה: הפחד המודע והלא מודע ממפגש עם חוויות טראומטיות ומכאיבות, הנטייה להימנע ממצבים מעורפלים והזדהות יתר עם התלמיד הנפגע.

אני מסכימה מאוד עם הדגש שהחוקרים שמים בחשיבות המשאבים הפסיכולוגיים של היועצות עצמן ומרכזיותם בתהליך הטיפולי. אין ספק, גם מבלי להתייחס להקשר שבו הטיפול מתרחש, יש לאישיותו של המטפל משקל נכבד והיא עשויה להשפיע על השינויים שאולי יושגו. משום כך, ציפיתי בקוצר רוח לתיאור השיטה המשמשת לסייע ליועצת להתגבר על המכשולים הפסיכולוגיים שלה, בייחוד לאור העובדה שהיא עצמה חוותה טראומה, ולכן תנסה להימנע ממצבים שידרשו ממנה להתמודד עם כאבה האישי. שאלתי היא: האם מפגשי קבוצות הלמידה מטפלים בבעיות הפסיכולוגיות של היועצים כאשר האירוע הנוכחי מעורר אצלם טראומות קודמות או כאשר הקושי אינו קשור בטראומה, אלא באופי?

אני רואה יתרונות במפגשי קבוצות לימוד, שם המשתתפים יכולים לחלוק בחופשיות את החרדות הצפויות שלהם בנוגע לקיום שלהם ושל בני משפחותיהם. הכותבים מכנים זאת "חרדה קיומית". אני סבורה שהם מתכוונים לכך שהפחד הנחוה אינו הפחד "הממוצע הצפוי" מפני מוות, אלא תוצאה של המציאות, שאנשי קבוצת התמיכה המקצועית חיים בה. "הפחד הקיומי" מפני המוות הוא תופעה נפוצה למדי, אולם החרדה שחווים חולים סופניים או אנשים שחיים באזור מלחמה עשויה להיות מסוג שונה. לדעתי, היועצים יכולים להפיק תועלת רבה ממפגשי קבוצת הלימוד, ובייחוד כאשר הבעיות שלהם קשורות להתעוררות חוויות טראומטיות קודמות. ואולם יש להעריך את יעילות המפגשים כאשר הקשיים נובעים מבעיות אופי.

העניין הבא הוא האבחנה שהמעורבות בחיי התלמידים נוטה להיחלש לאחר אירוע טראומטי ושהיועצות מתבקשות לקחת על עצמן את "הטיפול המתמשך בנפגעי טראומה". מכיוון שהיועצות אמורות לקבל ידע תיאורטי במהלך הכשרתן, יש בוודאי שונות רבה בידע, וייתכן שלחלקן אין כל הכשרה בפסיכותראפיה. כפי שציינתי קודם לכן, אני סבורה שכדי לעשות "טיפול מתמשך" נדרשת בקיאות בתיאוריה הקלינית, המספקת הנחיה בתהליך טיפולי ארוך טווח.

שמחתי לקרוא שהכותבים מעריכים את העובדה שיש מצבים "שבהם חשוב לשמור על מידה מסוימת של ריחוק רגשי כדי לאפשר התמודדות ולזכות בתחושה של שליטה". ברצוני להשוות צורך זה לנקוט ריחוק רגשי עם בעיה שאני נתקלת בה בספרות המקצועית, והיא יכולתם (או אי-יכולתם) של ניצולי שואה להתאבל. כותבים רבים העוסקים בניצולי שואה, מספרים שהניצולים לא היו מסוגלים להתאבל בשל "קשר השתיקה" לאחר תום מלחמת העולם השנייה. לדבריהם, קשר השתיקה דיכא את תהליך האבל והביא, בסופו של דבר, להעברת טראומת השואה לדור השני ולדור השלישי. אני רואה את העניין באור שונה. אני סבורה שהשתיקה שלאחר מלחמת העולם השנייה הייתה נחוצה. אני משווה אותה לריחוק שהיועצים צריכים לנקוט ביחס לכאב הרגשי האישי שלהם, כדי לבצע את עבודתם ביעילות. השתיקה שלאחר המלחמה הייתה נחוצה כדי שהניצולים יוכלו לנהל את עתידם: להקים משפחות חדשות, להתכונן לחיים חדשים, כדי שבסופו של דבר, ככל שיגבשו את העצמי שלהם, הם יוכלו להתמודד עם עצמת האבדן.

ההתאוששות לאחר אבדן פתאומי ובלתי צפוי של אדם אהוב, כפי שקורה בפיגוע טרור, אורכת זמן רב. לאחר האבדן מופעלים מנגנוני הגנה עצמית פסיכולוגיים, כדי להתמודד עם התחושה המבלבלת-פוטנציאלית של יגון עמוק. זהו תהליך הנמשך זמן, עד שהאדם המתאבל יכול להתמודד עם מציאות האבדן, עד שהוא מסוגל לקבל את הבלתי הפיך. אין זה תהליך רצוף. המתאבל אינו נדרש לוותר על ההגנה של העצמי כדי להיות מסוגל לתפקד מבחינה מקצועית. אלה הם תהליכים מקבילים: השריון המגן צריך להישאר במקומו, בשעה שמגיע רגשי זהיר מתקיים עם האחר שחוה טראומה. כשהיועצים (המטפלים) חשים שעבודתם מספקת להם תמיכה ועידוד, הם מוותרים בהדרגה על ציוד המגן שלהם. יש גיוון אישי רב בתהליך זה ויש להיזהר מפני הכללות. יש להביא בחשבון את ההיסטוריה האישית, את הנטיות ואת היכולת השכלית של כל תלמיד, של כל יועץ וכל מורה, בשעה שהם יהיו

מוכנים לחוות את מלוא ההיקף של יגון עמוק. היועצים צריכים להסתמך על כוחם של מנגנוני ההגנה העצמית שלהם כדי להמשיך בעבודתם. מנגנוני ההגנה הללו מעמעמים את הרגש, אך גם מאפשרים לאיש המקצוע המתאבל להמשיך לחיות ולתפקד. כל עוד היועצת אינה מגיבה בגילוי עצמי המעמיס על התלמיד (או על המורה) את כאבה האישי, היא יכולה לשמור על כישוריה הטיפוליים.

אנשי המקצוע חלוקים ביניהם בעניין זה. עם זאת, זה מכבר הבנו שבכל הנסיבות – טראומטיות ולא טראומטיות כאחד – אנשי המקצוע תמיד מושפעים רגשית מעבודתם עם מטופלים (לקוחות). ה"אני המקצועי" שלהם הוא המאפשר להם לעבור שינויים פסיכולוגיים סמויים כאשר הם מפתחים מעורבות משמעותית כלפי המטופלים והלקוחות שלהם.

בפרק השלישי בספר עוסקים ב"עידוד הילד למעורבות בתפקוד יומיומי" (עמ' 171). אם הבנתי נכון, הכותבים מעודדים את השתתפותו של הילד בפעילות בית הספר מוקדם ככל האפשר לאחר האבדן. דבר זה עולה בקנה אחד עם דבריי על המשך העבודה של היועצת גם כשהיא מתאבלת, כל עוד היא יכולה לגייס את האנרגיה הנחוצה לשם כך.

המושג "המרפא הפצוע", שהכותבים משתמשים בו (עמ' 47) מדבר אליי מאוד, ובייחוד כאשר הם מתייחסים למשוררים בהקשר זה. אמנות הנוצרת כאשר האמן שרוי אבל מעבירה רגשות אשר מקלים את ההתאבלות אצל הקורא, המאזין או המתבונן (Ornstein, 2010).

כפי שהכותבים מזהים היטב, היכולת להתאושש מתסמונת דחק פוסט-טראומטית אינה תלויה בעצמתה של הטראומה. היא תלויה – אם להשתמש בשפה התיאורטית שלי – במידה היחסית של לכידות העצמי בעת התרחשות האירוע הטראומטי. נוסף על גורמים בריאותיים, מידה זו תלויה בטיב ההתקשרויות המוקדמות (התקשרות בטוחה לעומת לא בטוחה, מנעת או לא מאורגנת), וביכולת – הנרכשת אף היא בגיל צעיר – לווסת רגש ולהפנים ערכים ואידיאלים. ההתאוששות תלויה בנגישות לסביבה רגשית, שאפשר לסמוך עליה לאחר אירוע טראומטי. כפי שציינתי בהקשר אחר, זה יהיה חיוני כדי לפתח מבנים פסיכולוגיים עמידים יותר מאלה שהיו זמינים קודם לכן. בספר מובא מקרה של תלמיד שההתנהגות הסימפטומטית שלו יוחסה למותו של אחיו, אולם למעשה, היו לו קשיי תפקוד לימודיים וחברתיים עוד לפני האירוע. העזרה במקרה זה לא תספיק, אם היא רק מבססת מחדש את הדפוסים הקודמים. עליה לספק חוויות חדשות שעשויות לעזור לתלמיד לפתח תפקודים פסיכולוגיים מפצים חדשים.

הדיון בפרק השני על סיכון יחסי, על גורמים מגינים וכן על עמידות, נוגע להערותיי הקודמות בדבר החוויות שקדמו להתנסות הטראומטית ולאבדן (עמ' 63). הכותבים מציעים תיאור שימושי ובר יישום של המאפיינים של אדם בעל יכולת עמידות: אדם שיש לו רפרטואר עשיר של פתרון בעיות חברתיות, אישיות וקוגניטיביות. אולם יש להשלים תיאור זה בהסבר אפשרי. אנו יודעים על עמידות רק לאחר מעשה, כאשר אדם מתגבר על קשיים גדולים או מחלים ממחלה למרות הפרוגנוזה הגרועה. למעשה, אין אנו יודעים מה מסביר עמידות, אותה תכונה חשובה של הנפש. ההסבר המוצע בספרות העכשווית הוא שנוסף על גורמים בריאותיים, התקשרות בטוחה בין הורה לילד נחשבת לאחראית העיקרית ליכולת פסיכולוגית

זו. חשיבות החוויות בילדות המוקדמת אינה שוללת את האפשרות שכושר העמידות עשוי להירכש גם בשלב מאוחר יותר בחיים. כפי שצוין קודם לכן, הדבר אפשרי רק כאשר האדם שעבר טראומה מוצא סביבה שמגיבה באמפתיה. סביבה זו צריכה לא רק לאפשר את שיקומם של דפוסי ההתנהגות הקודמים, אלא חשוב יותר – הסביבה החדשה צריכה להיות מסוגלת גם לתקן חסרים קודמים.²⁰

מקורות

מור, פ', לוריא, א', חן-גל, ש' וסימן-טוב, י' (2008). משא הטראומה: התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר. ירושלים: השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך.

Freud, A. (1964). The psychoanalytic treatment of children. New York: Schocken Books.

Ornstein, A. (2010). The missing tombstone: Reflections on mourning and creativity. *Journal of American Psychoanalysis Association*, 58(4), 631-648.

²⁰ בנוגע לחשיבות הקשרים המוקדמים, הכותבים נותנים קרדיט לאליס מילר, אולם את הרעיונות האלה העלה במקור היינץ קוהוט.

סיכון חברתי: שייכות ומידור בקבוצות של מתבגרים

אהרן פלשמן

מקומה של קבוצת השווים בחיי המתבגר

האתגרים ההתפתחותיים של גיל ההתבגרות הם פרדוקסליים. מחד גיסא, מדובר באתגרים שהם לכאורה פנימיים, אישיים ביותר או משפחתיים. מאידך גיסא, המישור האישי או המשפחתי צר מדי למתבגר. המתבגר זקוק למרחב חברתי קבוצתי, לעמיתים שהוא מכיר ומשתייך אליהם, ויודע שגם הם עוברים תהליכים דומים במקביל. משל למה הדבר דומה? לקבוצה של אורגים. כל אחד אורג את האריג שבידיו על הנול שלו, אבל אף אורג אחד לא מסוגל להתחיל או להמשיך את האריגה שלו ללא הנוכחות של האורגים שלידו. ומדוע? כי לכל אחד בנפרד משימת האריגה קשה מדי. כל אורג ואורג כשהוא לעצמו מתייאש מהמשימה, רואה כמה הוא רחוק מהיעד, כמה אינו מכיר את צורת האריגה בשלבים העתידיים, ואינו סובל פרימות נחוצות כדי לתקן טעויות (השווה: אנה פרויד, 2002). כאשר כל אורג מסתכל הצדה ורואה שהוא דומה לאחרים ושאחרים רואים אותו, את התקדמותו, את טעויותיו, מעודדים אותו ומתעודדים בעזרתו, הוא מסוגל לשמור על האמונה ועל התקווה שהאריג הוא אכן משימה אפשרית. האמונה והתקווה האלה נשמטות מבין אצבעותיו גם כאשר הוא מתבונן בשטיחים שהושלמו וגם כאשר הוא מסתכל בערמה של חוטים שממתינים לאריגתו. במובן הזה, קבוצת השווים היא משאב קיומי למתבגרים. המקום הנפשי המרכזי שתופסת קבוצת החברים, ניתן לתיאור באמצעות המישורים הבסיסיים של התנועה ההתפתחותית של המתבגר. ארחיב על אודות המישורים האלה להלן.

