

**אודי יעקב / בית ספר לזיקה**

**מפגש אני-אתה כבסיס המעשה החינוכי**

"School for Relations"

אודי יעקב	כתיבה:
גורא טל, אלה גרינשטיין,	פיתוח תוכן:
קרן ברנס וגדי אבידן	
ד"ר הגר גור-אריה	עריכת לשון:
אלון בן-חנך	עימוד ועיצוב כריכה:
אור זק"ש	תמונת הכריכה:
אורית באר, צרויה עזוז	ליווי:
טל רותם, דני אפרתי	הגהה:
דני אפרתי	הבאה לדפוס:

אין לעשות שימוש מסחרי בחומר הכלול בספר זה  
שימוש שאינו מסחרי מותר בהנחה ברשות מפורשת מהמוציא  
ובלבד שיישמר הניסוח המקורי ויצוין המקור



כל הזכויות שמורות  
למחבר ול"ניר חינוכי שתפני", ע"ר  
בית ההוצאה לאור דרור לנפש  
דרך ההגנה 34, תל אביב 6772137

All rights reserved to the author  
And to "Nir Hinuhi Shatfani"  
Published by "Dror Lanefesh"  
דואר אלקטרוני: [publishing@drorisrael.org.il](mailto:publishing@drorisrael.org.il)  
[www.drorldanefesh.org.il](http://www.drorldanefesh.org.il)

מהדורה ראשונה  
הודפס בישראל, תשפ"ב - 2021  
© כל הזכויות על "שיר קניה בדיזינגוף"  
שמורות לארז ביטון ולאקו"ם

אודי יעקב

# בית ספר לזיקה

מפגש אני-אתה כבסיס המעשה החינוכי





## תוכן עניינים

7	הקדמה
12	אתגר ראשון לראות את החניך שלי באופן חדש
35	אתגר שני לשים את היחסים במרכז
58	אתגר שלישי להיפגש עם החניך
86	אתגר רביעי לרכך את הריחוק
109	אתגר חמישי אומנות התנועה בין לזיקה
129	אתגר שישי בחירה, הדדיות והיכולת להעניק מקום
155	אתגר שביעי ואיך הוא יסתדר בחיים? הסיפור שאני מספרת לעצמי
180	אתגר שמיני ללמד באופן דו-שיחי
203	אתגר תשיעי גוף, קצב ותנועה כפתח לזיקה
226	אתגר עשירי מצוקה, כאב ודו-שיח כתקווה



# הקדמה

מרטין בובר נזהר כל חייו שלא להפוך את העקרונות החינוכיים, הפילוסופיים והרוחניים שעליהם כתב לצורות, תכניות ומבנים ברורים וחד-משמעיים. ואף שרעיונותיו בשדה החינוך והחברה השפיעו באופן דרמטי על הלך המחשבה של ממשיכיו - תלמידיו ואלפי האנשים שפגש או שפגשו אותו דרך כתביו - מעולם לא נוצרה פדגוגיה מעשית, מסודרת וממוסדת על-פי תורתו. ייתכן שכוונתו אכן הייתה כזו - לא לאפשר ל"רוח הזיקה" הנחיית, ליפול ולהיקלע אל תוך מלכודת הלז והצורה.

עם זאת, מחנכות ומחנכים רבים, בעבר וגם בהווה, עסוקים בניסיון למצוא ביטויים ממשיים להשקפת העולם הדו-שיחית סביב דילמות ושאלות חינוכיות, במציאות היומיומית שדורשת מפגש חי וממשי בין מבוגרים ילדים וילדות כמעט בכל רגע. בספר זה נעשה מאמץ ללכת כברת דרך אל "הגשמת הרוח במציאות בעת הזו", כדברי בובר, מבלי לפגוע עד כמה שניתן, בגישתו, שנמנעה מיצירת מבנה מוגמר למהיות שמשמעותן עמוקה.

הספר בנוי מעשרה "אתגרים", המיועדים למחנכות ומחנכים שליבם פתוח להתנסות ולהעמיק בחינוך הדו-שיחי, ליצור מפגש קרוב והדדי עם ילדים ובני נוער ולחבר בין מפגש זה לבין תיקון חברתי רחב. האתגרים הללו מתכתבים עם רעיונות ומושגים מרכזיים בהגותו החינוכית של בובר, בניסיון להדגים כיצד רוח המפגש הדו-שיחי עשויה להתממש בבתי ספר ומקומות פעילות אחרים, ואולי אף ליצור בהם כיוונים ואפשרויות חדשים ביחס ליעודם ותפקידם. הבחירה במושג "אתגרים" אינה מקרית. התחושה היא כי בעת הנוכחית, דו-שיחיות, זיקה ופגישה הן אכן אתגרים ממדרגה ראשונה ואינן ברורות מאליהן, במיוחד בשדה החינוך הפורמלי. כל פנייה

לעולם הפגישה הדו-שיחית חייבת להיות מתוך מודעות לקושי הגדול שבו מצויה החברה סביבנו - הקושי ביכולת להיפגש ולמצוא את המחבר, המשותף, ה"ביניים" הקושר ביננו בינינו לבין ההווה. יתר על כן, יש בפנייה אל הזיקה ואל ה"אתה" ממד ברור של מרד ערכי ורוחני בתרבות, אשר נכנעה כמעט לחלוטין לעולם הלז, בו העצמת ה"אני" תופס מקום כמעט בלעדי על חשבון יסודותיו של הממד החברתי. מבחינה זו, כאשר מחנכת נפגשת מבחירה מודעת באופן דו-שיחי עם חניכה שלה, היא לא רק יוצרת קשר של תקווה ואמון עם ילדה אחת, אלא גם מצהירה על דמות החברה שהייתה רוצה לראות, ופותחת אפשרות חדשה לתפקידן של מחנכות בחברה זו.

### מעט על מבנה הספר ואופן נתיבתו:

כל אחד מעשרת האתגרים מתחיל בציטוט קצר של בובר<sup>1</sup>, ולאחריו מובא סיפור קצר המסופר מנקודת המבט של מחנך או חניך. הסיפור מתאר חוויה ממשית בשדה החינוך בתוך אותו מרחב, מחזיר אותנו אל החוויה שביסוד הפגישה, ומבקש להעלות אל פני השטח מתח או דילמה חינוכית שתקפים גם בהווה.

לאחר מכן, יש התייחסות מבהירה לכל אתגר על-פי תפיסות היסוד הבוריאניות, ועם זאת מרב המקום ניתן לפרשנות עכשווית של המפגש החינוכי בכלל, ושל מפגש עם ילדים ובני נוער במצוקה כלכלית וחברתית בפרט. בכל אחד מהאתגרים נמצא סיפורים קצרים ודוגמאות להתממשותם של מצבים ועקרונות מתוך ההשקפה הדו-שיחית, בפגישתם עם המציאות החינוכית. חשיבותם של הסיפורים רבה, בעיקר כלפי הניסיון לתאר דווקא את הסתירות והקושי במימוש

---

1 כל הציטוטים, למעט האחרון, לקוחים מתוך חלקו הראשון של החיבור "אני ואתה". הציטוט האחרון לקוח מתוך המאמר "על המעשה החינוכי". שני החיבורים נכתבו במקור בגרמנית ויצאו לאור בגרמניה בשנים 1923-1925. הם התפרסמו בעברית בשנת 1959 בספר "בסוד שיח - על האדם ועמידתו נוכח ההווה", בהוצאת מוסד ביאליק.



הרעיונות ואת המאמץ הנדרש כדי ליישם במציאות. כל הסיפורים הם מאת המחבר וכתובים בסגנון יומן אישי של מחנכים ומחנכות. כל אתגר מסתיים בהצעות לשינויים אפשריים ביומיום החינוכי. הצעות אלה כוללות מושגים וסדירויות ארגוניות שפותחו ונוסו בהצלחה במשך שנים, בעיקר במוקדי הפעילות ובתי הספר של רשת "דרור בתי חינוך". מחנכים ומחנכות, מוסדות חינוך ובתי ספר המעוניינים לשנות או להעמיק את פעולתם לכיוונים חברתיים ודו-שיחיים יכולים להיעזר בהצעות אלו כדי לקבל מושג על התשתית השפתית והמבנית הדרושה כדי שהרוח הדו-שיחית תקבל אפשרות ראויה למימוש.

בתחום הלשוני נעשתה בחירה בצמד המילים "מחנכים ומחנכות" ו"חניכים וחניכות" כדי להתאים את הכתוב לשני המינים. לעיתים הכתוב יתאר את חוויותיו של מחנך ולעיתים של מחנכת. ברוב המקרים אין לכך חשיבות פרט לנקודות בהן מדובר בקשר של קירבה חינוכית עם נערה, אז הבחירה הברורה והעקבית היא במילה מחנכת. בנקודות מסוימות כאשר התוכן נוגע לבחירתו של המחנך היחיד במפגש אני-אתה עם חניכו, הקטע יעבור לגוף ראשון יחיד בכדי להדגיש את ממד הקשר האישי. חלק מן המושגים שבובר השתמש בהם לתיאור המציאות הדו-שיחית מוסברים בספר באופן מידתי וצנוע, זאת כדי לתמוך ביכולתו של הקורא להבין את הרעיון הכללי שמאחוריהם. יחד עם זאת, זהו אינו ספר מחקרי על בובר או על הגותו ואין בו יומרה להרחיב או לשפוך אור חדש על המושגים שבהם השתמש.

הספר כתוב באופן ספירלי, כלומר, יש בו חלקים שנדמה ששבים וחוזרים לאותה נקודה, אך מזווית אחרת ולעיתים מעמיקה יותר. אופן כתיבה כזה יכול להַחזוֹת לעיתים כמייגע, הלוא "בדיוק קראתי משהו דומה לפני עמוד או שניים". לבחירה זו שני טעמים: האחד - יש משהו במפגש עם הרוח הדו-שיחית הדרוש מעגליות של התייחסות והעמקה. אנו צריכים לחזור שוב ושוב אל נקודת

ההתחלה, בכדי להיפגש מחדש עם הכיוון היסודי ולא למהר להחליט ולעשות. המהירות, מבחינה זו, עשויה לפגוע בתהליך החינוכי ואפילו לחולל נזקים חמורים; הטעם השני הוא ההחלטה ללכת לצד בובה, שהעמיד בפני קוראיו סגנון כתיבה ייחודי עד לכדי חויית חוסר נגישות לכתביו שהעברית בהם מסורבלת, מליצית ולא נהירה לרובנו. אין צורך לשחזר את חויית חוסר הנגישות, אך יש ערך לניסיון להתכתב עם אופן הכתיבה המקורי, שמשלב רעיונות ועמדות עם רגש וליריות, ונע באופן מעגלי.

העניין האחרון, ואולי החשוב מכול, הוא שספר זה נוצר והתפתח מתוך מפגש משותף בין אנשים רבים. מלאכת כתיבתו היא תוצר סופי של מאות שעות של מפגש, שיחה ודיון בקבוצות שונות, בין מחנכות ומחנכים, חברות וחברים מתנועת דרור ישראל, שהיו שותפים ושותפות במסע הארוך הזה, ובמיוחד בקרב "מרכז ההדרכה" של רשת דרור בתי חינוך. ניתן לומר שהספר בא לעולם בעקבות שיחה מתמשכת, שהיו בה רגעים רבים של פגישות רבות-משתתפים, ולמעשה אופן כתיבתו הולם את תוכנו. במובנים רבים, הרוח הדו-שיחית והסדירויות המוצעות בספר זה הן חלק מהיסוד ליצירה של פדגוגיה חדשה - פדגוגיה חברתית, שעשויה לשמש כחלופה ממשית בשדה החינוך הפורמלי. בין המושגים והכיוונים המובאים בספר אפשר למצוא חלק מהבסיסים הרעיוניים והצורניים לפדגוגיה זו.

חשוב להדגיש כי דו-שיח חינוכי כזה לעולם לא יכול היה להתקיים ללא נוכחותם התמידית של חניכים וחניכות בחינוך, עשרות פנים, שמות, סיפורי חיים, כאבים ופריצות דרך של מפגש ואמון. המסע מעורר ההשראה עם חניכים וחניכות אלו בעבר ובהווה הוא הבסיס לכל רעיון או מחשבה המובעים בספר, ובמובנים רבים נעשה כאן ניסיון לתת מילים לקולות העולים מהם ובמיוחד לקול המשמעותי ביותר, הוא קולו של המפגש הדו-שיחי שהצליח לא פעם להביא אמון ותקווה גם למקומות של מצוקה וכאב שנראו בתחילה חסומים ובלתי-נגישים. האפשרות והיכולת של חניכות וחניכים אלו ללמד

ולחנך גם אותנו המחנכים, לסייע לנו לשנות ולרכך את הדפוסים  
עימם אנו מגיעים למפגש ולהתאים אותם למצב חדש, משתנה  
וחד-פעמי, הן אלו שיצרו וחידדו לא מעט מהתובנות והרעיונות  
המובעים כאן.

לסיום, יש לקוות שמחנכות ומחנכים ימצאו בין דפי הספר קול  
מעורר המשוחח עם מצבם וניסיון חייהם הייחודי במפגש החינוכי,  
ושמתוך שיחה הדדית זו תצמיק התקווה ויתעוררו רעיונות, כיוונים  
וצורות לפגישות חדשות-ישנות עם כל מה שעולם החינוך והעולם  
בכלל מציע לשיחה ופגישה. במונח זה, אין "קוראים" ו"וקראות",  
אלא הזמנה לשותפות וליצירה שתחזור ותפגיש את כולנו במרחב  
ה"ביניים", במקף החיבור שבין האני לאתה.

## אתגר ראשון

# לראות את החניך שלי באופן חדש

"דו-פרצופין הוא נוהגו של אדם כנגד דו-פרצופין של אבות-הדיברות שבידו לאמרם. אין אבות-הדיברות דיבר דיבר אלא זוגות. אב-הדיבר האחד הוא זוג-הדיברות אני-אתה. אב-הדיבר השני הוא זוג-הדיברות אני-לז; ברם במקום הלז יכול שיבוא אחד הדיבורים 'הוא' ו'היא' ואב-הדיבר בעינו יעמוד. אמור מעתה: אף האני של האדם דו-פרצופין לו. שלא הרי האני של אב-הדיבר אני-אתה כהרי האני של אב-הדיבר אני-לז."

אני נזכר לפעמים בישיבת מדריכים שעסקה באחד החניכים מחברת הנוער. ישבו שם הפסיכולוג, העובדת הסוציאלית, צוות מדריכי הקבוצה וגם אנחנו, שני המחנכים מבית הספר. השיחה הזו הייתה השלישית או הרביעית במספר, ועסקה כמו תמיד בשאלה מה לעשות עם אותו חניך שבאופן קבוע לא ציית לרוב הכללים שהוצבו.

כל אחד מהנוכחים אמר משהו מזווית ראייתו האישית על אותו נער. רוב האמירות עסקו בהתנהגות שלו, בביטויים של הקשיים שיש לנו עימו, וגם בכישרונותיו ובקסם האישי שלו. כדרכן של ישיבות מהסוג הזה, גם כאן הייתה באוויר מעין שאיפה לא מוצהרת להגיע במידת האפשר לתיאור יציב וברור של התנהגותו. ניסינו לארגן את המציאות המורכבת מאינסוף חוויות, פרטים ומצבים ולקבל תמונה מסודרת

ומוסכמת, שתסייע לנו להחליט מהי הדרך הטובה ביותר להתמודד עם הקשיים שכולנו חווים.

אני זוכר שבאותה פגישה חשתי שמהו לא מסתדר, איזו תחושת החמצה וחוסר דיוק. למרות כל הרצון הטוב מסביבי לשולחן ולמרות הניסיון החינוכי של כל הנוכחים, הייתה הרגשה מסוימת של פספוס, כאילו אנו לא מצליחים להגיע אל מקום עמוק יותר משלל התיאורים והמסקנות המשתמעות מהם, מקום שאולי יצליח לפרוץ את מסגרת השיחה הברורה מאליה, הכתובה מראש.

בלי קשר להחלטות שקיבלנו באותה פגישה, אני מרגיש היום, כמה שנים מאוחר יותר, שאולי חיפשנו תשובה ברורה מדי על השאלה הקשה ביותר - מיהו האדם הזה שמולנו ומה הסיפור שלו?

אולי מה שיכולה הייתה לסייע באותו רגע, היא ההבנה שבאותו ילד, כמו בכל ילד, כמו בכולנו, נמצאים סיפורים רבים ודמויות רבות, ולא רק דמות אחת.

היום, ממרחק הזמן, אני מצליח לראות שאותו ילד היה אחד ברגע מסוים, וממש אחר במשנהו. אלא שלבסוף, מתוך הצורך למצוא תשובות ברורות ומוסכמות, מה שאנו עשינו היה סוג של ממוצע מסדר בין הדמויות השונות שאנו ראינו בו, וכך לכאורה הסתדרה המציאות.

היכולה להיות דרך אחרת לראות ילדים? את עצמנו? איך אפשר לחרוג מהתיאור הסטטי, הרגיל, מהאמירות המוכרות - הילד הזה הוא רק כזה, ולא אחר?

לצער, עם השנים גיליתי דבר נוסף. נראה שככל שקשה לנו יותר עם ילד, כך גם מורכבותו וריבוי פניו הולכים ומתעמעמים, מתרחקים ונעלמים מעינינו, וסיפורי חייו העתידיים הולכים ומצטמצמים. כך, לבסוף נותרים ילדים אלו לרוב עם סיפור אחד מובהק על עצמם ועל עתידם שמלווה

אותם במשך שנים, לעיתים למשך כל חייהם. באופן טרגי, דווקא מי שזקוק כל כך לעיניים שרואות בו מהרגע הראשון את ריבוי פניו ואת ריבוי סיפוריו האפשריים, לרוב לא זוכה למבט שכזה.

## לראות ילדים

כדי להתחיל את הדרך הדו-שיתית<sup>2</sup> במפגש שלנו עם חניכים וחניכות<sup>3</sup>, אנחנו צריכים לעבור דרך השאלה הבסיסית - איך היינו רוצות ורוצים לראות אותם? וביתר דיוק, איך אפשר לפתח מבט שמרחיב אפשרות למפגש והיכרות הדדית, שממנה יכולים לצמוח אמן וקרבה, ולבסוף גם שינוי במציאות הממשית.

בשלב מסוים במסע החינוכי שלנו, אנו עשויים לקבל תחושה די ברורה שזווית הראייה ואופי המבט שלנו קודמים לפעולה החינוכית ובמידות רבות גם מכוננים את אופי היחסים הנוצרים בינינו לבין החניך והקבוצה. נכון יותר לומר שזווית ראייה מסוימת יכולה לסייע ולהרחיב מאוד את האפשרות שאותו ילד יבחר בי כמחנך ושייווצר בינינו קשר הדדי שישפיע באופן עמוק על שינוי. לחילופין, זווית

---

2 בספר זה נבחר "דו-שיח" כמושג המרכזי, על פני המושג המוכר יותר - דיאלוג. זוהי בחירה שנובעת משני טעמים. האחד הוא שדו-שיח הוא מושג עברי, והרעיונות המובעים להלן נובעים ממקורות עבריים בסיסיים. דיאלוג משמעו - דרך הלוגוס, כלומר דרך הלוגיקה - שמשמעותה שיש מתודה נכונה או דרך אחת להגיע לאמת, מה שאינו אפשרי ברעיון הדו-שיחי. השני הוא שהמושג "דיאלוג" הולך ונשחק בשדה החינוך בשנים האחרונות עד כדי התרוקנות מתוכן, ובמקרים מסוימים נעשה בו שימוש לשם הצדקה של מה שדווקא איננו דיאלוג בשום צורה.

3 המושג "חניך" או "חניכה" נבחר בשל הרצון להדגיש שדו-שיח חינוכי מתרחש באופני פעולה שונים, כמו מועדון, עבודת רחוב, קן או סניף ולא רק בבית הספר. המושג "תלמידים" בהקשר לכך מצמצם את המבט לחינוך פורמלי בלבד. המושג המשלים "מחנך" או מחנכת" הוא המשך של אותה ראייה.

ראייה אחרת תוביל אל מערכת יחסים חינוכית שונה לחלוטין. אני יכול, לדוגמה, לצפות בילד מהצה, לאסוף פרטים ועובדות וליצור מתוך כך תהליכים חינוכיים או לימודיים. אני יכול להסתכל עליו ולהתרשם לטוב או לרע מאישיותו, התנהגותו או הישגיו, ולתת לכך ביטוי, משמעות ומקום. אני יכול גם להביט בילד דרך מה שבובר מכנה "דעת הלב", קרי כאדם שלם שאני מבקש לפגוש באופן הדדי וייתכן שהקשר איתו ישפיע על כיוון חייו אך גם על חיי באופן גורלי לשנים קדימה. כך או כך, צפייה, הסתכלות או דעת הלב - אופן הראייה המרכזי שלי יכונן את ראשית המפגש בינינו, ומשום כך, כאן אנו מתחילים.

כולנו מכירים, מן הסתם, את הדיבור הכללי שצץ מדי פעם בבתי ספר, לרוב אחרי אירועי פגיעה, אלימות או סמים, על כך שחשוב "לראות את הילדים". במקביל לכך, במרחבים חינוכיים מסוימים או בקרב מחנכות ומחנכים שמפתחים רגישות רבה יותר, עולה מדי פעם השאלה האם אנחנו רואים מספיק, או שמא הילדים והילדות חשים שקופים, בלתי-נראים ובודדים. אפשר להעמיק בשאלה הזו מכיוונים רבים; עד כמה אנחנו רואים, או מבקשים לראות נקודות של כאב או מצוקה, עוול ופגיעה? ומנגד - עד כמה אנחנו רואים את רגעי החמלה, האנושיות והחברות בין ילדים? אפשר גם לקחת את מושג הראייה לכיוון אחר ולשאול האם אנחנו מנסים לעקוב אחרי מעשיהם של ילדים? האם אנחנו רואים מה קורה בפינות הנסתרות בבית הספר, או רוצים לראות את מה שהילדים מנסים להחביא? האם אנו רואים, או רוצים לראות, את מה שקורה בהסעות בבוקר וברשתות החברתיות בלילה? ובקצה הדרך אפשר גם לשאול האם להשתמש במצלמות ושיטות אחרות כדי להרחיב את הראייה?

לפני בערך שבוע, בסוף יום הלימודים, דיברתי עם מחנך אחר בבית הספר. שנינו היינו עייפים, והוא אמר לי בגילוי לב שהוא מרגיש שהוא לא מצליח לראות ולהכיר את רוב

הילדים בכיתה שלו. הוא מרגיש שהם חומקים ממבטו, נמוגים לו, מתאדים. סיפרתי לו בכנות שלקח לי כמה חודשים לזכור בכלל את השמות של כולם, שלא לדבר על לראות אותם באופן יותר מעמיק. נראה שהוא נרגע מזה שיש מישהו במצב יותר גרוע משלו, אבל אותי זה לא מאוד עודד. דיברנו על כך שאנחנו רואים בעיקר את המפריעים ואת הקולניים, ובגלל שאנחנו יחסית תופסים את עצמנו כרגישים, והייתה ההשתלמות ההיא על מצוקה של ילדות ונערות, אנחנו גם מצליחים לראות איזו ילדה שקטה מדי פעם. בקיצור, היינו די אומללים. סיכמנו בינינו שאנחנו חייבים לראות יותר ולהכיר יותר. שלא ייתכן שילדים יחשו שקופים, ושנדע לכל היותר דבר אחד או שניים על מי הם ומה הם אוהבים לעשות. יום אחר כך היה דיון סוער בחדר המורים על מצלמות. המנהלת הודיעה שהולכים להרחיב את מערך המצלמות למסדרונות של א' עד ג', כי הייתה ככל הנראה פגיעה כלשהי בילדה, ולא מבינים מה קרה שם ומי עשה את זה, והיא, המנהלת, לא יכולה להרחיב. כולם נלחצו נורא. טוב, זה מובן אחרי הסיפור ההוא שהיה פה לפני כמה שנים. מצאתי את עצמי שותק. לא מסוגל לומר מילה. לא יודע אם אני מתנגד או תומך. התחילו לרוץ לי בראש תמונות של הילדים האישיים שלי. מה יהיה? לאיזה בית ספר הם ילכו? מי יראה אותם? מי ידאג להם? גם עליהם יעקבו במצלמות כדי להבטיח שהם לא נפגעים? לא יכולתי לשבת יותר וקמתי לשתות מים. מישהי מהמורות אמרה בקול רועד שאת מה שאנחנו לא מצליחים לראות בעיניים חינוכיות, חייבים לראות דרך מצלמות, וששלומו של הילדים הכי חשוב. מורה אחרת אמרה שהיא לא מוכנה לשלם את המחיר על כך שיש פה כל כך הרבה ילדים עם קשיים ואין לנו שום כלים לטפל בהם. המנהלת סיכמה ואמרה שאנחנו לא מוותרים על החינוך ועל



לראות כל ילד, ושהמצלמות יכולות רק לסייע ולא להחליף אותנו. כולם הסכימו בלי יוצא מהכלל למרות שאף אחד לא נראה ממש שמח מהרעיון. הסתכלתי על המחנך שדיברתי איתו יום לפני כן. הוא היה עסוק בלנסות לסיים את הקפה. המאמצים שלנו נראו לי פתאום כל כך תמימים וחסרי סיכוי.

