

מפגשים עם חרדים:

הרהורים ראשונים

אהרון פלשמן

ברצוני לתאר את ההתנסויות שלי עם קבוצות של יועצים חינוכיים מהסקטור ה"חרדי". הניסיון שלי מסתכם בכעשרה מפגשים עם קבוצה של 20 יועצים חינוכיים בבני ברק יחד עם ששה מפגשים בתור "מרצה אורח" בקבוצה של היועצות בירושלים שמונחת לא על ידי בנוסף הוזמנתי לפגוש את צוות מורות בסמינר "בית יעקב" בירושלים. הקבוצות גויסו באמצעות "אשלים-ג'וינט" בניהולה של ד"ר פלורה מור. ה"חרדים" המשתתפים בקבוצות שייכים לחלק מהעולם ה"חרדי" שמשתף פעולה עם מוסדות המדינה ומקבל מימון ממשלתי, כלומר ה"חינוך העצמאי". הסקטור הזה למיטב הבנתי התהווה ממה שפעם היה מכונה "אגודת ישראל". לא היה לי קשר עם הסקטור ה"חרדי" שמושך את ידיו לגמרי ממוסדות המדינה ("ניטורי קרתא"). אני אתייחס כאן בעיקר להתנסויות שלי בקבוצת הגברים, התנסות יותר חווייתית.

מפגש ראשון

אני מודה שהיה לי צורך להיפטר ממספר "דעות קדומות" כדי לתקשר עם היועצים והיועצות. ראשית כל, למדתי שלאמיד דוחים את מי שאינו חרדי. אדרבה, מצאתי נכונות לתקשר באופן אנושי ישר בתחום המקצועי - כיצד להבין ילדים והמצוקות שלהם. נתקלתי בפתיחות אנושית ובצמא מקצועי. אדגים זאת באמצעות שני מקרים שהתרחשו ביום ש"ראיינתי" את חברי קבוצת הגברים בבני ברק. החברים כבר נבחרו ע"י המפקח שלהם מתוך היכרות של מספר שנים. האדם הראשון שבא להתראיין הכניס את ראשו לתוך החדר הקטן שבו ישבתי, הישיר את מבטו פנים אל פנים ואמר, "בסדר". חייכתי, ושאלתי "מה בסדר?" הוא חייך בחזרה ואמר, "באתי לראות את העיניים שלך. עכשיו אני רואה שיהיה בסדר". באירוע השני ראיתי אותי – כבר הבנתי את סדר הדברים – גבר מלומד ומחויב ללימוד תורה. הוא שאל בדיוק מה אני מתכוון ללמד ואיך זה יועיל לו. הוא הסביר שעליו לבטל לימוד כדי להשתתף בקבוצה, כך שאם לא תהיה תועלת לקבוצה, היא תיחשב אצלו כביטול תורה. אמרתי שאני מאד מעריך את האתגר ואקח אותו ברצינות.

שקיפות: הצגת המנחה

בכדי להגיע להבנת המפגש הבין-תרבותי, רצוי להתחיל בשקיפות עולמו הפנימי והתרבותי של זה שבא לפגוש אנשים שחיים בתרבות אחרת. הדבר דומה ל"מחקר איכותני", שבו טענתי מזמן שה "חוקר" אינו יכול להציג את עצמו כמו לוח חלק "אובייקטיבי", אלא על החוקר לאפשר שקיפות למושגים והתרבותיים שלו, ואז הקורא יכול לשפוט את המסקנות לפיהם (ראה יואלי, 2003). על אחת כמה וכמה במפגש בין-תרבותי.

ובכן אציג קודם את עצמי, את אותן העיניים שגילה הראשון שראיין אותי. באתי למשימה זו בגיל ששים. גדלתי בתוך תרבות אמריקאית לא-יהודית בעירת פוקסבורו שכמעט ולא היו בה יהודים. אבי היה רופא, והזיקה שלו ליהדות הייתה מינימאלית. אביו שמר מסורת במידה מסוימת אבל לא היה מלומד ולא העניק חינוך יהודי לבניו. לאבי היה טבעי לגור ב"אמריקה" ולהכין את ילדיו לחיי התרבות הכללית. אבל מדי יום ראשון המשפחה הייתה נוסעת לבוסטון, לביקור סבים, ושם נחשפתי לעולם אחר. אמי באה מבית עשיר בלימוד תורה, הוריה היגרו לאמריקה בסוף גיל ההתבגרות ודיברו ביניהם יידיש. סבי היה ככל הנראה אחיין של ה"חפץ חיים", שהה אצלו בבית ולמד בישיבה שלו בראדין. בן דוד של אביו היה לרבה של וילנה; לא פעם בילדותי תהיתי מול הדיוקן שלו שנגזר מהעיתון ונתלה על הקיר, פרצוף מסתורי שבא מפלנטה אחרת. סבי היה מספר בנוסטלגיה רכה על אביו, שהיה מוטרד למחיתו בחנות בדים, אבל לבו היה נתון כל כולו לתלמוד תורה. כאשר הייתה נכנסת לקוחה וביקשה סחורה כלשהי, אבל בעל החנות העדיף פיתרון לקושי אב"תוספות" על פרנסתו, הוא היה מפנה אותה לאלמנה המסכנה עוד יותר ממנו, בעלת החנות שליד. על שמו של יהודי זה אני קרוי. אותו סבא היה היחידי שבין סביי שהכרתי מעבר לגיל 10, והוא גר בבית משפחתי בסוף ימיו, שנות ההתבגרות שלי. הוא עצמו עבר תקופה "אמריקנית" של התעשרות "על הנייר" בד בבד עם התרופפות בשמירת המצוות. עם אבדן כל הניירות במפולת 1929 הוא העסיק את עצמו בספר איוב עד שחזר לעבודה כלשהי ולשמירת המצוות באופן יותר מסודר. שני גדולי הרבנים שהגיעו לבוסטון בשנות ה-30 למאה העשרים היו חברים של סבי. הרב ד"ר י.ד. סולובייצ'ק, שהיה לראש ה"מודרנים" באורתודוקסיה באמריקה היה שכנו ובר-שיחו, והרב מ. סאוויטסקי, אחד מהלמדנים המופלגים מהזרם היותר שמרני, "אגודת ישראל" היו מיוחד אתו, במיוחד הרבנית הייתה חברת נפש של סבתי. לאמי היו בני דודים שמנו בין הרבנים האורתודוקסיים החשובים באמריקה, כולם

בזרם ה"מודרני" והמזרחי" של רב סולובייצ'יק. אבל ראיתי סוג של חיבה וכבוד מיוחדים שסבי רחש לידידו לבוש ה"קפוטה" שהזכיר לו את שורשיו.

אמי קיבלה חינוך יהודי ועברי עשיר ב"מכללה העברית" בבוסטון. היא דאגה לחנך את ילדיה לא רק בפוקסבורו, ולמדתי את הבסיס של יהדות בבית כנסת קונסרבטיבי בעיירה שליד , שרון, ששם מחצית התושבים היו יהודים. הושפתי רבות מהרצינות והמחויבות של מחנך ישראלי לשעבר שהגיע לשרון, והמשכתי ללמוד באותה מכללה העברית בבוסטון. הייתי פעיל בתנועת הנוער של התנועה הקונסרבטיבית. במחנה קיץ "יבנה" של המכללה, נפגשתי לראשונה עם בני גילי אורתודוקסיים, שלמדו ב"ישיבת רמב"ם" מיסודו של הרב סולובייצ'יק, והתחלתי דיאלוג עם עולם תורני חי של א הכרתי עד כה. במשך מספר שנים המשכתי ללמוד, להתכתב, ולפגוש מורים צעירים מכל הקשת של יהדות אמריקה. אפילו שימשתי רב חסידי כמעין שמש בשבתות. בגיל עשרים התחתנתי עם אשתי, שהשתתפה עמי ברוב המסגרות הללו, ובנוסף כבר בילתה שנה בארץ. גיבשנו כיוון "אורתודוקסי מודרני" ו"ציוני", שעלה בקנה אחד עם תוכניותי ללמוד רפואה. מיד לאחר החתונה נסענו לארץ, ופה למדתי ב"ישיבת הכותל" החדשה. ניסיתי ללא הצלחה לאמץ לתוכי את ההווי שמצאתי שם. חזרתי לאמריקה, ישבתי והשתדלתי להבין מה שעלה בידי בשיעורים של הרב סולובייצ'יק ושל בנו בניו יורק, ועברתי ללימודי רפואה והתמחויות.