ההתפתחות הפסיכו-מינית האישית

במרכז ברנט בלונדון הוגדרה המשימה הנפשית המרכזית של גיל ההתבגרות כמעבר מתחושה של קטנות לתחושה של בגירות בתחום הפסיכו-מיני (לאופר ולאופר, 2005). לדברי החוקרים, החל עם הבשלות המינית, המתבגר הצעיר מתמודד עם הפער בין תפקוד ביו-מיני בוגר לתפקוד פסיכו-מיני, שעדיין צריך להבשיל באופן הדרגתי, כדי שהמתבגר יחוש את עצמו בגיר בתחום זה. המתבגר הצעיר עדיין חש את עצמו קטן לעומת הוריו, שהוא מזהה כגדולים באופן מוחלט וגדולים ממנו באופן יחסי. באמצעות ניסיון מיני דמיוני של פנטזיות, שלעיתים מלוות באוננות, או באמצעות התנסויות מיניות ראשוניות או באמצעות שניהם (כל תרבות מגדירה גבולות ומשמעויות שונים לפנטזיות ולהתנסויות) המתבגר מתחיל להכיר שהוא מסוגל לתפקד באותה רמה של בגרות פסיכו-מינית כמו הוריו. הישג זה כרוך

גם בהפסד, בויתור על הביטחון שיש לקטנים כשהם יכולים לסמוך על הגדולים שישמרו עליהם. כיוון שהמצב שבו מוגדר ההורה כגדול לעומת הילד הקטן הוא המצב האדיפלי, כותבים לאופר ולאופר, המחיר של ההתבגרות הפסיכו-מינית הוא ויתור על ההורה האדיפלי.

המתבגר, שנבהל ומוצף רגשית לנוכח תחילת הבגרות הפיזית-מינית, עלול לעבור תהליך של עצירה התפתחותית (developmental breakdown) ולנסות להישאר "קטן". אך מאחר שאין דבר שנוא ומפחיד יותר בעיני המתבגר מאשר להיות "קטן", הוא עלול להגדיר את עצמו מקולקל בתחום הפסיכו-מיני. על פי תפיסתו, הקלקול מתבטא בתחושה שהוא שונה לגמרי מהבגיר, ולכן לא מסוגל להגיע לרמה של "בגרות" על פי הבנתו. דוגמה אחת לעצירה ולקלקול כאלה יכולה להיות בהלה חדשה מפני הומוסקסואליות, אם המתבגר אינו רואה בנטייה הומוסקסואלית ביטוי למיניות בוגרת. דוגמה אחרת יכולה להיות התמסרות רק לבחירות מיניות של פרטנרים "גדולים" או דומיננטיים, שבהם המתבגר תלוי כמו קטן שתלוי בגדול, גם בביטוי המיני עצמו.

במידה רבה קבוצת השווים מהווה מצע שבתוכו המתבגר יכול למצוא לעצמו מרחב פעולה במעבר בין קטן לגדול. כאשר הוא מוצא את עצמו מקובל במובן הפסיכו-מיני בין חבריו, הוא יכול לנוע בתוך מצב הביניים של קטן שעושה את דרכו לבגרות. בתוך הקבוצה המתבגרת הוא כבר לא מוכרח להיות גדול, ואינו בהכרח קטן או מקולקל, גם אם תפקודו נמצא בתוך תנועה התפתחותית. הדמיון בינו לבין עמיתיו מאפשר הגדרה של תנועה נורמטיבית. עם עמיתיו הוא יכול להיות פטור מההשוואה עם המבוגרים, וגם יכול להתנחם במרחק שבינו לבין קטינים ממנו. לדוגמה, בנים לפעמים מאוננים בצוותא, משווים את התפתחות שיער הערווה או גודלו של איבר המין, משוחחים על רצונות ופנטזיות מיניות או מתבוננים יחד בתמונות או בסרטים. בנות משוחחות על התאהבויות, ולעתים גם על לחצים לפעילות מינית מצד הבנים, או דנות במשאלותיהן בתחום זה. כל זה מתרחש בתנאי שקיים רצון-טוב התפתחותי, "פרגון" התפתחותי, מעין אווירה ש"כולנו באותה קלחת וכולנו מאחלים זה לזה התפתחות בטוחה".

מה קורה למתבגר שלא מוצא את מקומו בקרב חברת עמיתים? לעתים קרובות מתבגר זה נמצא בסיכון ממשי לעצירה התפתחותית. ללא המרחב החברתי המתבגר יכול להשוות את עצמו רק לגדולים ממנו או לקטנים ממנו והוא בסכנה של הסקת המסקנה שעוצרת אותו: איני בגיר, משמע אני מקולקל (קטן לנצח).

ההתפתחות של תפקודי הזולת-עצמי

הפסיכואנליטיקאי האמריקני היינץ קוהוט הצביע על כך שהתפקוד של העצמי אינו תפקוד של האדם הבודד. קוהוט (Kohut, 1971) ציין את הצורך של העצמי באחרים משמעותיים סביבו כדי לקיים את העצמי הפנימי. לתפקיד של האחרים בקיומו של העצמי קוהוט נתן את השם "זולת-עצמי" (selfobject). לדברי קוהוט, העצמי של כל אחד זקוק לתשומת לב מיוחדת של זולת-עצמי, כדי לשמור על תחושת הערך הבסיסי של העצמי. העצמי זקוק לשייכות בטוחה עם האחר ולהתייחסות מיוחדת שמעניקה לו ערך עצמי. קוהוט הגדיר

שלושה סוגים של התייחסות זולת-עצמי: ההתייחסות הראשונה היא של התפעלות מצד האחר (תפקוד שמכונה mirroring); השנייה היא האפשרות להתפעל מהאחר, שמעניק לעצמי ערך בכך שהוא מעניק שייכות לדמות נפלאה (idealization); השלישית היא התייחסות של דמיון עד כדי זהות כאילו בין תאומים (twinship). קוהוט הצביע על התפקודים הללו של הזולת-עצמי בשנים הראשונות לחייו של האדם, ולאחר מכן החוקר דניאל סטרן תרגם תפקודים אלה לשנתיים הראשונות (סטרן, 2005). אולם קוהוט תמיד הדגיש שתפקודי הזולת-עצמי נחוצים לקיומו ולהתפתחותו של העצמי לאורך כל שנות חייו של האדם. המקרה הראשון שתיאר קוהוט היה של אדם שהתמוטט בגיל 11 עקב הפרעה בתפקוד זה בחייו (Kohut, 1971).

בגיל ההתבגרות התפקיד של הזולת-עצמי עובר מעבר חשוב – מהמשפחה אל העמיתים. מעבר זה מאפשר למתבגר להשתחרר במידת מה מהתלות בהוריו, כדי לקבל את מלוא ה"דלק" של ערך ושל קיומו של העצמי. מתבגרים משתמשים זה בזה באופן אינטנסיבי וקיומי כדי לקיים את העצמי שלהם. אולי תפקודים אלה גרמו לאנה פרויד להצביע על "יחסי האובייקט" השטחיים, הבלתי עקביים ולעתים אף מנצלים של המתבגר (פרויד, 2005). בתוך חברת העמיתים מתבגרים מתפעלים זה מזה ובוודאי לפעמים מנצלים את האחרים לצורך קיום העצמי. הרבה פעמים מתבגרים יוצרים קשרי תאומות זה עם זה. יש להוסיף שקיים גם תפקוד של זולת-עצמי קבוצתי. כוונתי היא שמתבגרים לפעמים יונקים קיום של העצמי מאידיאליזציה של הקבוצה או מההתפעלות של הקבוצה מהם או מהדמיון לכאורה שבין כל חברי הקבוצה.

תפקוד זולת-עצמי אינו תפקוד חיצוני אופציונלי שאפשר לחיות בלעדיו. קוהוט התכוון לתפקוד נפשי מרכזי ועמוק, שאי אפשר להתקיים בלעדיו. הוא הצביע על תופעות קשות ביותר של התפוררות העצמי (fragmentation) כאשר תפקוד זה מופרע. קוהוט תיאר מצב של חידלון, של עצמי שאינו יכול לשמור על קיומו כל עיקר. ההתפוררות מתבטאת בהפרעות ביחסי אנוש, בעיוותים בתחושת המציאות, בזעם נקמני במיוחד (Kohut, 1972) ואף בייאוש עמוק ובפעולות אבדניות. כמוכן, קוהוט עסק בבוגרים שסבלו מפגיעות עמוקות בביטחון ובהפנמה חלקית לפחות של תפקוד הזולת-עצמי בשנים הראשונות, אך לפעמים גם יותר מאוחר. כאן אני רוצה לציין שכל המתבגרים נמצאים במצב של פגיעות בתחום של קיום העצמי (תחום שקוהוט כינה "נרציסטי"), ומובן שילדים שהיו יותר פגיעים לפני גיל ההתבגרות הופכים למתבגרים פגיעים במיוחד.

זה הרקע לכך שמבחינה התפתחותית, מתבגרים רגישים באופן עמוק ומסוכן במיוחד להשפעות חברתיות. אפשר לומר שקיומו של כל אחד ואחד נתון בידי חבריו. המתבגר זקוק לדבק פנימי כדי לקיים את העצמי שלו, והוא יכול לקבל אותו מחבריו. אצל מתבגרים הערך העצמי אינו יכול להיות בטוח עוד, וגם לא מגובש או מופנם. במקרה הטוב המתבגר מגיע לגיל ההתבגרות עם תקווה שהוא מסוגל להמשיך ולקבל את תפקודי הזולת-עצמי שנחוצים לו מעמיתיו. במצב פחות טוב המתבגר עלול לחוש פגיעות עמוקה כל כך, עד שהוא מושך את ידיו ומנסה להסתדר "בעצמו". אותו מתבגר עלול לנסות להיתלות בדמות אחת מיוחדת ועלול אף להסתיר מאותה דמות עד כמה קיומו מתנה ביחס כלשהו מצדה. אותו מתבגר

מוכן לפעמים לשאת כל עלבון או השפלה, ובלבד שירשו לו חברי קבוצה כלשהי להשתייך אליה. המתבגר יכול להסתיר מסביבתו – מהוריו, ממוריו, מחבריו – עד כמה קיומו של העצמי מותנה במזון נרציסטי זה, וכאשר המזון אוזל, המתבגר עובר התפוררות פנימית עמוקה ואינו מסוגל עוד להתקיים.

סיכון נוסף בתחום הנרציסטי כרוך בשימוש נרציסטי שמנהיגים וקבוצות של מתבגרים עושים במתבגרים אחרים. אחד הביטויים לפגיעות נרציסטית הוא דווקא הצורך לנצל את האחר ולחיות על חשבוננו. לכן, חשוב להכיר שכנופיה של מתבגרים המתעללים במתבגר אחר, עשויה להתגלות כקבוצה של מתבגרים פגיעים בעצמם, שמקיימים את העצמי שלהם באמצעות ההשפלות וההדרות שהם מסיבים לזולתם. פעולות כאלו, שמקורן בפגיעות, אינן מגיבות לנזיפות ולמשמעת. אדרבה, אם מתבגרים בקבוצה כזאת ירגישו שמתקפים או שמשפילים אותם, הם יחושו פגיעה בערך של עצמם ויוכלו להגיב רק על ידי הגברת ההתעללות כדי לקיים את עצמם. בדרך כלל המתבגר המתעלל והקבוצה המתעללת אינם פגיעים הרבה פחות מקרבנם. להשלכות המעשיות של תובנה זו אתייחס בהמשך.

ההתפתחות המשפחתית

לחברה של מתבגרים תפקיד מרכזי ביכולת של המתבגר להתפתח בחיק משפחתו. במקום אחר ציינתי שמשפחה עם מתבגר ניצבת על "פרשת דרכים ברמת המובחנות של המשפחה" (פלשמן, 2005). כוונתי הייתה שהיכולת של בני המשפחה לשפר את התפקוד של המשפחה, לתקשר מתוך "עמידות מוצא של האני", להימנע מתקשורת באמצעות משולשים ולאפשר תפקוד של "יצירה משותפת" בין בני המשפחה – אותה יכולת משותפת עשויה להתחזק ועולה להיחלש.