אם כן, לא קשה להבין מדוע שאלת הראייה כל כך חשובה ויסודית, במיוחד בבתי ספר, ומדוע היא גם מסובכת וטעונית. נדמה שתחת הכותרת הכללית של "לראות ילדים", יכולות לחיות יחד גישות חינוכיות שונות ואפילו מנוגדות זו לזו, ויותר מכך - פיתוח של אופן ראייה מסוים יוצר באופן כמעט מידי פעולה חינוכית בכיוון דומה, וכך גם להפך.

כדי להמחיש זאת ולהתחיל לתאר את הכיוון שמציע החינוך הדו-שיחי, נעמיק באופי המפגש עם הילד שמולי ואופן ראייתי אותו. נכון, חשוב שמדי פעם בפעם אשאל את עצמי בכנות עד כמה אני אכן רואה אותו, את מעשיו או התנהגותו. אלא שבתוך שאלה זו קיים ממד נוסף, בסיסי ומכונן יותר - איך בעצם אני מתבונן בו ומה אני מבקש לראות? המבט שלי יכול לחפש פגיעות ורכות, והוא גם יכול לחפש תפקוד או עשייה. אני יכול להפעיל את העין הדואגת וגם את העין המפקחת. אני יכול לנוע בין מבט של חמלה למבט של בדיקה או שיפוט כמעט כהרף עין. משום מה, באופן לא מפתיע, נדמה שהילד שמולי קולט בתוך רגע את סוג המבט שלי ומגיב אליו, לעיתים אפילו לפני שהוצאתי מילה אחת מהפה. אם כן - מה אני מבקש לראות?

## לראות ריבוי של סיפורים אפשריים

אם לומר זאת בפשטות, ההצעה המונחת כאן היא לפתח אופן ראייה מקדמי, שמבקש את ריבוי הפנים ואת עושר הסיפורים האפשריים הקיימים בחניך העומד מולי, ולהתחיל לעשות זאת עכשיו ומיה, גם אם כל מה שאני מצליח לראות כרגע באופן הזה הוא ילד אחד מתוך קבוצה שלמה.

זוהי הצעה שמתנגדת לצמצום המבט שמתקיים באופן כמעט קבוע בין כותלי בית הספר, ומתריעה מפני מציאות מכאנית ותכליתית, שבה דמותם של ילדים תהפוך לחד ממדית, שטוחה וחד-סיפורית, לבטח כאשר מדובר בילדים וילדות שחווים מצוקה חברתית. זוהי עמדה המניחה כי היכולת שלנו לראות מורכבות ושפע אפשרי של סיפורים מותנית בראש ובראשונה בבחירה האישית והחברתית-פוליטית שלנו לאמץ אופן כזה של ראייה, ולא רק במה שלכאורה מתאפשר או לא מתאפשר לנו במסדרונות הארוכים של בית הספר, או במסגרת מערכת השעות החרושתית מול עשרות או מאות ילדים שאת שמותיהם קשה לזכור. בקצה הדרך, אימוץ ותרגול של אופן ראייה כזה, יאפשר לנו לחפש ריבוי פנים ושפע סיפורים, גם בילד האחד שכרגע משחק בחצר בהפסקה ואנו עדיין לא מכירים אותו, וגם אצל אותו נער במסגרת של פנימייה או מוסד חינוכי ששהות של ימים ושבעות לא תצליח לגבור על "ראיית מנהרה" חד-מדית ומקובעת על דמותו. בקיצור, אנחנו צריכים וצריכות להחליט שלשם פנינו מועדות.

אך מהי בעצם ראייה המבקשת ריבוי אפשרויות וסיפורים בחניך שמולי וכיצד היא נוצרת ומתפתחת?

כמחנכים ומחנכות שפוגשים באופן יחסי אנשים רבים ביומיום, מבוגרים וצעירים כאחד, אנו נחשפים מדי פעם לריבוי פנים ומבעים שיש באנשים סביבנו, בחניך שלנו, בחברינו לצוות וכן גם בעצמנו.

נדמה שהבלתי-צפוי חוזר בעקשנות ומראה לנו שהאדם העומד מולנו, וגם אנו עצמנו, איננו יחידה אישיותית אחת מוגדרת, יציבה וברורה, אלא מתהווים ונוצרים בכל פעם מחדש, על-פי הדרך שבה אנשים מביטים בנו, על-פי היחסים שאנו רוקמים עם העולם, הכוונה שבנו כלפי המציאות באותו רגע, ועל-פי האופן שבו אנו נפגשים ומשוחחים עם מציאות זו. במונח זה, הטענה הדו-שיחית היא שמבט חדש ואחר שלי, המחנך, יוצר באופן כמעט מידי גם דמות אפשרית חדשה של ילד.

זוהי דמות שיכולה להצטרף למכלול הדמויות שכבר קיימות בקרב אותו חניך - הדמות שנוצרה ממבטו של אביו, מבטה של אמו, מבטה של העובדת הסוציאלית, מבטו של החבר הטוב ומבטו של שוטר או של שכן. כאשר מבטן של הדמויות הללו מגוון ויוצר שפע של אפשרויות וסיפורים, ילד זה יזכה קרוב לוודאי לחוויה של ערך ושל משמעות, גם אם לעיתים החיים שלו לא קלים. אך מה קורה כאשר המבטים השונים מייצרים בעקביות רק דמות אחת - הילד המפריע, הילד המתקשה, הילד המעצבן, הילד המוזר או אפילו הילד המחונן או המצטיין תמיד, הילדה הטובה והשקטה וכן הלאה?

כאשר אנו פוגשים ילדים כאלו, והם רבים מאוד, מבט אנשי מאשר<sup>4</sup> ממחנך או מחנכת שרואה בהם מחדש את "מי שהם עשויים להיות" יכול לשנות את חייהם. לא פחות. אך כדי לעשות זאת, אנו חייבים להימלט ממלכודת האישיות הברורה והסיפור האחד, הקבוע מראש. במונחים מסוימים, אנו חייבים לאמן את העין שלנו לראות אחרת, עוד בטרם אמרנו מילה ועשינו פעולה אחת.

4 בחינוך הדו-שיחי, המושג "אישור" מתייחס לכך שאנו מקבלים את החניך על מי שהוא באופן מלא אך באותה עת גם רואים בו את מי שהוא יכול להיעשות ומנכחים זאת במפגש. היכולת לאשר, על פי בובר, היא ביטוי עמוק לאנושיות ולצורך ההדדי לראות בעיני הזולת את מקומנו וערכנו אך גם להיות מסוגלים לנוע ולהשתנות.

אני רואה אותו שוב משתולל, מפריע, אלים. הוא לבוש לרוב באותם בגדים שלבש אתמול. יש משהו בעיניו שמדאיג אותי ולפעמים אפילו מפחיד. אולי הוא יזרוק אבן או ישרוף משהו. הוא רק בן תשע, ואני חושש מפניו ומתבייש בכך. אני אפילו לא זוכר את שם המשפחה שלו. רק את השם הפרטי - "דוד". הוא אימת בית הספר. כשהוא לא מגיע כולם נושמים לרווחה, אבל כאילו לשגע, הוא מגיע כמעט כל יום. מעולם לא דיברתי איתו ואני לא בטוח שאני רוצה. כשאני תורן בהפסקה אני מתפלל שהוא ילך לחצר השנייה, הרחוקה מהעין. לפעמים כשהוא מתפרע אני מסובב את המבט או עושה את עצמי עסוק. אני לא באמת מכיר אותו, רק שמעתי עליו כל כך הרבה סיפורים וכולם דומים. אם ילחצו עליי, אני אודה שאני מפחד שהוא יפגע בילדים שלי, כי מדי פעם אני פוגש בו גם ברחוב ובגן המשחקים אחר הצהריים. ומה יהיה איתו בעתיד? כל כך ברור שהוא יזרק מבית הספר. כל כך ברור שהוא לא ישתלב. אף אחד לא יהיה מופתע מזה שעוד עשר שנים נמצא אותו בכלא או באיזה מוסד, בדיוק כמו אחיו הגדול. והנה עכשיו, עוד לפני שבכלל פגשתי אותו ודיברתי איתו, מה אני אמור לעשות עם המבט שכבר יש לי עליו? אני יודע שהמבט הזה מצטרף לכל שאר המבטים שמכוונים לאותו מקום, אבל בכנות, אני לא מצליח לחשוב אחרת וכשאני מפסיק לכעוס על המערכת שלא מפנה אותו לבית ספר יותר מתאים אני נשאר עם ההרגשה שאני מחנך גרוע. אני לא יודע אם אצליח לשנות משהו. וכל זה אצלי בראש, עוד לפני שאמרתי לו אפילו מילה.

החינוך הדו-שיחי מבקש ממני להאמין שאופיו ואישיותו של אותו ילד מתהווים ונוצרים כל פעם מחדש, על-פי העיניים שהוא פוגש בכל יום ובכל בוקר. אלו עיניים שיוצרות ומגדירות את יחסיו של

הילד עם העולם, ובעזרת שינוי המבט חייו ניתנים לשינוי. על-פי גישה זו, אופי היחסים הנרקמים בין האדם והעולם, וביתר חדות בין ילד לבין מבטה של דמות מבוגרת משמעותית ונוכחת, בוראים את ה"אני" ומעצבים אותו באופן דרמטי. במידה שמבט כזה טעון בערך, משמעות והדדיות ייווצר "אני" אישיותי מסוים. ולהפך - אם המבט יוצר חוויית חוסר ערך, תחושת פחד או הישרדות, התעלמות, שקיפות, או בחינה, ייווצר "אני" אחר, ילד אחר.

במובן מסוים, האישיות העומדת מולי היא תיאור חי ודינמי לתולדות יחסיו של אותו ילד עם בני האדם בעולם ואופי מבטם עליו, ובאישיותו ניכר כל מה שיחסים ומבטים אלו חוללו בו במרוצת חייו ומחוללים בו כעת, לטוב ולרע. אנו חשים שה"אני" שלנו מעצב את היחסים שלנו עם העולם וגורם לאנשים להביט בנו כך או אחרת. עם זאת, הנוכל לדמיין שדווקא היחסים בינינו לבין העולם, ובעיקר המבט דרכו רואים אותנו, במיוחד בילדות ובנעורים, הם הכוחות הדרמטיים שבונים בכל רגע את ה"אני" ומשנים אותו?

אם אנו נעתרים לרעיון הזה, אנו מתחילים להבין שהחניך שלנו איננו "כזה" או "אחר", אלא אדם שמתהווה ללא הרף כתוצאה מיחסיו עם העולם ומהמבטים המגוונים או האחידים להם הוא זוכה. בראייה זו של החניך שלנו, אנו פתוחים לאפשרות של שינוי והפתעה. במקרים מסוימים, אנו אף יכולים לאפשר לקסם בלתי-צפוי להתרחש. במצבים רבים, ראייה כזו עוזרת להימלט ממלכודת האישיות המוגדרת מראש ומהיחסים הקבועים מראש. בקיצור, זוהי ראייה שמאפשרת תנועה של חיים ומפגש באופן כמעט מידי. מסיבה זו, לפעמים ילדים שהוגדרו כאלמים יכולים להגיע לכיתה או קבוצה מסוימת, ולהתגלות דווקא כפגיעים ורגישים. זו גם הסיבה שמפגש עם מחנכת שרוקמת דרך מבטה המעריך אמון וקירבה, באמת מצליח לעיתים לשנות דפוסי התנהגות שנראו בלתי חדירים, מקובעים ובלתי-נסבלים.

## מילה על לז וזיקה וכיצד הם מעצבים אותנו

על-פי הכיוון הדו-שיחי, היחסים שבינינו לבין העולם, וביתר דיוק שני אבות היחס - לז וזיקה<sup>5</sup> - הם בוראי האדם ומעצביו לאורך כל חייו. לפעמים אנו מגלים שהלז שולט בנו וחינו מלאים בתיאורים, גבולות, מחשבות וצורות. לעיתים הזיקה מתעוררת ואנו נמצאים בפגישה דו-שיחית עם העולם, נקראים ומשיבים, מדברים וזוכים לתשובה. במובן אחר, לעיתים אנו נראים, מוקפים ויוצרים, ולעיתים אנו חשים שקופים ומבודדים. בכל אחד משני המצבים הללו נוצר בנו "אני" אחר ושונה. בכל אחד מהם, אנו נהיים אנשים אחרים באופן ממש. גופנו שונה, מחשבותינו אחרות, קולנו אחר ותחושתנו הפנימית שונה. מתוך כך, הכיוון הדו-שיחי יציע לראות בכל ילד אדם שבתוכו מעין שני אבות-טיפוס של אנשים. שני אבות-טיפוס אלה הם שני קטבים של יחס בין האדם לעולם, והם המעצבים את המרכז הדינמי והמשתנה שאנו מכנים "אישיות".

מבין שני קטבים אלה, האחד הוא הקוטב ה"זיקתי" שבו מתקיים יחס של אני-אתה. בקוטב זה מצויה היכולת האנושית להיפגש במישרין באופן הדדי, לקיים רגעים או מצבים של חיבור דו-שיח ויחס של קשר עמוק עם כל מה שיש לעולם "להציע" לנו לפגישה ובמיוחד עם בני אדם אחרים. כאשר אנו נמצאים בזיקה, נוכחים

---

5 לז וזיקה הם מושגים שבובר טבע כדי לתאר את שני סוגי היחסים הבסיסיים בין אדם לעולם. בפשטות, אפשר לתרגם את המושג "לז" גם כ"הוא" או כ"זה", ואפשר לתרגם את ה"זיקה" ל"אתה". כאשר מתקיים יחס של אני-לז, אנו מתייחסים למה שמולנו כאל "זה", קרי, כדבר, כחפץ או כצורה. כאשר אנו מצויים בזיקה, אנו מתייחסים אל מה שמולנו כאל "אתה" שאנו פוגשים בו ומשוחחים אתו. הלז קשור לתיאור, לחקר, להבנת הצורה והמבנה. הזיקה קשורה למפגש הדדי שיש בו דו-שיח. בובר מדגיש שאני יכול להיות בשיחה עם חבר ועדיין להיות בחוויה של "לז" גם אם אני אומר את המילה "אתה" עשרות פעמים במהלכה. ומצד שני, אני יכול להתבונן בעץ ולהיות בזיקה ביחס אליו, והוא יכול להפוך עבורי ל"אתה" שאני משוחח עמו גם ללא מילים.

"במלוא ישותנו", נפגשים עם אדם, טבע או רעיון<sup>6</sup> ופונים אליו כ"אתה" במובן העמוק, אנו למעשה יוצרים מרחב חדש, מרחב ה"ביניים" שבינינו לבינו ואנו שוהים עמו שם - שואלים, נשאלים, משיבים ולעיתים מופתעים ומשתנים. כמטאפורה, אפשר לראות את מרחב ה"ביניים" כמקף החיבור בין ה"אני" ל"אתה". אנחנו לא מתמזגים לאחד ולא נבלעים באחר, אלא יוצרים פגישה שיש בה נוכחות הדדית.

הקוטב האחר הוא הקוטב הלזי, שבו מתקיים היחס אני-לזו. הקוטב הלזי מתאר מסדר, מארגן, מחלק, מציב חיץ, מגדיר מפעיל מחשבה וגם לא מעט עמדות, רגשות ותחושות. קוטב זה מקיים את ההתנהלות השוטפת שלנו במציאות הסבוכה בה אנו חיים, מאפשר את הצורה והמבנה, הסיבות והתוצאות, ההגדרות, התכנון, קבלת ההחלטות וכן הלאה. חלקים גדולים מזמננו אנחנו מבליים בתחומו של הלז, ולו רק בשל הצורך לנהל את היום שלנו באופן סביר, ולקבל בו אלפי החלטות שלעיתים חשיבותן גדולה ומשמעותית. על-פי הרוח הדו-שיחית, הלז חיובי, מסייע ותומך בחיים כמו פיגומים וקירות, אך אם אנחנו נמצאים בו יתר על המידה, משהו מעומק האנושיות שלנו אובד.

אם כן, אנו חיים את התנועה האינסופית בין הקטבים. רגעי זיקה מתחלפים בלז. רגשות מתעוררים ומכוונים אל עבר זיקה. ויכוח הופך לפגישה ופגישה מתגלגלת להתכנסות עצמית. מתוך המטלה התכליתית עולה רגע של נוכחות, ולתוך הסיפור לפני השינה מתגנב הגבול והסדר. לעץ הענק שבחצר יש אישיות ודעה, ורגע אחר כך הוא עוד פרט שגרתי בנוף. הייתי כאן איתך לגמרי ואז הטלפון צלצל. כל קוטב כזה יוצר בנו דבר אחר, ודומה שאנו נעים בין

---

6 בובר טען שיחס של אני-אתה עשוי להתקיים בשלושה מרחבים - בין אדם לאדם, בין אדם לטבע ובין אדם לעולמות הרוח. בשלושת המרחבים הללו אפשר לקיים יחס הדדי, לשוחח, לשאול, להישאל ולענות, לעיתים באופן מילולי ולעיתים באופן אחר.

הקטבים ללא הפסקה, כמעט בלי לתת על כך את הדעת. מסתבר שבכל אחד מאיתנו, ובכל אחד מהילדים העומדים מולנו כמחנכים, נמצאים שני קטבים אלו במובהק. עם זאת, החינוך הדו-שיחי יטען שלא רק שיש בנו שני קטבים ואנו נעים ללא הרף ביניהם, אלא יותר מכך - אין "אמצע". אין אישיות אחת, סדורה, מוגדרת וברורה, אלא יש תנועה תמידית בין מצבים ויחסים הבונים ויוצרים את האישיות בכל רגע, וחשוב מכך - אפשר ואף רצוי לפעול חינוכית בתוך מצבים אלה, אל עבר הרחבת יכולת הפגישה עם כל מה שיכול העולם להציע לפגישה.

אני המחנכת של אירה כבר שנה שנייה. לא מצליחה להבין את הילדה הזו. היא בת תשע ויש לה לפעמים מבט של אישה בת ארבעים. היא הילדה הכי לא מתפקדת שפגשתי. אין תיק. אם יש תיק אין קלמה. אם בנס יש קלמר יכולים להיות בו ליפסטיק, מסטיקים או שבלול, אבל עיפרון ומחק - אין סיכוי. אין לה זמן, היא תמיד ממהרת, אבל יש לה המון זמן והוא תמיד מתפזר ומתהפך. אין שום ארגון מינימלי. תוצאה לא קשורה לסיבה, אבל שמחה וששון יש. ברוך השם, מספיק לשלושה ילדים. ברוב השיעורים היא מתפרשת לצדדים ונמרחת או בועטת בשולחן ויוצאת. הדפים תמיד קרועים והחבורות תמיד מקומטות, כאילו התעללו בהן במכוון. היא יכולה לענות תשובה בשיעור אחד על שאלה ששאלתי לפני שני שיעורים. התשובה, אגב, יכולה להיות מבריקה או לגמרי לא קשורה למציאות. צלצול, הפסקה, חצרה אירה שוב במרכז העניינים. מארגנת את כולם, מובילה, מסבירה, צוחקת. המבט שלה אחר מרוכז, חודר, יש הרגשה שהיא פשוט רואה הכול. ילדה בוכה בכיתה, אירה הראשונה לעבור לידה ולחבק אותה. אני מספרת סיפור בכיתה, אירה תדע את הכול ותדמיין טוב יותר ממי שכתב את הסיפור מה יכול וצריך



לקרות. רגע אחר כך אני מבקשת לצייר קו ישר, היא בורחת לי החוצה וצועקת עליי שאני מעצבנת ודפוקה. אני כל כך נבוכה מהמצב הזה שחשבתי לרגע ברצינות לתת לה בשליש הקודם שתי תעודות, כי היא פשוט פיצול אישיות מהלך.

טוב, אין פיצול אישיות. יותר נכון, לרוב אין. על-פי הראייה הדו-שיחית, מצבי לז זיקה יוצרים ומעצבים שוב ושוב את האישיות, ולעיתים הפער ביניהם מובהק וחד, לבטח בתקופת הילדות והנעורים. רגעי לז מתחלפים ברגעי זיקה, הפרדה מתחלפת בחיבור, ורגע של אמון מתגלגל לחשד וריחוק. ילד ה"לז" אינו דומה לילד ה"זיקה", אף ששניהם מצויים בגוף אחד, אצלנו בכיתה או בפעילות.

לעיתים אנו מגלים שהילד העומד מולנו בתוך אמירת ה"אתה" ויחס הזיקה הוא אדם מתמסר ומעורר השראה. אלא שאותו ילד בדיוק בתוך הלז יכול לשנות את פניו ולהפוך לאדם אחר נוקשה, חשדן, כועס ונמנע, או להפך. רגע אחד החניך שלי כך, ובמשנהו הוא אחר. לעיתים, באותה סיטואציה חינוכית, מתחלפים הפנים בלי שהספקתי לראות את השינוי ומה גרם לו. לעיתים המעברים עדינים ורכים ולעיתים הם נעשים בבת אחת. עד עכשיו קראתי לזה "שינויים במצב רוח", על אף שזה לא תמיד התיישב עם מה שאני רואה בעומק.

כעת, דרך אופן הראייה הזו, כאשר אני מביט בילד שהכותרת מעל ראשו היא "אלים וסגור", האם אוכל לראות מבעד לקוטב הלז וההפרדה את הרגע שמתעוררת בו חמלה, את הרגע בו הוא מצוי בזיקה לילד אחר או אפילו לחתול, לציפור או שיר? האם אצליח ליצור כך פתח למבט חדש ולסיפור חדש, שלא היה שם קודם? האם אצליח לראות את "ילד הזיקה" שבו? את הילד האחראי? את הילד שיכול לתקן את העולם? אם אני מצליח לראות ולו לרגע את הילד שמולי כך, יש סיכוי לא רע שהוא יבחין באור חדש במבטי עליו. ומכאן, שוב, מתחיל הכול.

## ראייה רחבה כשחרור הפעולה החינוכית

החשיבות המרכזית והגדולה ביותר באופן ראייה מרחיב, ובמיוחד ביכולת לראות את "ילד הזיקה" בחניך שלי, היא בשחרור העצום שאני חווה כמחנך ובהופעתה הכמעט מיידית של תחושת תקווה ורווחה במעשה החינוכי. ניתנת לי אפשרות להכיר יותר ויותר את עושר האפשרויות והפנים שיש בילדים בכלל, ובילדים ובני נוער במצוקה בפרט. דומה שחוסר האונים שאני לעיתים חש מצטמצם כתוצאה מכך, ואת מקומו מחליפות דילמות ושאלות שמניעות אותי קדימה. במובן אחר, ראיית המורכבות, כפילות הקטבים והאישיות הנוצרת מתוכם בכל רגע מחדש, יכולה לעזור לי להתמודד עם מציאות שבה תהליך או אפילו רגע מסוים מצליח מאוד עם ילד, ותהליך או רגע אחר נכשלים לגמרי. מדוע רגע אחד, שעה או יום, מסתיימים בתחושה של סיפוק, ורגע אחר לעיתים כמעט מיד אחר כך, יכול להקוות ככישלון מוחלט ואפילו כפגיעה? מדוע בחברת הסוסים הילד פורח, אבל תוך כדי סידור האורווה הילד נובל - או להיפך?

הבנת אופן הפעולה של שני קטבי המפגש השונים עם המציאות - לז זיקה - מסייעת לי לראות שלעיתים לצד משבר מתמשך, מתקיים אזור שונה של צמיחה וגדילה, והם לא חייבים להיות תלויים זה בזה. במובן מסוים, הם חיים אחד לצד השני, לעיתים בשלווה ולעיתים במהומה. ברגע זה - אני משתחרר מהצורך לכרוך את כל מרחב המפגש שלי עם החניך תחת הגדרה אחת. באותה נשימה, אני גם משתחרר מהמלכוד שכמעט כל מחנכת ומחנך מגיעים אליו במקדם או במאוחר, בניסיון ליישב את הסתירה שבחיים ובמפגש החינוכי. ניסיון שמתבטא בכניעה לסיפור מוגבל ואחיד, ששואף "לסדר" את השאלה מיהו החניך ומהו התהליך המרכזי או היחיד הנכון עבורו כרגע. זהו שחרור עמוק, שמתבטא אולי יותר מכול בפרידה המבורכת מהמילה "אבל" בדוגמה המוכרת כל כך: אתה ילד מדהים,

חבר טוב, אחראי, רגיש ועוזר לכולם אבל בקריאה ובכתיבה המצב...  
וכן הלאה.