במשך השנים גיליתי בחמי, שהיה מורי לתלמוד במכללה העברית, אדם צנוע ונחבא אל הכלים, לא רק תלמיד חכם מופלג אלא גם עוד דמות ששרייה בין העולמות. הוא היה שאר משפחה וידיד של הרב סולובייצ'יק וגדל עמו בוורשה. יחד עם זאת, כשבמקורות חתומה אותו רב סאוויצקי העביר את מגוריו לקרבת מקום לבית חמי, הוא אהב להתפלל שם, כי זה הזכיר לו את אירופה של לפני המלחמה, ואת אביו, שהתחנך בישיבת "וואלאז'ין" המפורסמת. חמי היה בין השאר חוקר בתלמוד, אבל נתן לי להבין שבידו של ה"מדע" לידיד את התורה לדור חדש, אבל לא לחדש את התורה עצמה. בכתביו המרובים (בעברית) אהב לציין "ישראל סבא".

מאז עלייתי ארצה לפני 26 שנים גרתי בדרום. לא מצאתי "זרם" ביהדות שהתאימה לי עד הסוף. חיי דומים ל"דתי לאומי" אבל בלי לאומנות. את ילדיי שלחתי לחינוך של הזרם הזה אבל לא רווייתי נחת מהתוצאות. התחלתי לתהות אם בידי "זרם" זה לקיים תלמוד תורה מעמיקה. גם ראיתי מרחוק

שבאמריקה המפעל של "תורה ומדע" לא מחזיק מעמד מעבר לאישיותו של רב סולוביצ'יק. העולם משתנה, ויחד אתו הביטחון שלי שבחירותי מוצקות.

בתוך הקשר זה "נשלחתי" לבני ברק על ידי התכנית לשדרוג יועצים חינוכיים של "אשלים-ג'ונט". כפי ששיקפתי כאן, אני "שליח" כפי שאני. העולם "החרדי" היווה בשבילי, בשלבים שונים, העבר הקסום, השורשים של משפחתי ושל משפחת אשתי, האויב שמחליש את הציונות, אבירי היהדות שמממים את עצמם באוהלה של תורה, ועצלנים ופרזיטים מיושנים חסרי תקנה. אני חושב שאותו אחד שפסק שעיניי "בסדר" ראה בהן משהו מרצון אישי מצדי להכיר עולם זה מקרוב, חששות מהעבר שמא לא אתקבל, וביטחון אחרי שלושים שנה במ קצוע שבכל זאת בידי להציע משהו. אותו אחד שדיבר אתי על "ביטול תורה" נגע בסיפור אודות אותו סבא רבה שאת שמו אני נושא ששלח את הלקוחה שלו ל"אלמנה". הנוכחות של הקבוצה מעוררת משהו מהכמיהה שלי לעולם שעוסק בתורה ברצינות, של למידה מחויבת, ושל "חבורה" תורנית.

אבל הבאתי באמתחתי לבני ברק לא רק אוסף של זיכרונות, אשליה ואכזבות בקשר לעולם התורני. הבאתי מתוך עולמי האישי והמקצועי התייחסות מסוימת כלפי עצמי וכלפי מפגשים עם אנשים ששונים ממני. ראיתי במפגש מסוג זה הזדמנות להשפעות הדדיות. למדתי מתוך התנסויות בין-תרבותיות עם שחורים והיספאנים באמריקה ועם פלסטינאים במזרח התיכון, ומתוך רפלקסיה על ההתנסויות הללו, שמפגש כזה חייב לכבד את הביטחון של כל קבוצה, לאפשר תחושה של השייכות בין שתי הקבוצות, ולתת ביטוי לסקרנות בין-תרבותית. (Flashman, 2010). קיוויתי שיתאפשרו "רגעים" של מפגש במישור הקיום "אני-אתה". לקחתי על עצמי אם כן מידה לא קטנה של פתיחות, שהמפגש עם ה"חרדים" יגרום לשינוי מסוים גם בתוכי. לא ראיתי את עצמי בתור סוכן של תוכן או שיטה מסוימת, אלא כאדם שעוסק בתהליכים פסיכו-חינוכיים ושמון למפגשים עם עמיתים בתרבות החרדית. הנחתי שההבדלים הרבים בין קבוצה זו ובין כל הקבוצות האחרות שהנחיתי (חמש קבוצות של נשים, יועצות רק בתיכון, קו-הנחיה עם שותפה, גב' חנה אבנט) יאתגרו אותי לדרכי פעולה שונות שלא תיכנתי מראש.

המסגרת הכללית

במפגש הראשון הסבב של ההיכרות ארכך זמן רב, כל המשתתפים הקשיבו לכל חבר שהביא עולם ומלואו של ניסיון בתחום החינוך. שרב רובם של המשתתפים אינם מתחילים במקצוע כלל וכלל. הגיל הממוצע של הקבוצה מתקרב ל-50 שנה, ויש בקבוצה גם בני ששים ואפילו ששים ושש. איני יודע אם הייתה כוונה מראש ליצור קבוצה יחסית מבוגרת. התוצאה בפועל היא שחברי הקבוצה מאד מנוסים ובטוחים במה שכבר למדו. בנוסף, כשליש מהמשתתפים משמשים כמנהלים במוסדות חינוך. הביטחון הזה מאפשר יותר פתיחות ללמידה של חומרים אחרים. המשתתפים כבר למדו מהניסיון היכן הם מצליחים בעבודתם והיכן הפעולות שלהם מוגבלות. על בסיס מספיק מוצק הם צמאים להרחבה. הקבוצה כוללת משתתפים ששייכים לענפים השונים של העדה החרדית שאינם ניטורי קרתא, כולל חסידי בעלז וגור ועוד, וכולל "מתנגדים" שממשיכים את המסורת של ישיבות ליטא. חסידי חב"ד לא נכללו.

בכל מפגש אני מאפשר לחברי הקבוצה להציג מצב מתסכל מעבודתם. בדרך כלל "מקרה" אחד הופך להיות דומיננטי, מי שמציג את המקרה מקבל תגובות ערניות ואוטנטיות משאר חברי הקבוצה, עד שהדין נכנס למעין מבוי סתום. לפעמים אז מתעורר ויכוח בין גישה יותר סמכותנית וגישה יותר מתירנית, או ביטוי קבוצתי למבוכה. במצב האחרון חברי הקבוצה נפתחים לבחון אם יש עוד משהו שאינם יודעים שיכול לקדם אותם. בדרך כלל אחרי הפסקה הקבוצה פנויה ללמידה, ואז אני בוחר להציג גישה פסיכולוגית שיכולה לעזור בהבנה ובתכנון הטיפול. המשתתפים עובדים באופן ערני על ההבנה וההטמעה של המושגים שאני מעביר.

התכנים שעולים דומים לאלה שעולים בכל הקבוצות של יועצים אבל עם מגע מהיר יותר בנושאים המאיימים ביותר. נכון להיום עסקנו בענייני משמעת, חוסר ריכוז, ליקוי למידה, הומוסקסואליות, אבדנות, עבריינות, שתייה, הכרה הדדית, חברים, תפקידו התפתחותי של המחנך המיוחד, סמכות והכרה בתוך המשפחה ותפקוד הורי בכלל. בכמחצית מהפגישות אני מבקש מהמשתתפים הדים אישיים, כלומר זיכרונות מילדותם שהדימוי של הילד שמובא לדין מעורר. הופתעתי מפתיחות הביטוי האישי ומהקבלה בקבוצה. בקבוצה גברים מפותחים מאד באופן אישי שכבר מתורגלים היטב ביכולת ההקשבה שלהם. נראה לי שחברי הקבוצה חשו את ההערכה שאני רוחש להם.

בכמחצית מהפגישות ההפסקה מנוצלת לטובת מנין מאולתר לתפילת ערבית. "הזרת" מראש שרצוי למנוע תופעה זו. אך אחרי הפעם הראשונה, הכרתי שקורה משהו מיוחד לקבוצה של גברים שבאמצע דיון מעמיק ומרגש מתפללים יחדיו. התרשמתי מתפילה עם יישוב דעת וכובד ראש. הרגשתי מעין מימוש של דברי מרטין בובר על חבורה שמוגדרת על ידי הפנייה של כל חברה לאותו מרכז (בובר, בהכנה). גם ראיתי משהו טבעי ונכון בכך שהמנחה והמשתתפים יוצרים מנין ופונים בתפילה ביחד. חשבתי שהבחנתי בחידוש כוחות הנפש ופתיחות בחלק השני, שלאחר התפילה.