כאן ברצוני להוסיף ש"עמידת המוצא של האני" של המתבגר כוללת ייבוא משמעותי מהחברה שלו. המתבגר משפיע על חברים ומושפע מהם ומביא לתוך ביתו פנימה חומרים שהבית לא מאפשר. דווקא ייבוא כזה מחייב את המשפחה לתפקד כמערכת פתוחה, והפתיחות לסביבה מאפשרת למשפחה להיכנס לבית היוצר, ולהרחיב את השיח היוצר שבתוכו. כמובן, לא אחת הורים מגיבים תחילה מתוך רצון להגן על הפנים המוכר של המשפחה ומאשימים את הבן המתבגר שהוא מכניס חומרים זרים וחיצוניים, "אש זרה", לתוך המקדש הביתי. הביטוי השכיח לכך הוא אמירות, כמו "לא ככה אנחנו מתייחסים/מדברים/פועלים בבית שלנו". לכן, המתבגר ירגיש שהוא שרוי בין שני העולמות, ועד שמשפחתו תוכל לקבל את החומרים שהוא מביא מסביבתו ומעמיתו, נחוצה לו מאוד השייכות הבטוחה שהוא חש לעמיתו. ב"מחנה האויב" המתבגר שחש את עצמו על גבול הבוגר במשפחתו, יכול להמתין להיווצרותן של תגובות אחרות בקרב המשפחה שלו. ואכן, המשפחה בעלת המובחנות הגבוהה יחסית תדע במשך הזמן להכניס חומרים מהסביבה, לצבוע אותם בגווניה, וכך לאפשר למתבגר לא רק להיות מושפע מבני משפחתו, אלא גם להשפיע עליהם באמצעות החומרים שהוא ייבא.

אבל לא כן במשפחה בעלת מובחנות נמוכה יותר. זו עשויה להקפיד לתפקד כמו מערכת סגורה ולהדוף כל ייבוא מהסביבה, וגם את המייבא עצמו, המתבגר. ככל שהמובחנות נמוכה יותר, תחושת ה"בוגר" של המתבגר עלולה להעמיק. מתבגר זה יחוש שהוא תלוי יותר ביחס של "מחנה האויב" כלפיו. אם הקבוצה לא תעניק לו מחסה בטוח, הוא ירגיש מנותק לגמרי או ירגיש שהוא חייב להיכנע ולהיבלע שוב בתוך משפחה שאינה מאפשרת לו לגדול. הפרדוקס האכזרי כאן הוא שדווקא המתבגר שגדל בבית שבו רמת המובחנות נמוכה יותר, עלול גם הוא להתייחס באופן פחות מובחן לעמיתיו, כפי שהוא רגיל שנוהגים בביתו. אותו מתבגר עלול להיכנע גם לקבוצה, בתנאי שהיא תעניק לו זהות כוזבת; הוא לא ידרוש את מקומו ואת היכולת שלו להשפיע גם בקרב קבוצת עמיתיו. מתבגר כזה עלול להפריע לעמיתיו או לבלבל אותם בדביקות שלו, ודווקא הוא, שיכולתו לסבול דחייה פחותה, עלול להידחות בגלל זה.

ההתפתחות החברתית

קיים מישור של התפתחות חברתית הבנוי מהחומרים שציינתי עד כה ומחומרים אחרים. החומרים האחרים שייכים לתפקוד של המתבגר בקבוצה. כל חברה מאורגנת בקבוצה או בקבוצות שלובות. המתבגר מאותגר על ידי התפתחות שהיא חברתית-קבוצתית כשלעצמה. אפשר לומר שככל שהמתבגר מצליח יותר במישור התפתחותי זה, הוא ירוויח יותר בתחומים האחרים. גם ההפך נכון: נער שתפקודו החברתי בסיכון, סיכוניו בכל המישורים האחרים גדולים יותר.

אותה התפתחות חברתית כרוכה בהתנסות בהגדרת מקומו כחבר בקבוצה של עמיתים. חברות חיובית בקבוצה מתבטאת בשלושה מישורים. אבקש לשרטט את שלושת המישורים של שייכות חיובית בקבוצה על סמך הפסיכואנליטיקאית הפמיניסטית האמריקנית אליזבת יאנג-ברוהל (1996). יאנג-ברוהל, תלמידה של חנה ארנדט, שכתבה ביוגרפיות הן של חנה ארנדט (2010) והן של אנה פרויד (1988, ראה גם 1998), תהתה על המפגש בין סוציולוגיה ופסיכואנליזה בחקר התופעות של דעות קדומות. היא הציעה שאפשר להכיר בשלושה סוגים של דעות קדומות הנובעים בעיקר מהאני, מהאני-עליון ומהיצרים. היא נתנה דוגמאות מאלפות לשלושת הסוגים. לדבריה, היחס של לבנים לשחורים באמריקה ביטא בעיקר יחס יצרי של שעבוד בכוח והנאה יצרית של המשעבד הלבן ממנה. יחסם של הנאצים ליהודים נבע בעיקר מביטוי של האני-עליון (המעוות, כמובן), שביקש להיטהר ולכן אפשר היה לשנוא יהודים גם בלי שום מגע ממשי איתם. היחס של גברים לנשים נובע מהצורך של האני לקיים את עצמו ביחס לאחר, ומותנה במחיקה של הנוכחות המיוחדת של האחר (למשל, שנשים אינן שונות מגברים ולכן אין צורך להקשיב להן, או שהן כל כך שונות, שאי אפשר להקשיב להן).

אפשר לגזור את השייכות החיובית של המתבגר לקבוצה שלו באופן מקביל. המתבגר זקוק לביטחון באותם שלושה מישורים בתוך הקבוצה שלו. במישור האני-עליון הוא זקוק לתחושה שכל חברי הקבוצה מרגישים אותה מידה של ביטחון מצפונית שכולם מרגישים,

שכל חברי הקבוצה "בסדר", וש"בסדר" להיות בחברתם. במישור היצרים, המתבגר זקוק לביטחון שכל חברי הקבוצה מקבלים את ההתפתחות היצרית של כולם, כפי שציינתי קודם בהסתמך על לאופר ולאופר. בקבוצה כולם כבר לא קטנים ועדיין לא גדולים; כולם בדרך להיות גדולים יצריים. ובמישור האני חברי הקבוצה הבטוחה מכירים בנוכחות של כל אחד, בתרומה המיוחדת שכל אחד תורם, ביכולת של כל אחד גם להשפיע וגם להיות מושפע מכל אחד. בקבוצה הבטוחה יש מקום לנוכחותם של כל החברים.

הסיכונים שבחיי קבוצת המתבגרים – תהליכים קבוצתיים

התיאוריה הקלאסית של תהליכים קבוצתיים היא של וילפרד ביון (1992). ביון הגדיר קבוצה עובדת כקבוצה שיש בה יחס מכבד ופתוח של כל חברי הקבוצה כלפי כל אחד ואחד מחבריה. העבודה של הקבוצה כוללת השפעות הדדיות, מפגשים בין חברי הקבוצה, שדרכם כל חבר וחבר נפגש עם חומרים רגשיים שלא הצליח להכיר או לקבל בתוך עצמו, באמצעות הפתיחות שלו לאנשים שונים. חלק שני של העבודה כרוך בלמידה על תפקידים קבוצתיים שכל חבר וחבר נוטה לקבל על עצמו בתוך מפגש קבוצתי. בדרך זו האישיות הכללית של הקבוצה נחלקת לתת-תפקידים שכל חבר וחבר ממלא. לבני אדם אין מודעות עמוקה לתהליכים קבוצתיים בכלל ולתפקידים הקבוצתיים שלהם בפרט, וזאת בשל מגבלות רגשיות וקוגניטיביות כאחד. לכן הגילוי של התהליך הקבוצתי כרוך בלמידה עמוקה, שכל חבר יכול ליישם בתוך הקבוצות האחרות שהוא משתתף בהן, בכלל זה קבוצות משפחתיות. המישור השלישי של העבודה הקבוצתית כרוך במפגש של כל אחד עם הנטייה שלו להשליך תכנים רגשיים שאינם נוחים לו על אחרים.

לפי ביון, הקבוצה לא רק עושה את עבודתה; היא נוטה להתארגן לשלוש קבוצות של הנחות יסוד (basic assumption groups), המתנהלות כל אחת לפי הנחה קבוצתית אחרת, שאינה מודעת. שלוש הקבוצות של הנחות היסוד הן: תלות במנהיג הקבוצה; התארגנות הגנתית לפי העיקרון "להילחם או לברוח"; התארגנות לפי עקרון הזיווג בין שני חברי הקבוצה. בכל אחת מהנחות היסוד הקבוצה מעבדת את הפתיחות ואת הסקרנות שלה כלפי כל חבר וחבר, וכך חלק מהחברים מאבדים תפקיד של השפעה בכלל, וחלק מקבלים תפקידים של השפעה מוגזמת ומעוותת.

אפשר לומר שקבוצות של מתבגרים הן נטולות הנחיה, ולכן קשה להן לתקן את עצמן. בשלבים שונים של ההתפתחות החברתית של קבוצה, יהיו תקופות הדומות יותר לכל אחת מהנחות היסוד. קשה לצפות מקבוצה של צעירים ללא מנחה להגיע להתארגנות של עבודה קבוצתית. ייתכן שהמתבגרים המצליחים לארגן את עצמם כקבוצות עבודה, אינם מתבגרים בסיכון ואינם מענייניו של מאמר זה. אך לעומתם, ייתכן שקבוצתו של המתבגר שבסיכון התפתחותי עלולה להיות גורם המגביר וממקד את הסיכון.

בהמשך אנסה לתאר קבוצות של מתבגרים שאינן מצליחות להתארגן לקבוצות עבודה, לפי הטיפולוגיה של יאנג-ברוהל שציינתי למעלה.

א. "קבוצה מיטהרת"

אני מציע לראות בקבוצה זו קבוצה המתארגנת סביב הצורך של חברי הקבוצה לחוש "בסדר" במובן המצפוני על ידי היטהרות ממתבגר אחר המוגדר "לא בסדר" או "דפוק". קבוצה זו תבחר נער שנראה בעיני חברי הקבוצה כמתבגר שהקרבה אליו או הדמיון לו מסכנים את יכולתם להרגיש עצמם "טובים". כמו הנאצים, חברי הקבוצה לא יזדקקו למגע מוחשי עם אותו נער. די להם להגדיר את עצמם על ידי ביקורת הדוחה אותו באופן מוחלט. הקבוצה נותנת לאותו נער להבין שחברי הקבוצה מתייחסים אליו באופן שלילי מוחלט, צוחקים ממנו ומגדירים אותו כדבר שיש להשמיד, שראוי להשמיד, שקיומו גורע מתחושתם העצמית הטובה. קבוצה זו אינה שקטה כל עיקר; היא תוקפת את הקרבן באופן ברור וקיצוני, אבל לא דווקא באופן אישי וישיר. לדעתי, ההתעללויות באמצעות האינטרנט, למשל בפייסבוק, מאפיינות קבוצות מסוג זה. הקבוצה זוכה בשייכות חיובית כתוצאה מההשפלות של הקרבן, גם אם לא באופן ישיר. הקרבן יחוש שקיומו אינו בטוח כלל, שחברי הקבוצה מעדיפים שהוא לא יהיה קיים כלל. רק אם ייעלם, הם ירוויחו את התחושה הטובה שלהם לגבי עצמם. הקרבן עצמו לעולם לא יהיה חבר בקבוצה. אדרבה, מדובר במידור מוחלט. הפן ההתבגרותי הנוסף יכול להיות שחברי הקבוצה יגדירו את קרבנם כמקולקל, כלומר, ירוויחו את ביטחונם שלהם, את היכולת שלהם להיות גדולים, על חשבון הקרבן, שהם מגדירים אותו קטן או מקולקל.

ב. "קבוצה משעבדת"

קבוצה זו תתעלל בקרבן שלה באופן ישיר. הקבוצה לא מעוניינת שהקרבן ייעלם. אדרבה, היא זקוקה לנוכחותו כדי להתעמר בו באופן ישיר ואכזרי. קבוצה כזו אולי תעדיף שהקרבן יהיה חלק ממנה, אבל השייכות שלו לקבוצה תהיה מותנית בנכונותו לשאת התעמרות יצרית קבועה. הקבוצה תלעג לקרבן, תשפיל אותו ואולי גם תפגע בו פיזית או מינית. קבוצה כזו קרובה במודע לחומרים של לאופר ולאופר, וההתעללות היצרית מעניקה לחברי הקבוצה את התחושה שהם לא קטנים, כיוון שיש להם כוח לפגוע במי שנושא את תפקיד הקטן. הקבוצה אינה מבקשת את הכחדתו של הקרבן, אך הקרבן עלול לחוש שהדרך היחידה להימלט מהקבוצה היא להפסיק להתקיים: מצד אחד, הוא לא מסוגל להיות בלי קבוצת שווים כלל, ומצד שני, אינו יכול לגדול כאשר כופים עליו תפקיד של קטן קבוצתי.