כהמשך ישיר לכך, כעת אני יכול לבנות תהליכים מקבילים ומשלימים. אם אני יודע, לדוגמה, כי החניך שלי מתפעם ונפגש בהדדיות גדולה עם בעלי חיים, ומצד אחר הוא מתקשה באופן עמוק לעמוד בכללים וחוקים, ניתן לעצב עבורו ואיתו סביבה ותהליך שבהם אין קשר הכרחי בין הזיקה ללז. הוא ייפגש עם בעלי חיים, ושם תהיה התפתחותו מהירה וזורמת. הוא גם יוכל ללמד ולהדריך ילדים אחרים בתחום זה, ובאותה העת לעבוד, תחת הדרכה עדינה וסבלנית, על היכולת שלו לקבל החלטות, להתמצא, לסדר ולתת מקום לחוקים וכללים. אין הכרח להתנות את המצבים או התהליכים אחד בשני, או לבלבל ביניהם. נכון, לעיתים אנו מוצאים את עצמנו פועלים כך עם חניכים וחניכות מבלי לחשוב, פשוט משום שזה עובד טוב, במיוחד במצבים חינוכיים מאתגרים. ועם זאת, היכולת לתרגל את הראייה ובעיקר לפתח מודעות עדינה וחדה למצבים השונים ולפעול בתוכם היא הרגע שבו אני הופך אינטואיציה טובה לאומנות חינוכית עקבית.

לסיכום, ההוויה הדו-שיחית מאפשרת לי לחוות מציאות עשירה יותר, רבת פנים ורבדים ובעיקר מלאה בתקווה. בעזרתה, משהו מתוך ה"סוד" האנושי מתגלה, כך שלעיתים אוכל לחוות מפגשים אנושיים מסוג אחר, בהם נפתח מקום וחלל לריבוי אפשרויות, סיפורים, רגעים ומצבים, בהם אגלה שוב ושוב את חברי לצוות ואת חניכי באור חדש ואעניק להם את האפשרות להשתנות ולגדול דרך מבטי המעריך והמאשר. בד בבד, זוהי גם בחירה בהבעת עמדה פוליטית וערכית על המציאות החברתית והכלכלית שבה אנו חיים, על מצוקה ועוני, ועל הקשר הטרגי בינם לבין צמצום דמותו וסיפורו האפשרי של אדם; אך בעיקר, זוהי הבעת עמדה על מצבם של אלפי ילדים וילדות שלא זכו למבט שיעניק לחייהם כיוון נוסף או מגוון סיפורים והזדמנויות בנוגע לשאלה הבסיסית והכל כך חשובה - מי אני, ומי הייתי רוצה

להיות. כאשר אני מתחיל לראות כך ילדים וילדות, אני גם יוצר אפשרות וסיפור חדש לגבי עצמי, התפקיד שלקחתי והמשך דרכי. במובן מסוים אני כותב מחדש את מהותו וכיוונו של המסע החינוכי שלי. וכנראה שלא במפתיע, זו תחושה די טובה.

## שינויים, מושגים וסדירויות

כדי לאפשר לאתגר הראשון להתממש במציאות, כדאי לעבור דרך כמה ממדים: הראשון הוא מעין שבועה של אחריות חינוכית שתאפשר העמקה של המבט ויצירת דו-שיח וקירבה בין מבוגרים לילדים מתוך זהירות ורגישות. השני הוא הכנסת שינויים בדו-שיח, ברמת השפה והמושגים שאנו משתמשים בהם ביומיום. השלישי הוא יצירה של סדירויות ואופני פעולה שיסייעו במימוש הרעיונות הללו בצורה קבועה ורצופה.

### שבועת האחריות של החינוך הדו-שיחי

אנו חייבים להתחיל כאן, משום שזהו הבסיס של כל מה שייבנה בהמשך. כאשר נפנה אל הכיוון הדו-שיחי, נגלה שברגע ששינינו את מבטנו, אפילו במידה מועטה, מתפתחים בינינו לבין חלק מהחניכים והחניכות שלנו יסודות של אמון, היכרות, הדדיות וקרבה. אסור לבלבל בין יסודות אלו ובין חברות, ידידות, הורות או כל קשר קרוב אחר, על אף, ואולי בגלל, שלכל הקשרים הללו יש צד של קרבה. הקשר החינוכי, לבטח בתוך בתי ספר, הוא קשר שנבנה על יחסי מרות וכות. כמחנכים, הכוח נמצא בידינו, וכך גם האחריות המלאה על החניך ועל החניכה. תפקידנו הוא חינוכי, לא חברי. אסור לתת לקרבה ולאמון לטשטש זאת, ובשום פנים ואופן אסור לנצל זאת בכל אופן שהוא, ישיר או עקיף. מן הצד השני, יתכן שאמון שכזה יוביל חניכים וחניכות אל חוויה רגשית מבלבלת. תפקידנו בכל עת הוא לאמוד זאת, לעצור ולנווט באופן הנכון, ולא להמשיך או לאפשר את קיומו של מצב שאינו בהיר ועשוי לגרום לפגיעה.

כעיקרון, כל מחנך ומחנכת שמתנסים בדו-שיח כזה חייבים בשבועה של אחריות עליונה על נפשם של החניכים והחניכות. עלינו לוודא שכל העת נשמר הכלל הבסיסי ביותר, לפיו אנו המחנכים או המדריכים שלכם, אתם החניכים שלנו, ואלו הם היחסים. לא במקרה כינה בובר את החינוך הדו-שיחי "נזירות נעלה" - הכוונה כאן היא שמרחב ה"ביניים" והאמון נוצרים אך ורק על קרקע של אחריות חינוכית מקיפה ועדינה על החניך והחניכה, ולא על בסיס פופולריות, הערצה, תלות, משיכה, כוח או כל דבר אחר. במובן זה, ולפני כל דבר אחר, החינוך הדו-שיחי תמיד יקודם כל שומר ומגן על החניכים והחניכות שלנו. אם אנו מתקשים לעשות זאת כרגע, או מרגישים שזה מבלבל מדי, עדיף להמתין ולא להתחיל לבסס קשרים דו-שיחיים עם חניכים עד שנקבל תמיכה, ליווי וייעוץ. קשר דו-שיחי בין מחנך לחניך עשוי להיות דבר נפלא ומשמעותי שמהווה כיוון ובסיס ליחסים של קירבה ואמון בעתיד. עלינו לראות את היופי ואת המשמעות שבכך, לצד תחושת אחריות תמידית.

## שינוי השיח והשפה

כדי לראות את עומק המורכבות שיש בחניך אחד, צריך לפתח שפה חדשה שמאפשרת התנסות באופן הראייה הזה. שפה כזו תסייע לראות שבחניך שמולי מצויה דינמיות תמידית ותאפשר לי להתמודד עם הדפוס המקובל לתיאור חד-ממדי או סטטי. מה אני יכול לעשות כדי להתפתח בכיוון הזה?

שיחה עם חניך שבה מתקיים מגוון סיפורים - הדבר הראשון והבסיסי ביותר הוא לדבר באופן קבוע עם החניך ולהנכיח בשיחה מגוון של סיפורים אפשריים על מצבים מסוימים שהוא חווה בחייו. סיפורים אלו צריכים להביע באופן עקבי ריבוי אפשרויות לפרשנות, להביא לידי ביטוי את ריבוי הפנים ולעיתים אף את הסתירות שקיימות. לדוגמה: חניך שאומר על עצמו "אני כל הזמן מסתבך, הגנה

שוב אתמול בלילה הסתבכת, את הכול אני מקלקל", חשוב שישמע גם את הפרשנות שאומרת "אתה, חבר טוב, לפעמים המחויבות שלך לחברים לוקחת אותך למקומות קשים". יצירת שפע של סיפורים היא מיומנות ממשית שאפשר לפתח עם הזמן. בהקשר לכך, המושג "סיפור אפשרי" חשוב ומשמעותי. אפשר לומר לחניך "אני רוצה להציע עוד סיפור אפשרי למה שסיפרת", ובכך ליצור פתח לשלל פרשנויות. גם אם חלקן סותרות זו את זו, המרחב שהן פותחות חיוני כדי ליצור תחושת ערך ואפשרות בחירה. בתוך הסיפורים האפשריים יש חשיבות עליונה להנכיח ולספר את סיפורה של הזיקה בחייו של החניך, ובמיוחד להאיר ולהרחיב את הנקודות שבהן הזיקה מובילה אל חברות, אחריות ויצירה.

שיחה בצוות על חניך - כתרגול, אני יכול לדבר על חניך באופן שמביא את "ריבוי הפנים" ואת הקטבים השונים אל פני השטח. במקום לשאול שאלות שחותרות לתיאור חד-ממדי כגון "אז מה אתם אומרים עליו? מה קורה איתו בזמן האחרון? נראה לי שהוא בתקופה רעה..." אני יכול לשאול שאלות אחרות, לדוגמה:

בואו נתמקד לרגע בתחום ההתארגנות וקבלת החלטות - איך הוא מארגן את עצמו ואת הזמן שלו? מה קורה כאשר הוא צריך לקבל החלטות במהלך הפעילות? מה קשה לו שם ואיך אפשר לעזור לו להתקדם ולהתפתח?

ובהתאמה - בואו נספר לרגע על מצב של פגישה או של זיקה שהיו לו בשבוע האחרון, יכול להיות בשיעור, בהפסקה, בשיחה או בעשייה. מה היה שם? איזה אדם פגשתי וראיתי ומה, אם בכלל, אני יכול לעשות כדי להגדיל את המקום הזה סביבו?

ובאופן יותר מורכב שמשלב כפל פנים - אנחנו כבר יודעים שיש לו ריבוי מבעים. למשל, כשהוא יוצר בסדנת אומנות הוא ממש מצליח. זה מחיה ומצמיח אותו והיצירה שלו

הולכת ומעמיקה. בלי כל קשר, יש תחושה שברגעים אחרים, כמו שיעורים מופשטים לדוגמה, הוא מכונס בתוך עצמו ומתקשה מאוד למצוא מקום. מה אפשר לעשות כאן? אילו חוויות נוספות אפשר לזמן כך שהוא יתפתח וימצא מקום?

**מרחב של מורכבות** - בכל פעם שיש הזדמנות, ונזכר מושג תיאורי פסקני שיוצר תמונה סטטית או חד-ממדית של החניך, יש לנסות ולתקן את המושג, את התיאור האחיד, וליצור בו מרחב של מורכבות ושל אפשרויות מבט.

אם בישיבת מחנכים נאמר "אבי הזה, איזה ילד מעצבן", או "אבי הילד הזה פשוט סגור לגמרי!" אפשר לבקש להתעכב ולדייק את התיאור - "בואו ונגיד איפה היה קשה היום ועם איזו דמות של אבי היה לנו קשה, כי אסור לשכוח לרגע שבטיוולים או בסדנה הוא אחר לגמרי. אז יש לנו את אבי האחד שקשה לנו איתו, הוא מאתגר אותנו ואיתו צריך להתקדם בציר מסוים. ויש אבי אחר, מתלהב ורגיש, שאיתו ממש כיף לעבוד".

תיקון השיח והכנסה של ממדי מורכבות כאלו, חיוניים מאוד גם לעבודה עם הוריו של החניך ועם אנשים נוספים הנוגעים לעולמו. המטרה שלנו בסופו של דבר היא ליצור תמונה עשירה של החניך בעיני אנשים רבים ככל האפשר. תמונה זו מתעקשת להכיל גם את "ילד הזיקה" שבו, ולצאת מצורת המחשבה והדיבור של "הוא כזה וכזה" (לא פעם הוא לקוי למידה, היפר-אקטיבי, אבוד, מסכן, אלים, מוזר וכן הלאה). כך, בהדרגה, התקווה היא שגם החניך שלנו יפתח ראייה עשירה יותר על עצמו. "אני לפעמים כזה... אבל לפעמים ממש אחר". זהו גם הבסיס ליכולתו של החניך לעצב עבור עצמו התנסויות מבוקשות בכיוון מסוים שיבחר לעצמו.



## סדירות ארגונית חדשות

כדי להצליח להתפתח סביב האתגר הראשון, דרושה תשתית חינוכית שתכלול:

חונכות אישית מקיפה, שבה ניתן זמן קבוע למפגש אישי עם כל חניך אחת לשבוע-שבועיים. לב ליבה של החונכות הוא יצירת קשר ומבט מעריך, המובילים באופן עקבי לריבוי פנים, סיפורים ואפשרויות בחירה. חונכות כזו היא מצע לרגעי אני-אתה, שהם התשתית לתיקון יחסים ובניית אמון מעמיק והולך. שוב ושוב, היא "האור באפלה" בלשון הבוריאנית, גם ובעיקר כאשר מאורעות החיים בפן החברתי והאישי בחיי החניכה מקצינים או מתערערים. ללא סדירות כזו, המחנך יתקשה מאוד לבסס אורח חיים עקבי של העמקת המבט ויצירת אפשרויות חדשות מתוכו, ועד מהרה המציאות תגרור אותו באופן טבעי אל מבט סטטי וחד ממדי שלרוב מושך אל הלז. סדירות ארגונית כזו, שבה מרכז העשייה איננו לימודי, טיפולי או משמעתי אלא רקימת אמון, קרבה ותרגול מבט אחר, היא הבסיס לחינוך דו-שיחי ואי אפשר להתקדם בהעדרה. זאת ועוד, נדרש ליווי מתמיד למחנך סביב התכנים והדילמות שעולות בה.

הזדמנות לחניכה להתנסות בכפל פנים - לז וזיקה - קרי, התנסות במגוון רחב של פעילויות במשך השבוע, שנוגעות במובהק מבחינת החוויה שלה גם ל"פגישה חווייתית" וגם ל"סדר וצורה" וקבלת החלטות. מבחינת החוויה העצמית של החניכה, יהיו במשך השבוע פעילויות ורגעים שקשורים לחוויה בלתי-תכליתית של קשר ודו-שיח. לצדם יהיו פעילויות ומצבים שבהם היא חווה יותר עיסוק בתיאור, קבלת החלטות, ארגון ועשייה. חשוב להדגיש כי ברוב המקרים, עולם הלז נוכח באופן ניכר בתוך מערכות חינוך, ולכן מרב המאמץ צריך להיות מכוון אל עבר יצירה של מצבי זיקה, קשר ומפגש.

מערכת שעות שבה מפעם לפעם מזדמן למחנך לראות ולפגוש את החניך במצבים שונים, לא רק בלז כי אם גם בזיקה, לא רק בשיעור כי אם גם בטיוול או בפעילות חופשית. ולהפך, מדריך רחוב או מורה במגמת תיאטרון, רצוי שיגיע מדי פעם לראות את החניך גם במצבים אחרים כגון שיעור או הפסקה בבית הספר.

שיחת מחנכים קבועה, שבה יש מקום להעמקה ייחודית בעניינם של חניכה וחניך כיחידים בתוך הקבוצה, ויש בה מקום חברתי המאפשר להתנסות בתיקון ושיפור הדיבור והראייה שלנו.

הערכה דו-שיחית כתובה ומתועדת לאורך השנה, בה עולים לדיון יחד עם החניך מקומות הפגישה והזיקה ומקומות ההתמצאות והלז בחוויה שלו, ומתרחשת שיחה על היכולת והרצון להתקדם בכל תחום כזה ובשניהם יחד. הערכה כזו מתייחסת גם אלי, המחנך, וניתנת לי הזדמנות להעריך גם את עצמי תוך כך.

ליווי אישי למחנכת ושיח מחנכים קרוב ופתוח. נקודת ההנחה היא שעם ההחלטה שלי "לראות יותר" יופיעו כמעט מיד גם כאבים חדשים, עומס רגשי, דילמות ושלל מצבים מסובכים וטעונים שלא חוויתי קודם לכן בעוצמה ובתכיפות כזו, לבטח אם אני נפגש עם ילדים ובני נוער שחווים מצוקה לסוגיה השונים. ללא מקום קבוע שבו אוכל להמשיך לתרגל את העמקת הראייה יחד עם אפשרות חיונית לכך שגם אותי יראו באופן מעניק ערך על ריבוי פניי ומבעיי, לא אצליח להחזיק מעמד. פתרון אפשרי הוא באימוץ דמות מדריכה קבועה מבית הספר או הסביבה הקרובה אלי, שתיפגש איתי על כך אחת לשבוע-שבועיים. במקומות מסוימים זו יכולה להיות מחנכת מנוסה, רכזת, מדריכה, מנהלת, יועצת או אפילו חברה. פתרון אחר הוא לנסות ולכוון חבורה קטנה וקבועה של מחנכים ומחנכות שנפגשת למטרה זו בדיוק. בחבורה כזו, לכל אחד ואחת ניתנת הזדמנות לחלוק סיפורי ראייה ומבט על ילדים וילדות, לקבל מהקבוצה מקום, אישור, מבט מרחיב אפשריות ובעיקר כוח להמשיך ותחושת ערך גם בימים האפורים. בסיום הספר מוצגת אפשרות כזו באופן מעמיק.

## אתגר שני

# לשים את היחסים במרכז

"בך תלוי הדבר, כמה משאינו בעל גבול יהיה לך מציאות.  
אין הפגישות הולכות ונערכות לכלל עולם, אבל כל פגישה היא לך סימן לסדרו של עולם.  
אין הפגישות קשורות זו בזו, אבל כל אחת ערבה על קשרך עם העולם."

אחת הבדיחות מהווי חיי הפנימייה הייתה על הפסיכיאטר התמימהוני שפגש את אחד החניכים. החניך הראה סימנים של מצוקה רגשית רצינית, אלימות ודיכאון. המדריכים שאלו את הפסיכיאטר מה הוא מציע לעשות והוא השיב "כדי שהמצב ישתפר הילד הזה צריך חיה גדולה לידו. אולי פיל. יש לכם פיל בפנימייה?"

במשך כמה שנים אחד המדריכים היה מספר את סיפור הפיל בכל פעם שאחד הילדים היה נכנס למצב של מצוקה או לחילופין כשהייתה מושגת איזו פריצת דרך באורווה בין ילד לבין סוס.

מעבר לרעיון הנחמד ולצערנו מעט בלתי-ישים, של להחזיק פיל במוסד חינוכי, יצא לי לא מעט לחשוב על ההמלצה של אותו פסיכיאטר. למה הילד צריך חיה גדולה לידו? ולמה דווקא פיל?

מה יכול להירקם ולהתרחש בין ילד לבין פיל, שבאופן ברור לא יכול לקרות בביקור אצל הפסיכולוג או לחלופין בחלל הכיתה?

לאחר כמה שנים נתקלתי באחת האמירות הרדיקליות של בובר בתחום הנפש, שטען כי "לא הנפש חולה, היחסים חולים. הרוצה לתקן את הנפש יתקן את היחסים".

נדמה לי שיש במערכת יחסים עם פיל התעלות כמעט ברורה מאליה שמילים לא ממש יכולות לתאר. אולי זו היכולת להיות קטן ולחוש בנוכחות מלאה בכוח ועוצמה לידי. אולי זהו תיקון של עצם היכולת להיפגש עם העולם על עושרו ועומקו. אולי פגישה כזו יכולה להבריא, משום שהיא נוגעת במופלא ודורשת זינוק אל עבר אמון וקירבה, ואולי עם פיל פשוט אין לך הרבה ברירה. אתה חייב לצאת מעצמך ולפגוש אותו כי הוא פשוט כל כך - פיל.

צריך לחדד - אותו ילד לא זקוק לגור כלבים. הוא צריך פיל. תיקון של יכולת הפגישה "בגדול". משמע, אם אתה מנותק, בודה, אבוד, חש שהכול נעלם מבינך אצבעותיך, אולי מה שאתה צריך הוא לא רק טיפול נפשי אלא גם ובעיקר, יצירה של קשר בריא וחדש אל העולם. וכנראה - אין כמו פיל כדי לעשות זאת.

אם נלך בעקבות בובר, ונניח שלפחות חלק ממה שאנו קוראים לו מצוקה, דיכאון, בדידות, חרדה ואלימות הם בעצם ביטויים של קושי, חולי ונתק במרקם היחסים בין האדם לעולם - מה זה אומר על תפקידו של המחנך? האם חלק או אפילו מרכז תפקידו הוא לתקן את היחסים? ואיך עושים זאת?

## אז מה בעצם באנו לעשות? תיקון היחסים

לא מעט אנשים תופסים את השקפת העולם הדו-שיחית כמעורפלת, רכה ועדינה. אולם בפועל, היא מתווה כיוון חינוכי ברור, מובהק ואפילו תובעני. אפשר לומר שהיא מציעה לנו לשנות את

מרכז הכובד של המעשה החינוכי - מניסיון לחנך, ללמד ולשפר את האדם היחיד על פנימיותו, אל האפשרות לתקן ולהעמיק את היחסים בין האדם לעולם. ייתכן שהמשפט הזה לא מספיק ברור, או שהוא גורר אחריו כמעט מיד דחף טבעי לומר שאלו הם תהליכים משלימים, אך השאלה כתמיד היא - מהו המרכז אליו אנו מכוונים והיכן אנחנו מתחילים.

בהקשר הנוכחי, המושג "תיקון" לא מכוון לכך שאנחנו או הילדים והילדות שאנו פוגשים בעייתיים או מקולקלים, אלא שבתוך מרחב היחסים בין יחידים וקבוצות מתהווים ללא הרף קרעים שיש לנסות לאחות ולתקן. ויותר מכך, קיימת חשיבות מוסרית, רוחנית וחברתית למעשים ולפעולות שלנו במציאות, ולאופן שבו אנו בוחרים לעמוד מול שאלותיה ותביעותיה. אם כך, תיקון איננו נוגע רק ליחסי אני-אתה בין יחידים, אלא הוא מתייחס גם לתיקון המציאות באופן רחב, וביתר דיוק - להתמודדות עם איחוי החלקים במציאות שבהם קיימים החמצה, כאב, חוסר צדק או עוול רגעי ולבטח מתמשך. באור משלים לכך, תיקון, שיפור והעמקה של היחסים בינינו לבין העולם מאפשרים לנו לפתח, כדברי בובר, את "האנושי ביותר שבנו", למצוא משמעות, לשחק, ליצור, להיקשר, ללמוד, לאהוב ולהיות נאהבים, וכן לפתח עמדה דו-שיחית אחראית ופעילה כלפי כל מה שמתקיים מולנו. עכשיו צריך לומר מה הקשר בין כל זה לבין חינוך ובתי ספר.

### "אמון לעולם, משום שמצויה בו אותה מחנכת"

תיקון והעמקת היחסים בין החניך לבין העולם במפגש החינוכי מאפשרים לחניך, ובמובנים רבים גם למחנך, לחוות בכל פעם מחדש את העולם כמקום ראוי לחיים, ומתוך כך להתמודד עם קושי, כאב ובדידות, יחד עם גילוי הולך ומעמיק של משמעות, אחריות ותקווה. כאמור, תיקון שכזה מתרחש בראש ובראשונה דרך יצירה של "גרעין היחסים" בין חניך ומחנך שמתחיל בשינוי הראייה.

הטענה הבסיסית המונחת כאן היא שמפגש אני-אתה, יחסי אמון, קרבה והקפדה<sup>7</sup> עם דמות חינוכית משמעותית מוכיחה, כדברי בובר, שאכן העולם יכול להיות מקום ראוי לחיים, ושאכן "צפון האור בתוך האפלה". המטאפורה "גרעין היחסים" מתייחסת לכך שהיבטים נוספים כמו הכרות עם חברים וחברות חדשים ושונים ממני, חברות בקבוצה, שותפות בקהילה, פעולה לתיקון חברתי מקיף ועד מחשבות רחוקות על שלום בין עמים ומדינות, נובעים לא מעט מתוך אותה חויית יחסים ראשונית ובסיסית בין המחנכת והתניך שמקרינה מאיכויותיה ורומזת על דמותם של יחסי אמון ואחריות כפי שראוי שיהיו בכל מקום ובכל מרחב. בקיצור, אי-אפשר באמת להדריך קבוצה ראויה שרואה את כל חבריה, בלי לקשור קשר משמעותי עם כל אחד מהחניכים והחניכות בתוכה, ואי אפשר לצפות לראות ילדים שמשתדלים להיות אחראיים ורגישים במקום הפעילות ומחוצה לו מבלי שהם חווים לעומק יחסים שיש בהם תחושת ערך, אחריות והדדיות עם המדריכה או המחנך. תיקון רחב יתחיל תמיד בגרעין היחסים בין המחנך לבין התניך שלו, ותמיד יחזור לשם, לעיתים גם אחרי שנים. לכל מי שמכיר זאת, יחסים של אני-אתה בין מחנכת לחניכה הוא לא עניין ערטילאי, אלא להפך. קשה לפספס את זה, גם ממרחק.

לצורך העניין, כמו בסיפור נדוש, יש מחנכת אחת בבית הספר שבו אני מלמד. אני תוהה אם בכל בית ספר יש אחת כזו או שרק אנחנו זכינו. כדאי יום אחד לברר את הנקודה הזו. לא

---

7 המושג "הקפה" אצל בובר מתייחס ליכולת האנושית להבין את המציאות דרך עיני הזולת ומשם גם לשהות עם בן השיח במקום בו הוא עומד, "לאשר" אותו בבחינת אדם ואף לסייע לו להתמודד עם תביעות החיים שלו ולתמוך ביכולתו לעבור תהליכי שינוי, החלטה והכרעה. בחינוך דו-שיחי, להקפה יש תפקיד מרכזי, משום שהיא הבסיס להשפעה מתוך מפגש ולא מתוך שרירות לב או כפייה כזו או אחרת. נעמיק במושג ההקפה על כל חלקיו לאורך הספר, ובמיוחד באתגר השלישי.