בחלק השני של כמעט כל הפגישות התקבל המנהג שאני מציג ידע מקצועי שאמור לעזור בהבנת המקרה שעליו נדון. החומר שאני מעביר הוא קודם כל חומר התפתחותי. הצגתי את הגישה של אנה פרויד לקווים התפתחותיים, את הגישה של רוברט קיגן, את התיאוריה של ויגוצקי. לאחר מכן עסקנו בחומרים פסיכואנליטיים קלאסיים כמו ההתפתחות הפסיכו- מינית וכמו ההתפרקות וההתחברות אליבא דזיגמונד פרויד ב"מעבר לעיקרון העונג", שעזר מאד להבין אבדנות וסימפטומים של דיכאון. המשתתפים גילו עניין בכתבי הלאופרים על עצירה התפתחותית בגיל ההתבגרות, שעזר להבין צדדים של הומוסקסואליות. הייתה קליטה מהירה ודיון נוקב בכל הנושאים, ללא רתיעה מפני נושאים מיניים. חלק גדול מהמשתתפים ארגנו לעצמם רכישת המקרא וט שכוללות חלק מהחומרים שהצגתי (פלשמן, 2002; פלשמן ואבנט, 2005).

תמות מרכזיות

מספר תמות עלו במהלך המפגשים. אציג אותן אחת אחת יחד עם הרהורי:

1. נוסטלגיה או שחרור

במיוחד סביב שאלות לגבי הגישה הסמכותית, הקבוצה נהגה להתפצל בין שתי אמירות שונות. האמירה הראשונה הייתה ש"פעם" הורים ידעו לתת גבולות וילדים ידעו לקבל ביטחון ממסגרות וציפיות ברורות. הרבה נתנו דוגמאות אישיות מהורים שהפעילו סמכות גם כאשר הן ההורה והן הילד ידעו שהסמכות אינה "מוצדקת" באופן נקודתי, רק כדי לשמור על הכבוד ועל היחס ההולם לסמכות. טמון באמירה הזאת מעין געגוע למה שפעם עבד ולקהילה קוהרנטית שאינה צריכה להתמודד עם האיום של נשירה. שהיא בת דורנו. בדרך כלל קדמו האמירות מסוג זה ולאחר מכן אחרים בקבוצה היו מתפרצים מתוך כאב אישי

מילדותם, וטוענים ש"פעם" היו אותן המצוקות ו כשלים, רק שהיה אסור לדבר עליהם , וההשתקה לא הועילה לאיש. לפעמים המחלוקת התלקחה בקולות וברגש ולא מצאתי דרך נכונה מאשר לתת לביטויים למצות את עצמן, לפעמים רק באמצעות ההפסקה והתפילה. גם בהפסקה חברי הקבוצה המשיכו להחליף זיכרונות אישיים. פעם אחת אחד מהמשתתפים הסביר בצורה צלולה, ש"אנחנו החרדים" חייבים לחפש את דרכה של התורה בעבר, חייבם להאמין שאלה שמסרו את המסורת ידעו דרכה של תורה.

במהלך הפגישות ה"יוכח" הזה המשיך להופיע, אחרי פעם או פעמיים עם קצת פחות להט ועם יותר כאב. התחילו לתת ביטויים לצער שהביעו אפילו בצמרת של המנהיגות תורנית על הדרך שבה התייחסו לבניהם. למשל, ציטטו מנהיג ידוע שאמר שהו א הצטער שלא השקיע יותר זמן בהוו' המשפחתי סביב שולחן השבת במקום למהר לחדש לימודיו בתורה. היה ברור שגם מי ש הצדיק את הגבולות של העבר הבין שהיום ילדים זקוקים לנוכחות ולהשקעה רגשית של הוריהם, ולא רק לגבולות.

2. הכרת הורות מותאמת ומושקעת

אחד הסבבים המרגשים התרחש סביב סיפור על ילד שחיפש ולא מצא מענה אצל הוריו. ביקשתי מהמשתתפים להיזכר ברגע מיוחד בילדותם ש בו הרגישו מאד מובנים על ידי הוריהם. המשתתפים דלו מזיכרונותיהם סיפורים שמאד ריגשו זה את זה ואותי. הם התפעלו שיכלו לא רק להיזכר אלא גם להבין ולהמשיג אותם רגעי חסד, הורים שהשקיעו וניסו להתגבר על קשיים ואילוצים רבים כדי להעניק לילדיהם מה שהתאים להם. הם גם הבינו שבתור ילדים הם סמכו שהוריהם מחפשים את המתאים, ולכן שיתפו פעולה ונתנו לבחירות של הוריהם להתאים להם ולהטיב עמם. בכך חברי הקבוצה הבינו את המילה היפנית "אמיירו" שהצגתי להם מתוך העבודה של הפסיכואנליטיקאית הפמיניסטית אליזבת יאנג-ברוהל (Young-Bruehl, 2003). היה קל להם להבין הדדיות בתוך קשרים, היה נעים להם ומוכר להם לתת ביטוי לרעיון שהורים נהנים מלגדול יחד עם בניהם. דברתי עם הקבוצה על הכלה ו על ויניקוט, אבל גם הצעתי שיעמיקו במושג "הכרה" בסוגיה על תינוקות ואימהות בתלמוד בבלי כתובות נט: -ו. רוב הקבוצה אכן חזרו על סוגיה מדהימה ומוזנחת זו ו שמחו למצוא גם בתלמוד ביטוי למושגים שעוזרים להם (Flashman, 1992).

באופן כללי התרשמתי ש המושגים של הדדיות שמופיעים יותר ויותר בעולם הפסיכואנליטי אינם רחוקים כלל מההווי של העולם החרדי. התחלתי להרהר שהעולם ה"מופרט" של היחיד שרק מתחרה עם יחידים אחרים הוא עולם מערבי קיצוני, ואילו התורה ניתנה בין מזרח למערב. ביטוי ראשוני להכרה בצורך להתאים חינוך לילד מסוים עלה בציטוט התורני הראשון בקבוצה, ציון של דברי הרש"ר הירש, שכתב שעשיו לא הצליח להתחנך כראוי כי ניתן לו חינוך שהתאים לאחיו התאום יעקב ולא לו. גם בקבוצת הנשים, אחרי שלימדתי על "אמיירו", והתרשמתי שאני "מלמד" דברים מוכרים לקבוצה, ומשתתפת אחת ניגשה אלי בסוף השיעור ואמרה שכך אמר הבעל שם טוב על המילה "ונתנו" בשמות ל'יב, - האותיות יוצרות אותה מילה מימין לשמאל ומשמאל לימין, כי נתינה היא פעולה הדדית.

3. תובנות נקודתיות והכללות: Stakes גבוהים

בקבוצת הגברים נתקלתי בערנות מוגברת לגבי המשמעות הכללית של תובנות נקודתיות. במיוחד כאשר גילינו ביחד שהילד נשוא הדיון נתקל במחסור בהבנה מצד הוריו או מחנכיו לגבי מצוקותיו או מגבולותיו, עלתה מתח בין מה שאותו ילד צריך ומה שכל הילדים צריכים. לדוגמה, עלה לדיון מקרה של ילד שהוריו בעלי תשובה, ואביו מנסה לפעול בתור "אב חרדי" כאשר הוא עצמו גדל אצל אב חילוני. הקבוצה יכלה בקלות להזדהות עם המצוקות של הילד וגם של אביו, ולחשוב על החשיבות של ההכרה שנחוצה הן לבן והן לאב מצד מי שמייצג גם את המוסד החינוכי וגם את ה"עולם" החרדי יפי תפיסתו של האב. הדיון אז התפתח לכיוון של הכללות: האם צריך להבין לעומק כל ילד? האם הילד הזה מייצג אוכלוסיה של בעלי תשובה? האם תפקידו של מוסד חינוכי או יועץ לדאוג להסתגלות של משפחה שלמה בחברה החרדית?