ג. "קבוצה מוחקת"

לדעתי, כאן אנו פוגשים את הפגיעות בתחום הצורך בתפקוד של זולת עצמי. קבוצה כזאת יכולה להיות בלתי מאורגנת; היא עלולה להתהוות במסגרת של כיתה, למשל. חברי הקבוצה רואים אינם חושבים שהקרבן שייך לקבוצה. הקרבן עלול לחוש שאינו קיים, שאף אחד מעמיתיו לא מתייחס אליו ברצינות או שם לב לנוכחותו, שאיש לא מתעניין בו ולא מבחין בצורך שלו, האנושי והמשותף, לתפקודי זולת-עצמי. חברי הקבוצה מרוויחים מעין תחושה של שייכות על ידי הסכמתם, גם אם היא אילמת ואוטומטית, שלא להכיר בקיומו של הקרבן. הקרבן יסבול מבלבול קיצוני. הוא לא יוכל להצביע על שום פעולה שלילית

מוחשית ויתקשה מאוד להגדיר את הוואקום, את היעדר ההתייחסות שהוא חש. הוא עלול להגיע למצב של ייאוש כי הוא מבודד לגמרי, ואף נפש חיה אינה חולקת איתו את תחושתו. הוא עלול להשתכנע שהוא מדמיין, לראות בעצמו האחראי הבלעדי לסבלו ולהתייאש מאי-יכולתו לשנות דבר.

התעללות ופגיעות

מובן, שהקבוצות שתיארתי אינן קיימות במציאות בצורתן הטהורה. יהיו קבוצות שמתאפיינות בשילוב בין הסוגים. כך גם אליזבת יאנג-ברוהל אפיינה חברות שונות, לפי המישור המוביל בדעות הקדומות, למרות שבכל קבוצה או חברה קיימים בה בעת האלמנטים האחרים.

אני מבקש להדגיש כאן גם את הפגיעות ההתפתחותית של חברי הקבוצה המתעללת או הפוגעת. קשה להתבגר. רוב המתבגרים מתקשים לשמור על התפתחות שקטה ובטוחה, ורובם זקוקים לשייכות קבוצתית כדי לאפשר את התהליכים ההתפתחותיים האחרים. מדובר בתהליכים הישרדותיים-התפתחותיים. במסגרת של קבוצה, המאורגנת באופן שפוגע במתבגר מסוים, מעטים הם חברי הקבוצה שיכולים להכיר בעוול, על אחת כמה וכמה למחות נגדו, מול קבוצת העמיתים. אפשר לומר שכל אחד נמצא שם מתוך צורך התפתחותי-קיומי עמוק. מעטים יכולים לסכן את מעמדם בקבוצה בלי לסכן את ההתפתחות האישית שלהם. זאת ועוד, אפשר להניח שרמת הקיצוניות של התהליכים הקבוצתיים שתיארתי תלויה ברמת המצוקה ההתפתחותית של חברי הקבוצה. כלומר, הקבוצות שיותר מסכנות הן אלה שחבריהן נתונים בעצמם בסיכון מהותי.

המבוגר וקבוצת המתבגרים

מבוגר העובד עם מתבגרים נושא באחריות עמוקה להכיר בסיכונים ההתפתחותיים של המתבגרים, בכלל זה הסיכונים שהמתבגרים מהווים זה לזה. כל התהליכים שתיארתי לעיל אינם סודיים; מבוגרים רבים שעובדים עם מתבגרים מכירים אותם, גם מניסיונם בתקופת ההתבגרות האישית שלהם, מי כקרבן, מי כפוגע ומי כצופה. כאשר מבוגר מעמיד פנים מופתעות מול תופעות קבוצתיות-התפתחותיות של מתבגרים, הוא רק מעיד על עצמו שכבר שכח חלק מהותי מחווייתו כמתבגר.

תפקידו של המבוגר הוא קודם כול לדבר. כוונתי שהמבוגר מתבקש למצוא את קולו האיש, קול של אדם מבוגר שיש לו מה לומר על קבוצות פוגעניות של מתבגרים. מתבגרים מפרשים בצדק שתיקה של מבוגרים כביטוי למבוכתו של המבוגר, ואת המבוכה הם מפרשים כחוסר אונים. כתוצאה מכך, המתבגרים עלולים להרגיש מבודדים יותר, בלי אפשרות ללמוד ממבוגרים. לא נוטשים מתבגרים במצוקה התפתחותית בגלל אופן הביטוי הפוגע וההרסני של מצוקתם.

תפקידו של המבוגר, לדעתי, כפול. ראשית, עליו להרהר בקול רם על המשמעות של התופעות הפוגעניות, להרהר על הצורך העמוק בשייכות קבוצתית, על הקושי העמוק להביע דעה שאינה מקובלת על רוב הקבוצה. עליו להביע דאגה גם ביחס להתפתחותם של המתבגרים המתעללים, לא רק ביחס לקרבנותיהם. על המבוגר לתת ביטוי למורכבות של תופעות חברתיות התפתחותיות ולחפש מענה הולם. שנית, על המבוגר לומר בצורה שאינה משתמעת לשתי פנים, שגם אם התופעה מוכנת ומורכבת, היא אינה מקובלת כל עיקר. על המבוגר לבטא עמדה ברורה, שהתעללות קבוצתית היא תופעה שאפשר ושחייבים להפסיק. להפסיק אמרתי, לא למגר. אי אפשר למגר דבר טבעי, אבל אפשר להחלט להפסיק ואף למנוע אותו. איני רואה סתירה בין שני התפקידים, אלא ביטוי עמוק לפן בסיסי של התופעה: התעללות קבוצתית מתרחשת בתוך קבוצות של מתבגרים כאשר הם לבדם. עצם הדיבור היזום של המבוגר האחראי כבר משנה את המצב. על כן, המסר ברור: אם זה מתרחש אצלכם, סימן שהייתם לבד מדי. הדיבור הפתוח הוא כשלעצמו מצהיר: "אינכם לבד", וגם יוצר את המצב הזה. גם המתעלל וגם הקרבן זוכים למענה שנותן אותו מבוגר שאינו מתעלם, לא מהתופעה ולא מהבדידות.

קבוצת המבוגרים וקבוצת המתבגרים

קבוצות של מתבגרים אינן מתקיימות בחלל ריק. לדעתי, קבוצות פוגעניות של מתבגרים משקפות תופעות חברתיות וקבוצתיות של עולם המבוגרים. כמובן, המשפחה של כל מתבגר ומתבגרת היא אחת מהחברות המשפיעות על רמת המובחנות של קבוצת המתבגרים. אולם, לדעתי, גורם חשוב יותר שיש לו אולי השפעה גדולה יותר, הוא התנהלות הקבוצתית והחברתית של בית הספר. אני סבור שכל בית ספר תיכון הוא חברה בזעיר אנפין לתלמידיו. כוונתי ל-Mitwelt במובנו הקיומי. הדרך שבה המבוגרים מנהלים את היחסים ביניהם היא הדוגמה הזמינה ביותר והמלמדת ביותר שחברת המבוגרים יכולה להעניק למתבגרים.

שתי מסקנות נובעות מקביעה זו. האחת, שכאשר יש קבוצה מתעללת בקרב תלמידי בית הספר, על צוות בית הספר, ובראש ובראשונה על מנהל בית הספר, להסתכל פנימה. על המנהל ועל כל חברי הצוות לשאול את עצמם באיזו מידה הקבוצה המעוותת של המתבגרים משקפת תהליכים בלתי רצויים בחיים הקבוצתיים של המבוגרים, כלומר, של עצמם. המסקנה האחרת היא שניתנת לצוות בית הספר הזדמנות יוצאת דופן ליצור שקיפות המאפשרת למתבגרים להתבונן ולהשתתף בחיים קבוצתיים מערכתיים של מבוגרים. צוות בית ספר, המסתיר מתלמידיו כיצד המבוגרים מדברים, פותרים קונפליקטים, מקבלים החלטות ומתייחסים זה לזה, חוטא חטא כפול כלפי התלמידים. החטא הראשון הוא החמצת הזדמנות חשובה ללמידה. החטא השני נוקב יותר. אין כמו הסתרת תהליכים של מבוגרים כדי להרחיק את המתבגרים מהחיים של המבוגרים. המסר "אתם קטנים עדיין" הוא מסר מסכן ולא מסר מקדם. כפי שכתבתי בתחילת המאמר, ממילא קשה למתבגרים לשמור על התקווה ההתפתחותית שהם יהפכו לבגורים; הם זקוקים למסר של שקיפות שאומר להם: "בואו ותתחילו ללמוד מאיתנו איך להיות בוגרים אחראיים".

פרהסיה

בסוף חייו הקדיש הוגה הדעות ומבקר החברה הצרפתי מישל פוקו (2010; 2005; 2001; Foucault) תשומת לב מיוחדת למילה יוונית שתרגומה המוכר לארמית-עברית הוא פרהסיה. במקור, המילה תיארה את החופש שניתן לאזרח עיר המדינה להגיד בריש גלי כל מה שהוא חושב. בימי השליטים ההלניסטיים בעל הפרהסיה, יועץ או פילוסוף, נטל על עצמו את האחריות – ואת הסיכון – לומר דברי ביקורת נוקבים שאינם ערבים לאוזניו של השליט, שבכוחו לערוף את ראשו של בעל הפרהסיה. דוגמאות קרובות יותר לביתנו אפשר לקחת מנביאי הזעם, למשל, דבריו הנוקבים של נתן הנביא למלך דוד: "הרצחת וגם ירשת?" במקורותינו המילה פרהסיה קיבלה לרוב את המשמעות של פומבי, המקום שבו רגילים לומר הכול, אבל כאן אשתמש בה במשמעותה המקורית.

פוקו לא השלים את הביקורת החברתית שלו במשך 58 שנותיו הפוריות והמבריקות. הוא לא מתח ביקורת על המקום של ילדות ושל התבגרות בחברה המערבית. לדעתי, אם היה מעביר את מבטו הנוקב אל המתבגרים, הוא היה מוצא שבחברה שלנו, באופן פרדוקסלי, תפקיד הפרהסיה שמור למתבגרים. אני סבור שאנו מתירים למתבגר ואף מטילים עליו לומר בריש גלי אותם דברי ביקורת שמבוגרים מהססים לומר.

בחברה המערבית, ובייחוד בחברה הישראלית שלנו, המבוצרת ולעתים מתבצרת, קשה למבוגר לשאת את המחיר החברתי של דברי ביקורת נוקבים, גם במקום העבודה וגם בחברה הכללית. המנהיגות התעסוקתית והפוליטית עדיין שומרת על סמכותנות כערך מקודש, אף שהיא בלתי מועילה בעליל. הקול של הביקורת שמור למתבגר: הוא אינו צריך לשלם מחיר חברתי כי עדיין אין לו מעמד חברתי, והוא אינו משלם מחיר תעסוקתי כי עדיין אינו מפרנס את עצמו. סידור זה, שפוקו היה מכנה *dispotif* (Foucault, 2003), מערכת של התנהלויות, מאפשר לחברה שלנו לשמוע דברי ביקורת מבלי להתייחס אליהם ברצינות, כי אומרים אותם צעירים בלתי מנוסים ובלתי אחראיים. מתבגרים ישראלים מבטאים לפעמים תסכול עמוק מתפקיד מוזר זה. לדעתי, התופעה של "נוער רבין", צעירים שידעו לבטא בנרות שהדליקו מה שמבוגרים התקשו לבטא אחרי רצח ראש הממשלה, מדגימה תפקיד זה היטב.

דווקא בבית הספר התפקיד של הפרהסיה יכול, ולדעתי גם צריך, להתחלק בין מתבגרים למבוגרים. דווקא בבית הספר יש הזדמנות להזמין את המתבגרים לביטוי מלא ונוקב לגבי ניהול בית הספר בידי המבוגרים, ודווקא בבית הספר יש הזדמנות גם למבוגרים לבטא את הפרהסיה שלהם בקול רם.

פרהסיה היא הדרך היחידה להפסיק תופעות של התעללות חברתית. הפרהסיה מתקיימת בדברי המבוגר האחראי שאינו פוחד לדבר על התופעה. אולם באופן יותר עמוק, תפקיד הפרהסיה הוא שהמבוגרים מבקשים או דורשים מהמתבגרים למלא: לומר בפה מלא מול החברים שלהם שההתעללות בעמיתים מתרחשת ושהיא אינה מקובלת. מבוגרים שאינם

מקיימים פרהסיה ונותנים למתבגרים לצפות בכשל התפקודי של המבוגרים, אינם יכולים להטיל על מתבגרים תפקיד ש"גדול על המבוגרים".