נוח לי להודות שלפעמים אני חושב הלוואי שהייתי היא. ואז אני מיד חושב שאין סיכוי שאני אהיה היא. זה מצב קצת ילדותי בעיניי, אבל מה לעשות, היא המחנכת הכי מרשימה שפגשתי. בכנות, נמאס לי כבר ממסיבות הסיום כי אני רואה איך ההורים והילדים מביטים בה. ואני מפרגן, ברור. ונמאס לי בו-זמנית. העניין הוא שלא לגמרי מובן לי מה היא עושה שם עם הילדים בכיתה שלה כל השנים האלו, ואיכשהו אף פעם לא מצאנו את הזמן פשוט לשאול אותה באופן מסודר. זה מכעיס, כי בבית הספר הזה יש אינסוף זמן לכל כך הרבה דברים לא חשובים, ולשמוע אותה פעם אחת מהתחלה עד הסוף אין זמן. אני פה כבר חמש שנים, ולצערי נשארתי עם המחשבה המייאשת שאולי יש לה פשוט יותר כישרון לזה ולי פחות. הדבר הכי מעורר קנאה בעיניי הוא שבכיתה שלה יש יחסי חברות בין הילדים, וגם כשיש סכסוכים ומריבות הם נפתרים באופן יחסית מהיר ושקט, גם כשהיא לא שם. בסדר, אני מבין שיש מחנכת נערצת ואהובה וכל זה, אבל איך זה בדיוק עובר לקבוצה? הם הרי לא שטופי מוח. יש לה איזו רשת אלחוטית שהיא פורשת על הילדים? יש לה איזו תכנית לימודים סודית בנושא? הדרכתי קבוצות כל החיים שלי, אני חושב שאני די טוב בזה. ועדיין. הנה שוב יש הפסקה והיא יוצאת לחצר. תמיד יש אחריה שני ילדים. מן זנב כזה. יכול להיות שכל העניין הוא הזנב?

אז לא, לא מדובר בכישרון, אלא קודם כל בעמדה והתייבבות דו-שיחית שמתחילה משינוי המבט, ומתפתחת אל התייבבות נוכחת ועקבית שבונה היכרות הדדית ואמון. זה אינו תהליך מסודר ושקט, אלא בלתי-צפוי ולפעמים תזזיתי. יש בו התקרבות והתרחקות, בדיקה ובחינה, משיכה ורתיעה, גילויים, הפתעות, וגם לא מעט שעמום וסתמינות. העניין החשוב בתהליך זה הוא העקביות והסבלנות החינוכית, שלאורך זמן יוצרות קשר שילדים וילדות נמשכים אליו

כמעט כמו למים במדבר. המזל הוא שאפילו אם אנחנו טועים ונכשלים בכך מדי פעם, הם עדיין יהיו איתנו. אנחנו לא צריכים להיות מושלמים, כריזמטיים או מומחים לתקשורת כזו או אחרת. אנחנו בעיקר צריכים להביא את עצמנו למפגש באופן שלם, ופעם אחר פעם, לבחור בחניך ובקשר איתו על פני דברים אחרים, ולעשות זאת נכון. נשמע פשוט, אבל הדבר הכי פשוט וברור הוא לא פעם הקשה ביותר ליישום, בוודאי בשדה החינוך הפורמלי.

## גרעין היחסים בין החניך למחנך כבסיס לתיקון חברתי

בפועל, בחינוך דו-שיחי, כמעט עולם ומלואו מוטל על כתפיה של המחנכת ועל בחירתה המעמיקה בסוג מסוים של קשר מתמשך עם חניך או חניכה, ומשם עם הקבוצה כולה. במעשה של תיקון היחסים בינה לבין החניכה, וכמובן בקשר עם חניכה שחוותה בעבר כאב או פגיעה, המחנכת קודם כל מתייצבת במקום שבו הייתה עד לאותה נקודה חשדנות והפרדה, דיאלוגים ידועים מראש ולעיתים חיים שלמים של ציפייה ותחושת אכזבה. ככל שהחיץ וחוסר האמון שהיה שם קודם גדול יותר, כך התיקון הנדרש משמעותי יותר, וכך גם התייצבותה ופעולותיה של המחנכת מחייבים יותר עדינות, התמדה ונוכחות. דרך מבטה המאשה, המקיף והמעריך, נוצרת דמות חדשה של ילד, סיפור חדש שהחניך יכול לבחור בו ולאמצו, וכן נוצרת אפשרות חדשה לחוויה והבנה של מהו קשר משמעותי, כיצד עשויים להיראות קשרים אנושיים באשר הם, וכיצד עשוי להיראות עולם שמבוסס על פגישה, אמון והדדיות.

במובן מסוים, אפשר גם לתפוס את אופן התייצבותה של המחנכת כאומנות חיים חינוכית שמאפשרת ליחסי אני-אתה להפוך ממקרה פרטי וייחודי לפעולה חברתית רחבה, ואף לחינוך פוליטי-חברתי. זה כמובן לא קורה במקרה או רק דרך חוויה. המחנכת חייבת להסביר מדי פעם משהו על מהו עולם ראוי יחסים ראויים, כמו גם על מהו התיקון הדרוש במציאות הקיימת כדי לקדם יחסים כאלו, תוך זהירות



מרבית שלא לגרום לכך שהאמון שיש בינה לבין החניך יתורגם לביטול עצמי, צייתנות או עיוורון. בדרך כלל, זהו גם השלב שבו המחנכת חשה את כובד המשקל והאחריות שהיא נושאת. במובנים מסוימים, הקשר בינה לבין החניך יוצר מציאות אחרת בהווה, אך גם תמונת עולם אפשרית חדשה שאסור לה להפוך לאשליה ריקה מצד אחד או למובנת מאליה מן הצד האחר. מה יקרה אם הקשר הזה יאכזב, יִשָּׁלַה או ייקטע? אכן, זהו משקל כבד ומועקה לא קטנה.

בכל אופן, אם נוצרים יחסי אני-אתה חינוכיים משמעותיים ועקביים ומתבסס אמון עמוק, אזי החוויה הבלתי אמצעית של הקשר יכולה להפוך לחומר למידה רב ערך בממד החברתי והביקורתי. לבסוף, לעיתים נוצרת מתוך כך גם היקשרות משנה גורלות וחיים עבור שניהם, מחנכת וחניך, שנמשכת שנים. זו עשויה להיות הזמנה ישירה או עקיפה לשותפות וחיבור, לבחירה הולכת ומעמיקה בדרך חיים שלמה שבה מלאכת תיקון היחסים בחברה הופכת להיות משימה מרכזית בעבור החניך, הקבוצה והמחנכת גם יחד, ועל ידי כך נוצרת הגשמה משותפת ושינוי אפשרי של מסלול החיים.

בקיצור, ההתחלה נראית יחסית פשוטה, מזמינה ומובנת - מבט אחר, הכרות, תיקון יחסים, אמון וקרבה. ומבלי שהבנו את זה, פתאום אנו מוצאים את עצמנו בשמונה וחצי בערב עם החניכים והחניכות שלנו, בזמן שהם מדריכים ילדים בשכונה הכי מוזנחת בעיר. איך בדיוק הגענו מכאן לשם? ולאן הולך? אז כן, ייתכן שנלך עוד הרבה קדימה, אל אזורים שמגדירים מחדש מהו קשר חינוכי, וכיצד הוא מתורגם אל שותפות ועשייה לתיקון המציאות. נכון, לא כל, ואפילו לא רוב הקשרים עם חניכים וחניכות מגיעים לשם, אבל חלק לא מבוטל בהחלט כן, והאפשרות הזו קיימת כל העת. "לא נפש האדם חולה, היחסים חולים" הטעים בובר, ובכך סיכם את ההצעה הרדיקלית המונחת בבסיסו של החינוך הדו-שיחי - לשים את תיקון היחסים בין האדם לעולם במרכז הפעולה החינוכית והחברתית, ומשם להתחיל את המסע כולו.

## תיקון יחסים בתוך החינוך הפורמלי

עם זאת, העניין, כרגיל, לא כל כך פשוט. מילים כתובות לחוד, ומציאות פורמלית ובית ספרית לחוד. ומה, בעצם, כולם רוצים ודורשים מהמחנכת הבודדה? עוד פעם היא אשמה ואחראית? יש משהו לא הוגן בהטלת האחריות הדו-שיחית על מחנכת אחת ובחירותיה, לבטח במקומות הפועלים בכיוונים אחרים ולעיתים סותרים. בהתבוננות ביקורתית רחבה יותר, החינוך הדו-שיחי ומעשה תיקון היחסים נמצאים בדרך כלל במגננה או בחולשה, בתוך המרחב הפורמלי ככלל ובבתי ספר בפרט. זהו מרחב שלרוב אינו מקדיש בפועל זמן או ערך לעניין היחסים, וגרוע מכך, לרוב הוא בנוי כמבוך תכליתי רווי סתירות והגבלות, שמקשים מאוד על יצירה של "סדירויות יחסים" חדשות.

אז מאיפה בכלל להתחיל? ההוראה והלמידה פה מכוונות לתלמידאות ולהעברת מידע לא מאוד רלוונטי, הכיתה שלי יותר דומה למועדון לקוחות זועם מאשר לקבוצה. חונכות אישית ומפגשים אישיים קבועים בין מחנכת לחניכה כמעט ולא יכולים להתרחש באופן קבוע בגלל מערכת השעות שמשתנה כל רגע ובית הספר כולו סגור בגדר גבוהה שמפרידה בינו לבין החיים שמתקיימים פה בשכונה, ותאמינו לי שלא חסר פה בעיות ועניינים. הילדים מתנדבים, מגיעים לפה לפעמים כמה קשישים. אבל קשר עמוק בין זה לתיקון חברתי? תהום פעורה. יש לי קשר מעולה עם הילדים וגם עם ההורים. אני כאן כשצריך. יש אפילו שתי ילדות שאישית ליוויתי במשך כל השנה האחרונה שלהן. סיוט זו לא מילה שמתארת מה שהן עברו. מיותר לציין שלרגע לא קיבלתי על זה תמיכה, תודה או התייחסות, לא שאני צריכה את זה. בקיצור, באתי לחינוך בגלל זה בדיוק, אבל באמת, ככל שעוברים הימים אני לגמרי מתייאשת. הכי

מעצבן אותי אלו שבאים ואומרים לי תעשי, תשתגי, זה הכול את, ועוד מאיימים בסוף שאם לא אשתנה למשהו-לא-ברור, לא אוכל להמשיך בעבודה הזו לאורך זמן. יופי! חוצפה ועזות מצח, זה מה שזה. הייתה לנו כאן הרצאה של ההוא המפורסם; הביאו אותו לא משנה באיזה סכום והוא עדכן אותנו שעכשיו הכול מופלא, חדשני, נוצץ ומבריק; אין יותר טעם לבתי ספר רגילים כי הכול רשת אחת גדולה של למידה עצמאית, הוראה היברידית ונתינה רוחנית וקבלה רגשית. כולם מחאו כפיים ויצאו יותר מיואשים. יופי, בקיצור, כל החדשנים, תבואו אתם בבקשה ללמד שלושה ימים את כיתה ה' בסוף המסדרון, עם הריח של הג'ורה שלא מצליחים כבר שנים לאתר עם מיטב המומחים, ואולי אז נדבר על קשר משמעותי, חדשנות פדגוגית, מערכת חינוך דוט קום ועל מה שתוצו, סגרנו?

בבית הספר החרושתי אפשר אולי לסדוק מעט את הצורות, לכנות תופעות מוכרות בשמות חדשים, לפעול סביבן, להציע רפורמות כלליות או להעביר את הכול לתחום החדשנות הטכנולוגית, אך לרוע המזל, המהות הבית ספרית לא משתנה בנקל ומסתבר שהיא עמידה בפני זעזועים, יותר מרוב הדברים בעולם.

ברוב המוחלט של המקרים, מרחב הזיקה והיחסים נאבק ונמחץ תחת עומס הפעילות הלימודית והלז. ובמקום שבו אין ברירה, או לחילופין כאשר ברור ומובהק שמהו נשבר וזועק, מופעלים כלים או גישות טיפוליות. אין כאן שום כוונה להמעט בערכם או חשיבותם של כלים וגישות אלו, אולם חשוב לשים לב שכמעט כל מחנכת או קבוצת מחנכות שתבחרנה לעשות ולו צעד קטן בדרך לתקן את היחסים, עשויות להיתקל בהתנגדויות הנוגעות לעיקר הגדרת תפקידו של המורה ושל בית הספר כלפי התלמיד, והציפייות שלנו ממנו כפרט יחיד הנדרש להישגים מדידים. זו אינה תפיסה

מקומית או מקרית של בית ספר כזה או אחר, אלא גישה מבוססת שעומדת במקביל לגישה הדו-שיחית ומקיפה אותה מכל עבר, וחשוב להבין את מקורותיה אם רוצים לפעול בתוכה.

במובנים רבים, בית הספר כחלק ממבנה העל של החברה, ובתוכו גם המרחב הטיפולי, נשענים על תפיסת ה"עצמי" במרכז. בכלליות, זוהי תפיסה אשר מניחה קיום עצמי בראשיתי ובלתי-תלוי לנפש האדם שממנה ומתוכה נגזרים יחסיו של אותו אדם עם העולם ומסלול חייו. בפועל, חשיבה זו אחראית במידה לא מעטה לאמירות שכולנו מרבים להשתמש בהן בנוסח "הכול תלוי בך, צריך רק לבחור", "האושר נמצא בי", "חפש בפנים ותמצא את התשובה", או לחילופין את "שורש הבעיה" המידית או המתמשכת אצל יחיד זה. על-פי תפיסה זו, התפתחותו או גדילתו של האדם נעשים בעיקר דרך עיסוק ושיפור יכולותיו, רכישת ידע בעל ערך וצבירה של הישגים מדידים וחוויות אשר נתפסות כמעשירות ומחזקות את אותו "עצמי" פנימי בהמשך לכך, תפיסה זו גורסת כי מרבית הקשיים והבעיות שיש לאותו אדם בחייו קשורים באופן הדוק לבחירותיו האישיות המוטעות, לכישלונותיו האישיים, ובאופן רחב יותר לאותו "עצמי" או "אופי" שיש לתקן, לאמן, לחנך ובמקרים קיצוניים אף לשקם ולבנות מחדש.

מנגד, תפיסת "היחסים במרכז", אשר נובעת בין השאר מהגותו של בובר, רואה את ה"אני" הפנימי כגולד ונוצר תדיר בהווה באופן בלתי-פוסק, מתוך היחסים שבין העולם לאדם, ובעיקר מתוך טיב יחסיו עם הקבוצה האנושית המצומצמת והרחבה שבה הוא חי. על-פי תפיסה זו, היחסים בין האדם לבין העולם מגדירים את ה"עצמי" שלו, ויכולים לחולל בו שינויים דרמטיים. על-פי ראייה זו, קודם כל קיים היחס, סוג הקשר, ורק אחר כך הגיע ונוצר האדם, נוצרה האישיות העומדת מולנו. זה קורה לאורך שנים, ובמובן מסוים זה קורה גם ממש הרגע. וכך, אם אנו מבקשים להתמודד עם קושי אישי, אנושי או חברתי, רגעי או מתמשך, עלינו בראש

ובראשונה לשנות ולתקן את היחסים; אם אנו רוצים באדם מאושר ומסופק יותר, שחש שחייו משמעותיים, עלינו לעסוק בתיקון מציאות חייהם החברתית של אנשים, וביתר דיוק, להרבות עד כמה שניתן בחוויות של פגישת אני-אתה היוצרות תחושת ערך, משמעות, חיבור ואינטימיות בין האדם לסביבתו ולמה שיש לעולם להציע לפגישה. ובקיצור - אם החניך נמצא בקושי ומצוקה, לרוב נצטרך לתקן את הקבוצה ואת בית הספר כדי לשנות את מציאות חייו.

על אף שנדמה לרגע כי שתי תפיסות אלו משלימות האחת את השנייה (גם חסידי ה"עצמי" יטענו כי היחסים משפיעים במידה מכריעה על האישיות, וגם חסידי השיח החברתי והביקורתי הרחב מכירים בכך שיש אישיות, אופי ועצמיות), עדיין יש הבדל ממשי מכריע בין שתי הגישות; האחת יצרה בקצה הדרך את הטיפול ביחיד ואת החינוך הבית-ספרי במובנו המדיה, התחרותי והמשווה, והאחרת יצרה את החינוך החברתי והבלתי-פורמלי במובנו הביקורתי והפוליטי.

כהמשך ישיר לכך, על פי גישת ה"עצמי" במרכז הרווחת, עולה שהמורה או המטפל מנוע עד כמה שניתן מלנקוט עמדה פוליטית או חברתית, ועליו לשמור על אנונימיות, אובייקטיביות וניטרליות במסגרת התהליך החינוכי או הטיפולי. בגישה האחרת, החברתית-פוליטית, המחנך, המדריכה או הפעיל החברתי, דווקא חייבים להביע עמדות שלעיתים עומדות כנגד הקיים מבלי לעזור או לצמצם את אפשרות הבחירה של החניך, להביא את עצמם ואת חייהם באופן אחראי אל המפגש החינוכי ובעיקר להצליח לבטא כיוון וערכים ראויים שמתגלמים במעשים ממשיים לשיפור המציאות.

אמנם יש לכאורה שתי גישות או יותר, אך למעשה כמעט כולנו, וכך גם מערכת החינוך סביבנו, שקועים עד צוואר בגישת העצמי ופיתוח ה"אני" ברמה חסרת תקדים, גם אם השפה שבה משתמשים שופעת מלל על חברה, סביבה, ערכים ופיתוח יכולות חברתיות. לעמדת תיקון היחסים, העמדה החברתית, אין היום כמעט במה ומרחב, ולא

מעט מהאנשים שתומכים בה נמצאים ביחסים מסובכים למדי עם המערכות הקיימות, ולא במקרה. במובן מסוים, העמדה החברתית אינה יכולה להסתפק לאורך זמן רק בשינוי המפגש עם ילד אחד או קבוצה אחת. היא תוביל פעם אחר פעם אל ניסיון להגדיר מחדש מהי פעילות חינוכית ומהו בית הספר. מזל שלא הייבים להחליט על הכול תיכף ומיד. אפשר להתחיל להתנסות, ומשם להתקדם.

## לבחור בננות לאן פני מועדות

על אף שכמחנכת ברור שאין צורך שאבחר באופן מוחלט וחותר בין שתי תפיסות עולם אלו, כדאי לברר לעצמי מהי תפיסת העולם אותה הייתי רוצה לפתח ולהגדיל, מול התפיסה שמפעילה אותי ביומיום החינוכי שלי, לעיתים באופן סמוי מעיניי. עד כמה הייתי רוצה לראות בחניכה שלי את ה"עצמי" במרכז, ומנגה, עד כמה הייתי רוצה לראות את ה"אני" שלה כנוצר מתוך יחסיה עם העולם וכך יחסים עומדים במרכז; עד כמה אני מקדישה כוח ואנרגיה כדי לברר ולפעול כלפי החניכה העומדת מולי על מניעה, דפוסי התנהגותה וקשייה, מול ההשקעה שלי ביצירת סביבה מתוקנת, רוויה בתחושת ערך ופגישות דו-שיחיות עבודה שמתחילה מן הסתם בפגישה דו-שיחית עמוקה ועקבית איתי, המחנכת שלה. זה אולי נשמע פשוט ומשלים, אבל החיים עם חניכים מסובכים מאוד ומלאים בסתירות עמוקות. ויותר מכך, אני מתחילה להבין שכל מי שסביבי מדבר "אני" ו"עצמי" ושהדיבור שלי על יחסים הוא לפעמים זר ומשונה, אפילו לאוזני.

הנה אני שוב מוצאת את עצמי אומרת לה "הבחירה בסופו של דבר היא שלך" ומרגישה רע, לא מדויקת ודי עלובה. אני מכירה את הבית שלה. אני יודעת מאיפה היא מגיעה ומה עבר עליה. אני מבינה שעצם זה שהיא כאן אומר עליה ועלינו הרבה. אבל היא איתנו כבר כמעט שנה. וכשהיא כאן

היא מזיקה ומעצבנת. ורוב הזמן לא עושה כלום ומפחידה את כולם. ובכנות, גורמת לי להתייחס אליה הרבה יותר משהייתי רוצה, ובסוף אין לי זמן וכוח לתת תשומת לב לאחרים שצריכים אותי לא פחות. אני מבינה את כל מה שהיא עברה בחיים ואני מלאת הערכה אליה שהיא שרדה את כל זה ונשארה על הרגליים. אבל עכשיו, יש לה גם אחריות על השינוי, לא? יש לה גם צד בזה. אני יודעת שמגיעה לה סביבה חדשה, שבה היא תוכל לפתוח דף חדש. אבל במציאות כמה דפים חדשים באמת יש? מה יהיה אחר כך, אחרי שהיא תעזוב? בחיים האמיתיים אין עוד ועוד הזדמנות. אני לא יודעת מה עוד אפשר לעשות. כבר נמתחנו עד הסוף בשבילה. והאמת? הימים עוברים, עוד מעט סוף השנה, ונכון לעכשיו נראה לי שהיא בכלל לא זזה. לפעמים נדמה לי שהיא הולכת אחורה. איך שאני רואה את זה כרגע, היא תקועה במקום, וגם אני איתה. אין לי מושג מה לשאול אותה ומה עוד להציע. אין לי מושג את מה לבחון ועל מה להתבונן. ובתוך כל זה אני יודעת שהיא באמת מגסה, ויש המון פעמים שהיא גם פשוט אחלה ילדה. אתמול הייתה לנו עוד שיחה. אמרתי לה שוב את הכול. אמרתי לה שאני מתה עליה. שהיא ממש מיוחדת. שבכנות לא הייתה לי עוד תלמידה כזו. ופתאום מצאתי את עצמי אומרת לה שאני גם לא יודעת כבר מה לעשות. שלמרות כל המאמצים זה נראה לי לא עובד, שהשינויים שהיא מצליחה לעשות כאן לא מספיקים כדי להחזיק יום שלם, שנמאס לי כבר שוב ושוב לשלוח אותה הביתה אחרי השיעור השלישי ואני יודעת בדיוק מה המצב בבית ושאין לה לאן ללכת. היא הסתכלה עליי במבט הזה שלה שתמיד קצת מלחיץ אותי, ואז היא אמרה לי שזאת בעיה שלנו שאנחנו לא מבינים איזה שינוי היא עשתה. שאין לי מושג על מה אני מדברת כי אם הייתי

רואה אותה בבית הספר הקודם לא הייתי מאמינה איזו דרך היא עברה, ולמה אני מסתכלת על זה שהיא הולכת באמצע היום במקום על זה שהיא באה כל יום. ואז היא אמרה שאם אני לא רואה כמה טוב עשיתי בשבילה וכמה טוב המקום הזה עבודה אז היא מרחמת עליי ועל כל הצוות כאן כי אנחנו טיפשים ועיוורים ואין לנו מושג בעצם מה אנחנו עושים, ואולי כדאי שנתפטר וזהו. נחנקתי. לא ידעתי מה להגיד. היו לי מלא "אבל" ו"תראי" ו"זה לא בדיוק ככה" על קצה הלשון אבל לא יכולתי לדבר. ואז היא קמה ואמרה בעצבים שאם באמת קשה לי עם זה שאני זורקת אותה לרחוב כל יום באחת עשרה, שאולי פעם אבוא איתה ואראה איפה היא מסתובבת וששום דבר לא יקרה אם ימצאו מורה מחליפה. ואז היא פתחה את הדלת ופשוט הלכה לשער. מה יכולתי לעשות? רצתי אחריה.

בשורה התחתונה, החינוך הדו-שיחי מציע לנו לבסס את תיקון היחסים כתשובה וכחלופה לעולם המקדש את ה"אני", ומטיל על היחיד את מלוא האחריות או האשמה לאומללותו היחסית, כישלונותיו, בדידותו וחוסר המשמעות שהוא חש. וכך, כאשר אני כמחנכת דו-שיחית פוגשת את אותו ילד, גם ובעיקר כאשר אני חשה חוסר אונים נוכח מצבו והיכולת שלי לעזור או לסייע, מוטיב מרכזי בפגישה שלי עמו יבוא לידי ביטוי בשאלה "איזו חברה וסביבה יצרו את הכאב או הקושי הזה שאני רואה?" ובמקביל "איזו פגישה מחודשת, יחסים וסביבה צריך ליצור כדי שהילד הזה יחוש מוגן, אהוב, רצוי ובעל ערך?" בתוך כך עליי לראות גם את הקבוצה ואת הילדים האחרים סביבו, ולעשות כל שאני יכולה שהחוויה שלהם תהיה מוגנת ובטוחה לגמרי באותה מידה. קרי, תיקון היחסים חל על כולם, לא רק על ילד אחד בקבוצה שלמה. קשה, מסובך, אך ברוב המקרים מצליח לפרוץ דרך חדשה.