בהרהור היום נדמה לי כי בקבוצה קיימת דאגה להגדרות של החברה החרדית באופן כללי, דבר שפחות העסיק קבוצות של נשים מהציבור הכללי לגבי החברה שלהן. אפשר לייחס הבדל זה למגדר וגם לתפקיד היועץ בתוך החברה. אולי גברים, ואולי במיוחד גברים שמשקיעים חלק לא מבוטל מזמנם וממרצם בלימודים בעלי אופי משפטי- מופשט, נוטים יותר להכללות מופשטות. בנוסף, אני מעלה על דעתי שכאשר ילד בחברה החרדית מתקשה להתאים את עצמו למערכת הציפיות המ שפחתיות-חברתיות-חינוכיות, לא רק בילד אחד נדון, אלא גם בחברה עצמה. הרבה מהמקרים ששמעתי עליהם בסקטור הכללי נתקלו בניגודים מובהקים אם כי סמויים בין הציפיות של הבית, של החברה ושל בית הספר. לא פעם שמעתי על

ילדים שממשים "שליחות סמויה" ששייכת לניגוד בין יחס שלילי שמי מההורים סוחב מאז גיל ההתבגרות שלו כלפי הסמכות החינוכית או חברתית, למשל ילד שהסירוב שלו להיענות למשמעת בבית ספרו מבטא כעס סמוי של אביו על מחנכים שהתעללו בו כשהיה מתבגר. אפשר להכיר את היחס של האב לליקויים שבמערכת החינוך של פעם. הערך הכללי של כל החברה אינה נפגעה מהכרה זו.

ואילו בחברה החרדית לכאורה קיימת אחידת ציפיות לגבי ההתנהגות והלימודים של בנים. לכן כאשר הילד אינו מצליח, קיים לחץ יותר ברור למצוא את הליקוי בו או במשפחתו, כי ליקוי במערכת החינוך עלול לבטא ליקוי בחברה החרדית בכלל. ליקויים בחברה אינם הנושא של ההשתלמות, ולא ברור עד כמה רצוי או בטוח בעיני המשתתפים להעלות דיון כזה בנוכחות "זר".

לדעתי ניתן ליועצים שבקבוצה תפקיד חברתי חשוב שאיננו קיים בחברה החילונית. נדמה לי שהיועץ הוא סוכן חברתי, מוטל עליו תפקיד להוכיח בזירת החינוך שהחברה החרדית צודקת בדרכיה ומצליחה לגדל את בניה. המקרים שנדונים בקבוצה, שבהם החברה לכאורה "לא הצליחה" מהווים מראה לחברה החרדית, והתפקיד של היועץ לפרשן את הדמות שמופיעה במראה. על כן יש מוטיבציה גדולה להרחיב את הדרך של אותה חברה, להוסיף לה ולא לסתור אותה, להצליח עם אותם הילדים. אז המראה מאירת פנים. במקרים שהפיתרון אינו ברור, היועץ מרגיש צורך, ובקבוצה מורגש הלחץ, לפרשן את ה"כישלון". ברירת המחדל היא שזה ה"עולם" של הסביבה המתירני החילוני שמקלקל את הילדים. בקבוצה לא מיהרו לבחור בברירת מחדל זו, והשקיעו מאמץ גדול למצוא פתרון שמטיב הן עם הילד והן עם הדמות של החברה במראה. מה שעומד על הפרק אינו רק התפתחותו של ילד, אלא הוכחת הדרך. stakes של המקרים בסקטור החילוני נמוכים יותר ופחות לוחצים.

4. מקום הסמכות התורנית העכשווית

החברה החרדית מעניקה מקום מיוחד לרבנים, מקום שאין לו מקביל פורמאלי בחברה החילונית. ברוב המקרים שנדונו לא הוגבל היועץ באופן משמעותי על ידי "דעת תורה". אדרבה, היועצים הגברים מרגישים לרוב ש"דעת תורה" סומכת עליהם ומפקידה את ההתנהלות עם הילד בידי היועץ. דומני שקבלת סמכות זאת מוסיפה תחושה של אחריות נקודתית כבדה, תוספת לאחריות הכללית להוכחת צדקת הדרך שצינתי לעיל. רק במקרה אחד עלה שדמות בעלת סמכות רבנית הייתה מעורבת בקבלת

החלטות לגבי ילד מסוים. הקבוצה התייחסה ברצינות לדעתו של אותו רב, המשתתפים ניסו להבין ולייחס כוונות לדעה שניתנה, אבל היו יכולים להעלות על דעתם דרכים שונות להבנה או לפעולה. ברירת המחדל הייתה שהדמות הרבנית צודקת, אבל רק כברירת מחדל, בחירה ראשונה, לא מסקנה מוחלטת.

בהרצאותיו ב Collège de France בשנת 1978 שהתפרסמו לאחרונה, דן הוגה הדעות המפורסם מישל פוקו בתפקידו החברתי של "רועה הצאן" במערב. פוקו מציין את ההתפתחויות של תפקיד זה בכנסייה המערבית ובחשיבה על מלוכה. הוא מראה שמקור התפקיד "רועה צאן" בדמות בן-אדם הוא דווקא אצלנו ביהדות שבתנ"ך ובמדרש, מקור השונה מאד מתפקיד השליט היווני ששלך ביד מוחלטת על טרטוריה ועל כל הקיים בה. פוקו מראה כיצד תפקיד "הרועה" נעלם מהחשיבה על חברה כאשר נולדה "המדינה" והחשיבה המודרנית על שליטה. ה"מדינה" משתמשת באוכלוסיה כדי לקיים ולהרחיב את עצמה ביחס למדינות אחרות, ואילו ה"רועה" מנהיג אסוף של פרטים אל עבר תכלית שהיא טובתם (הרוחנית). אני חושב שהחברה החרדית מעולם לא קבלה או השתתפה במדינה מודרנית כלשהי בתור אזרחים, חלק מתוך אילוף וחלק מתוך בחירה. הדבר נכון גם לגבי המדינה של היהודים בארץ ישראל, קרי מדינת ישראל.

דומני שתפקידו של הדמות התורנית שמהווה "דעת תורה" מגלמת תפקיד שרחוק מההבנה של אנשים שחיים במדינה חילונית, מרחק רב מהראש ומהתיאוריה, אבל לא דווקא מרחק מכמיהות הלב. פוקו תמיד מקפיד לציין שלעולם לא מדובר על החלפות מוחלטות, כאילו תם תפקיד הרועה לגמרי ונולד המדיניות שהוא מכנה governmentality. החברה החרדית מחזיקה בדבקות לתפקיד של מנהיגים שמהווים רועים נאמנים, אבל לא יהיה נכון לומר שבחברה החילונית תפקיד זה והתחושה הרגשית של צורך בתפקיד זה נמחקו מהשטח. אדרבה, במיוחד במדינת ישראל אנו עדים לביטויים לא מעטים של רצון וצורך ברועה נאמן, בדרך כלל ללא קשר עם המבנה הפוליטי; לפעמים פוליטיקאים מסוימים ידעו לנצל כמיהה זו לטובת עצמם. מה שחשוב בעיניי להכיר הוא ששום מדינה חילונית ובוודאי לא מדינת ישראל אינה יכולה להתחרות בתפקיד זה, כי מדינה מודרנית בנויה על יחס אחר לאזרחיה כבר כמה מאות שנה. לכן התפקיד שלי והסיוע שאני יכול להעניק לחברי הקבוצה אינם יכולים להיות מוגדרים כלהציע וויתור על מנהיגות שבנויה על תפקיד של רועה, אלא חיזוק היכולת של תרבות הרועה להצליח.

5. אחריות לפרט ולכלל

נגזר ישירות מהתפקיד של מנהיגותו של רועה נאמן כי לא יכולה באופן עקרוני להיות ויתור על אף פרט מהעדר. פוקו עצמו מצטט- מעשה יחידאי אצלו לדעתי - את המדרש על משה רבנו, ומי אנו שלא נביא אותו:

אמרו רבותנו: כשהיה משה רועה צאן של יתרו במדבר, ברח ממנו גדי אחד ורץ אחריו עד שהגיע לחסות. כיון שהגיע לחסות נזדמנה לו בריכה של מים ועמד הגדי לשתות. כיון שהגיע משה אצלו אמר לו: אני לא הייתי יודע שרץ היית מפני שעיף [=צמא] אתה. הרכיבו על כתפו והיה מהלך. אמר לו הקב"ה: יש לך רחמים לנהוג צאנו של בשר ודם – חיך, תרעה צאני. (מדרש שמות רבה, מהדורת א. שנאן ב,ב עמ' 106).