לסיכום – דוגמה

אציג כאן דוגמה אחת אפשרית – כיצד אני מדמיין מבוגר הנוטל על עצמו את האחריות החברתית לדבר עם כיתת מתבגרים על הסיכונים החבויים בחיי החברה שלהם. בדוגמה זו אני מבקש לתרגם לשפה של שיח עם צעירים את כל החומר התיאורטי שהבאתי עד כה.

בחינוך בקבוצות אנחנו מאותגרים תמיד. בקבוצות אנחנו זקוקים זה לזה, אנחנו רוצים להשפיע ולעתים מפחדים להיות מושפעים. אנחנו מבקשים להרגיש מקום בטוח בקבוצות, לדעת שמעוניינים לשמוע אותנו ונותנים כבוד לכל אחד מאיתנו כפי שאנחנו.

רק בחיינו בקבוצות אנחנו יכולים לגדול בחופשיות. שם אנחנו פטורים ממבוגרים מעצבנים כמו הורים ומורים. אנחנו יכולים להרגיש שאנחנו כבר לא קטנים ושנחנו בדרך להיות בוגרים. אנחנו יכולים להתנסות בתפקידים שונים, באמירות שונות, בחברויות משתנות. אנחנו יכולים להיות מאוד שונים מאיך שיוצא לנו להיות במשפחות שלנו, עם ההורים והאחים.

לכן כולנו זקוקים למקום בטוח בקבוצה, מקום מקבל ומכבד, מקום שמכיר אותנו, שמכבד אותנו ושמקיים אותנו. הצורך הזה נותן המון כוח לחיי הקבוצה, כוח חיובי וכוח שלילי. אם נרגיש שמקומנו בקבוצה אינו בטוח, או שבקבוצה מתעללים בנו או מוחקים אותנו, יהיה לנו קשה להתקיים.

אבל לא תמיד אנחנו במיטבנו בקבוצות. לפעמים אנחנו לא מספיק בטוחים במקום שלנו ולכן אנחנו קונים לנו מקום על חשבון מישוהו שמקומו נראה לנו עוד פחות בטוח. בקבוצות לפעמים אנחנו מוצאים את עצמנו "חזקים על חשבון חלשים". לפעמים אנחנו מוצאים את עצמנו פוגעים במישוהו, משקיעים בלפגוע, כמו באיזה ספורט חברתי, שהעיסוק בו מחזק את הקשר בין השחקנים. לפעמים זה מרתק, מצחיק לכאורה, אפילו קצת ממכר, קשה להפסיק.

ולפעמים אנחנו מפחדים לומר מה שאנו באמת חושבים בקבוצה. אתם יודעים, זה קורה גם למבוגרים, גם בצוות בית הספר. לפעמים להגיד משהו "נגד הזרם" מפחיד גם מבוגרים, והם מהססים לומר מה שעל לבם. בישיבות הצוות שלנו כאן אנחנו לומדים כל הזמן כמה כולנו מרוויחים כאשר אחד מאיתנו מעיר הערה "לא מקובלת", ולוקח על עצמו את הסיכון שהתגובה הראשונה תהיה שלילית. אנחנו מתאמצים לשמור על הביטחון שאף אחד לא ייזוק בגלל מה שהוא אומר, לא חשוב אם דבריו מתקבלים בסוף או לא. למדנו שלכל אחד משהו מיוחד להוסיף לדיון, צד מסוים שרק הוא רואה.

אין פלא שלפעמים קבוצות של אנשים – וגם מתבגרים הם אנשים – מתעללים ביחידים. אבל זה לא טוב, מאוד לא טוב, מאוד לא טוב לאף אחד. אני חושב שקבוצה שצריכה להתעלל במישוהו, ה"דבק" בין כולם אינו מספיק בטוח. כך למדתי במשך השנים. כולם מפסידים ממצב כזה, וזה גם עלול להיות מסוכן לקרבן ההתעללות, כי הוא – כמו כולנו – כל כך צריך מקום בטוח בקבוצה כדי לגדול.

אז זה לא טוב, זה חייב להשתנות. אבל מי ישנה את המצב? אני יכול להגיד לכם מה אני חושב, אבל אני לא אחד מכם. מי שיכול להפסיק את זה הוא רק מי מכם שייקח על עצמו לומר את הדברים בפה מלא. זה דורש אומץ, אבל למדתי במשך השנים שבסוף זה תורם לכולם. אפשר לומר, למשל, אני חושב שזה לא טוב שאנו פוגעים במישהו מהכיתה. אני לפעמים משתעשע בזה כמו כולם, אבל אני מרגיש לא טוב עם זה, ואני בטוח שאני לא היחיד שמרגיש ככה.

וחוץ מזה, אני רוצה לומר לכם שאינכם לגמרי לבד. אם מי מכם סובל ממצב של התעללות, אם בתור מתעלל ואם בתור קרבן, אני וכל צוות בית הספר רוצים לעזור לו. זה כמו "תאונת דרכים" בגיל שלכם: זה יכול לקרות, אבל זה גם מסוכן וזה מוכרח להיפסק. וזה יכול להיפסק.

אתם זוכרים, לפני חצי שנה אמרתם לצוות שהדרך שבה אנחנו מקבלים החלטות בשבילכם מעליבה אתכם. אתם זוכרים שערכנו דיון נוקב, כמה דעות שונות שמענו, ואיך בסוף המנהלת שמעה הכול והסבירה לכולנו איזו החלטה היא קיבלה ולמה. אז זה חותך לשני הכיוונים. אנחנו כאן כדי לעזור גם לכם עם חיי הקבוצה שלכם. אל תסתירו את מה שכוואב.

מקורות

- ביון, ו"ר (1992). התנסויות בקבוצות. (תרגום: י' כפרי). תל אביב: דביר.
- יאנג-ברוהל, א' (2010). חנה ארנדט: בשל האהבה לעולם. ביוגרפיה. (תרגום: א' דבני בינג). תל אביב: רסלינג.
- לאופר, מ' ולאופר, מ"א (2005). סגירה התפתחותית מוקדמת והעברת-נגד. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים). תקשורת טיפולית עם מתבגרים (עמ' 85-102). הוצאת משרד הרווחה.
- סטרן, ד' (2005). עולמם הבינאישי של תינוקות. (תרגום: י' זיסקינד-קלר). מושב בן-שמן: מודן.
- פלשמן, א' (2005). המתבגר בתוך משפחתו: סיכונים ומוכחנות. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים), תקשורת טיפולית עם מתבגרים (עמ' 143-177). הוצאת משרד הרווחה.
- פרויד, א' (2002). המושג קווים התפתחותיים. (תרגום: ג' פרמינגר). בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים). תקשורת טיפולית עם ילדים (עמ' 285-312). הוצאת משרד הרווחה.
- פרויד, א' (2005). חרדת האינסטינקטים בזמן ההתבגרות. (תרגום: א' אבנר). בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים). תקשורת טיפולית עם מתבגרים (עמ' 51-64). הוצאת משרד הרווחה.
- Foucault, M. (2001). Fearless speech. (J. Pearson, Ed.). Los Angeles: Semiotext(e).
- Foucault, M. (2003). "Society must be defended". Lectures at the College de France 1975-1976. (David Macey, Trans.). New York: Picador.

Foucault, M. (2005). "The hermeneutics of the subject". Lectures at the College de France 1981-1982. (Graham Burchell, Trans.). New York: Picador.

Foucault, M. (2010). "The government of self and others". Lectures at the College de France 1982-1983. Trans. Graham Burchell. New York: Palgrave MacMillan.

Kohut, H. (1971). The analysis of the self. New York: IUP.

Kohut, H. (1972). Thoughts on Narcissism and Narcissistic rage. PASC, 27, 360-402.

Young-Bruehl, E. (1988). Anna Freud: A biography. New York: Summit.

Young-Bruehl, E. (1996). The anatomy of prejudices. Cambridge, MA: Harvard.

Young-Bruehl, E. (1998). Subject to biography. Cambridge, MA: Harvard.

בחירה ואחריות – של מי?

אהרן פלשמן

מבוא

בשפת היומיום ברור שמקומם של המושגים "בחירה" ו"אחריות" הוא ברשות היחיד. אנו רגילים לשייך את הבחירה ואת האחריות ל"עצמי", ל"אני". שיוך זה נעשה באופן טבעי והוא מתבסס על שתי הנחות סמויות, האחת במישור החלל והשנייה במישור הזמן. ההנחה במישור החלל היא שהפוקוס שלנו, ה-zoom in- שלנו, על הפרט בפני עצמו הוא פוקוס קובע (privileged). ההנחה במישור הזמן היא שהזמן הוא בלתי רציף, כך שקיימות עצירות בזמן, עצירות שבהן מתקיימות הבחירה והאחריות. משמע, המשפט המלא ברשות היחיד, המשפט שמגלה את בסיסו הסמוי, הוא אפוא זה: "נכון להסתכל רק על הפרט, שם מתרחשים בנקודת זמן מסוימת בחירה ואחריות".

אלא שאנו חיים במאה העשרים ואחת, ועל שתי ההנחות הסמויות הללו אבד הכלח. ליתר דיוק, לא על ההנחות הללו אבד הכלח, אלא על ה-privilege הסמוי שמונח ביסודן. בימינו, ה-zoom in- שלנו גמיש וכולל גם את רשות הרבים, ובלשון חז"ל: "מיעוט לשון רבים שניים", ולמעשה גם יותר משניים; ואילו הזמן שלנו, יחד עם עצירות, כולל גם המשכיות, זרימה ותהליכים. אף ה"עצמי" של ימינו כולל בצד אוצר התכונות גם מערכות של התייחסויות בלתי פוסקות לאחרים (Kohut, 1971).

אבקש לתרום לשיח הזה שלושה דברים. ראשית, ברצוני להציע דרך שונה להתבונן במושגים "בחירה" ו"אחריות", דרך המעניקה מקום מדויק גם לרשות היחיד וגם לרשות הרבים. שנית, ברצוני להציע קו התפתחותי להתבוננות זו על הבחירה ועל האחריות. לבסוף, על בסיס שתי ההצעות הראשונות, ברצוני להבין את המקום של המבוגר המשמעותי במסגרת השיח על בחירה ועל אחריות עם ילדים ועם בני נוער.

מיחיד לרבים ומרבים ליחיד

מרבית הבחירות שלנו מתנהלות בתחום הקשרים שיש לנו עם האנשים המשמעותיים בחיינו. הדבר נכון כאשר מדובר בבחירות הקשורות לכניסה או ליציאה ממערכת יחסים, אך הוא נכון גם, למשל, כאשר מדובר בבחירות בנוגע למקצוע (היחסים עם מנהלים ועם עמיתים) או בנוגע ללמידה (היחסים עם מורים, היחסים עם אנשים שלומדים תחום מסוים).

אולי דווקא בגלל שפע ההשפעות המקיפות אותנו, אנו מבקשים לשמור לעצמנו מקום מסתור פרטי, שבו אנו מבקשים להיות נקיים מהשפעות אלו ולקבל את ההחלטה הנכונה עבורנו. ואולי גם משפיע עלינו המושג השני שבו אנו דנים – מושג האחריות. בהקשר זה, אנו רגילים להבנה הפשוטה שאחריות קיימת רק בתחום הפרט. הדבר כמובן נכון בשדה המשפט, שברבות השנים התעצם מקומו בתודעה של האדם המערבי. ביטוי לכך נמצא באמרה השגורה בפנינו – "הכול שפיט", או בעצה הרווחת כי מוטב להיוועץ בעורך דין בטרם נקבל כל החלטה.

כיצד אנו פועלים בתוך המסתור הפרטי שלנו? אנו מנסים להבחין בין כל ההשפעות החיצוניות – למשל, מה אחרים מצפים מאיתנו, או מה מוצא חן בעיני אנשים משמעותיים בחיינו, ולהגדיר את תחום הפרט – כיצד אני בעצמי, בתוך תוכי ועל פי האמת הפנימית שלי בוחר? יכול אדם לומר, שהוא סוגר את החלונות אל העולם החיצון ומתבונן רק במראה. את מי הוא רואה במראה? את פניו שלו. פניו של אדם העושה מאמצים אדירים לראות רק את עצמו. סביר להניח כי אל מול אותה מראה, יבקש המתבונן אף לגנוב מבט חטוף אל תגובות הזולת לנוכח בחירתו. בתוך כך, הוא ידמיין לעצמו כיצד יציג את בחירתו בפני זולתו, כיצד יתייצב מול תגובות לא נעימות ובפרט, כיצד יתמודד עם בחירה שהיא כולה שלו. בתרחיש הטוב, אותו אדם ייצא מתחום הפרט המיוחד, מצויד בבחירה שעליה יקבל את מלוא האחריות.