כאשר אני עושה צעד בכיוון הזה, אני מתחילה לשים לב שהשאלות הרגילות והקבועות שהתרגלתי לשאול לא תמיד עוזרות לי. "למה החניך שלי מתנהג כך?", "מדוע הוא בחר כך?", "למה הוא לא מתאמץ מספיק?", "איך אני יכולה לשקף לו את ההישגים ואת הטעויות שלו?" ואפילו שאלה יפה ורחוקה כמו "מה החלום של החניך שלי ואיך אפשר לעזור לו להגשים אותו?", מובילות אותי שוב ושוב אליו ביחיד ואל מעגל שלא נפרץ. נדמה לי שעבור חלק מהילדים השאלות הללו מסייעות ומקדמות במידת מה. עבור חלק אחר מהילדים הן מאוד קשות, כמעט אכזריות.

ואילו לעומת זאת, כאשר אני שואלת "איפה החניך שלי יכול לחוש בעל ערך לעולם, והעולם יכול לראות אותו כבעל ערך?", "איפה יש קושי ביחסים בין החניך למציאות ולבני אדם אחרים, ומה עלי לעשות כדי לתקן יחסים אלו עד כמה שאפשר?", וכהשלמה לכך גם את השאלה הרחוקה "מה יכול החניך להיות, להיעשות, כך שיביא לידי מימוש את הקשר והמפגש הייחודי בינו לבין העולם?", אני מרגישה שאני מתחילה לחפש אזור אחר, רענן יותר, של השפעה ושינוי. אני מתחילה להבין שאני בעצם פועלת על ה"ביניים" שבין לבין העולם, ולא ממש עליו עצמו. אני שמה לב שהתשובה לחלק מהשאלות הללו בכלל נמצאת אצלי, או בקבוצה ובמשפחה שלו ולא דווקא בו. הנה כך, אני מתחילה לעבוד בתיקון היחסים, ונראה לי שעבור חלק לא קטן מהילדים שה"אני" שלהם פצוע וחבול, זהו פתח לתקווה חדשה.

## חזרה להתחלה

במובן מסוים, כאשר המחנכת בוחרת לשים את היחסים במרכז ולתקן אותם כמידת יכולתה, היא גם בוחרת בהגדרה מחודשת למושג חינוך ובאופן ברור ממקמת את עצמה בעמדה ייחודית ולרוב בלתי שגרתית בתוך המרחב הפורמלי והמעשה החינוכי בתוכו. זוהי

עמדה שתחייב אותה לנוע יותר ויותר אל ביקורת הקיים, ואל יצירה של מציאות חברתית-חינוכית שלמה אחרת. זוהי בחירה בהגדלה והעמקת הראייה, ועם העמקת הראייה מעמיקה מיד החשיפה לכאב ולעוול ועשויים להופיע אף רגעים של משבר ושל חוסר אונים.

עד כמה אני כמחנכת אצליח לשאת את המערכת שאני עובדת בתוכה ואת המציאות החברתית-כלכלית, כעת משאני מביטה ורואה יותר ויותר כיצד ילדות וילדים חשים שקופים וחסרי ערך בתוכה? מה אעשה עם כיתות אחרות שאינן הכיתה שלי, שבהן מדי פעם אני רואה דברים שגורמים לי להתיאש ולהרגיש לבד? האם אצליח להתמיד בניסיון לשנות? מה אעשה עם הילדים האישיים שלי ועם כך שהמציאות סביבם מקדשת את העצמי באופן טוטאלי? ואולי השאלה הקשה מכול - האם יכולים להיות לי שותפים ושותפות במהלך כזה או שאני הולכת כאן לחוויית בדידות ארוכה? כל אלו הן שאלות שראוי לתת עליהן תשובה כזו או אחרת ככל שהמסע שלי בדרך הזו מתפתח ומבשיל, אחרת יש סיכוי לא קטן שאמצא את עצמי עוזבת את שדה החינוך.

שלב ההחלטה לא פשוט ובמובנים רבים לעולם לא מסתיים. כאמור, הוא חייב לשלב באופן מודע גם שאלות אישיות נוקבות, היות והבחירה בחינוך דו-שיחי, חברתי, המניח את היחסים במרכז איננה בשום אופן רק בחירה "מקצועית". למעשה, זוהי בעיקר בחירה אישית באופן ראייה שלם ובאמונה המתגלמת בסופו של דבר גם בהגשמה של אורח חיים מסוים, המניח שעיקר המאמץ ועיקר תשומת הלב חייבים להיות מופנים לתווך, ל"ביניים" שבין האדם לעולם וליחסיו עם כל אשר סביבו. במובנים רבים, לשים את היחסים במרכז זו יצירה מחודשת של מקצוע החינוך, אך גם של החיים כמכלול. זוהי החלטה לחנך אחרת, אך גם לחיות אחרת.

ולבסוף, כדי להקל במעט את הכובד, זוהי גם החלטה שיש בה מן החירות והתקווה וגם לא מעט שמחה ומלאות. רגעי אני-אתה עם חניך וקבוצה הם מהרגעים הממלאים והמספקים ביותר שאפשר

לחוות, והם חורגים אל מעבר להגדרות מצמצמות כמו פעילות, לימודים, מפגש או אפילו חינוך. יש בהם משהו מהטעם העמוק של החיים, הגורס כי אי שם בתווך, ביחסים, צומח תמיד משהו חדש, מתקן ומבריא - לאדם כיחיד, לקבוצה ולבסוף לחברה כולה.

עם הזמן, ייתכן שחלק מהחניכים והחניכות שלי יצמחו להיות אנשים שיסוד האחריות מכונן את פעולתם במציאות והשאיפה למפגש הדדי, תיקון ושחרור בוערת בקרבם. זהו מבט של תקווה שאצטרך לגייס שוב ושוב יחד עם עוד כמה שותפים ושותפות, כי כנראה הדרך לא תהיה קצרה ולא קלה, וגם לי עצמי לא יזיק קצת תיקון יחסים מדי פעם.

## שינויים, מושגים וסדירויות

### שינוי המודעות והשפה

בפועל, אם ברצוננו להביא את עולם היחסים למרכז העשייה שלנו, אנו חייבים ליצור אֶמֶת מידה מרכזית נוספת לפעילות החינוכית שלנו. אפשר לנסח אמת מידה זו בערך כך - "עד כמה תוקנו והעמיקו היחסים של החניך עם העולם בתקופת שהותו אצלנו?" אפשר לפרק שאלה זו למספר אמות מידה שיוצרות שפה והמשגה חדשה בשיח החינוכי, בנוסח:

"אילו משפטים טובים יש לחניכה שלי לומר על עצמה וכיצד נוכל להרחיב אותם?"

"עד כמה אנו מכוונים את עצמנו ליצירה של יחסי אני-אתה עם החניך שלנו, ומהי בפועל הדרך שאנחנו עושים יחד?"  
 "עד כמה העמיקו יחסיו של החניך עם בני אדם, ובעיקר עם חבריו ועם משפחתו? עד כמה מתקיימים ביחסים אלו קרבה, אמון, יציבות ועקביות?"

"מהו מספר האנשים שרואים בחניך אדם בעל ערך?"  
 "עד כמה אנו מתאמצים להקים יחד עם החניכים והחניכות קבוצה שיש בה ממדי חברות, אמון, אישור ואחריות כלפי יחידים ככלל וכלפי קשיים ובדידות בפרט?"

"אילו תחומי עניין ופגישיה חדשים נוצרו עבור החניכה בחייה, ועד כמה היא חשה בטוחה, חיונית ומשמעותית בתוכם?"  
 "עד כמה החניך חש שיש לו ערך כלפי העולם - בני אדם והחיים בכלל? עד כמה הוא חש חשוב כלפי מישהו או משהו, רעיון או יצירה ועשייה מסוימת?"

"עד כמה התפתחה יכולתה של החניכה להיפגש עם מישהו או משהו חדשים ואחרים ממנה, מבלי לבטל את נוכחותה העצמית? ובתוך כך, עד כמה קטנו ממדי הריחוק, האדישות והתחלפו בסקרנות, פתיחות, רגישות והדדיות?"

"עד כמה החניכה לומדת יותר ויותר לשוחח, להקשיב, ליצור לשחק, לחוות וליצור תרבות?"

"עד כמה השתפרה יכולתו של החניך לנוע, לשנות ולהשתנות במרחב הקבוצתי?"

"עד כמה התפתחה יכולתו של החניך ליצור אפשרויות חדשות ולבחור מתוכן?"

"עד כמה החניכה נעה לכיוון של תיקון חברתי, אחריות ומעורבות?"

אמות מידה והיגדים אלו, ורבים אחרים שאפשר לחשוב עליהם, יכולים לסייע לנו לאמוד תהליכים ארוכים, לאורך שלוש שנות התחנכות, לדוגמה, ובהשלמה לכך גם ביחס לתקופות ממוקדות יותר - חודש, שבוע ויום. על אף שאיננו בהכרח מורגלים בכך, אנו יכולים לנסות ולהבין איך או עד כמה מוצלח היה מבחינתנו יום הפעילות, גם בנוגע לאחת או יותר מן השאלות הללו.

אם היום, לדוגמה, כיווננו את החניכות שלנו אל כתיבה לאירוע שכונתי שאנו בונים ביחד, נוכל לנסות ולהבין עד כמה המשימה עלתה יפה מבחינת מרחב היחסים, אם נדון במספר תחומים ונשאל מספר שאלות. למשל - עד כמה טוב היה המפגש שלהן איתנו סביב המשימה? עד כמה הן הצליחו להתמודד במפגש עם הפחד מהכתיבה וממשהו חדש? היכן הן הצליחו ליצור ולחוש טוב בתהליך היצירה, ועד כמה הן נפגשו בתוך התהליך עם רעיונות שקשורים לשינוי חברתי? עד כמה והיכן הן חשו "חשובות" ביחס לקבוצה וכלפי השכונה, מתוך פעילות הכתיבה לקראת האירוע הקרוב? ולבסוף,

כמה "משפטים טובים" הן קיבלו מסביבתן ויכולות היו לומר על עצמן בסוף היום?

כל אלו עשויים להעניק לנו תמונת מצב טובה למדי בנוגע למידה שבה הייתה פעולה לתיקון היחסים ביום הפעילות שעבר עלינו. יותר מכך - התשובות על שאלות אלו יכולות בהחלט לכוון אותנו אל המקומות שבהם אנו יכולים לפעול לתיקון וקידום של מרחב הפגישות של החניך שלנו עם הסביבה. נוסף על כך, כאשר אנו משתמשים במושגים שבתוך ההיגדים הללו באופן יומיומי, ומשתפים בכך גם את הצוות שלנו וגם את החניכים והחניכות, אנו מקדמים את יצירתה של שפה שבמרכזה עומד רעיון תיקון היחסים.

## סדירות ואופני פעולה

בכדי לממש את הרעיון של "יחסים במרכז", אפשר לתאר מספר שינויים חשובים ונדרשים במוסד חינוכי או במסגרת הפעילות. ככלל, השינויים יעסקו ביצירת סביבה חינוכית עתירה בהזדמנויות לפגישה דו-שיחית ובתהליכי למידה המעמיקים את ההכרה והמודעות לממדי חיים אלו ביומיום.

חשוב לזכור כי באופן כללי בתי הספר אינם מכוונים להעמקת יכולת הפגישה הדו-שיחית עם העולם וממילא הצורות והסדירות בתוכם לא רק שלא מקדמות יכולות כאלו, אלא לעיתים אפילו מונעות מהן מלהתפתח. מבחינה זו, כל שינוי בסדירות ארגונית הוא שינוי קשה ומסובך שעשוי להיתקל בהתנגדות שאיננה טכנית או נסיבתית, הנוגעת לעצם מהותו של בית הספר. בהמשך לכך, בית ספר או מוסד חינוכי שבחר לקדם באופן משמעותי את ממד ה"יחסים במרכז", ימצא את עצמו יוצר אופני פעולה שונים באופן רדיקלי מבית הספר החרושת, ועליו להיות מוכן היטב להסביר אותם ולשתף ברעיון העומד מאחוריהם.

להלן כמה סדירותות בסיסיות שניתן ליצור:

מערכת השעות משתנה ונוצרים מרחבי זמן מוגדרים למפגש אני-אתה בין מחנכת וחניכה, המתרחש גם בתוך בית הספר וגם מחוצה לו באופן קבוע אחת לשבוע-שבועיים. שינוי זה הוא הבסיסי ביותר ומאפשר לבנות סביבו מערכת בהירה ויציבה שמבוססת על פגישה אנושית, ולא רק על פעילות, לימודים ועשייה. חשוב לציין שבהיעדר ממד זה המבנים האחרים לא יחזיקו לאורך זמן את רוח "היחסים במרכז", משום שהוא מהווה, פעם אחר פעם, את הגרעין היסודי, המקום בו מתחיל התהליך ליצירת אמון ותיקון היחסים.

ממד משמעותי של קבוצות נכנס לתוך החיים באופן מאורגן - בתהליך ארוך הכיתה הופכת לקבוצה, צוות המורים והמורות הופך לקבוצה שנפגשת באופן שבועי ויוצאת לסמינרים ומפגשים ארוכים, ולבסוף בית הספר הופך לקבוצת-קבוצות המארגנת את חייה באופן משותף כעדה וקהילה חיה בשיתוף חניכים וחניכות. בהמשך לכך, מחנכים ומחנכות הופכים לאיטם למדריכי או מחנכי קבוצות ומקבלים לכך גיבוי וביטוי במערכת השעות. הקבוצה היא יסוד תרבותי המשלב תוכן וצורה ובה אפשר לתרגל את עולם המפגש והיחסים החברתיים באופן עמוק, מודרך ויומיומי, כל זאת מתוך הבנה שנדרשת התמודדות יומיומית עם מתחים חשובים ולעיתים כואבים שעולים בין פרט לבין קבוצה ובין קבוצות שונות. בית ספר שפועל כקבוצה רחבה של קבוצות שונות מגדיר ומכונן את עצמו מחדש על יסודות חברתיים המגדירים כי היחסים וה"ביניים" עומדים במרכז החיים בתוכו.

נוצרים מרחבי זמן גמישים שמאפשרים שהייה והעמקה בפגישות שונות. הצלצולים מתבטלים ונקבע סדר יום המבוסס על משך ועל מעברים חלקים ממצב למצב. המעברים הללו מאפשרים לעסוק בדילמות שעולות בתוך החיים המשותפים, להיפגש עם רעיון או תוכן באופן מעמיק, להעניק מקום ממשי למרחב החברתי להתממש ובעיקר לשחרר את יום הפעילות משליטתם המוחלטת של השעון ומערכת השעות.

נוצרת "זעדת יחסים" בשיתוף חניכים וחניכות שלוקחת על עצמה להעלות ולהציף דילמות מהמרחב החברתי, להתמודד עם סכסוכים ועם עימותים, להוות גורם מחבר ומקרב בתחומים מסוימים בין עולם המבוגרים לעולם הילדים ובני הנוער ובקצרה - לתקן את היחסים. נוצרים "תהליכי תיקון" לאחר אירועי פגיעה, המעניקים חלופה למושגים כמו עונש או תגובה. תהליכי תיקון יחסים יוצאים מנקודת הנחה כי בכל אירוע קשה מתחוללת פגיעה אישית וחברתית ושאפשר לנסות לתקן אותה. בשונה, אולי, מהדימוי המידי שעולה בנו, תיקון איננו בקשת סליחה ומחילה הדדית או חתימה על חוזה דמיוני שמבטיח שיותר לא תתרחש פגיעה, אלא פעולה ממשית במציאות שנובעת מתוך ההכרה והמודעות שה"ביניים" החברתי המשותף נפגע ושיש לאחותו ולתקנו. מתוך כך, ייתכן שהתיקון יתרחש בשדה אחר מתחום הפגיעה או כלל ללא מילים. לדוגמה, שני חניכים שהיו בריב קשה יבנו יחד עם מחנך ספסל שיהווה מקום למפגש ושיחה, או לאחר כמה אירועים של גנבות מתיקים של חניכים הקבוצה כולה תצא לטיול שטח אתגרי. במונח הזה, רוב תהליכי התיקון מחייבים השתתפות פעילה של מחנכים ולעיתים את השתתפותה של הקבוצה כולה, בשונה מעונש או תגובה המופנים בדרך כלל כלפי הפרט היחיד.

מתפתחים מרחבים פיזיים שמאפשרים דו-שיח - מרחבי שיחה אישיים בתוך המרחב הציבורי, מקום לעבודה ופגישה ברמה הקבוצתית, מקום להתבוננות ולמפגש עם הטבע, מרחבים לפעילות גופנית וקבוצתית בהקשר המשחקי וכן הלאה.

נוצרות סדנאות ומרחבי יצירה לפגישה דו-שיחית עם יצירה, גוף, רוח ותרבות.

מקצועות הלימוד ותכנית הפעילות עוברים שינוי אל עבר תחומי למידה והתנסות שמבוססים על מפגש עם טבע, רוח ואדם. הלמידה עוברת שינוי בתוכן ובאופן ושאלות הקשר והחיבור לחניך, לקבוצה ולחיים במציאות הופכים להיות בה מרכזיים. בהשלמה לכך, תכני



הלמידה ואופניה נעים אל עבר מרחבים חברתיים המעמיקים ביסוד הפגישה בין האדם לעולם בתחומים שונים. נלמדת באופן שוטף תכנית למידה מתחום היחסים העוסקת בשלל דילמות במרחב החברתי והבין-אישי מחיי החניכים והמציאות שאנו חיים בה. התכנית עוסקת בנושאים כמו "חברות", "עוול ותיקון", "מהי אחריות", "בחירה" וכן הלאה.

מוכנסת למידה ביקורתית וחברתית בדגש על קריאת המציאות החברתית-פוליטית ועל כינון אפשרות למחות, לתקן ולקדם מציאות רצויה יותר. מתוך כך, בית הספר או מקום הפעילות לוקח על עצמו משימות חברתיות רחבות ומתאים את תחומי הלימוד אליהן. המשימה החברתית הופכת לקרקע פורייה ללמידת החברה, העולם ובאופן משמעותי יותר - יחסי האדם והעולם והניסיון להעמיקם ולשפרם באופן מתמיד. נוצרים פרויקטים חברתיים לתיקון העולם והחברה המניעים את תהליכי הלמידה השנתיים.

מקומו של בית הספר בקהילה, בשכונה ובעיר הופך להיות דומיננטי וחניכים חווים מכלול של פגישות עם אנשים שונים ומגוונים. קהילה נכנסת אל בית הספר ובית הספר הופך לחלק מהקהילה והשכונה. נוצר גוף חברתי המודע לסכנות הפוליטיקה והלז שמשותף בעיצוב דרכו וסדר יומו של בית הספר - מחנכים, הורים, קהילה וחניכים. לוח השנה מקבל מקום משמעותי על אירועי התרבות החברתיים בתוכו - חגים, מועדים, אירועים גדולים והתכנסויות.

נוצרת סדירות ארגונית של ליווי קבוע לבית הספר, הנוגעת בתמיכה וחיזוק של ממדי היחסים בתוכו, זאת מתוך הנחה שכוח הכובד הפורמלי והדפוסים המקובלים תמיד מושכים חזרה אל עבר המוכר והידוע.

אתגר שלישי

## להיפגש עם החניך

"עומד אני נכחו של אדם בחינת אתה שלי, הוגה  
אני לו את אב-הדיבר אני-אתה, שוב אינו חפץ  
בין חפצים ואינו מורכב מחפצים.  
הוא אינו בחינת הוא או היא, שהוא או היא אחרים  
גובלים ומצמצמים אותו, הוא אינו בחינת נקודה  
בזמן ובחלל השזורה ברשת-העולם; הוא אינו  
בחינת טיב שישנו בידיעה, בתיאור, אינו צרור  
רופף של תכונות בנות שם וכינוי.  
אלא: אתה הוא ללא שכנות וללא שילוב. לא  
בחינת: הוא ואפסו עוד, אלא: כל השאר חי  
באורו שלו."

אחת החניכות שלנו נהגה להעלים באופן די קבוע מבית  
הספר בערך בשעה עשר. לפעמים היא הייתה חוזרת אחרי  
שעה או שעתיים ולפעמים כלל לא.  
כולם ידעו שכשהיא נעלמת היא בדרך כלל הולכת לעשן  
ליד הים. בכל פעם מישהו מהצוות היה הולך לחפש אותה  
ומתקשר אל אימא שלה. היינו עושים איתן סוג של שיחת  
דאגה, מקבלים שוב את ההסבר שהילדה נמצאת בטיפול  
ושקשה לה בחיים.  
אחר כך היו מגיעים לרוב כמה ימים של שקט ותפקוד  
סביר, ושוב היא הייתה נעלמת.  
בוקר אחד היה תורי לחפש אותה. אני לא יודע לומר מה  
היה שונה באותו יום. כנראה שכלום. אולי פשוט כבר

הייתה תחושת מיאוס מכל החזרה השחוקה הזו על אותו מסלול קבוע.

הלכתי לכיוון הים. כבר מרחוק, ראיתי שהיא יושבת בקומה השנייה בתוך שלד של בניין לא גמור, ממש על קו המים. נכנסתי דרך השער הפרוץ ועליתי במדרגות השבורות אל הקומה השנייה.

כשהתקרבתי אליה ראיתי שני דברים. את הסיגריה המגולגלת שהיא ניסתה להסתיר מהר, ואת הים הפרוש לפנינו שהיה באותו יום חלק וצלול לגמרי.

התיישבתי לידה. היא הייתה מאוד נבוכה, והתחילה לדבר מהר על כך שלא באמת עישנה אלא רק התכוונה ובסוף לא. אני שתקתי. בעיקר כי לא ידעתי כבר מה לומר. בסוף אמרתי "אני דואג לך ונראה לי שאני לא מצליח בכלל לעזור". אני זוכר שהיא ניסתה לומר משהו כמו "אתם לא צריכים" אבל משהו עצר מבעדה והיא פשוט השתתקה.

ישבנו כך כמה דקות. לא דיברנו עוד הרבה. בשלב מסוים היא התחילה לדבר על הים ועל כמה שהוא עושה לה טוב, והוסיפה "נראה לי שהייתי צריכה בכלל להיות דולפין. אולי ככה החיים שלי היו נראים אחרת". צחקנו יחד, ומשהו הרגיש קל יותר.

אחר כך ירדנו מהבניין ההרוס. היא אמרה שנראה לה שהיא הולכת הביתה. אמרתי לה שהיא יכולה להחליט מה שהיא רוצה, אבל שהיא מוזמנת חזרה לבית הספר וששמח אם היא תבוא.

היא התלבטה לרגע ואז אמרה "אתה יודע מה? בסדר. אני באה".

## דיאלוג ידוע מראש ותחושת החמצה

קשה לאפייין באופן מובהק את מהותה של תחושת ההחמצה העדינה המתלווה למעשה החינוכי, אותה תחושה שחוזרת פעמים כה רבות, כאילו הדברים החשובים ביותר נמנעים ולא מתרחשים. נדמה שתחושה זו הולכת יד ביד עם תקווה מתמשכת שלבטח מאחורי הפינה, ממש שם, מצוי הטעם העמוק שבשמו יצאנו לחנך, והנה עוד רגע, לכל היותר בשנה הבאה, הוא יבוא ויפיע. דווקא את טעמו של הכישלון מכירים כל מחנך ומחנכת, אך את ההחמצה העדינה, הנפוצה והשגרתית יותר, קשה יותר לגלות ולהרגיש, ולרוע המזל כולנו מתרגלים אליה במהירות רבה.

אז מה ההבדל בין יום פעילות סביר ושגרתו שנגמר כשורה, ובין יום שבו "קרה דבר", אותו דבר שהוא לב ליבו של העניין, רגע כזה שבשבילו בעצם הגענו לעולם החינוך? האם זה רק הסיפור האישי שאנו מספרים לעצמנו, איזה רגש מפעים וחולף? או אולי יש כאן משהו אחר וממשי, מעין מציאות אפשרית בין מחנכת ובין חניכה ומתוך כך בקבוצה כולה, מציאות שאפשר ליצור ולקדם?

על שאלה זו עונה החינוך הדו-שיחי בבהירות רבה: טעמה של ההחמצה העדינה נובע מהתקווה לפגישה שהכזיבה - פגישה אני-אתה שמתרחשת במלוא נוכחותנו, ובמובהק אנו יוצאים ממנה שונים משנכנסנו. ואכן, רוב הזמן אנחנו לא נפגשים כך. נכון ומדויק יותר יהיה לומר, בהשאלה מבוכר, שלעיתים קרובות, אנו נפגשים עם הזולת רק בחלק מישותנו, בחלק מעצמנו. בהשלמה לכך, גם החניך וגם הקבוצה שמולנו נמצאים שם כמעט תמיד רק בחלק מעצמם, ולרוב בתוך תחומי בית הספר נקבל בזרועות פתוחות גם פגישה חלקית שבה הצלחנו לומר את מה שמתבקש לפי דפוס המפגש המוכר והצפוי של מורה שמנסה ללמד ולחנך תלמידים. את כל זה אפשר גם לכנות "הדיאלוג הידוע מראש", משום שתכונתו הבסיסית היא שימור מבנה ותוכן השיח בין הנוכחים, בתסריט מילולי כמעט

קבוע שחוזר על עצמו שוב ושוב, לעיתים במשך שנים ארוכות. זהו דפוס פעולה התנהגותי סמוי, בלתי-נראה, דרכו אנחנו מקיימים את מרבית מפגשינו החינוכיים, והוא מעניק לכולנו, גם לחניכים ולחניכות, תחושת ביטחון וודאות.