פוקו הראה שהיחס של המדינה לאזרחיה עבר מספר תהפוכות מאז מערכת ההתנהלויות (כך אני מתרגם dispotif של פוקו) של הרועה. הרועה היה אמור לדאוג לטובתם האישיים והרוחניים של עדו, כולל להעביר אותם לעולם הבא במצב אופטימלי. ואילו המדינה המודרנית כבר עסוקה בחיפוש הדרך המוצלחת ביותר להשתמש בכלל האוכלוסייה בצורה שמוסיפה כוח וכבוד למדינה ומאפשרת למדינה אחת להתחרות ולשרוד בתוך קבוצת המדינות המתחרות. היחס לאוכלוסייה מניח שיהיו נושרים וכושלים ומתאבדים ועבריינים, והיחס של המדינה לכשלים האלה הוא יחס של איזון: כמה כדאי להשקיע כדי להביא את אחוז האזרחים שאינם מוסיפים כוח וכבוד למדינה לאופטימום, ומהו האחוז של "כשלונות" שלא כדאי למדינה להשקיע יותר כדי למזער אותו יותר. דוגמה מאד פשוטה מימינו, התחרות בין בתי ספר להראות אחוזים של נושרים או של משלימי בגרויות, או מדדים של "הצטיינות"; בכל אלה ובדומה להם היחס הוא לאוכלוסייה, תוך הנחה ש"טבע" מערכת ההתנהלויות שאחוז מסוים תמיד ימעד. לא פעם פגשתי את התסכול של יועצות מהסקטור החילוני מול שביעת רצון של בית ספר מסוים מאחוז נמוך יחסית של כשלים, וחוסר התגייסות להשקיע בטיפול של ילד מסוים שבסיכון.

החברה החרדית אינה יכולה מעצם טבע מערכת ההתנהלויות שלה להשלים עם אבדנו של אף אחד מהעדר. השלמה עם אבדן אינו עולה בקנה אחד עם דמות הרועה הנאמן. לא שמעתי אף פעם אמירה לא בשם מנהל ולא בשם יועץ על השלמה עם אבדן ילד מסוים. מבחינת התגובה שלי, אותה מגויסות לשם

הטיפול בכל ילד וילד נראה לי ראוי להערכה. ואפשר להוסיף כי "כלים" שאפשר לגייס לטובת מקרה אחד הוא בדיוק אחד הדברים שרוצים ללמוד מאחד כמוני. יחד עם זאת, תפקיד הרועה הנאמן אינו תפקידו של שום בית ספר מסוים, אולי בגלל המעמד הפרטי של כל בית חינוך בחברה החרדית. נוצר מצב מעניין שבו היועץ לאו דווקא ילחם בחירוף נפשי להחזיר ק ילד מסוים בבית ספרו. הוא יבין גם לצורך של המנהל לשמור על שמו הטוב של בית הספר. היועץ, מצד שני לא ילמד על עצמו פטור מלטפל בילד ברגע שהוכרע גורלו לעזוב את המוסד שבו אותו יועץ עובד. חלק לא קטן מהדיונים עסקו בשאלה של כיצד להעביר ילד, כיצד לעזור להורים להבין שמעבר יכול להיות לטובתו של ילד, ומה שעוד יותר מעניין, עסקו בהכיצד אפשר להחזיר ילד לבית ספר מקורי אחרי שהוא התיישר בבית ספר שני, אם רצוני בכך. מעולם לא נתקלתי בדיון מסוג זה בסקטור החילוני. לדעתי הדיונים האלה מלמדים על תחושה של אחריות אישית כלפי כל ילד, ולדעתי יש לראות באחריות זו מעין האצלת סמכות ואחריות מידי ה"רועה" שאחראי לכל פרט ופרט בעדרו.

6. העדר מוסדות מתאימים לתלמידים כושלים

הנושא ה"חם" שעולה מהדיונים בחברה החרדית היא הצורך בהקמה של מוסדות שמתאימים לילדים שאינם מוכשרים שכלית או רגשית כדי להתמיד בתלמוד תורה ולהפוך את תורתם לאומנותם. אולי כחלק מהמשך אותה האצלת אחריות, היחס של היועצים הוא יחס מצ יאותי ופעיל. הם מציינים בכאב ובביקורת פנימית שהחברה החרדית טרם הקימה מוסדות מסוג זה. יחד עם זאת, חלק מחברי הקבוצה נתנסו או מתנסים באופן פעיל בהקמת מוסדות מסוג זה, והדיונים בקבוצה נותנים ביטוי לשינוי במערכות החינוך החרדיות בזמן אמת. בתחום הזה צריך להדגיש, כי ההכרה בעובדה ששישיבה "למדנית" אינה מתאימה לחלק מהילדים אינה מהווה שינוי כיוון כלל מבחינת החינוך הרצוי לכל מי שיכול. החינוך המיוחד מופיע פחות או יותר כמו במדרש – יש גדי שבורח בגלל צמא, רועה נאמן מכיר בצורך המיוחד שלו ומטפל בו בדרך שמתאימה לו.

השינוי קשור ברצון לא לאבד אף ילד, כולל אלה שלא יהיו גדולים בתורה. הגישה שהתבטאה בקבוצה הייתה מאד פתוחה, גמישה ומגוונת לגבי דרכים ללמד מי שמתקשה ללמוד. הדעות כללו כברירת מחדל החזקת הילד בבית החינוך שלו במידה שאפשר, ולוותר על ההקפדה בהישגיו. הושמעו דעות על הכשרת

ילדים מסוג זה לעבודה שמכבדת את בעלה . תועדו ילדים שכבר בגיל ההתבגרות משקיעים בעבודה וזוכים ליחס חיובי מצד בית החינוך והחברה . לא עלו הרהורים על מסלול של למידה שאינה תורנית גרידא, על ערוץ של הכשרה למשל באנגלית ובמתמטיקה כדי להכשיר ילד למקצוע . נראה לי כי קיימת הפרדה מוחלטת בין הסוגיה של ביצד כיצד להרכיב גדי על הכתפיים ובין כיצד לטפל בשאר העדר. כאן ההגדרה של "ילד בסיכון" חשובה לחברי הקבוצה. הכותרת של הסיכון – סיכון שינשור מהעדר – מעניק הכשר ללמוד דרכים שונות כדי להרכיב אותו על כתף. שאר הילדים שאינם "בסיכון" לא יעלו כלל בדיונים, מכיוון שכאן לרועה הדרכים המוצלחות משלו.

7. מצוקת כלכלת השידוכין

במספר דיונים עלתה ההכרה במצוקת השידוכין . המדובר בהשפעה על מעמדה של המשפחה , ובמיוחד הבנות של המשפחה , של מעברו של ילד מחינוך מוערך ובעל מעמד בחברה החרדית לחינוך שפחות נחשב על הסיכוי של בנות המשפחה לזכות בשידוך שנחשב , כלומר בן מוצלח של משפחה שנחשבת מוצלחת. התרשמתי שהיועצים אינם שלמים עם התופעה הזאת אבל גם אינם רואים שתפקידם לשנות אותו. לא עלו דיונים על החברה בכללותה , כיצד המצב נוצר , ועל מי ל שנות אותו . היועצים הפגינו התייחסות פרגמטית לעניין. הם השלימו עם העובדה כי בנים מסוימים יהיו "מאוחסנים" במסגרת חינוכית שאינה מטיבה איתם , שם ילמדו פחות טוב אבל לא יפגעו במעמד החיצונית של המשפחה על ידי מעבר. היועצים הכירו שההחלטה של ההורים אינה פשוטה ושהשיקולים מורכבים . עלתה התייחסות שקולה, שהורים צריכים לשקול בין ה"אחסון", והסיכונים הכרוכים בו, כלומר שאולי הילד "המאוחסן" ימעד באופן עוד יותר קשה ויפגע עוד יותר בכבוד המשפחה . היועצים הגדירו באופן מעשי את תפקידם בכך שעליהם לנסות לנהל את הסיכונים, לעזור לבית החינוך המאחסן ולילד המאוחסן להקל על הסטיגמה ועל החוויה של תלמיד שאינו מצליח , ויחד עם זאת לעזור להורים שבנם אינו מסוגל לשאת את ה "אחסון" לקבל את הרע במיעוטו ולהעבירו על מנת לתחם נזקים. הרושם שלי הוא שהיועצים כואבים מאד את המצב החברתי הנכחי של המשפחות , אבל לא השתמשו בשעות הקבוצה יחד עם אדם שהוא חיצוני לחברה שלהם לפרוש את מלוא הסבל והקושי.