בשלב הבא, בזמן המתמשך, אותה בחירה תפגוש באנשים החשובים לבוחר. לכאורה, כאשר ישוחח הבוחר עם אנשים אלו, לא יהיה בפיו לחדש והוא יוכל רק להפסיד. כך, יהא דרוך ואנוס להגן בחירוף נפש על תחום הפרט שלו ועל הבחירה שעשה במסגרתו. האם תמונה זו מתאימה למציאות שלנו?

סבורני שלא. לדעתי, הבחירה שנעשית בתחום הפרט היא פעולה מסוימת עם הגדרה עצמית מסוימת, ובמעבר מתחום הפרט אל תחום הרבים, אנו עוברים לפעולה אחרת עם הגדרה אחרת. אנו עוברים לתחום הרבים, תחום שבו נתייצב אל מול פניהם של האחרים החשובים

לנו. מטבענו, אנו מושפעים עמוקות מהתגובות שנקבל. המפגש של הפרט עם תגובות הזולת עשוי לחזק את הבחירה שעשה או להחלישה. כך או אחרת, הבחירה אינה נשאת כפי שהייתה. כיצד אפוא נגדיר מפגש מלא השפעות זה עם הסביבה? בנקודה זו אנו פוגשים הגדרה חדשה – בחירה אינטר-סובייקטיבית.

הרי לא מפני שאנו עוסקים בבחירה, אנו יכולים להיות נקיים ממי שאנחנו. אנו קשורים במהותנו. אציין שתי דוגמאות לכך:

1. ב-15 השנים האחרונות לימדו אותנו חוקרים בתחום מדעי המוח כי מוחו של הפרט משמש מראה למוחו של אדם אחר. האחר עושה פעולה מורכבת ומשמעותית לנגד עיניו של הפרט, ומוחו מגיב בתורו, כאילו הוא עצמו עשה את הפעולה. כך נפתרת התעלומה מדוע תינוק בן יומו מושיט את לשונו אל מול מבוגר שמושיט את לשונו שלו. הדבר נכון גם ביחס לפעולות כמו ריקוד או צפייה בכדורגל, והוא נכון גם ביחס לתנועת שרירי הפנים המבטאים רגש. ידועה התופעה כי מול פנים זועפות אני חש שפניי זועפות ומול פנים מחייכות אני מחייך (Rizzolatti et al., 2001). ניתן להניח כי כאן טמון גם אחד היסודות לרגש הבושה – מול פנים המשפילות מבט, אשפיל גם אני את מבטי (פלשמן, 2007).

2. מיהו הסובייקט הראשון? לפני כמעט 30 שנה הראה לנו דניאל סטרן שהסובייקט הראשון הוא האחר (סטרן, 2005). תינוק בן שנה, כאשר אמו מתכוננת דרך החלון, מתכוונן גם הוא דרך החלון, אף שבאותה העת האם מנסה להסיח את דעתו עם עניין אחר. כך מגלה התינוק את הסקרנות הבסיסית ביחס לעולם הסובייקטיבי של האחר, עוד לפני שבנה את העולם הסובייקטיבי שלו. האם תשתף את התינוק בעולמה הסובייקטיבי, והוא יפתח הערכה ביחס לסובייקט, ויתחיל להבין שאולי גם לו יכול להיות סובייקט. אמירה זו של סטרן התנגשה עם ההנחה המערבית, לפיה כל אדם נולד עם סובייקט ומתוך הסובייקט האישי שלו הוא מתפנה לסובייקט של האחר. מחקרו של סטרן מלמדנו כי הסובייקט מופיע קודם אצל האחר, ודרך הסובייקט של האחר, בונה האדם את הסובייקט שלו.

מנקודת מבט זו, אפשר להציע הגדרה של מושג הבחירה האינטר-סובייקטיבית. ניקח את התוצר של המסתור הפרטי ונהפוך אותו מתוכן קבוע וסופי לתהליך אחד בתוך שרשרת התהליכים. נוכל לומר, שהצעד הטבעי שמגיע אחרי בחירה ביחיד הוא בחירה ברבים. מנקודת מבט זו, הבחירה של היחיד פתוחה להשפעות הסביבה, מברכת על השפעות אלה וזקוקה להן. כך ניתן להבין מדוע רבות מהבחירות מתגבשות לכדי בחירותי שלי במעמד של פנים אל פנים עם האחר.

בעניין אחרון זה אבקש להרחיב. עולה השאלה אם ה"עצמי" קיים רק במסתור? הבסיס הראשון לעולם האינטר-סובייקטיבי היה ספרו של מרטין בובר, אני ואתה, שיצא לאור בגרמניה לפני 90 שנה בקירוב (Buber, 1923). התרגום של פלשמן, אני ואתה, (ברפוס),²¹ בובר הגדיר שני מישורי קיום של ה"אני", האחד כאשר ה"אני" פונה לאחר בגוף שני (ואומר "אתה", בלשונו של בובר) והאחר כאשר ה"אני" פונה לאחר בגוף שלישי (ואומר "הוא" או

21 בובר הושפע גם ממריו גיאורג זימלס וארתור דילתי (Mendes-Flohr, 1989).

"לז", בלשונו של בובר). בשלב זה מגיש בובר את משפט המחץ שלו: "האני כאשר הוא לעצמו אינו קיים" (שם, 1.3; ראו גם: Flashman, 2012). משמע, יש "אני" השוכן ברשות היחיד ו"אני" השוכן ברשות הרבים ודווקא ה"אני" שברשות הרבים – זה שפונה לאחר פנים אל פנים, בגוף שני, זה שמתפתח ונכנס למפגשים מהותיים עם עולם הטבע, עם עולם יצירי הרוח ובמיוחד עם בני אדם אחרים, ויוצא מהמפגש הזה אחרת – משהו קרה לו. ה"אני" העמוק והמהותי הוא "אני" המצוי בתוך קשר ומושפע עמוקות מקשר זה. ה"אני" שרק מתנסה ופונה לאחר בגוף שלישי, הוא אני מקובע.

בובר טעה טעות חשובה אחת, בכתיבה אם לא בהמשגה, שהבהרתה נחוצה לנו כאן. בובר היה כה משולהב מן התגלית של מישור הקיום "אני-אתה", עד שהוא הגדיר אותו באופן קיצוני מדי (בדומה לאדם מערבי המשולהב מיצירת ה"עצמי" שלו). בובר כתב שהקשר "אני-אתה" יכול להתקיים רק כאשר ה"אני" פונה לאחר בכל נפשו, בכל קיומו. מי שלוקח מילים אלו כפשוטן, עשוי להסיק שכל מפגש "אני-אתה" הוא רק מפגש חוזר על קודמו, שהרי בכל מפגש כזה כבר התרחש גיוס של "כל הקיום" של אותו אני. אלא שלדעתי, בובר התכוון לתהליך שבו בכל פנייה לאחר, ה"אני" מביא את "כל הקיום" שהוא יכול להביא, ובמפגש הבא יביא עוד מקיום זה. למשל, אדם החושש מתלות יביא תחילה מה שיוכל להביא מהצורך שלו בתלות, ובמפגש הבא יביא יותר (Flashman, 2008).

אך היכן נמצא האדם בין רגעים אלה של "אני-אתה"? הוא נמצא במישור הקיום "אני-הוא", ביחס אל גוף שלישי. ואם אינו עושה כלום במישור אחרון זה, כיצד יתאפשר מפגש ה"אני-אתה" הבא להיות מלא יותר? לכן, לדעתי, בובר לא התכוון לתנודה בין מקום אחד מקובע לבין מקום אחר מקובע, אלא לספירלה שבתוכה עולם היחיד ועולם הרבים יכולים להשיק זה לזה. כך, במפגש "אני-אתה" נוצרות חוויות-עצמי חדשות, חוויות שלאחר מכן עוברות תהליך עיבוד במישור "אני-הוא" – האדם עושה בהן סדר על מנת להשיב לעצמו ביטחון. כאשר נוצר הביטחון, האדם יכול להרשות לעצמו להיכנס שוב למישור "אני-אתה" (Flashman, 2008).

לאחר הבהרה זו, נוכל לשוב לדיוננו בעניין בחירה ואחריות. גם כאן, ניתן לדמיין מעין ספירלה הנעה בין בחירה ביחיד לבין בחירה ברבים, רגע עוברת דרך תחום היחיד ורגע דרך תחום הרבים. כך עד שאדם חש שעשה בחירה. יש אנשים שירגישו שבחירותיהם נעשו מתוך תחום הפרט, יש שירגישו שבחירותיהם נעשו מתוך תחום הרבים. יש בחירות שתנועתן הראשונה נוצרה בתחום היחיד ויש בתחום הרבים. אין אנו עוסקים ב-privileging של מישור אחד על פני המישור האחר. איננו צריכים ואיננו יכולים לבחור בין שני חלקים של תהליך שלם. עלינו להכיר בקיומם של שני מישורי הבחירה ולתהות על הקשר ביניהם.

קו התפתחותי: בחירה ואחריות

כאשר פונים לבחינת ההתפתחות של הבחירה ושל האחריות בקרב ילדים ובני נוער, הספירלה שרטטנו לעיל נראית מובנת מאליה. אפילו מי שדוגל בתפיסת קיומה של בחירה רק ברשות היחיד, אינו מעלה על דעתו שילד נולד עם מסוגלות בחירה כזאת.

עד שנות השמונים של המאה הקודמת סיפק השטח ההתפתחותי כר "הולם" יותר לדין הנוכחי. עד אז, החוקרים עסקו בתחום ההתפתחותי בסוגיה של התפתחות מתלות לעצמאות.²² היה נוח לחשוב שככל שהקטן תלוי, הוא אינו מסוגל לבחור ועל כן אחריותו האישית מוגבלת. כאשר הוא הופך "עצמאי" – אינו תלוי בנפש חיה, לכאורה – הופכות הבחירות והאחריות להיות שלו. אלא שכבר לפני כשלושים שנה הביקורת הפמיניסטית על הפסיכואנליזה, ולמעשה על כל סדר העולם המערבי, לימדה אותנו שיותר מדויק לחשוב במונחים של התפתחות מתלות להדדיות. מנקודת מבט זו, גם בסוף תהליך ההתפתחות הבחירות והאחריות ייפלו בתוך השדה הנרחב של ההדדיות (פלשמן, 2011).

אנה פרויד הגדירה את המושג "קווים התפתחותיים" וחילקה אותו לשלוש רמות. ברמה הבסיסית, המשולה לרצפת ההתפתחות, קיימות הנטיות המולדות של הפרט, בכלל זה המזג והכישורים השכליים והחברתיים שלו. למשל, תינוק הנוטה לאכול בהתלהבות או באדישות, ייקח את הנטייה הזו לתוך חייו. תינוק שנולד עם כישרון לקליטה מהירה של שפה, ייקח כישרון זה עמו. ברמה השנייה, המשולה לקירות ההתפתחות, אנו מוצאים פעילות התפתחותית מצד הילד. למשל, הילד לוקח את הקווים שהונחו בפניו ומבצע תיאום ביניהם. הילד מצביע על מיץ ואומר "מיץ". הילד מאושר כיוון שהוא צופה שהוא עתיד לקבל את המיץ. כלומר, הילד יוצר "תפר" – חיבור בין שני קווים, בין אכילה לבין שפה, או בין רגש לבין ציפייה – חיבור שרק הוא יכול לעשות, וכאשר הוא עושה זאת, הוא "תופר" בתפרים קטנים את ה"אני" שלו. ברמה השלישית, הרמה הגבוהה, המשולה לתקרת ההתפתחות, קיים "המתאם הכללי". זוהי התחושה של הילד שהוא מסוגל לבצע תיאומים, לתפור את מה שבא לו מבפנים ומבחוץ ולארוג את האריג הנפלא שהוא ה"אני" (פרויד, 2002; Flashman, 1996).

אנה פרויד טבעה את המושג הזה בשנות החמישים והשישים של המאה הקודמת. כאשר הילד המתפתח היה זקוק לסיוע מבחוץ, אותו סיוע היה מכונה "כוח אני עזר", כוח עזר שנועד לשמר את ה"אני" ברשות היחיד. אם נרצה "לשדרג" מושג זה, לעדכנו לתקופת ההדדיות, עלינו ללמוד שני פרקים מהפסיכולוגיה המרקסיסטית (רשות הרבים ללא רשות היחיד) של הפסיכולוג ההתפתחותי לייב ס' ויגוצקי. ויגוצקי לימד אותנו לתפוס את התפתחות הפרט בצורה מורכבת, הן לגבי העולם הפנימי של היחיד והן לגבי זולתו (ויגוצקי, 2002). בתחום הפנימי ויגוצקי קרא תיגר על ההבחנה בין משחק "חופשי" לבין משחקי לוח. לדבריו, גם במשחק חופשי, שכל כך דוגלים בו במערב, קיימים כללים באשר למה מותר לעשות ומה אסור לעשות בצעצועים. לעומת זאת, ביחס למשחקי לוח, שלכאורה מתנהלים רק לפי כללים, קיים אלמנט של פנטזיה. למשל, כאשר ילדים "אוכלים" חלקים במשחק הדמקה. על

22 לפחות בכל הנוגע לחוקרים במערב, מדובר ב-150 שנה לכל היותר; פרק זמן שנדמה לנו כנצח.