לעומת "הדיאלוג הידוע מראש", עומדת אותה פגישה דו-שיחית מפתיעה, כזו שהתו המרכזי המאפיין אותה הוא תנועה ברורה של הנפשות אל תוך מרחב ה"ביניים" שבין האני לאתה, תחושה של נקֶפֶה, ראיית המציאות דרך עיני החניך או הקבוצה שעומדת מולי ושינוי מוחשי שאני עובר בתוך אותה פגישה. התרחשות כזו לרוב לא מתממשת באופן שגרתי ויומיומי בשדה החינוך הפורמלי. זאת ועוד, נדמה שהיסוד המכונן פגישה חינוכית ומקיפה - האמון שבין המחנך לחניכיו, שלו הוקדש חלק לא קטן מהפרקים הקודמים - תמיד איכשהו נעדר או מצוי בחסר גובר והולך, ובלעדי אמון זה, ממילא כמעט ולא תיתכן אותה פגישה.

ובכל זאת, בהנחה שאנו בוחנים לעומק את האפשרות להתקדם בכיוון הדו-שיחי עם החניכים והחניכות שלנו, אפשר לנסות ולאתגר את המציאות שאנו חיים בתוכה ולבקש ממנה את כל מה שהיא יכולה להעניק. טעמים של ההחמצה וחוסר המלאות חשובים מאוד, ולא נכון לדחוק אותם הצידה. הם עשויים להיות קולות ואותות המכוונים אל עבר רצון והתעקשות לעשות כל שאנו יכולים כדי לפרוץ בנקודות מסוימות את גבולות הדיאלוג הידוע מראש בו אנו נמצאים חלק ניכר מהזמן, תוך הבנה שגם לדיאלוגים כאלו מקום וחשיבות כפיגומים שמחזיקים את היומיום החינוכי בבית הספר ובפעילות.

לאחר שבחרתי בהרחבת הראייה, ולאחר שהחלטנו למקם את תיקון היחסים במרכז הפעולה החינוכית, הגיע הזמן להתחיל ולהעמיק באומנות המפגש הדו-שיחי, שהיא למעשה לב ליבו של העניין. אחרי הכול, נמצא את עצמנו עומדים שוב ושוב בתוך המולת הפעילות מול החניך שלנו, ועלינו להחליט לפגוש אותו וגם לאפשר לו לפגוש

אותנו ברוח אני-אתה. כל זאת, לא כמאורע מרגש, נדיר וחד-פעמי, אלא כאורח חיים יומיומי. לעיתים זה יקרה רק איתנו ולעיתים עם הקבוצה כולה. ואחרי כל זאת, עלינו לזכור שפגישות החורגות מהדיאלוג הידוע מראש, אינן תמיד עניין קל ופשוט. לפעמים ייחשף בהן כאב. לעיתים אמצא את עצמי במצב מערער. לעיתים פגישה כזו תתרחש באופן בלתי צפוי בהבזק של רגע ובלי זמן להתכונן.

נכון. אני אוהב אותו. אני יודע את זה וגם הוא. איך אפשר לא לאהוב אותו? ילד קטן כזה עם המון שיער מתולתל על הראש ועיניים של חתול רחוב. הוא מטפס על כל דבר במהירות עצומה. אני תמיד צועק לו שירד והוא תמיד צוחק מלמעלה. הוא זורק אבנים על ילדים אחרים, אני בא וצועק עליו והוא שוב צוחק ובורח, ואז פתאום מגיע ושואל אותי אם אני כועס עליו באמת, ואני מנסה לומר שכן, אבל לא ממש מצליח. הוא חשוב לי מאוד. אני הולך עם הדמות שלו אצלי בראש ומספר עליו לכל מיני אנשים. כיף לי איתו. בכנות, גם נעימה לי הידיעה שרק איתי הוא ככה, שאני מצליח איפה שאחרים בבית הספר לא מצליחים.

אבל היום, הכול היה אחרת. איכשהו הכול השתנה. בסוף המועדונית הוא השתולל כרגיל ושבר איזה ענף מהעץ ואיזה זקן שעבר שם התחיל לצעוק עליו, ולפני שהבנתי מה קורה הגיע איש גדול, מבוגר ומזוקן, כנראה אבא שלו, ותפס אותו ביד ואז הכניס לו סטירה חזקה. הוא הצליח להתפתל ולברוח ממנו, והאיש צעק עוד כמה מילים ברוסית או קווקזית, הדליק סיגריה, ירק על הרצפה והלך. חשבתי לעשות משהו אבל פשוט נתקעתי, גם מפחד וגם מחוסר ידיעה מה לעשות. כל הילדים כבר נעלמו מזמן. נשארתי לעמוד שם עוד כמה דקות ליד העץ. השמש כבר שקעה ונהיה ממש קר. פתאום ראיתי אותו מגיע לבי, עם פרצוף

אדום ומבט מושפל, עדיין עם הענף ביד. התכופתי אליו ושאלתי אם הוא בסדר, ובלי שהתכוננתי לזה הוא פתאום נמרח עלי והתחיל לבכות, ואז אמר בקול חנוק כזה של ילדים שבוכים בלי שליטה שהלוואי שאני הייתי אבא שלו. זה חצה אותי לשניים. כמו מכת ברק. לא הייתי מוכן לזה. לא ידעתי מה להגיד לו ומה לעשות. הייתי משותק. גמגמתי משהו על זה שאני אוהב אותו והוא אחלה ילד, ואז לקחתי אותו לפלאפל שליד הגן. הוא אכל מהר חצי מנה ואז נעלם. פשוט אמר ביי ונעלם. התנדף. הלכתי הביתה. כאב לי הראש והייתי גמור. כמו אידיוט התחלתי לחשוב על אולי באמת להיות אבא שלו ורגע אחר כך אולי ללכת למטרה או לרווחה או להגיד למנהלת. אין לי שום מושג מה קרה כאן, אם זה טוב או רע מה שהוא אמה, אין לי מושג מה לעשות וגם מה לחשוב. מה קשור אבא? אני בעצמי עוד ילד. כשנהייתי מורה אף אחד לא הכין אותי למצבים כאלו. זה לא נורמלי. זה פשוט לא אמור לקרות.

ובכן, זה לכאורה לא אמור לקרות, אבל לעיתים זה קורה, במיוחד אם אנחנו מציבים את עצמנו בעמדה שמבקשת את הפגישה. לא תמיד אנחנו מבינים מה בדיוק אנחנו משדרים ואיך ילדים תופסים אותנו. לעיתים, מה שנראה לנו כנחמדות בסיסית, מבט נעים או דאגה פשוטה, מעמיד אותנו בתחום התכנותה של הזיקה ובמרחב האמון. ילדים וילדות מסוימים בוחרים בנו לעיתים, עוד בטרם החלטנו אם ברצוננו לבחור בהם באותו אופן. משום כך, כדאי אולי לחשוב על כך מעט קודם, ולהכין את עצמנו לקפיצה אל הבלתי-צפוי. ההנחה היא שבתוך המולת בית הספר והפעילות, ברגע בו נשנה את מבטנו, ברגע בו נתמקם מעט אחרת, הפגישות יתחילו להתרחש בתכיפות גם עם ילדים שאינם בכיתה או בקבוצה שאנו מחנכים ועוצמתן תעלה יחד עם תביעותיהן. זה נחמד להיבחר על ידי ילד, אך מיד

אחר כך זו מחויבות גדולה שחייבים להתייחס אליה באחריות רבה ובהזירות. כאשר אנו בוחרים להיפגש כך עם החניך, נדמה לנו לרגע שבית הספר, צוות המחנכות וההורים עומדים מאחורינו ומריעים. זה לא תמיד כך. כל פגישה מביאה את עומק החיים ואת חוויית ההתקרבות, אך במובן מסוים כל פגישה היא גם ערעור של מערך הדפוסים הקיים, ולעיתים היא אפילו מעשה של התנגדות.

## כוחות הנגד והתגברות עליהם

מחנכות ומחנכים המבקשים את הפגישה הדו-שיחית כפעולה יומיומית שחורגת מהדיאלוג הידוע מראש, נתקלים בשני כוחות נגד חזקים העומדים מולם. הראשון הוא כוחו העצום והסמוי של הלז הממסדי המתקיים גם בנו עצמנו, והשני הוא הנטייה האישית או המקצועית להטיל את עצמנו ואת עמדתנו על החניך. נטייה זו מסתתרת תחת שם העצם "חניך", מבלי לנוע ולהיתבע לשינוי עצמי. כדי "להיפגש עם החניך" כאורח חיים יומיומי, צריך להכיר את כוחות הנגד וגם את האופן האפשרי להתגבר עליהם.

כאמור, כוח הנגד הראשון הוא האפשרות הסבירה שנבחר שוב ושוב ביסוד המערכת והממסדי, במסגרת, בלז ובצורה, במקום במערכת היחסים שלנו עם החניך. תופעה זו מוכרת היטב בקרב מחנכים ומחנכות הפועלים במסגרות נוקשות כמו בתי ספר וביתר שאת בתוך מסגרות שמטרתיהן הסמויות ואופני הפעולה שלהן סותרות דו-שיח ופגישה הדדית. במצב כזה אנחנו נאלצים לא פעם לבחור בחירה פנימית קשה בין נאמנותנו לחניך ולפגישתנו עמו, לבין נאמנותנו להמשך תפקודה התקין והסדור של המסגרת והפעילות. זה עשוי לקרות באופן עדין וכמעט בלתי מורגש עם חניכים וחניכות מסוימים, וזה קורה באופן כואב ומערער עם חניכים וחניכות שלא מסתדרים היטב בתוך מסגרות, או עם אלה שמביאים את המסגרת לקצה גבול יכולת הספיגה. זוהי דילמה קשה ויומיומית, משום שהמסגרת



אינה רק מקום עבודתנו ומקור פרנסתנו, אלא לעיתים היא מבטאת במוצהר את מערכת אמונותינו האישיות ואת הסביבה החברתית והמקצועית שלנו. רוב המסגרות החינוכיות מאמצות מערכת מטרות חינוכיות סבירה ואפילו טובה, שמגדירה רצון לסייע לילדים לעבור תהליכים משמעותיים, לטפח את אישיותם ולדאוג לרווחתם ולאשרם. עם זאת, אותן מסגרות בדיוק מנהלות בפועל אורח חיים, סדירות ונורמות התנהגותיות שונות למדי מהמטרות המוצהרות שלהן. במקום אושר, רווחה, בניית אישיות ערכית ואחראית, חברות ולמידה מתוך סקרנות ופליאה, אנו מוצאים לא פעם מבנה חרושתי נוקשה ומדכא, שפועל לחיזוק מתמיד של המציאות הקיימת דרך צורות קשיחות, מערכת תגובות, תחרות, סנקציות, עונשים ומנגנון טכני וקר המחליף את האמון האנושי.

כך, אנו מוצאים את עצמנו לא פעם פועלים בתוך יומיום המורכב מסדרת ציפיות לא קלות. לעיתים קרובות עלינו להטיל עונשים, לשלוט בכיתה, לחלק ציונים ולדאוג למשמעת ולסדר. נתונים בידינו עשרות אם לא מאות תלמידים שאין לנו סיכוי להכיר לעולם בתוך מבנה המשרה שלנו. בתוך מבוך ארגוני אדיר זה, התחושה המרכזית שמתקבלת היא שכל אי-עמידה בלוחות הזמנים, מערכת השעות והצלצולים, התכנית השנתית וחומר הלימודים, תגרום לקריסת הכיתה או אפילו לפגיעה במערכת כולה. כיצד, אם בכלל, אפשר במציאות כזו לדבר על פגישה כלשהי, לא כל שכן על פגישת אני-אתה מקיפה עם חניך וחניכה שחורגת מהזמן והמרחב המערכתית? זאת ועוד, המסגרת איננה רק "עניין חיצוני". בכלולנו קיימת נטייה כזו או אחרת לאמץ פנימה מסגרות וצורות. הן מעניקות לנו ודאות, ביטחון וסדר, ומאפשרות תכנון ותחושת שליטה ומשמעות. בהקשר זה, פגישה דו-שיחית שנוגעת בכלתי תכלית, אשר ממדי הזמן והמרחב בה בלתי צפויים ומרקם היחסים בה שואף להדדיות חינוכית, יכולה לערער גם את הפן הלזי והמסדר במחנכת עצמה וביחסיה עם סביבתה הקרובה.

כשהלכתי על התוכנית הזו של החונכות האישית לא היה לי מושג כמה עניינים זה יעורר. נכון, המנחה עם הזקן אמר במפגש הראשון שלא הולך להיות לנו קל, ושאחד הדברים שיקרו זה שנגלה שזה לא פשוט להיפגש עם ילד אחד מהכיתה לשעה פעם בשבוע. זה היה נראה לי תמוה, אבל לא אמרתי כלום. חשבתי לעצמי, בקריית חינוך הענקית שלנו, למי אכפת כבר עם מי אני נפגשת ומתי? טוב, אחרי שסיימתי להתנגד במשך חודשיים למנחה ולהצעה, החלטתי ללכת על זה ולא לעשות לעצמי הנחות, למרות שהיו לי אינסוף ספקות. לא ידעתי מתי אצליח לדחוף את זה במערכת, לא ידעתי איזה ילד לקחת, לא הייתי סגורה על זה שזה באמת חשוב. פחדתי מקנאה של ילדים אחרים וממריחת זמן. טוב, לא משנה, עשיתי מה שהמורה שלי ליוגה אמרה לי - לעשות משהו בלתי-צפוי ולהתבונן על זה. החלטתי לקפוץ למים ובחרתי את משה השתקן. שמתו עליו עין מתחילת השנה. ילד חמוד כזה, לא עושה צרות אבל שתקן מוחלט, ביישן. ילד מעניין.

בהתחלה היה מוזר, כמו שהזהיר אותנו המנחה המזוקן. משה שתק בנחישות כל הפגישה הראשונה, ואני נשברתי אחרי ארבע דקות ודיברתי איתו בלי הפסקה כמעט חצי שעה על הילדים שלי ועל היוגה שהתחלתי. לא יודעת אם זה עניין אותו, אבל הוא לא הביע התנגדות. הפגישות הבאות היו קצת יותר טובות. הוא שאל אותי שאלות על הילדים שלי ואפילו זכר את השמות שלהם והראה לי משחקים בטלפון שלא היה לי מושג שקיימים. אפילו הלכתי איתו פעם אחת לטיול קטן מסביב לבית הספר, כי הוא אמר שהוא רוצה לצוד צפרדעים. בחיים לא דמיינתי שיש לנו צפרדעים מאחורי השירותים. באותו יום הייתה ישיבת מורים, ומסתבר שאני לא פחות משיחת היום. מה יש לך איתו? קיבלת אישור לצאת? מה

עם שאר הילדים בכיתה, הם לא יקנאו? זה על חשבון הזמן שלך? את זוכרת שיש לנו לסיים את הגשת הפרויקט לפיקוח על העברית? בקיצור, הכול בנימת התעניינות ופרגון, ועם זאת הרגשה לא נוחה, לא יודעת להסביר כמה ימים אחר כך קיבלתי טלפון מאימא של משה שהייתה כולה נרגשת מזה שאני חונכת אותו, וביקשה לדעת איזה בעיות אני מזהה. אני אומרת לה שאין שום בעיות הילד מקסים והיא אומרת כן, כן, אבל איפה הבעיות שאני מזהה. אין עם מי לדבר היא מסבירה לי בטלפון שאין סיכוי שבית הספר היה נותן לי זמן להיפגש עם הילד שלה, אם לא היו מאבחנים אותו לפני שנה כסובל מבעיות רגשיות חמורות. אמרתי לה שבהן צדק אני לא מכירה בכלל שום אבחון, ושזה פרויקט כזה שקיבלנו בהשתלמות ובחרתי את משה. את כל זה כבר הסברתי לה פעמיים בהתחלה והיא פשוט לא מאמינה לי. אפילו בבית זה התקבל מזה, יורם שאל אותי אם אני מתוגמלת על זה, ועל מה יש לי לדבר עם ילד בן שבע וחצי שעה שלמה על יוגה, שוב, הכול בנימה נחמדה של התעניינות, אבל הרגשה לא נוחה. כשסיפרתי את זה במפגש ההשתלמות כולם התפוצצו מצחוק ואמרו שככה זה פחות או יותר גם אצלך, או אדישות מוחלטת והתעלמות מופגנת או שאלות מעצבנות. המנחה עם הזקן היה נראה מרוצה מעצמו, הוא אמר שזה מזכיר לו איזה סיפור מפעם. כל דבר מזכיר לו סיפור מפעם, הוא לא תמיד קשור.

אופן התגברות חלקי על הנטייה לאמץ את הממד הממסדי מתקיים במושג "התנגדות" כמושג חיובי, שמשמעו היכולת לפעול בתוך מסגרות בניגוד למטרותיהן המוצהרות ובעיקר הממשיות. כך, בכל פעם בה המחנכת בבית הספר החרושתית בתחר במודע להיפגש עם החניכה או הקבוצה פגישה אישית בלתי תכליתית, היא למעשה

מבצעת אקט מסוים, גם אם קטן, של התנגדות. היא מערערת על התפיסה של חרושת ותפוקה ממסדית ומקדמת תפיסה של דו-שיח חברתי ובין-אישי ייחודי. זהו המקום שבו הפנים חסרות השם מקבלות עומק, המקום שבו ה"מה" הופך ל"מי" והזיקה עשויה להופיע מתוך רצף הלז. התגובות לכך מהסביבה יכולות להיות מגוונות, ולנוע בין תמיכה ועידוד לבין קושי ומתח. העניין החשוב כאן הוא שתגובות אלו מייצגות לא רק מציאות חיצונית וחברתית, אלא גם, ובעיקר, קולות פנימיים שכולנו נושאים ונושאות. באופן מסוים, הפגישה הדו-שיחית היא אקט של התנגדות גם לחלק שבתוכנו שמושך שוב ושוב אל עבר הלז והפן המערכתי.

כאשר אנו פועלים כך, עלינו לזכור שאנו מתנגדים לממד הממסדי במובנו המהותי, לא לבית הספר במובנו האפשרי, ובעיקר לא לאנשים שבתוכו. ההתנגדות היא לנטייתו של בית הספר המועדון או אפילו הפעילות החינוכית, להפוך מאנושיים לממסדיים, מחברתיים למערכתיים ומרגישים לקהים ואטומים. זוהי התנגדות לאובדן האנושיות והמגע, ולא לאנשים, פעולות או מקומות כאלו ואחרים. במובן הזה, המחנכים הדו-שיחיים מחוללים פעולה חיובית ואחראית, שמצביעה על כיוון ומציעה אפשרות ממשית להתקדם לעברו. ומצד שני, עליהם להתעקש, להתמיד ולא לוותר.

הפעולה החיובית של המחנכים מקבלת עוצמה ומקום כאשר מתחוללים שני דברים: הראשון, כשהם מצליחים לשנות את המבנה המערכתי באופן שיתמוך בפגישות אני-אתה. מחנכות ומחנכים שמצליחים, לדוגמה, לשנות את מערכת השעות כך שתתאפשר להם פגישה אישית קבועה עם חניכים וחניכות, יוצרים לא רק כוונה נכונה, אלא גם ממשות חדשה שאפשר לדמיין אותה מתקיימת באופן קבוע ואפילו צומחת וגדלה. השני, כאשר המחנכים מצליחים לגייס לטובת העניין שותפים ושותפות נוספים, מצוות בית הספר וההנהלה. כאשר דבר כזה קורה, אפשר להתחיל לדבר על שינוי עומק של המסגרת ועל אפשרות תנועה רחבה יותר.

כוח הנגד השני שאנו נתקלים בו, הבעייתי יותר בעיקר בשל המקמקותו, הוא הרצון "להנך" או לשנות ולעצב את החניך. הרצון לשנות את החניך איננו בעייתי ביסודו, בעיקר אם הוא מונע מתוך רצון או מחויבות ואחריות לשנות מצב חיים בלתי-נסבל, מדכא או מכאיב, או לשפר מיומנויות ויכולות חשובות. אלא שעובר קו דק אך מהותי מאוד בין מחנך הנפגש באופן דו-שיחי עם חניכו, ומשם מתפתחים השפעה ושינוי המבוססים על המהלך החינוכי השלם של קבלה-אישור-דרישה (אני מקבל אותך לחלוטין על מי שאתה כרגע, רואה בכך ויחד איתך מה אתה יכול להיעשות ולהיות ולבסוף מסייע לך בעדינות להגיע לשם), ובין מחנך הנפגש עם חניכו מלכתחילה כדי לשנותו או לחנכו אל עבר נקודה חיצונית מסוימת הנכונה כרגע בעיני המחנך והפגישה היא רק או בעיקר אמצעי לאותה תכלית.

אפשר לומר שמערכת היחסים שבין המחנכים לחניכים נקבעת די בראשיתה, על פי נטייתם של המחנכים קודם כל להיפגש באמת עם החניך, או קודם כל לשנות ולהתאים אותו למודל מסוים, קרי "להטיל עצמם" בלשונו של בובה, על החניך שעדיין לא פגשו והכירו. מחנכת דו-שיחית תעשה מאמץ לחזור שוב ושוב אל יסוד הפגישה, ותנסה לבדוק היטב מתי נטייתה להזיז את החניך מנקודה אחת אל אחרת ללא היכרות, קבלה ומעבר עמוק דרך המקום הממשי בו הוא נמצא, הופכת למרכז היחסים והמפגש.

חשוב להדגיש עם זאת, שבדו-שיח חינוכי ניתן ורצוי לחתור לשינויים או להביא אל המפגש רעיונות, דעות, רגשות, דרישות וכיוון ברוח המחנכים הדו-שיחיים מחזיקים בעקשנות בתפיסה שאנשים משתנים מבחירה חופשית ולא מתוך כפייה, בעיקר מתוך פגישות דו-שיחיות הנוגעות בהם. על כן, אם ברצונם לשנות את חניכיהם ולהשפיע עליהם, הם צריכים דווקא להקטין עד כמה שאפשר את נטיותיהם להטיל את עצמם ואת עמדתם על החניך, במיוחד בתחילת הקשר איתו - לטובת היכרות ובניית אמון. למעשה, בחינוך הדו-שיחי, לאחר שיסוד הפגישה צומח והאמון העמוק מקבל מקום מרכזי

ביחסים, עשויים להיבנות רבדים רבים נוספים שישפיעו באופן נרחב על חיי החניך, החלטותיו והכרעותיו, וכך גם על מחנכו, אך הם מעולם לא מוגדרים מראש כגרעין היחסים, כסיבה להיפגש או כמדד המרכזי להצלחת התהליך; ובפשטות - אנהנו נפגשים, שוב ושוב, בעיקר כי אכפת לי באמת ממך וממי שאתה, ולא בעיקר כי באתי לשנות אותך. זה נשמע אולי פשוט, אבל קשה מאוד ליישום. עולם החינוך מושתת כמעט כולו על תהליכים, מטרות ויעדים, שבאים לידי ביטוי בכך שילדים יעברו תהליכי שינוי מדידים, שנקבעו אי שם עוד לפני שבכלל פגשנו בהם. בראשית הקשר עם החניך, מפגש היכרות בלתי-תכליתי וללא מטרות "תזוזה" מוגדרות עשוי להרגיש מביך, מלאכותי ומוזר לשני הצדדים. לאמון לוקח זמן להיבנות, וכדי להניח את מרכז היחסים על הכרות הדדית ולא לנוע מידיית אל שינוי ו"תהליך" צריך סבלנות ולעיתים אפילו הפעלת ריסון מכוון כלפי עצמנו. כל זה הוא חלק חיוני מהתרגול העצמי שלנו, ההופך את הפגישה הדו-שיחית לאומנות חינוכית.