8. שימוש ב"עצמי" של היועץ

מהסיפורים ש עלו בקבוצה התרשמתי שהיועצים רואים את עצמם חופשיים למדי להשתמש באישיות שלהם כדי לנסות לפתור בעיות. התרשמתי שהתפקיד של יועץ פחות "ממוקצע" מאשר בחברה הכללית. עובדה זו מניבה מספר תוצאות. התוצאה הראשונה, שתפקיד היועץ מורכב מאוסף של פעולות יצירתיות. היועצים נדרשים וגם חופשיים להגדיר את הקשיים של ילד מסוים לפי הרושם הרגשי והאישי שהילד יוצר בתוכם. היועצים הציגו התערבויות שנבעו מיחס אישי ומדרכי התייחסות שלא דווקא ליניאריים ופשוטים. מצאתי שהרבה יותר קל ליועצים מקבוצה זו לפעול באופן בלתי צפוי ואפי' לו פרדוקסאלי, ולהיעזר יותר בהומור, בהשוואה לקבוצות מהחברה הכללית. התוצאה השנייה, שהיועץ חש פחות במבחן בכל פעולה שהוא מנסה. כאן ה STAKES המקצועיים נמוכים יותר מאשר בחברה הכללית. היועצים שהציגו את עבודתם הרגישו פחות מאוימים מפני ביקורת מקצועית, כי ממילא הם פחות טוענים ל "שיטה" מקצועית כלשהי. האיום המופחת מאשפר תקשורת מאד פתוחה ופחות מוגנת בהשוואה לקבוצות אחרות שהנחתי. התוצאה השלישית היא שחברי הקבוצה יותר פתוחים לביקורת או לתגובות אישיות דווקא, ולעבודה משותפת על החלק האישי הרגשי שכל אחד מביא לעבודתו. בהשוואה ליועצות בחברה הכללית, החלק ה"אישי" שבתוך העבודה ה"מקצועית" הרבה פחות סמוי, וחברי הקבוצה פחות חשו ביקורת מקצועית או אישית מתגובות שנגעו בשימוש שלהם ברגשותיהם האישיים. הרבה פחות עסקו בניסיון לנחש "מה צריך לעשות" או "מה המנחה חושב שצריך לעשות", או להגן על הפן המקצועי של ההתערבויות שהציגו. התוצאות הללו יצרו או וירה של פתיחות ושל עניין, לתחושת יחד עם מעין שיתוף ביצי'רה חדשה בתוך החדר. גם אני בתור מנחה חשתי יותר יצירתי ופחות מוגן.

9. "חכמת הגויים"

באופן כללי הידע המקצועי או המדעי שכלול בתחום הפסיכולוגיה מהווה עבור היועצים מהחברה החרדית גוף ידע זר וחיצוני, שאין בו בהכרח ללמד על מה שבאמת חשוב בחיים. הדבר שונה מהיחס של יועצים בחברה הכללית, שנוטים על פי ניסיוני לראות בפסיכולוגיה סוג של תורה סדורה שכל אדם מעריך את עצמו לפיו. זאת הסיבה שלא פעם בקבוצות של יועצים בחברה הכללית, מידע מסוים יכול להוות איום אישי על המשתתפים. למשל, לא פעם הלמידה על ה "עצירה ההתפתחותית" לפי הלאופרים (בפלשמן ואבנט, 2005, פרק 4) יוצרת מתח בחיק היועצות שבוחנות את עצמן לפי התיאוריה. החומר הזה עבר בקלות בתוך הקבוצה של היועצים החרדים יחד עם דיון מאד מפורט על הומוסקסואליות. תהיתי בעצמי

כיצד להבין את המהלך של הקבוצה . מאוחר יותר התחלתי להבין שכל מה שאני יכול להביא לקבוצה מהעולם המקצועי שלי הוא נחשב "חכמת הגוי'ים". חומר כזה מותר להשתמש בה במידה שיש בה תועלת, במיוחד כדי להציל ילדים מנשירה . אבל החומר עצמו אין בו כדי ללמד על בני אדם , על אנושות כללית, או על דרך כלשהי להעריך את העולם הנפשי של יהודי . כלומר, התורה הקדושה מכאן ולהבדיל אלף אלפי הבדלות "פסיכולוגיה של הגוי'ים" מכאן. התוצאה היא שפחות מאיים לבחון ואפילו ללמוד תוכן שממילא ישאר זר וחיצוני . הייתי חייב להתרגל לתפקיד שונה , במידה מסוימת יותר נוח . במקום הפסיכיאטר שאולי יתפוס את המעוות אצל המשתתפים לפי כלים סמויים של אמת נסתרת, ובמקום איש המייצג את המדע ומשתדל לשכנע את המשתתפים לקחת ברצינות את ה "אני מאמין" המקצועי שלי, תפקידי היה לפרוש לפני חברי הקבוצה שיטות ותובנות שנאמרות אי-שם ביקום, בשטח זר כלשהו, כדי שייבנו מה אומרים האחרים. כל משתתף ייקח מכל "חומר" כפי שנוח לו ולפי אמונתו .

באופן פרדוקסאלי מצאתי שגישה זו לא גרמה לשטחיות רגשית בקבוצה . אדרבה, מצאתי משתתפים שכל אחד מפותח מאד באופן אישי ועסוק באופן מעמיק בהתבוננות במראה של המידות האישיות ללא הרף . הייתה מידה של הפרדה בין ה"אמת" שהופיע בדיון היותר אישי בקבוצה ובין ה "תיאוריות" שהצגתי.

הרהורים כלליים

"זום-אין": תחום הביניים

אני אעיד קודם על עצמי . אני מוצא במפגשים עם קבוצת היועצים בבני ברק חוויה לא צפויה שמגי יסת אותי לפעילות אישית , רגשית ומקצועית. אני משער שחלק מהחברים בקבוצה חשים משהו דומה . ולא, חטאתי בתחום הדמיון.

כוונתי, שאני מקווה שמה שאני מתאר שעובר עלי בקבוצה מעיד על סוג של מפגש שיוצר מגיחות "מלאה" יחסית של ה "אני" שלי ושל המשתתפים . מפגש כזה מעיד לדעתי על קיום "תחום הביניים" של ויניקוט (1995). אותו "תחום" מתאפיין ביכולת של המשתתפים להשהות את השאלה האם משהו מציאות או דמיון . "חפץ המעבר" המפורסם של ויניקוט הוא הדוגמה הראשונית, והמשחק הדמיוני ה "חפשי" של

ילדים גדולים הוא הדו גמה המוכרת ביותר . הדוגמה השכיחה ביותר מהעולם של מבוגרים היא צפייה בסרט "מרתק". הצופה אינו מוכן להפריע לצפייה המרותקת כדי לשאול שאלות של דמיון או שאלות של מציאות- האם זה באמת כך, איך יצרו סצנה מסוימת . אדרבה, עיסוק בשאלות מסוג זה מעיד על הפקעת ה"ביניים", למשל כאשר אם לילד בן 10 נגררת איתו לסרט "פעולה" (שם מסחרי להלבנת אלימות), ואחרי צפייה במספר רציחות מרגיעה את עצמה ב "מציאות" שאומרת "זה רק סרט", או "זה באמת קטשופ ולא דם".

אני מקווה שנוצר מעין תחום ביניים ביני ובין המשתתפים . התוכן של תחום הביניים במפגשי הקבוצה הוא הילד שמעלים לדיון, או הזיכרונות שמתעוררים מהעבר האישי של המשתתפים . התהליך של תחום הביניים כרוך ביצירת שיח שבתוכו יש מקום "לנוח" מן ההכרעות במציאות, מקום שאפשר "לשחק" עם המציאות הלוחצת, להרהר עליה הרהורים ביחד . בעיניי קיים קשר מובהק בין תחום הביניים ובין תהליכי ה"מנטליזציה" שפונגי ושותפיו (Fonagy et al., 2002) מציעים. תהליך ה mentalization כרוך ביכולת להחזיק ביחד ולהשוות בין המציאות כפי שהיא ובין מה שאפשר לדמיון שהמציאות יכולה להיות, תוך יחס של playfulness. לדעתי התהליך היצירתי של הקבוצה כרוך ביכולת של הקבוצה להחזיק את המצוקה של ילד או של יועץ, ויחד איתי ועם חברי הקבוצה להרהר כיצד זה יכול להיות אחרת . בניסיון שלי הקבוצה צריכה להתרחק קצת מהמציאות, כולל מהמצוקות שבמציאות, כדי ל"שחק" עם חומרים כואבים ו"לעשות משהו" איתם.