פי ויגוצקי, ההבדל בין משחק חופשי לבין משחקי לוח הוא ההבדל בין הגלוי לבין הסמוי: במשחק חופשי הפנטזיה גלויה ואילו הכללים סמויים; במשחק לוח הפנטזיה סמויה ואילו הכללים גלויים (ויגוצקי, 2002).

במישור הלמידה ויגוצקי סבר שהתפקיד של המבוגר הוא לעזור לילד להתפתח מעבר למה שהוא כבר השיג לבדו. למשל, בשיעור טוב הילד והמורה ישתתפו בלמידה ובהבנה ביחד, והילד יהיה מסוגל להשתתף בלמידה מעבר למה שהוא יכול לבדו. קיים טווח של זמן שבו הלמידה היא "שלנו", לפני שהילד ירגיש שהלמידה היא "שלו". ה"שלנו" מעניק לילד תקווה שמשמיה שהוא יכול להשתתף בה, תהפוך במרוצת הזמן להיות "שלו" כבר בלי עזרה (ויגוצקי, 2005).

בחירה ואחריות זקוקות לתיאום בין קווי התפתחות אחדים. כדי לבחור, האדם זקוק לחיבור בין חשיבה, שפה, יחסים עם אחרים והתבוננות עצמית. כל אלה תפקודים גבוהים, והתיאום ביניהם מצריך סיוע. הסיוע של האחר יכול לבוא בכל אחד מקווי ההתפתחות המתוארים – חשיבה, שפה, יחסים עם אחרים או התבוננות עצמית – כמו גם במסגרת התיאום ביניהם. נאמץ כעת את הציר שתיאר ז'אן פיאז'ה, נציג ה"מערב" שנגדו טען ויגוצקי בעניין ההתפתחות המוסרית של הפרט. פיאז'ה כתב ספר שובה לב, הקריא שבספריו, על אודות משחק הגולות בזנבה. על פי תיאורו של פיאז'ה את המשחק, בשלב הראשון, האגוצנטרי, הילד משחק לפי הכלל "אני מנצח". אחרי גיל שש או שבע, הילד נכנס לשלב ההטרונומי והוא משוכנע שאחרים בעירייה קבעו את הכללים ולא ניתן לשנותם. אחרי גיל 13 הילד מגיע לשלב האוטונומי, שבו הוא מבין שהוא, כמו גם חבריו, יכולים להחליט בינם לבין עצמם על כל כלל שמוסכם עליהם (פיאז'ה, 1940).

אם נעטה על הציר שהתווה פיאז'ה את לבוש תורתו של ויגוצקי, נוכל לתאר את השלבים באופן הזה: בשלב הראשון, רשות היחיד גלויה, ואילו רשות הרבים סמויה. המבוגרים בחברה נהנים לצפות בצורות הביטוי העצמי של הילד בגיל הרך. בשלב השני, ככל שהילד מתקרב לגיל החביון, המבוגרים מתחילים להכינו לשלב הבא. הדגש אצל הילד עובר אל רשות הרבים. הילד נדרש לקבל על עצמו כל מיני כללים, גם ביחס ללמידה וגם ביחס להתנהגות. בשלב זה, רשות היחיד היא סמויה. לא מעודדים את הילד לפתח דעה מיוחדת, לשים לב לשוני הקיים בינו לבין זולתו, לעשות בחירות אישיות או להיות אחראי על בחירותיו. בשלב השלישי, חוזרת רשות היחיד להיות גלויה, ואילו החלק שקשור בהדדיות עובר לתחום הסמוי.

למעשה, עלינו לערוך שני תיקונים נוספים במפה ששרטט פיאז'ה לפני כמעט 80 שנה. שניהם תיקונים הקשורים למגדר. התיקון הראשון מתייחס לבנות. בראון וגיליגן תיארו לפני 20 שנה כיצד בנות בגיל 11 (כיתה ה) עלולות לאבד את ה"קול האישי" שלהן (Brown & Gilligan, 1992). הן מצאו שבנות מתחילות לדבר בשפת ה"אנל-יודעת" ולוותר על דעות ואפילו על ידע, כדי להתאים את עצמן לאחרות. הן הצביעו על כך שבנות מעדיפות "קשר" עם הזולת, שבו לא ניתן ממש לדבר, בשונה מקשר אמתי אשר מאפשר שיח גם מתוך שוני. נטייה זו מלמדת על יחס שונה לרשות היחיד ולרשות הרבים. השם שבחרו בראון וגיליגן לספר שלהם – "מפגש על פרשת הדרכים" ("Meeting at the Crossroads") –

מרמז על תפיסת הקול האמתי כדבר חי המתפתח דרך השיח. הספר מציע דרך שבה נשים מבוגרות, נשות חינוך ואימהות, יכולות לעזור לבנות לא לוותר על קולן הפנימי באמצעות דיבור הדדי. מחקר אחר, שערכו שותפותיה של גיליגן, תיאר תפיסות שונות של המושג "מנהיגות" בקרב בנים ובנות. כך, בעוד שהבנים הגדירו מנהיגות כאפשרות לגרור את כולם אחריי (קרי: רשות היחיד), הבנות הגדירו מנהיגות כיכולת להביא את הקבוצה לידי החלטה מוסכמת (Lyons, Saltonstall & Hanmer, 1990).

התיקון השני שעלינו לערוך קשור לבנים. לפני כמעט 30 שנה הציע פטר בלוס כי בנים זקוקים לשיח חי עם אבותיהם על מנת לפתח את ה"אני האידיאלי" שלהם בגיל ההתבגרות (Blos, 1985). בלוס מצא שאחרי שהבנים חדלים מן ה"ריב האדיפלי" עם האב ומוותרים על האם כדמות נשית רצויה, הם יכולים לעבור מאב "טריאדי" של המשולש האדיפאלי לאב ה"דיאדי". לדברי בלוס, בשלב האדיפלי בנים לומדים את ה"לא" מהאב הטריאדי, אך הם מפתחים את ה"כן" – את המשאלות ואת האני האידיאלי – פנים אל פנים עם האב הדיאדי. בדוקטורט שלה הצביעה ריקי פלח-גליל על ממצא דומה ביחס לאוכלוסייה הישראלית (פלח-גלילי, 2005). הווה אומר שגם בגיל ההתבגרות בנים זקוקים לתקשורת עם האב על מנת לפתח את ה"כן", שהוא חלק נכבד מבחירה ומאחריות.

שני התיקונים המוצעים לעיל עוזרים לנו לסיים את הקו ההתפתחותי באופן מלא ומדויק יותר. בנות בתחילת ההתבגרות זקוקות לסיוע במישור הגלוי (בחברה שמוגדרת על ידי גברים), סיוע בשמירה על קולן הפנימי, וזאת באמצעות תקשורת עם חברות ועם מבוגרות, ואילו בנים מתבגרים זקוקים לסיוע כיצד לא לוותר על המישור הסמוי, שעניינו הצורך בדיבור עם האחר, וזאת באמצעות תקשורת עם אבותיהם.

מובן כי היחס החברתי והתקשורתי לרשות היחיד ולרשות הרבים משפיע באופן משמעותי על הקווים ההתפתחותיים של היחיד (Kegan, 1982a, 1994b). על רקע זה עולה השאלה כיצד עלינו לנתח את המושגים בחירה ואחריות בתרבות הישראלית בת ימינו. מוטב להותיר שאלה גדולה זו פתוחה, שהרי ספק אם בכלל אפשר למצות את הדיון בה, קל וחומר במסגרת זו. אסתפק אפוא בשרטוט קווי המתאר למושגים בחירה ואחריות, הנראים לי נכונים מתוך התבוננות באוכלוסיות רבות בארץ.

שיח מגדל על בחירה ועל אחריות

הכול מכירים בוודאי את הפרדוקס הידוע הטמון בציווי "הִיָּה סְפוּנְטָנִי". מעט אנשים מכירים בכך שהפקודה למתבגר "תהיה אחראי", לוקה באותו פרדוקס ממש. למעשה, בפקודה זו גלומה סתירה לוגית בין תוכן הדרישה – "להיות אחראי", לבין תהליך העברתה למתבגר – מתן פקודה, שהוא יחס שמעניקים למי שאינו אחראי. דרישה זו מנוגדת לרצון ליצור שיח שיעזור למתבגר לגדול לתוך אפשרות של בחירה ושל אחריות. לאורך כל גילי ההתפתחות, תפקידו של המבוגר המשמעותי כלפי הילד המתפתח כולל ארבע משימות:

1. לעזור לילד (או לנער) לגעת בקווי ההתפתחות שלו ולקדם אותם (במקרה שלנו: חשיבה, שפה, יחסים עם אחרים והתבוננות עצמית).
2. לעזור לילד, היכן שהוא מתקשה בכך, לתפור את החיבור בין קווי ההתפתחות.
3. לעזור לילד לא לאבד את החיבור עם חלקו הסמוי של הקו או לעזור לו להימנע מהשתעבדות לחלקו הגלוי.
4. לתחזק את היכולת של הילד להמשיך לגדול ולהתפתח.

על רקע זה, אתמקד בחוויית המונחים "בחירה" ו"אחריות" בגיל החביון בקרב מתבגרים צעירים ומתבגרים גדולים יותר.

בגיל החביון, הילד שרוי בתוך תהליך שבו הגלוי הוא הרבים והסמוי הוא היחיד. בגיל זה, עיקר עיסוקו של הילד הוא ב"תפר" החשוב שמחבר בין היצרים והדחפים שלו לבין כוחות החשיבה. הילד משתדל ליצור ערוץ של פעילות מנטלית שאליו יוכל לתעל את דחפיו. על כן, חשוב לבדוק אם הילד כבר יצר עידונים לדחפיו באמצעות פעילות מנטלית. כזו היא, למשל, היכולת להפיק עונג מהראש באמצעות כוח המחשבה בלבד. אם עידונים אלה טרם נוצרו אצל הילד, ייתכן כי השיח על בחירה ועל אחריות לא יתאפשר אצלו, פשוט כי אין לו "חשק" להפעיל את הראש, שהרי שיח מגדל על בחירה ועל אחריות זקוק לפעילות מנטלית ואינו יכול להתקיים בלעדיה.

ברמה של נגיעה בקווי ההתפתחות הרלוונטיים (הרמה הראשונה לעיל), המבוגר יוכל לסייע לילד לקדם את החשיבה שלו במסגרת כל אחד מהקווים המתוארים לעיל – חשיבה, שפה, יחסים עם אחרים והתבוננות עצמית. חשוב להדגיש כי לכל ילד מבנה התפתחותי שונה, ובהתאם גם מוקדי הכוח ומוקדי החולשה שונים. בדרך כלל, קל יותר לילד להתחיל לאסוף את המוקדים היותר מפותחים אצלו, ורק אז לנסות וליצור מגע גם עם המוקדים החלשים. למשל, ילד שמגלה קושי בהתפתחות השפה, בוחן כיצד ילדים שונים או מבוגרים מכנים כל מיני התנהגויות. במסגרת זו המבוגר יכול להצביע לפני הילד על התנהגות מסוימת שמבוגרים נוטים לכוונה במילה "בחירה" (כגון בחירה אם ללמוד או כיצד להתנהג בסיטואציות מסוימות). ילד שמגלה קושי בהתבוננות עצמית, יוכל להתקדם מתוך שיח שבו המבוגר מרחיב ומתאר את התחום של "להסתכל על עצמי", שיח שאותו יוכל המבוגר לתמוך באמצעות דוגמאות אישיות. באותו אופן, לילד שמגלה קושי בהתבוננות על אחרים, ניתן לעזור באמצעות שיח דומה שבמסגרתו יושם הדגש באחרים.

ברמה של תיאום בין הקווים (הרמה השנייה לעיל), השיח עם המבוגר יכול לאתגר את הילד ולספק לו גירויים על מנת שיניח קו ליד קו, וזאת תוך הכרה בכך שאין זו משימה קלה. למשל, המבוגר יכול לומר לילד שאפשר להסתפק במה שנחוץ לנו, כך שמה שאני צריך הוא מספיק, והוא גם יכול להצביע על חשיבות ראיית האחרים ועל התועלת שיכולה לצמוח ממבט זה על הזולת, ובכך לחזק אצלו את ההתבוננות על האחרים. כתמיכה למסר זה, המבוגר יכול להסתייע בדוגמאות ממשחק כדורגל, מסדרות טלוויזיה, מסרטים או ממשחקי וידאו. במסגרת זו, המקום של המבוגר הוא לדבר ולא לנסות "לחלוב" ילד שעוד לא יבש החלב על שפתותיו.