טוב, עם כל הכבוד, מה כבר יכול להיות מעניין בילד בן עשר? ככה הרגשתי בהתחלה. כשרק הכרתי אותו, אני לא מתבייש לומר שדי עשיתי את עצמי מתעניין בו מתוך חוסר נעימות. האמת היא שהוא דיבר בלי הפסקה, ואחרי יום לימודים שלם זה היה לפעמים בלתי-נסבל לשבת ולהקשיב לו. חצי ממה שהוא אמר לא הבנתי, והחצי השני היה תערובת של סיפורים על ילדים אחרים מהיישוב שלו, ועל החוג קפוארה שלו עם המורה מברזיל. סיפורים שלא הצלחתי למצוא בהם הרבה היגיון, משמעות או עניין. אני הכנתי את עצמי לשתיקות מעיקות, אבל יצא שהילד הזה באמת לא הפסיק לדבר על מלא דברים לא חשובים. בהתחלה עוד ניסיתי למצוא כל מיני רמזים סודיים בסיפורים שלו, על זה שהוא אולי פגוע או שיש בעיות בבית, אבל כלום. סתם

סיפורים של ילד רגיל. בכנות, זה היה די מביך. תנו לי ללמד קצת מתמטיקה, אנגלית, לעזור בשיעורי בית - אני מסתדר מעולה. אבל סתם לשבת איתו ולהקשיב? כשאין איזו בעיה מוגדרת שצריך לטפל בה? זה היה נראה לי כמו ממש בזבוז זמן ומשאבים. אבל נו, הסכמתי לעשות את זה וזהו. אחרי שניים שלושה מפגשים ממש סתמיים שמתו לב שאני מתחיל לשאול אותו שאלות על הסיפורים שלו. איכשהו הם נכנסו לי לראש. פתאום שמחתי שהוא סיפר לי שהוא הצליח לעשות מן גלגלון אחורה בחוג אחרי הרבה זמן שהוא ניסה. זה לא היה בכאילו. באמת שמחתי. ואז במפגש הבא פתאום תפסתי את עצמי חושב גם בערב על איזה משהו עצוב שהוא סיפר לי שקרה בפארק בינו לבין כמה ילדים מהיישוב. יום אחר כך ממש חיכיתי לראות אותו. תפסתי אותו בהפסקה ואמרתי לו דִי בהתרגשות שחשבתי על מה שהוא סיפר לי שקרה, ושזה נראה לי לא בסדר מה שהם אמרו לו, שאני חושב שהוא שווה הרבה יותר מזה, שלא יותר על נקודת המבט שלו, ואם הוא צריך אני אעזור לו בזה ואפילו אבוא איתו לשם היום. הוא הסתכל עליי מופתע ושאל על מה אני מדבר. אמרתי לו שעל הסיפור של לפני יומיים עם הילדים בפארק. הוא הסתכל לצדדים במבוכה, ואז אמר "אה זה? כן, הכול כבר פתור אנחנו חברים". אמרתי "וואלה? אתה בטוח? טוב..." והרגשתי שוב לגמרי לא קשור למציאות. הוא התחיל ללכת לחצר, ואז הסתובב ואמר בחיוך נבוך "אבל תודה שחשבת עליי", ואז הוסיף "נפגשים מחר כן?" עניתי שכן. מה יכולתי להגייד? מעניין מה הוא יספר לי מחר.

במובנים רבים, הדרך להתגבר על הנטייה הטבועה בנו כמחנכים - לשנות חניכים וחניכות בטרם פגשנו והכרנו אותם - מתחילה דווקא במוכנותנו להשתנות כתוצאה מהפגישה וההיכרות עם החניך.

בחניוך הדו-שיחי לא רק החניך אמור לעבור שינוי, אלא גם המחנך ולעיתים נדרש ממנו להדגים באופן מוחשי ולהסביר במילים ברורות את השינוי שהוא עובר בתוך המפגש, כדי לסלול את הדרך להדדיות, אמון ותחושת ערך. היכולת להשתנות, להיות מושפע מהחניך, להכניס אותו אל עולמי ואל חיי או כדברי בובה, "לתת לחניך להשפיע על גורלי", אך מבלי לוותר על העמדה החינוכית האחראית ועל הכיוון העמוק שאני מחזיק, היא אולי פסגת האומנות החינוכית בעולם הדו-שיחי. זוהי נקודה פוטנציאלית איכותית ויקרת ערך, היוצרת כמעט מיד מרחב יחסים אחר מהמוכר ושומרת על מוטיב ההדדיות בקשר. חשוב מאוד להדגיש שאנו עושים זאת מבלי לוותר ולו במעט על אחריותנו המוחלטת כמחנכים ומחנכות לחניך או לקבוצה ובלי להתפשר על אחיזתנו במציאות ועל כיווני ההתקדמות שלנו בה. מצד אחד אנו מחזיקים בהדדיות עמוקה ושאיפה להשפעה ושינוי, ומצד שני אנו מחזיקים באחריות מלאה לכל התהליך ולחניך עצמו. המהלך היסודי והשלם הזה נקרא גם "הקפה חינוכית", והיא למעשה הכושר המשמעותי והבסיסי ביותר של המחנך הדו-שיחי.

## כושר ההקפה

עד כה פגשנו את השאיפה להדדיות במפגש החינוכי הדו-שיחי הכוללת את המוכנות לשנות, אך גם להשתנות כתוצאה מהמפגש. כעת, נצלול לעומקה של אומנות יחסים זו דרך עיסוק במושג "הקפה" וביתר דיוק כושר ההקפה. אפשר לתאר כושר זה מזוויות רבות, אולם המרכזית שבהן, ואולי החשובה ביותר, נוגעת ליכולתנו ואפשרותנו האנושית לצאת לרגע ממרחב תפיסתנו האישית והפרטית של המציאות; "לזנק", באופן מטאפורי, אל מרכז הווייתו של האדם העומד מולנו, ולהצליח ולו לרגע לראות את המציאות דרך מבטו הייחודי של אותו אדם. המושג "הקפה", אפוא, מתאר פעולה מעגלית רחבה שיוצאת ממני וחוזרת אלי, עוברת דרך מבטו של



האדם שמולי ויצרת את מרחב ה"ביניים", באמצעות מה שבובר מכנה "הכוח המדמה הריאלי"<sup>8</sup>. בובר מסביר זאת כך:

"...התכנסות נועזה, עצומת המעוף, הדורשת התעוררות חזקה של הנפש כולה, התכנסות לתוך האחרות. כדרכו של הכוח המדמה בכל מקום, אלא שכאן תחום עשייתי אינו כללו של האפשר, אלא האיש המתייצב לפני, הוא איש ממש ומיוחד שיכול אני רק כך ולא אחרת לנסות ולנכח אותו לפני על שלמותו, אחדותו ויחידיותו ועל מרכזו הדינמי המגשים ומקיים כל זה חדשות לבקרים".<sup>9</sup>

מתוך תיאור זה של הכוח המדמה אפשר להתחיל ולהבין את טיבה הייחודי של ההקפה. הקפה יכולה להתחיל כאקט של הזדהות אמפתית, אך פעולתה מעמיקה ונרחבת הרבה יותר, ונוגעת ליכולתי להבין ולתפוס את "מרכזו הדינמי" של האדם שמולי ואת זווית ראייתו, עמידתו והחלטותיו בתוך המציאות ברגע הנוכחי של חייו. כאשר אני פוגש אותו כך, אני יכול לנסות ולנכח אותו, קרי, לנסות ולהכיר כיצד הדברים נתפסים באופן העמוק ביותר, דרך השקפתו הייחודית כאדם שלם. ומשם, ואולי רק מתוך נקודה זו, אוכל גם להציע ולהגשים יחד עמו פעולה ממשית לשינוי במציאות החיים שלו ושלי גם יחד, או לסייע לו לפתח תשובה וכיוון לשאלה מהותית שהוא נשאל בחייו. כל זאת מתרחש ביני לבינו, מבלי לקפח או לאבד את אחיזתי שלי בממשות הנוצרת בינינו, ומבלי לאבד את קולי, את דעתי ואת נוכחותו של המרכז הדינמי שלי עצמי בתוך

---

8 חידוש של בובר למושג "כוח המדמה" מהספרות הפילוסופית של ימי הביניים (לדוגמה אצל הרמב"ם). בובר מתייחס לכוח הקושר בין אפשרויות הדמיון ותנאי המציאות, ומכנה אותו בשם "הכוח המדמה הריאלי", ובמאמר "רחק וזיקה" במושג משלים - "הדמיון המוחשי".

9 הציטוט מתוך הפרק "ניכוח אישי" בחיבור "יסודותיו של הבין אנושי", פורסם ב"בסוד שיח - על האדם ועמידתו נוכח ההווה", עמ' 225.

המפגש. נשמע מסובך? בהחלט. אך עם זאת, גם לבטח די מוכר לנו מלא מעט רגעים. במובן מסוים, כולנו ודאי פועלים כך מפעם בפעם עם חניכים וחניכות, אך תרגול עמוק ומודעות לכך יכולים להפוך דפוס פעולה אינטואיטיבי וחכם לאומנות חינוכית דו-שיחית, בהירה ועקבית.

כשאני מרשה לעצמי להסתכל דרך המבט של החניכים שלי אני לרוב מתחיל לבכות. דמעה אחת עצבים. דמעה שנייה עצב. דמעה שלישית השראה. זה קורה תוך שנייה בערך. אני מדמיין שאני אלכסיי, שיוצא באמצע היום מבית הספר דרך הסורגים העקומים בגדר הכתומה, הכובע של המעיל הדק מסתיר את הפנים שלי ואני הולך ברחובות בלי שאף אחד שואל אותי כלום על למה ילד בכיתה ד' מסתובב עכשיו ברחוב. אני מגיע אל הבלוק שלי ומטפס דרך החלון בקומה השנייה פנימה אל הבית כי אין לי מפתח. שוב אין מה לאכול אז אני שורף איזו פיתה מהמקפיא ויושב לשחק בטלפון עד שאני נרדם. אימא שלי תחזור רק מאוחר. היא תמיד חוזרת מאוחר.

אני יכול לשנות מבט אל היבא שנשארת עד מאוחר בכל יום ועוזרת תמיד לאימא שלה לשטוף את בית הספר השכן, ומפחדת כל כך שמישהו מהילדים יראה את זה ויגלה לשאה, וגאה שהיא עוזרת, ובאותה נשימה הייתה רוצה לברוח מהכול ופשוט להיות בבית להכין שיעורים כמו כל ילדה ולא להסתובב בשבע בערב עם מגב, לנקות חרא משירותים ולהסריח מאקונומיקה.

אני יכול להיות כל אחד מהם אם אני מרשה לעצמי. אם יש לי אומץ וכוח להביט. לא תמיד יש לי כוח ואומץ. כשאני מסתכל על העולם דרך העיניים שלהם קורים לי שני דברים. הראשון הוא שאני קצת חוזר להיות ילד. זו הרגשה של

געגוע וגם קצת שמחה על זה שעברתי את זה. זו הרגשה של חום שמש, של פחה, מחשבות דביליות קלילות ואנרגיה ששולטת בי ולא אני בה. אני זוכר איך זה היה בשבילי להיות בן עשר, להסתובב, לרוץ, בעיקר לצחוק המון גם מדברים לא מצחיקים, ולדבר שטויות רק בשביל לשמוע איך הקול שלי נשמע. אני נזכר בגוף שלי שעשה כל מה שרציתי בכלל בלי מחשבה ומאמץ, ומצד שני, איך הייתי מתפרק תוך כמה דקות ונהיה חולה פתאום עם מלא חום, ואז שוב קם בריא אחרי לילה אחד. אני נזכר בפחדים שלי אז. לפחד מחושך, מלהיות לבד, מגלים גבוהים בים. והפחד הכי חזק - שיצחקו עליי מול כולם או שיגידו לי משהו בכיתה. אני נזכר כמה התביישתי ממבוגרים ואיך הרגשתי שהם משעממים, מוזרים ובלתי-מובנים, ושלא כדאי להיתקל בהם.

הדבר השני שקורה לי הוא שאני מתמלא הערצה אליהם. אל אלכסיי, היבא, טגאי, יצחק, מקס, אריקה, עידו, לכולם. אני מתמלא הערצה וזעם ועצב על כל מה שהם חווים ועוברים, ואז אני מבין ויודע שאין לי באמת בעיה עם קצת קושי ואפילו עם כאב; יש לי בעיה עם העוול והחרא, עם חוסר ההוגנות הטוטאלי, עם האכזריות שזרקה אותם למצב בלתי-נסבל ולא נותנת להם שום הזדמנות, אפילו קטנה, להרים את הראש, ובסוף מאשימה אותם בהכול. וכשאני מבין את כל זה, אני עדיין כועס שאלכסיי שבר לבו את החלונות במועדון. ואני עדיין מזדעזע כשהיבא פתאום מתחילה לצרוח בלי שליטה, ואני עדיין משותק מפחד וצועק על מקס כשהוא עולה על איזה עמוד חשמל, אבל אני גם יודע. אני יודע שהם ילדים, ואני יודע שהם פאקינג נאבקים על החיים שלהם כמו חיות פצועות. ואני יודע בוודאות שצריך לעשות משפט שדה לעולם ששלח אותם למציאות הזו, ושצריך במקביל לעשות טקס חלוקת פרסים, והם צריכים לקבל את כל המקומות

הראשונים על עוד יום ועוד יום שהם עוברים. ואז בא לי גם לשבור את כל הקירות במועדון יחד איתם. ובא לי לברוח בישיבה של בית הספר על כולם שאין להם צל של מושג איפה הם חיים, ובא לי לברוח עם אלכסיי דרך החור בגדר כי בשורה התחתונה זה הדבר הכי סביר לעשות לפעמים כשאתה לא יכול יותר.

בסוף, הדבר הכי מצחיק והכי ברור, זה שכל פעם שאני יודע את זה ונזכר בזה, אני מדריך. וכל פעם שאני שוכח את זה אני נהייה משהו אחר. אולי אחראי פעילות. ואני אוהב להיות מדריך. אבל זה כל כך כואב לפעמים וקשה. וכמעט כמו בחוק טבע, בכל פעם שאני מדריך, הם איתי. וכל פעם שאני לא מדריך, הם בועטים בהכול תוך חצי שעה. וזה בערך כל הסיפור.

יכולת הקפה זו, ניכוח אישי מקיף ומיוחד זה, הם המאפשרים לי להשפיע באופן אחראי, עמוק, ובעיקר הדדי ולא כוחני, על האדם העומד מולי. מקור השפעה זו הוא ה"ביניים" שלנו, כלומר, זו אינה רק השפעה חד-צדדית שלי עליו - גם אני נתבע לפעולה ולשינוי בתוך המפגש, גם על ידי פועלת ההקפה פעולה חוזרת. פעולה חוזרת זו דורשת ממני לא פעם להעמיק את תשובתי לאדם העומד מולי ביחס לעמידתי ולאופן התייצבותי במציאות.

בהמשך לכך, עמדתי הבסיסית היא שאיני פועל מתוך שאיפה להטיל על בן שיחי את מה שנכון בעיני, ומתוך כך לשנות אותו ולהתאים אותו לתבנית כזו או אחרת. איני מבקש להניע את בן שיחי לבצע פעולה מסוימת בלי קשר למידת אמונו בה, או לגרום לו להגיע למסקנה כלשהי מתוך צייתנות או פשרה. פעולת ההקפה מגיעה ממקום אחר בתכלית. דווקא מתוך ענוותי ומוכנותי לחוות ולהכיר את האופן המיוחד שבו בן שיחי רואה וחווה כרגע את המציאות, דווקא מתוך היכולת לאשר את מרכזו הדינמי ואת היותו

אדם שונה ממני, אני מסוגל גם להנכיח שאלות, לבקש ולדרוש דרישות עמוקות.

לבסוף, בעצם רק כך נהיה מסוגלים לעמוד לצדו של בן השיח ולסייע לו לפתח ולחזק את הכיוון הייחודי שלו בתוך מגוון השאלות מולן הוא עומד ולהשיב עליהן. המסע הדו-שיחי שלנו עמו קושר אותנו אליו בקשר של זיקה ואחריות, ומוביל אותנו ואתו להמשך הגשמה של יסוד הפגישה והזיקה במציאות. קרי, גם אני עובר שינוי, גם אני נוכח בתהליך בכל ישותי, גם אני נדרש להעמיק את הכיוון שלי ואת הגשמתו במציאות.

פעולת הקפה שכזו נעשית בין מחנך לחניך ובין מדריכה לחניכה, מבלי שהקפה זו הנה הדדית במלואה - המחנכת היא הפועלת את הפעולה הזו כלפי החניכה ואילו החניכה לא פועלת את אותה הפעולה על המחנכת. המחנכת אוהזת בשני קצותיו של ה"ביניים", גם מצידה וגם מצד החניכה, אך החניכה נמצאת, תוך התמסרות מבחירה, רק בקצה אחד. האחריות השלמה במובן זה - היא על המחנכת. זוהי נקודה קריטית שבה המחנכת נדרשת לאחריות עליונה, חסרת פשרות. קשר חינוכי הדדי מבוסס על כך ששני הצדדים נשאלים, משיבים ומשתנים. אך חלק מתפקידה של המחנכת הוא לעולם לא לתת להדדיות זו להיות מלאה ומוחלטת. תפקידה הוא להקיף את החניכה ולשמור עליה; לא לתת או לבקש מהחניכה להקיף אותה באופן מלא, אחרת יסוד האמון החינוכי ביניהן נשבר, ומערכת היחסים מפסיקה להיות חינוכית.

מאידך, בקרב שותפים לאותה קבוצה, בדו-שיח הדדי בין חברים או אפילו בפגישה חד-פעמית בין שני אנשים שלא הכירו קודם לכן, פעולת ההקפה יכולה להיות הדדית במלואה, וכך היא יוצרת את מה שבובר מכנה "זיקה דו-שיחית". החברים בשיחה מקיפים איש את רעהו מדי פעם בפעם, וכך מתמלא ה"ביניים" בכנות, פתיחות ונגיעה בהוויית החיים של כל אחד מהנוכחים. לבסוף, הקפה הדדית כזו גם תובעת שינוי והתפתחות מהשותפים, גם אם שינוי כזה איננו

קל ותובע התמודדות ישירה עם דפוסים והרגלים. במובן זה, הקפה היא הבסיס המרכזי, גם אם לא היחיד, המאפשר התפתחות הדדית וחיים בקבוצה ובחברה השעונה על יחסים שאינם מושתתים על כוח והיררכיה, אלא על פגישת אני-אתה. במובן החינוכי, היא מהווה את הבסיס המרכזי לכל מעשה שמבקש להעמיד חלופה רצינית למערכתיות, היררכיה, כוחנות ושרירות לב.

לסיכום, הבחירה להיפגש עם החניך עוברת תמיד דרך התמודדות עם כוחות הנגד שפועלים במציאות הפורמלית ובינינו לבין עצמנו. זוהי בחירה לפרוץ את הדיאלוג הידוע מראש שמלווה אותנו, להבין את נטייתה של המסגרת שאנו פועלים בה לצמצם פגישות, ולבסוף, לזהות בעצמנו את הנטייה להטיל את עצמנו ואת תהליכי השינוי הרצויים על החניך שלנו, עוד בטרם הכרנו. זוהי בחירה חינוכית, אך למעשה היא ביטוי לאמירה רחבה יותר על החיים ועל המציאות החברתית סביב. דיאלוגים ידועים מראש קיימים לאורך כל חיינו עם הורינו, ילדינו, חברינו, ולבטח במישור המקצועי והכלכלי. מוסדות שונים מקיפים את חיינו, ואנו נדרשים לפעול סביבם ואיתם באופן יומיומי, תוך הבנה ופיתוח יכולת לתמרן בתוכם, ולעיתים לפעול לתיקונם בכדי לשמור על הממד האנושי. ולבסוף, אנו נדרשים למערכות יחסים שבהן נסכים לפגוש אנשים באמת, מתוך עניין, סקרנות, יכולת להפתיע ולהיות מופתעים, להשתנות ולנוע, לא רק כדי לשכנע אותם באמיתות דברינו, או כדי להניע אותם לבצע מעשה מסוים בלי קשר למידת בחירתם בו. הבחירה להיפגש עם החניך באופן זה במציאות הנוכחית, היא בחירה בכיוון שנמצא במגננה ומבקש הרחבה, הנהגה ומקום מחודש. בתוך כך, בתהליך ההתפתחות והתנועה מעבר לדיאלוגים הידועים מראש, נצטרך להתחיל לפתח אומנות חדשה בתוך התהליך החינוכי - אומנות ההקפה.

## שינויים, מושגים וסדיריות

### שינוי המודעות והשפה

כדי ליצור אפשרות גְדֵלָה והולכת לפגישה דו-שיחית, יש צורך לערוך שינויים משמעותיים בעולם השפה והמודעות, כמו גם בתחום הסדיריות.

ראשית, עלינו לשים לב לכך שכמעט כל השפה החינוכית הדבורה והכתובה עוסקת בשינוי, עיצוב התלמיד או החניך והזתם מנקודה זו או אחרת, לרוב בלי קשר למקומות הממשיים שבהם הם נמצאים כרגע, או למקומות שבהם היו רוצים להיות. לחינוך הפורמלי יש כמעט תמיד יעדים מדידים - תכניות, תהליכים ומטרות. דבר זה כשלעצמו אינו רע או טוב, אך עליי לשים לב לכך שבשפה זו לא נותר כמעט מקום לתיאור פגישה דו-שיחית, אשר תכליתה לברוא מקום היוצר אמון, קרבה והיכרות, ומאוחר יותר גם את בסיס עמידתו ופגישתו של האדם עם המציאות.

מכאן, שכמחנך דו-שיחי הנאבק על מקום בשיח החינוכי המקובל, עליי לנסות ולכלול בשיח החינוכי רעיונות ומושגים חדשים, שיעניקו ערך ומקום לקיומה והתרחשותה של פגישה דו-שיחית. לדוגמה: היכרות - אנו זקוקים למושגים "היכרות" ו"תקופת היכרות" כדי לשחרר את עצמנו מהצורך המידי להציב יעדים חינוכיים כשעוד לא פגשנו את הילדים, וכדי ליצור אפשרות נוספת לדיאלוג הידוע מראש. מה עושים בתקופת ההיכרות? נפגשים, מדברים, שוהים יחד ולומדים אחד את השני. תקופת היכרות משמעותית וטובה עשויה לבסס את מערכת היחסים החינוכית על יסוד הפגישה, וערכה רב לא רק בתקופת ההיכרות עצמה, אלא לכל אורך היחסים. חשוב לציין שההיכרות איננה מתודה לאיסוף נתונים ומידע כדי לתקוף בעיות

או לשרטט יעדים, אלא היא דבר מה שמתרחש בין שני בני אדם מכוח פגישתם האנושית והבלתי-תכליתית. היכרות יכולה להחליף במידה רבה את הצורות המקובלות לאיסוף מידע בחינוך הפורמלי, ולאפשר לחניכים וחניכות להציג את עצמם באופן חדש כבני אדם מורכבים, ולא רק כאוסף עובדות או פרשנויות הקשורות לתפקודם ועברם. עלינו לזכור שהתמונה המתקבלת מאבחונים, תעודות ומסמכים שונים על חניך מסוים היא מוגבלת, ולעיתים קרובות מחסירה את ריבוי פניו האנושיות, במיוחד כאשר מדובר בחניך או חניכה במצוקה שכבר עברו מספר מסגרות. בנוסף, היכרות הדדית מאפשרת לחניכים לפגוש את המחנכת כאדם שלם ולא רק כבעלת תפקיד, כבר בראשית הדרך. זוהי אפשרות יקרת ערך, לבטח עבור חניכות וחניכים שמערכת היחסים שלהם עם הממסד החינוכי ועם בעלי תפקיד בתוכו הייתה בעבר שלילית ומאכזבת.

**פגישה** - המושג פגישה מתאר לרוב נוכחות של מבוגר, מחנך, עם חניך אחד או יותר, בפרק זמן מסוים שאיננו תכליתי. הפגישה יכולה להיות אישית או קבוצתית, בבוקר או אחר הצהריים. היא יכולה להיות משחקית או רגועה, שתוקה או מלאת מילים. אין בה הגדרות קבועות מראש והיא נאמנה בעיקר לזיקה ולדו-שיח ולמשמעותו. בבית הספר או בפעילות בעלת ממדים פורמליים, המושג פגישה חשוב וחיוני, בעיקר כדי להעניק אפשרות נוספת לצד מושגים אחרים, טעונים במשמעויות כמו "שיחה אישית" (מאופיינת לא פעם במשמעות משמעתית או טיפולית), "ביקור בית" (פיקוח, בדיקה), "שעה פרטנית" (לרוב משמעות לימודית או טיפולית), "בירור" (טיפול משמעותי), "שעת הַכְּלָה" (בעיות התנהגות), או "התאווורות" (השקטת אנרגיות וסילוק מטרד התנהגותי). חשוב לציין שבית הספר זקוק למושגים ולפעולות כאלו כדי לפעול ולתפקד כמוסד חינוכי, והכוונה איננה למחוק או לשלול אותם, אלא להכניס לצידם בשלב הראשון אפשרות נוספת שמבטאת במובהק דו-שיח וזיקה. כך, מושג הפגישה יכול לשחרר מהצורך לתת כותרת תכליתית לזמן המשותף



כגון ללמוד, לטפל, לפרוק אנרגיה עודפת או לקיים שיחה אישית משמעותית).