אני מהרהר היום שמהו התאפשר בחדר שקשור לחיבור מסוים בין עולמם המציאותי והדמיוני של היועצים ובין אלה של המנחה . עלי להכיר שהשורשים שלי שהצגתי השאירו אצלי מקום דמיוני פתוח לשייכות רוחנית בחברה שיש בה "על מי לסמוך" באופן מוחלט . דומני שנתתי לעצמי כניסה דמיונית לתוך העולם של החברה החרדית תוך מתן כף זכות "דמיונית" לקיומו של עולם שכזה, ובוודאי לכמיהה לעולם שכזה. קיים אצלי צד פסיבי שע ימו אני מתמודד כל חיי שמקבל ביטוי בדמיון של עולם תורני רוחני שמנהיגיו דואגים לשלומם של כל אחד כולל אותי . כיום אני מהרהר שהעולם שאני מייצג הוא גם די דמיוני בשביל היועצים. הם לא הסתקרנו יותר מדי לגבי ההתנהלויות של המערכת החילונית, ולמעשה לא ראו בי נציג או שליח של עולם זה . אני חושב שאולי חברי הקבוצה דמיינו דרך הנוכחות שלי עולם של ידע מגובש ומוצק על איך אחרים מנהלים את המציאות. ביחס ל"חכמה" שלי ה stakes היו נמוכים. אם מה

שאומר עוזר להם להבין משהו, הרווח הוא שלהם, אבל לא על חשבונם, כי מדובר רק ב"חכמת הגויים". ואם קצרה ידי מלהושיט סיוע, מרוויח נחת מהעובדה שאין ב"חכמת הגויים" משהו שחסר להם. מבחינת בתיאוריית המשחק, מצב זה מוגדר כ"win-win". הרי העולם של "חוכמת הגויים" אולי קורץ אי שם בלבם של המשתתפים, אבל לא "באמת". מקום המפגש של הדמיונות הללו הוא במצוקה של ילד מסוים, או של אחד היועצים בילדותו. בשני המקרים, גם אני וגם חברי הקבוצה נפגשנו ברצוננו לעזור לילד להציל את השייכות שלו בחברה החרדית. מעולם לא עסקנו ב"יתרונות" של בחירת סוג אחר של חיים. אני איחלתי ל"ילד" יכולת לא לאבד את ה"רועה" שאפשר לסמוך עליו, המשתתפים איחלו לילד שהחכמה שיועציו יוכלו להפיק ממני תוכל להועיל לו לשם אותה מטרה בדיוק. הקבוצה שמעלה דמיונותי ואני שמעלה דמיונותיהם איפשרו יחד מפגש ש"משחק" עם המציאות מכיוון שרואים את המציאות כפי שהיא יכולה להיות ולא רק כפי שהיא. מצד שני, ה"דבק" של הקבוצה אתי ושלי איתם הוא ה"משימה" המשותפת (ראה Shapiro & Carr, 1985) של סיוע לילד מסוים (בהווה או בעבר), ואותו ילד עיגן את מפגש הדמיונות במציאות. כוונתי שהדיון תמיד חזר למצוקה המציאותית של הילד, והמחויבות של שני הצדדים לחפש פיתרון או שיפור אפשר את ההפלגות ל"מה שיכול להיות" כי התוצאות תמיד ירדו שוב לשטח והושוו עם המציאות של הילד.

"זום-אאוט": החברה הישראלית והחינוך

הדיון במושג של פוקו governmentality ומהותו של החינוך במדינה המודרנית מופיע ב ספרות האירופאית בעשור האחרון. לא מצאתי עדויות לדיון מעמיק במושג זה בספרות האמריקאית או הישראלית. דווקא המפגש עם החברה החרדית מעלה בשבילי דיון במושג זה באופן מפתיע.

הדרך שבה פוקו הציג את מערכת ההתנהלויות שקדמה למדינה המודרנית עזרה לי רבות להבין שהחברה החרדית אינה מבוססת על "שלילת" החברה של המדינה המודרנית, אלא שקיימת בה "מערכת התנהלויות" (ה"dispotif" של פוקו) אחרת משלה. כפי שצינתי למעלה, קיימת מערכת שלדעתי טרם נחקרה לפי מושגיו של פוקו. פוקו מצא בתורה שלנו את המקור לגישה של "רועה הצאן", אבל הוא מיד ציין שבתקופה שהמדינות באירופה שהתנהלו לפי ה-dispotif הזה הן שינו אותו באופן יסודי לפי ההבנות החדשות שהנצרות הרכיבה על היהדות. המפגש עם מערכת החינוך של החברה החרדית מאפשר תהייה

על סוג ה-dispotif שקיים בחברה החרדית. התחלתי לחשוב שאי אפשר להבין את החינוך אלא בתוך ההקשר הכללי הזה.

החברה שמושתת על ההתנהלויות ששייכות לרועה הצאן (dispotif pastoral בשפה של פוקו), היא חברה שמבוססת על אימון. מייחסים למנהיגים שמתפקדים כרועי הצאן מחויבות מוחלטת לטובתם הרוחנית של חברי הקהילה שלהם. יחד עם זאת, ביהדות אף פעם לא מייחסים ליצורי אנוש יכולות מעבר לאלה של בשר ודם. לכן הרועה אמור להשתדל כמיטב יכולתו למלא את תפקידו באמונה, אבל אינו ניהן בשלמות והוא יכול לטעות. להבנתי, משייכים לרועה מיעוט טעויות עד כמה שאפשר, כלומר אין יצור אנושי אחר שטועה פחות ממנו. תוך האמונה שהרועה מחויב לטובתם של חברי הקהילה שלו, סומכים על דעתו מרצון בתור הדבר הקרוב ביותר לייצוג דעת עליון עלי אדמות בשביל אותו חבר קהילה. יחד עם זאת, המסורת של "תורה בעל פה", בין השאר בדברי ה"שפת אמת" משושלת גור, מחייבת כל יהודי להפעיל את כישוריו השכליים והרגשיים על מנת להגיע לרמה של הבנה ודעת. לכן אפשר לקבל את סמכותו של הרועה בלי להפסיק לחשוב באופן עצמאי. למשל אפשר לקבל הכרעה של רועה ולהשתדל ללמוד את ההיגיון או את ההשראה שאותה הכרעה יכולה ללמד. במובן הזאת סמכות הולכת יחד עם שקיפות או גירוי שכלי ולא כיבוי או ביטול של החשיבה של מקבלי הסמכות. בפתח זה קיים מקום ל"תחום הביניים" שתיארת לעיל.

בציבור החרדי שאיתו נפגשתי קיים ריבוי של רועים. כולם מייצגים אותו רועה עליון, אבל ההיררכיה שבין הרועים אינה פורמאלית או ברורה, ואין אחידת דעים לגבי הצלחתו של כל רועה ורועה למלא את תפקידו נאמנה. מצב זה יוצר שיח עם פער בין הכמעט ומוחלט ובין היומיום. למעשה כל תת-חברה מפרגנת לכל תת-חברה אחרת להשתתף במערכת ההתנהלויות של אימון הדדי עם ה"רועה" שלה, מבלי שתת-החברה ה"מפרגנת" משתתפת באותו אימון כלפי אותו "רועה". לכן בתוך קבוצה שכוללת חברים מתת-חברה רבות, הדיון על רועים שונים אינו יכול להיות מוחלט, ובין השיטין נשמעים ספקות וביקורת כלפי "רועים" מסוימים מבלי להטיל ספק במערכת ההתנהלויות עצמה. גם כאן פתח ל"תחום הביניים" במובן של אפשרות לדמיין כיצד התנהלות מסוימת יכולה להיות אחרת, אם נגיד הייתה מנהלת ע"י "רועה" אחר, בלי לפגוע במערכת ההתנהלויות הכללית.