כאמור, בגיל החביון החלק הסמוי הוא רשות היחיד. ישנם ילדים אשר מתקשים לבטא את החלק הסמוי, החלק של תחושות הבטן או תחושות הצדק של הפרט. ילדים אלה מניחים שהמבוגרים מצפים מהם רק לוותר על תחושותיהם שלהם ולהתאים את עצמם למצופה מהם. בהקשר זה, שיח מגדל מעניק מקום גם לרשות היחיד, ועוזר לילד להתקדם לקראת בחירות מורכבות יותר וגמישות יותר. יש גם ילדים, בעיקר בנים, המהווים מעין ברומטר לאווירה שהמבוגרים יוצרים סביבם, למשל בבית הספר. ילדים אלה, המכונים בפי "הרגישים והאמיצים", מרגישים חוסר צדק או סתירות בין אמירות המוצגות בפניהם ואינם מוכנים לשתוק. שיח מגדל עם ילדים כאלה יכול לפתוח בהתייחסות לחשיבות הרגישות ואומץ הלב שהילד מפגין, ומשם לנוע אל עבר שאלות, כגון מה תפסיד אם תנסה גם להתאים את עצמך וגם לשמור על דעתך באותה העת, וכל זאת בתנאי שדעתו של הילד אמנם זוכה להקשבה (לגבי בנות ראו: גיליגן, 2005).

בגיל החביון חשוב גם לעזור לילדים לקבל את עצמם כיצורים מתפתחים. שיח מגדל על בחירה ועל אחריות כולל בתוכו יחס מכבד כלפי הקושי לגדול, והבנה כי אי אפשר להשלים את תהליך ההתפתחות בבת אחת. ילדים מפרגנים יותר לעצמם, כולל לקשיים שלהם, כאשר מעניקים להם זמן להתפתח.

בגיל ההתבגרות המוקדמת קיימת נקודה התפתחותית חשובה נוספת. בשלב ההפשטה, החשיבה הפורמלית עוברת מהשלב האגוצנטרי אל שלב ה-*Decentering*. בשלב זה, מתבגרים צעירים שרויים עמוק בתוך מחשבותיהם ואינם מסוגלים לשפוט ולהעריך את המחשבות בכוחות עצמם. המתבגרים הצעירים מייחסים כוח אדיר למחשבותיהם החדשות על אודות העולם החיצוני, כיוון שטמון בהן ביטוי לכוח האדיר של מחשבות אלו ביחס לעולמם הפנימי (פיאז'ה, 1969).

בשלב האגוצנטרי אפשר לראות את חזרתו של המתבגר אל רשות היחיד. שיח מגדל אינו פועל נגד כיוון ההתפתחות, ועל כן רואה בדעה קיצונית שהמתבגר מבטא מעין תפר שעלול להיפרם אם נמתח אותו יתר על המידה. על מנת להחזיק את המבנה ההתפתחותי הכללי שלו, הנער זקוק לבחירה ולאחריות שיהיו שלו. שיח מגדל יסייע לנער לאסוף תחילה את המרכיבים הנחוצים לו. שיח כזה יבחן כיצד הנער משתמש במחשבות החדשות, עד כמה הוא מוצא את השפה המתאימה לבטאן, ויעזור לו להרחיב את החשיבה ואת השפה, אפילו תוך כדי שימוש בשדה הידע של הפילוסופיה. במסגרת השיח המגדל אפשר לטייל עם הנער סביב ההתבוננות העצמית וסביב הקשרים שיש לו עם זולתו בהווה. ניתן גם לבדוק מהם חיבורי הקווים אשר יכולים להתאים לו. נוסף ונדבר עמו גם על החלק הסמוי, המצוי בגיל זה ברשות הרבים, אולי בעיקר כדי להצטרף לדעתו השלילית עליו. רק אז נבדוק עד כמה הוא בטוח שהוא יחזיק בדעותיו בהווה לאורך כל חייו.

ניקח לדוגמה נער בן 14, שבוחר להפסיק את כל החוגים שבהם הוא משתתף ולשחק רק במשחקי מחשב. שיח מגדל עם נער זה יחלוף על פני כל קווי ההתפתחות: היחס שלו לעצמו (משחקי המחשב "תפורים" עליו, תרתי משמע); היחס שלו לאחרים (כיצד הוא מתייחס לתגובת הוריו לנוכח בחירתו); החשיבה שלו ביחס לבחירה שעשה בין החוגים לבין המחשב (לדעתו, שלבי המשחק מקדמים את החשיבה הרבה יותר מחומר "משעמם" שמעבירים בבית הספר או בחוגים); והשפה שלו (האם הנער בוחר בין אפשרויות שונות או שמא הוא רואה לנגד עיניו רק אפשרות אחת). בחירה קיימת רק כאשר יש יותר מאפשרות אחת, והשיח המגדל

יכול לסייע לנער לבחון איזו אפשרות תזיק לו הכי פחות. במסגרת שיח זה, נבדוק עד כמה הנער יכול להרשות לעצמו לנהל מלחמת חורמה עם הוריו (למשל, האם התוצאות הצפויות מתאימות לו כמו במשחקי המחשב?). נבחן את הצורך של הנער להגן על רשות היחיד שלו, ונתור אחר דרך שבה ירגיש כי רשות היחיד שמורה לו, גם אם הוא עושה ויתור מסוים, למשל, ממשיך להשתתף בחוג אחד או מוסיף קצת שעות למידה לשעות המחשב שלו. נשוחח עם הנער גם על עתידו ונבחן עד כמה הוא בטוח שיש לו מספיק ידע על מנת לעשות בחירה, כל בחירה, אשר תשפיע על עתידו. נציף בפניו את התהייה – האם יש סיכוי שבגיל 18 יביט לאחור ויאמר לעצמו: "בחרתי טוב, כל האחריות עליי", או שמא במבט לאחור יאמר לעצמו: "חשבתי שכבר סיימתי את מהלך הגדילה לכיוון של בחירה ושל אחריות, אך כיום אני מבין שהאחריות הזאת הייתה גדולה עליי באותם ימים".

אשר למתבגרת הצעירה, במסגרת השיח המגדל עמה נבקש לסייע לה בשימור הקול הפנימי. נשוחח עמה על האופן שבו התנהלה עד כיתה ה' או ו', ונשאל אם ידעה באופן ברור יותר מה היא רוצה. נשוחח עמה גם על קונפליקטים המלווים את תהליך ההתפתחות שלה, את הבחירה ואת האחריות, ועל החשש מפני בדידות או התנכרות אם לא תפעל כמו כולן. מתוך שיח כזה ניתן לצאת אל עבר שיתוף בהתנסויות העבר שלה, הבדלים בינה לבין האחרות או חוויות שבהן לא ויתרה על קולה.

עם המתבגר הצעיר נבדוק עד כמה האב מעורב בחייו, אם יש לו תקווה שאביו יהיה גאה בו ואם הוא סבור שהאב יאשר את הדברים החשובים לו. לעתים די בהזמנת האב הנבוך למלא את התפקיד הנחוץ לבנו במסגרת השיח המגדל, כדי שהבן יגמיש את "בחירתו", בניסיון לפנות מקום לשיח "רבים" עם אביו.

השיח עם מתבגרים הלומדים בכיתות י"ב, ואף עם צעירים במהלך השירות הצבאי הסדיר, דומה לכאורה לשיח עם מבוגרים, אלא שיש כמה הבדלים חשובים. ההבדל הראשון הוא שהשיח עם המתבגר על אודות בחירה ואחריות עשוי להביאו לאמץ חשיבה בלתי מקובלת מבחינה חברתית. ההווי החברתי במדינת ישראל כיום דוגל ברשות היחיד באופן קיצוני. נערים בתיכון נתבעים לבצע בחירות, לגלות אחריות ולתת ביטוי למה שנכון במסגרת הפרטי שלהם. המתבגרים מצופים להיות בסוף תהליך ההתפתחות, בתחנה הסופית והעצמאית של תהליך זה.

הדרך שהצעתי כאן היא שונה. לדעתי, כאשר אנו מתייצבים לפני מתבגרים מבוגרים, עלינו לפתוח את הקלפים ולשוחח עמם על דרכים שונות להבין את המושגים "בחירה" ו"אחריות" גם בהקשרים חברתיים שונים וגם בשלבים התפתחותיים שונים. גם עם מתבגרים אלו עלינו לטייל דרך נקודות הציון של כל קווי ההתפתחות ולבחון את התיאום בין הקווים השונים. במסגרת זו חשוב לציין את רשות הרבים הסמויה ואת התחושה שאנשים מחוברים זה לזה ושגם לבחירות ולאחריות יש פן פרטני ופן משותף.

חשוב גם לעזור למתבגר להבין שעדיין יש לו זמן, שהוא לא חייב לסיים את המהלך אל עבר בחירה ואחריות עד מועד גיוסו, ושהוא ימשיך להרהר בנושאים נכבדים אלו במשך כל שנות חייו. הזמן שמעניקים למתבגר במהלך שיח משמעותי הוא גם זמן ההווה וגם זמן העתיד. כפי שלימד אותנו דניאל סטרן בספרו *The Present Moment*, רגעים קצרים אך משמעותיים

של תקשורת מהותית בין אנשים הם שיוצרים הווה ונוכחות (Stern, 2004). תכלית השיח המגדל היא יצירה של רגע כזה.

לפני כמעט 50 שנה הציג מרטין בובר את המשל הזה בכנס שעסק בשלום במזרח התיכון: פעם הלכו יחדיו חירות, שוויון ואחוזה, והיה להם טוב. ואז החירות פנתה מערבה והשתנתה והשוויון פנה מזרחה והשתנה. כעת, שניהם חשים את השינוי ומחפשים אחר האחוזה שתלך יחד איתם.

בספירה ההתפתחותית אשר עוברת מחירות (רשות היחיד) אל שוויון (רשות הרבים), וחוזר חלילה, החוליה המקשרת והמחברת היא האחוזה – השיח פנים אל פנים (Hodes, 1971).

מקורות

- בובר, מ' (בדפוס). אני ואתה. (תרגום: א' פלשמן). ירושלים: מוסד ביאליק.
- גיליגן, ק' (2005). ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים), תקשורת טיפולית עם מתבגרים (עמ' 117-142). ירושלים: משרד הרווחה.
- ויגוצקי, ל"ס (2002). תפקיד המשחק בהתפתחות. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים). תקשורת טיפולית עם ילדים (עמ' 172-184). ירושלים: משרד הרווחה.
- ויגוצקי, ל"ס (2005). אינטראקציה בין למידה והתפתחות. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים). תקשורת טיפולית עם מתבגרים (עמ' 103-116). ירושלים: משרד הרווחה.
- סטרן, ד' (2005). עולמם הבינאישי של תינוקות. (תרגום: י' זיסקינד-קלר). מושב בן-שמן: מודן.
- פיאד'ה, ז' (1940). השפיטה המוסרית של הילד: כללים וחוקים במשחק. (תרגום: י. מאיר). תל אביב.
- פיאד'ה, ז' (1969). שש מסות על ההתפתחות הנפשית. (תרגום: א' פורת). תל אביב: מרחביה ספריית הפועלים.
- פלח-גלילי, ר' (2005). בעקבות האב האבוד. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- פלשמן, א' (2011). אני אתה – ואנחנו. <http://alanflashman.com/martin-buber/>
- פלשמן, א' (2007). חיבור דביק. <http://alanflashman.com/shame/>
- פרויד, א' (2002). קווים התפתחותיים. בתוך א' פלשמן וח' אבנט (עורכים). תקשורת טיפולית עם ילדים (עמ' 285-312). ירושלים: משרד הרווחה.

Brown, L. M. & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buber, M. (1923). *Ich und Du*. Heidelberg: Schneider

Flashman, A. (1996). Developing developmental lines. *PASC*, 51, 255-269.

Flashman, A. (2008). *Almost Buber*. <http://alanflashman.com/almost-buber>.

Flashman, A. (2012). <http://buberguide.wordpress.com>.

Hodes, A. (1971). *Martin Buber: An intimate portrait*. New York: Viking Press.

Kegan, R. (1982a). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kegan, R. (1994b). *In over our heads*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.

Lyons, N. P., Saltonstall, J. F. & Hanmer, T. J. (1990). Competencies and visions: Emma Willard girls talk about being leaders. In C. Gilligan, N.P. Lyons & T.J. Hanmer (Eds.). *Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard school* (pp. 183-214). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mendes-Flohr, P. (1989). *From mysticism to dialogue*. Detroit: Wayne State University Press.

Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews, Neuroscience*, 2, 661-670.

Stern, D. (2004). *The present moment*. New York: Norton.