בבואי להרהר על ה-dispotif בחברה החרדית מעמדתי מחוצה לה, אני תוהה על המפגש בין שתי מערכות לא רק של חינוך אלא של ה- התנהלויות החברתיות. חברה שסירבה להשתתף במשך שלוש או ארבע מאות שנה בהתפתחותן של החברה המודרנית ושל המדינה המודרנית אינה "מיושנת" או "נשארת אחורה". זו חברה ששומרת על מערכת אחרת של התנהלויות, אפשר לומר מערכת אנושית בעלת יתרונות רבות מבחינת ההתנהלות של הכוח והידע בתוך החברה. אמנם חברה שמתנהלת ככה אינה יכולה לפתח מדינה מודרנית, ומעולם לא ביקשה לפתח. זאת מערכת של התנהלויות שיכולה להתקיים בבחינת מובלעת בתוך מדינה מודרנית, גם של גויים וגם של יהודים. למדתי שבמפגש שלי בתור נציג של מדינה מודרנית עלי להכיר ולכבד את הרצון ואת ההכרעה החברתית של חברה זו לא להשתתף במדינה שלי באופן מלא. לדעתי גם עלי לקבל שהדין על חינוך אינו מהווה מחתרת שדרכה אפשר להגניב "ישראליות" אל תוך החברה החרדית. "ישראליות" מושתתת על מערכת ההתנהלויות של המדינה המודרנית, והחברה החרדית אינה מעוניינת להעביר את עצמה ל תוך מערכת התנהלויות שכזו, לא בכלל ולא בחינוך. זאת חברה שאינה רואה דופי במעמדה כמובלעת. לכן למדתי שנציגי חברה זו פתוחים מאד ללמוד "חכמת הגוים", כלומר כיצד חושבים פסיכולוגים שמתנהלים לפי ה-dispotif של המדינה המודרנית. כל "חכמה" או "כלי" יוכל לעבור תרגום למערכת ההתנהלויות של החברה הפסטוראלית ואם ה"כלי" יתאים, הוא ישרת שמירה על אותה חברה, ואם לא, אין פלא בזה.

יד המקרה לכאורה בעובדה שאני לומד את הרצאותיו של פוקו בזמן שאני מעלה את הרהורי לבי לגבי שנתי הראשונה בבני ברק. אני מודה שבתחילה כאשר העליתי בעיני רוחי את ההתנסויות שלי שם, לא מצאתי דרך להגדיר או להמשיג את מה שחוויתי. חשתי שחסר לי משהו כללי מאד שאינו מסתכם ב"דתי" מול "חילוני" או "מסורתי" מול "פתוח" או מיושן מול מודרני. כאשר מצאתי את המדרש על משה רבנו בתוך דברי פוקו, התפלאתי מאד. לאחר מכן ראיתי שפוקו הרי נוגע בחברה ה- "עברית" רק בקצה המזלג, ועוד עם חברה זו ששייכת לתקופה שלפני שלושת אלפים שנה. הניתוח של פוקו היותר מעמיק ומורחב הוא לגבי השימוש הנוצרי במושג "רועה". חשבתי שלמעשה עוד לא נחקר ה"רועה" העברי שנשמר בתוך החברה היהודית. אני רואה את ההרהורים שאני מעלה כאן בחינת נגיעה מושגית ראשונה – לפחות בשבילי. אני מציג נגיעה זו מתוך שקיפות לדרך שבה היא נוצרה. תקוותי שלנגיעה זו ערך היריסטי, שיכול

להוביל לחקירות שלא אני יודע לבצען , ולהבנה יותר מעמיקה לגבי החברה החרדית בכלל ומערכת החינוך שלה בפרט.

ההרהור האחרון שלי כאן שייך לחברה ישראלית הכללית . מתוך התייחסות אחרת לתפקיד ה"רועה" אצל החרדים, העליתי בדעתי מחשבות חדשות לגבי הניגודים והפרדוקסים שאנו נתקלים בהם במערכת החינוך הכללי. הגישה ה"פסיכו-חינוכית" נוצרה בתור יצירת גישה לקושי בחברה הזאת, ולכן קיים ניגוד בינה ובין מערכת החינוך הכללית . כפי שמגדיר פוקו במדויק , החברה המודרנית נולדה יחד עם "האוכלוסייה" , התייחסות חדשה של המדינה לאזרחיה. גם מדינת ישראל, לדעתי, חייבת להתנהל לפי מערכת ההתנהלויות זאת וזקוקה לאוכלוסייה שמעניקה למדינה כוח כלכלי וביטחוני . ההשקעה במערכת החינוך לא יכולה להתקיים בנפרד ממטרות אלו. מערכת החינוך, תקציב החינוך, ייקחו בחשבון את מכלול ההשקעה ואת מכלול היתר ונות והחסרונות של כל סוג של השקעה . תכנית שמ שקיעה בחזקים , שמשקיעה ב"מצוינות" תקטוף הישגים נאים ותשלם מחירים באוכלוסייה. אם החברה מרוויחה יותר כוחות מהשקעה כזאת, אזי ה"מגרעות" וה"מחירים" החברתיים של השקעה כזאת יהיו "כדאיים" מבחינת היחס לאוכלוסייה. ילדים שינשרו, שייכשלו, שיהיו אומללים או שיתאבדו יהיו חלק מה "מחיר" שהחברה תבחר "לשלם" עבור השגת מטרות נחוצות . הגישה הפסיכו- חינוכית לא תשנה את מערכת ההתנהלויות הכללית, היא יכולה רק לתחם נזקים ולצמצם מחירים . הטרגדיה של הפרט שולית לחישובים של מדינה מודרנית. הביטוי השכיח ל ניגוד זה הוא במאבק של יועצת להחזיק ילד מסוים בתוך בית ספר כאשר המנהל עסוק בטובת ה"אוכלוסייה", תוצאות שנמדדות באחוזי הצלחה של ילדים שיוכלו להילחם ולפרנס את עצמם. אותו מנהל מייצג נאמנה את מערכת ההתנהלויות של המדינה, לטוב או לרע.

דווקא החברה החרדית הרבה יותר מתאימה לגישה הפסיכו-חינוכית. בראש ובראשונה, החברה החרדית אינה זקוקה לאוכלוסייה שמעניקה כוח כלכלי או ביטחוני לחברה . החברה החרדית עסוקה במשהו אחר , בשמירה על מערכת ההתנהלויות ועל קיומה של אנשים שאפשר לדאוג לטובתם הרוחנית . הדעה של החברה הכללית על חברה זו , שמבקרת את החברה החרדית על כך שאינה תורמת את חלקה לכלל אוכלוסיית המפרנסים והלוחמים , אינה עניינה של החברה החרדית . ובין ה"כלים" הפסיכולוגיים שמאפשרים להבין את הפרט לעומק (ועל ידי כך לעזור לו להישמר בתוך החברה החרדית) ובין התייחסות אחרת לאוכלוסייה אין שום ניגוד בתוך החברה החרדית – כי התייחסות לאוכלוסייה אינה

קיימת. גם עם בית חינוך מסוים עושה שיקול של מוניטין או שידוכין , היועצים אינם רואים בכך ניגוד לתפקיד הכללי של ה"רועה" ובוודאי לא סימן לכישלון מערכת ההתנהלויות הפסטוראלית. בעיני החברה החרדית, הילד שמועד מהווה סימן להתמודדות עם חברה חילונית עוד יותר מלחיצה , והחברה החרדית מחפשת פתרונות פנימיים שעולים בקנה אחד עם מערכת ההתנהלויות הקיימת בתוכה. כל יועץ נאמן גם לבית חינוך מסוים וגם לחברה החרדית הכללית . הגישה ה"פסיכו-חינוכית" אינה מחדשת דבר לגבי הדאגה לפרט בתוך כלל החברה החרדית, גם אם היישום אינו מושלם . אדרבה, גישה זו מוסיפה נופח משלה לכיוון הכללי של החינוך בתוך ה-dispositif pastoral. אני מודה שכל מה שאני כותב מפתיע אותי אבל הוא מתאים לחוויות שלי במפגשים עם החרדים. אני מקווה שהוא יועיל לתכנון של מפגשים נוספים .

מקורות

1. יואלי, ר. (2003). גישור כ"גשר" לגירושין: ניתוח נרטיבי של סיפור הנישואין והגירושין . חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה , האוניברסיטה העברית.
2. פלשמן, א. ואבנט, ח. (2005). **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**. ירושלים: משרד הרווחה.
3. פרויד, ז. (1920). מעבר לעיקרון העונג.
4. שינאן, א. (מהדר, 1984). **מדרש שמות רבה**. תל אביב: דביר.
5. ספר שפת אמת מאת יהודא אירי' ליב מגור, פרשת בראשית, שנת תרס"ד.
6. Flashman, A. (1992). The moment of recognition. *PSAC* 47:351-369.
7. Fonagy, P, et al. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
8. Foucault, M. (2007). *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977-1978*. Trans. G. Burcell. New York: Picador.
9. Shapiro, E.R. & Carr, A.W. (1991). *Lost in Familiar Places*. New Haven: Yale University Press.
10. Stierlin, H. (1977). *Psychoanalysis and family therapy*. New York: Aronson.
11. Young-Bruehl, E. (2003). *Where do we fall when we fall in love?* New York: Other Press.