מרד או התנגדות - המושג התנגדות, או "פעילות שכנגד", מתאר מצב שבו המחנך פועל כנגד נטייתן של מסגרות (או הלז) להתעצם ולהפוך למרכז ההתייחסות במקום מפגש זיקתי בין בני אדם. במובן הבסיסי ביותר, המחנך מורד ומתנגד גם לעודף הלז שנמצא בו עצמו ומנסה ככל יכולתו לאפשר לזיקה לתפוס מקום מרכזי ברגעים המתאימים. חוקים, כללים, נהלים והנחיות, נוטים לעצב באופן כמעט מוחלט את מערכות היחסים בתוך מערכות גדולות. ההתנגדות העקרונית לכך נעשית במטרה ליצור יחסים בהם האנושי נמצא במרכז ולא המערכת, הסתמי הופך לייחודי וה"מה" הופך ל"מי". שיחה אישית בלתי תכליתית עם ילד בתוך בית ספר חרושתי, במידה והיא נעשית במודע ליסודות אלו, היא אקט כזה בדיוק. פגישה בשעות שלאחר הלימודים, עזרה לקראת בחינה, או אפילו אמירה כנה במהלך שיעור - "תודה, לא ידעתי את זה, טוב שלימדת אותי", הן כולן אקט של התנגדות חיובית, כאשר הן נעשות מתוך מודעות למשחק הכוחות הסמוי המתרחש בין המערכת לאנושי. חשוב להדגיש כי אין מדובר בהתנגדות מרדנית סתמית, בעיטה הפגנתית במערכת או התרסה. כל אלו אינם יוצרים שינוי ממש, ואינם מתמודדים בהצלחה עם האתגר שמציבה התעצמות היסוד המערכתי. להפך - התרסה יוצרת התבצרות בעמדות קיימות, תקיעות וקיפאון. לעומת ההתרסה, התנגדות כזו היא פעולה חיובית משחררת, עדינה ומודעת, הנעשית מתוך בחירה, רגישות, קפדנות ובעיקר התמדה, ויש בה הצעה חיובית ממשית ויציבה - לראות את הפגישה החינוכית באופן חדש. יותר משהיא שוללת את הקיים, התנגדות זו מציעה חלופה נוספת ואופן ראייה מרחיב ומשחרר. היא תמיד תהיה אופן הפעולה של החלש, הנאלץ לפעול באופן עקיף בתוך מקומות שהם לא פעם מדכאים ורבי עוצמה, ועוצמתם שעונה על טיפוח שיטתי של הסדר הקיים ועקרון המציאות. מקומות אלה

אינם יכולים לסבול חריגה מהותית, חברתית ותרבותית, מדמות האדם והחברה המצויים. במובן זה, התנגדות ראויה היא פעולה של תקווה, והיא מבקשת הרחבה מתמדת של מעגלי השותפות והחברות סביב רעיונות אלו. כמו כן, היא איננה מכוונת לעולם כנגד אדם זה או אחר, אלא כנגד דפוס הפעולה הסמוי של מערכות, וביתר חידוד, כנגד נטייתן של מערכות לצמצם את הפן האנושי.

## סדירות ארגונית חדשות

תקופת היכרות בראשית הקשר - אם ברצוננו לאפשר מערכות יחסים בין חניכות ומחנכות המבוססות על פגישה דו-שיחית, עלינו לדרוש את קיומה של תקופת היכרות מעמיקה שנמשכת בין חודש לשלושה חודשים. תקופת ההיכרות זו היא חלק מובנה מהתהליך החינוכי ואין לדלג עליה, לקצר אותה או לרתום אותה למטרות אחרות. כסדירות ארגונית, תקופת ההיכרות מתאפיינת בכך שהמחנך מקבל זמן משמעותי לפגישה עם החניך, בעיקר ב"שטח של החניך", לומד להכיר את ביתו, משפחתו, סביבתו וחיו, מה מעניין אותו ומה היה רוצה לעשות או להיות. בתקופת ההיכרות המחנך צריך לקבל הדרכה שוטפת סביב התהליך, ובמיוחד כיצד להשתוות ולהעמיק את הקשר שנוצר, מבלי לרוץ קדימה. לאורך תקופה זו מתורגלים מושגים כמו נוכחות, שהייה, אי-עשייה, נוחות בשתיקה, שיחה מוקפדת על עצמי (המחנך) והענקת ערך. אסור לבלבל את תקופת ההיכרות הראשונית עם המושג הכללי "היכרות", המניח שתהליכי המפגש, הגילוי וההפתעה בין אנשים לעולם אינם מסתיימים ושלאפשר להעמיק ולהכיר גם אחרי שנים של יחד.

תהליך היכרות משמעותי של כחודשיים, לדוגמה, ינוע במקצבים של מפגש אישי אחת לשבוע-שבועיים, גם אם המחנך פוגש את החניך בכל בוקר בכיתה. המפגש הראשון יעסוק בהנחת תשתית לאמון וליצירה של מבט מעניק ערך מצד המחנך, ללא ריבוי מילים

וללא איסוף נתונים ופרטים. המפגשים הבאים ינועזו יותר ויותר וקראת הגברת נוכחות והובלה של החניך, כולל נקודות שבהן המחנך מצמצם מעט את מקומו כדי לתת לחניך אפשרות לקבוע את הקצב ולבחור את הנושאים המדוברים. מפגשים מסוימים יהיו ארוכים ואחרים קצרים יותר. לאחר תקופה מסוימת, ובהתאם למידת האמון שנוצרה המחנך יבקר את החניך בביתו ובשכונתו על-פי בחירה והזמנה של החניך. חלק מתהליך ההיכרות צריך לכלול יציאה מתוכנית מחוץ לבית הספר וחוויה משותפת ומהנה, מעין "יום כף" או שוטטות במרחבים או תחומים שהחניך מרגיש שהם חלק מחייו וחשובים עבורו. לצורך העניין, עם חניך אחד המחנך ידליק מדורה בטבע ועם חניך אחר הוא יבלה כמה שעות במשחק מחשב. במשך תהליך ההיכרות חשוב מאוד להישמר מפני חשיפת סודות מהירה מדי, שאינה מותאמת לעומק הקשר, ומיצירה של לחץ ישיר או עקיף על קצב ההתקרבות. חשוב לקחת בחשבון, שאפשר שתהליך היכרות אחד יהיה מהיר וזורם, ואחר יתאפיין באיטיות ובמהלך עדין של הזמנה, סירוב ואמון שמתפתח בצעדים קטנים. תקופת ההיכרות הראשונית מסתיימת כאשר המחנך מכיר את סיפור חייו של החניך מבעד לעיניו של החניך, מכיר את ביתו ואת משפחתו, יודע לספר עליו מספר סיפורים אפשריים שמנכיחים את ערכו של החניך, ויודע מה החניך אוהב וממה הוא נרתע וחושש. בהשלמה לכך, תקופת היכרות מוצלחת תהיה כזו שבסופה החניך ירגיש שהוא "מכיר את הראש של המחנך" - החניך ידע, בין השאר, מה מכעים את המחנך ומה משמח אותו, מדוע הוא בחר לחנך ומה חשוב לו, אך בעיקר ירגיש שהמחנך הפך לכתובת ברורה, יציבה ועקבית עבורו ושהוא יכול לספר לו על דילמות החיים שלו ולשתף אותו בהן, מתוך אמון שהוא יעמוד לצדו.

**חונכות אישית מקיפה** - כאבן יסוד בחינוך הדו-שיחי, כל מחנך חייב להתנסות באופן שוטף, לאורך כל תקופת פעולתו, בחונכות אישית מקיפה. עולם החונכות האישית מאפשר להתנסות כמעט

בכל המרכיבים הדו-שיחיים, בנגישות גבוהה ובאופן עקבי ובהיר. המצב הבין-אישי המתקיים בחונכות האישית המקיפה, מצליח להזכיר למחנך את הצורך לראות בני אדם לפני ראיית מסגרות ומקל עליו להבחין בעצמו מתי המסגרת הופכת למרכזית יתר על המידה בחייו כמחנך. החונכות האישית המקיפה, מעבר ליכולתה להיטיב עם חיי חניך מסוים, היא גרעין יסודי בעולם החינוך הדו-שיחי, המאפשר להתפתח גם בתחומים רבים אחרים, מורכבים יותר, כגון עבודה בקבוצה, למידה אחרת וליווי מחנכים.

איי זמן לפגישה - אם המחנך לא יזכה לקבל מהמערכת בה הוא פועל איים ברורים של זמן לפגישה אישית וקבוצתית עם חניכיו, הממד הדו-שיחי לא יצליח להתממש. יש חשיבות יתרה לפגישה מחוץ למסגרת, ב"שטח של החניך" או בשטח משותף כמו הרחוב והשכונה. דוגמה לסדירות כזו היא מחנך שמתאפשר לו לצאת עם חניך אחד או שניים לטיול של שעה מחוץ לבית הספר פעם או פעמיים בשבוע. סדירות ארגונית כזו יוצרת עבורו אפשרות ממשיית להתנסות בחינוך דו-שיחי הלכה למעשה, אל מול מחנך המחויב להישאר בתוך מבנה בית הספר וללמד ללא הרף מאות תלמידים. המושג "איי" הוא מטאפורה לכך שבתוך ים הפעילות, הלימודים, הטיפול בבעיות ושטף המציאות, חייב להיות זמן מובחן ומוגדר שמהווה מקום לפגישה מסוג אחר. בתי ספר ומקומות שיתקדמו בכיוון זה, יגלו שמטאפורת האי לא מתאימה יותר, משום שיש צורך לבסס את יסוד הפגישה באופן יומיומי יותר, כך שיהיה הציר המכונן עליו בנויה הפעילות לסוגיה.

ליווי מחנכים וצוות תומך לתרגול כושר ההקפה - כדי לתרגל את כושר ההקפה, מחנכים ומחנכות זקוקים לסדירות ארגונית שתאפשר להם להתבונן באופן בהיר עד כמה שניתן במצב הדו-שיחי שבו הם מצויים, ובמקביל להבחין עד כמה יסודות אחרים מעולם הלז משתלטים על מרחב מערכת היחסים. לכך דרוש ליווי קבוע. יש לציין שיסוד הליווי רלוונטי כמעט לכל תחום בחינוך הדו-שיחי,

כחינוך הפועל לא פעם כנגד המציאות הקיימת, ונזקק להדרכה שוטפת שתיתן מענה לדילמות שעולות ותעניק כוחות וכיוון להמשך העשייה. בהקשר הייחודי של פיתוח כושר ההקפה, נדרש ליווי שיוכל לטפל ברצף השאלות והדרישות שעולות ממפגש כזה. הניסיון מראה שעם פיתוח כושר זה, עולות וצפות דילמות רבות מחיי החניכים והחניכות. חלקן קשורות לאירועי חיים ומצבים שיש לתת עליהם מענה מידי, וחלקן ארוכות טווח ונוגעות לכיוון החיים במובן הרחב ביותר. בשונה משיחה טיפולית, הדרישה מהמחנך להיקשר ולעיתים להיתבע לשינוי מוחשי בחייו בתוך המפגש המקיף, שולחת אותו אל מרחב של דילמות אישיות משמעותיות, והוא זקוק למקום ולהדרכה כדי לעמוד בהן ובתוכן. ללא מקום כזה, קיימת סכנה שההקפה תאבד מההדדיות שלה ומדרישת השינוי, התשובה או ההגשמה שהיא מציבה בפני המחנך, ותהפוך יותר ויותר למפגש מאוורר או מכיל, שבו צד אחד שואל ומגלה אמפתיה והצד השני משתף ומספר, אך ללא פעולה ממשית שתובעת שינוי.

אתגר רביעי

## לרכך את הריחוק

"...כך נגלים רגעי-האתה כאפיזודות לריות דרמטיות משונות, אמנם שובי לב בקסמיהם, אבל מסוכנים בפריצת גדרם, מרופפים את הקשרים הבדוקים והמנוסים, משיירים אחריהם יותר ספקות מאשר קורת רוח, מערערים את הביטחון, מטילי אימה הם."

"אז בוא תנסה להגיד שוב למה בעצם אתה רוצה להגיע לכאן?"

הוא הציץ בחשדנות במורה עם העיניים הכחולות שישב מימין ושאל אותו את השאלה המעצבנת הזו, והחליט בו ברגע שהוא מהסוג הבעייתי.

לעומת זאת, המורה הנמוכה שישבה לידו משמאל נראתה לו משום מה מעט מוכרת, והזכירה לו את המדריכה ההיא מהפנימייה שהיה בה כשהיה קטן.

"אני רוצה לבוא כי אני רוצה להשתנות", הוא אמר בלי לחשוב. "נמאס לי כבר מהשטויות והשכונה, רוצה להיות ילד סבבה ולפתוח דף חדש". זה היה המשפט הקבוע שלו למצבים כאלו, והוא ידע היטב שזה מה שהם רוצים לשמוע. "אתה יודע", אמרה המורה הנמוכה, "השינוי באמת תלוי בעיקר בך. אנחנו יכולים לתת לך את הסביבה והכלים אבל בסוף הבחירה היא שלך". גם את זה הוא שמע אולי אלף פעמים בגרסה כזו או אחרת. תמיד הם נותנים את הכלים

והוא זה שכאילו בוחר להשתנות. בסדר. עם כאלו הוא כבר יודע להסתדר די טוב.

“כן ברור אני מביין” הוא אמר ואז הוסיף מהר - “אז סיימנו? התקבלתי?”

בדרך החוצה, המורה הנמוכה שהזכירה לו את המדריכה ההיא ליוותה אותו עד לשער. היא הלכה בצעדים קטנים וזה די הצחיק אותו. כל צעד שלו היה כמו שלושה צעדים שלה. היא נראתה לו ככה ממש קטנה, כמו אחותו. ממש לפני שנפרדו היא פתאום נעצרה ואמרה לו “אתה יודע, אתה יכול להגיד לי מה באמת אתה חושב, אני לא אבהל מזה”.

הוא הביט אל הכביש והידק את שפתיו בכוח. היא הוסיפה “בסדר, דיברנו והכול שם בפנים, אבל אני יודעת שמשוהו בטוח מטריד אותך. בקיצור, אם אתה רוצה להגיד, לדבר, לא עכשיו, אולי מחר מחרתיים, אז אני פה, סבבה?”

הוא הנהן ואמר במהירות “אז לבוא מחר רגיל עם התיק והכול?” היא אמרה שכן, הסבירה לו שוב מה בדיוק צריך להביא, ואמרה שאם חסר לו משהו אז לא נורא, ושהיא תעזור לו למצוא בבית הספר כל מה שצריך.

אחרי שכבר עבר את השער שננעל מאחוריו והיא הסתובבה ללכת, הוא מצא את עצמו אומר פתאום “את יודעת, את מזכירה לי איזו מדריכה מהפנימייה שלי מפעם”, ומיד התחרט על זה שדיבר. למה הוא היה צריך להגיד לה את זה? היא הסתובבה וחייכה ואמרה “אני מקווה שהיא הייתה מדריכה טובה”.

הוא הניד את ראשו והלך משם מהר.

בזיכרונו חלפו כל אותם מנהלים, מדריכים ומדריכות, מורים, מורות ועובדות סוציאליות שפגש מאז שהיה ילד ממש קטן. הוא לא זכר את כולם, רק את הטובים יותר ובעיקר את הגרועים ביותר. וכמובן שוב עלתה לפניו דמותו

של אריק שהיה המדריך האישי שלו במשך שנתיים, עד שיום אחד פשוט נעלם מהפנימייה בלי להגיד כלום ובליל להיפרד. הצריבה בגרונו התגברה והוא ירק על הכביש. "הם כולם אותו דבר" אמר לעצמו. "הם כולם אותו דבר". הוא חיכה עד שהאוטובוס הגיע, ואז עלה והתיישב בספסל האחורי. עייפות גדולה נחתה עליו והוא השעין את הראש על החלון. "מחר שוב הכול מתחיל" הוא חשב לעצמו. עיניו נעצמו.

## זיקה וחיץ

כאשר מתקדמים מעט בכיוון הדו-שיחי, נחשפת לעיתים הנטייה שקיימת כנראה בכלנו - לדמיין את מצבי הזיקה והפגישה כאירועים דרמטיים, שבהם נמוגים ונעלמים כבמטה קסם כל המחסומים בין בני אדם, או כרגעי חסד וגילוי שייזכרו שנים קדימה כבעלי איכות נשגבת. מכאן, קל להבין מדוע לעיתים קרובות נתפסות הזיקה והפגישה הדו-שיחית באור מיסטי, על-זמני ומרוחק, ומדוע בהמשך הן נחזות גם כבלתי-ישימות, לבטח בשדה החינוך הפורמלי. אל מול זאת, מעשה החינוך הדו-שיחי היומיומי מדגיש דווקא את העמדה כי לב העניין בתהליך החינוכי, לבטח בתחילתו, איננו ביטול החיץ<sup>10</sup> והתעלות אל מרחב של דו-שיח עמוק, אלא בעיקר ריכוך של הריחוק לטובת הרחבה הדדית של היכרות, אמוץ וקרבה. על-פי גישה זו, דווקא החיץ, הגבולות והלז מאפשרים חלק ניכר מחוויותינו ורגשותינו האנושיים ביותר, ואת חיינו בעולם המורכב והסבוך שלנו. שלושת אלה - החיץ, הגבולות והלז, הם אפוא יסודות חיוניים במהלך חיינו - פרשנותם, תיאורם וההתמצאות בהם.

10 הביטוי "חיץ" נבחר בשל פשטותו והתמונה המידית שהוא יוצר - גבול, מחסום או מרחק.



על-פי גישה זו, החיץ או הריחוק כשלעצמם אינם טובים או רעים, אלא עשויים להיות מתאימים ומועילים בנקודות מסוימות, ופחות באחרות. וביתר בהירות, הזיקה והלז אינם בשום אופן ביטויים של טוב ורע, אלא התגלמות של שני אופני ראייה או שני קטבים בנפש האדם, המשלימים זה את זה במצבים שונים. בהמשך לכך, לעולם לא יהיה מצב זיקתי טהור, או מצב של לז מוחלט, אלא מה שנראה לעיתים קרובות במציאות הממשית הוא מצב שבו קוטב אחד - הזיקה או הלז - הוא בעל משקל מרכזי בחוויה של האדם. וכך, רגע שעיקר מהותו זיקתית, לא יישאר וימשיך להיות כך לאורך זמן, אלא בכל מקרה הוא עתיד לשוב ולהתגלגל אל עבר קוטב הלז ולהפך. בחיים יש מקום ללז ומקום לזיקה, רגעים של תיאור וחלוקה שמתגלגלים לרגעי דו-שיח ופגישה, כלומר - מצב דינמי שמשתנה תדיר.

אלא שבתרבות המערבית, השתכלל והתעצם יחס הלז במקומות שבהם אמורה ויכולה לשרות רוחה של זיקה - בחלק מהיחסים האנושיים והחברתיים, ביחסים עם הטבע ובמרחבי הרעיונות והיצירה. אומנם ללא לז, גבולות וחיץ אי-אפשר לחיות, אבל מי שחי רק בהם אינו מצליח לממש חלקים משמעותיים מאנושיותו, הבאים לידי ביטוי דווקא במצבי הזיקה והפגישה. אופן ראייה לזי ופורמלי בלבד יוצר חברה אנושית מנוכרת ומכאנית, שבה הולכים ונרמסים תחומים ואזורים רבים הנוגעים לרגישות, לחופש מחשבה, לדמיון, ליצירתיות, לאחריות, ויותר מכל - לקשרים האנושיים והחברתיים ולמרכזיותם בחיינו. אלו הם תחומים שנתפסים כחסרי תכלית מעשית או הישרדותית, אך הם מקיימים לא פעם את המקום שבו אנו חיים רוב הזמן כבני אדם, ובמיוחד כשאנו נהנים.

לצערנו, ככל שהשנים עוברות אנו מוצאים את עצמנו חיים יותר ויותר בחברה המפתחת ללא הרף את יכולות הריחוק, ההפרדה והחיץ, תוך קידוש ה"אני" עד לרמה של אמונה כמעט דתית. לפי אמונה זו, הדבר המרכזי, אם לא היחיד, שאדם יכול לשנות באמת

הוא רק את עצמו. בובר טען שכמו אבן המתגלגלת במורד, דינה של ההתפתחות בתרבות המערבית הוא להגדיל ולהרחיב כל העת את תחומי של הלז, ואת מציאותו של הריחוק. ואכן, זוהי חברה שבה הולכת ומתמעטת האפשרות להיפגש בעומק באופן דו-שיחי עם כל מה שהעולם יכול להציע לפגישה, ובמיוחד עם בני אדם שאינם חושבים או חשים בדיוק כמוני וכמוך בנושא זה או אחר (שלא במפתיע, מספרם של אלו הולך ופוחת עם השנים). בעולם כזה, הלז לא פעם מתחפש בדמות של זיקה. עודף הפעלים המתארים תחושות ורגשות, כמו גם השימוש המופרז במושג "אמת" במובן האישי - "זו האמת שלי ואני הולך איתה עד הסוף", אינם ביטויים של מפגש וזיקה, אלא של הגברת החיץ והריחוק. כאשר הפרויקט לעיצוב ה'עצמי' עובר מתחום פיתוח הייחודיות האישית שמאפשרת פגישה, אל פיתוח מיוחדות נפרדת שמגדילה פרטיות, הריחוק הופך לאוויר שאותו אנו נושמים וההפרטה במובנה העמוק הופכת להיות קרקע המציאות החברתית. זהו עולם שבו הגרסה האופטימית של חיים חברתיים היא של אני לצד אתה, כלומר, אני במרחב שלי ואתה במרחב שלך ללא פגיעה. במציאות תחרותית, אלימה ומסוכסכת, זו נראית לרגעים הצעה מפתה, אך אלו חיים עצובים, ומחירים כבד. ויותר מכך, גישה זו דנה חלקים שלמים מהחברה לחיים של עוני, הדרה ושוליות חברתית. נכון להיום, דו-שיחיות היא אומנות חיים שמתקיימת בין סדקי המציאות, מסתרת עד שזמנה ישוב ויגיע. כביטוי ישיר לכך, מחנכות ומחנכים הבוחרים להתמודד עם קיום חינוך דו-שיחי מגלים לא פעם שעיקר עיסוקם ביומיום הוא התמודדות עם החיץ, החשדנות והריחוק שכבר הספיקו להיכנות בין הילדים לבין העולם, אף בטרם הגענו לדבר על פגישה ועל אמון. זוהי תופעה שמתרחשת לצערנו בגילאים צעירים יותר ויותר, ודומה שהיא רק הולכת ומעמיקה ככל שיסוד ה"ביניים" בחברה מתמעט ונסדק. אותם מחנכות ומחנכים יגלו שלעיתים עיקר פעילותם, בוודאי בתחילת הדרך, איננו רק לאפשר מצבי זיקה לחניכות ולחניכים, אלא

לטפל באופן מתמשך ועקבי בריכוך הפחדים והמחסומים הראשוניים, שמקשים על החניכות והחניכים לחוש קרבה, זיקה או פגישה. זאת, מבלי לשבור או להתעמת עם מנגנוני ההגנה החשובים ששומרים עליהם. עניין זה נכון לגבי חניכים וחניכות בכלל, אך מתגלה בחדות מכאיבה בקרב ילדים ובני נוער במצוקה, שהמפגש שלהם עם המציאות החברתית היה מכאיב ומאכזב.

לפעמים אני מרגיש שאני לא יכול לנהל יותר את בית הספר הזה. ישבתי מול נעמי, היועצת שלנו, ולא הצלחתי להבין מה אני בעצם קורא. "יש לו תסמינים של פוסט טראומה?" שאלתי שוב. "כן", היא אמרה והוסיפה "טראומה מבתי ספר". גירדתי בראש. "זה אמיתי?" שאלתי בסוף. היא נאנחה. "דיברתי שלוש שעות עם אימא שלו. מה זה אמיתי, אתה לא מאמין. לשמוע ולבכות מה שהם עברו אני אומרת לך. לא פחות. תקשיב, ממה שאני מבינה, אם הוא היה פה עכשיו עם כל הילדים בחצר הוא היה מתחיל לרעוד, לא לנשום ולצרוח. תדמיין התקף חרדה, אבל קשה פי עשר. ממש כמו חייל שחווה טראומה בקרב, רק בבית ספר". הסתכלתי עליה ולא הבנתי אם היא רצינית, או שזה עוד איזה תעלול של הורים שהלכו צעד אחד רחוק מדי עם אבחונים כדי לקבל הקלות. בחיים לא שמעתי דבר כזה. לא היה לי מושג שזה קיים. זה היה נשמע לי כל כך הזוי. "אתה בטח חושב שזה דמיוני", היא אמרה, והוסיפה "גם אני בהתחלה לא האמנתי עד שראיתי את האבחון הפסיכיאטרי ודיברתי עם הפסיכולוג שלו בעצמי. הוא אמר שהיה ידוע שהילד עבר איזו פגיעה בחטיבת הביניים, אבל כולם חשבו שזה לא כזה רציני ושהוא יתגבר. אבל זה נהיה רק יותר ויותר גרוע. מסתבר שעכשיו כל שנה מוצאים בערך עשרה או עשרים ילדים עם התופעה הזו, וכל שנה זה הולך וגדל. זה אפילו

מוכר במשרד החינוך. הנגישו לו שיעורים עד הבית על תקן מחלה כרונית. אתה לא מאמין. שנה הוא לא יצא מהבית. אבל בזמן האחרון הוא השתפר. התסמינים התחילו להירגע, ועכשיו הם חושבים שזה רעיון טוב לחזור לבית הספר שלנו בגלל שזה ממש מקום קטן ורגוע, עם כל הפן הקבוצתי ותוכנית החונכות והכול". הנהנתי. אני חושב שעדיין הייתי בהלם. "אז מה, איך זה יהיה אם הוא לא מסוגל בינתיים להגיע?" שאלתי. "תשמע, אם אנחנו יכולים לאפשר שהוא יבוא רק בסוף היום לחצי שעה או משהו כזה, אחרי שכולם הולכים, ויתרגל רק למבנה ולמחנכת, אז אפשר יהיה לדבר על להתקדם משם".

איזה סיפור. מה יהיה עם המציאות הזאת? מה יהיה עם מערכת החינוך הזו? לפחות אני יודע איזו מחנכת אני יכול להצמיד לו. זה הדבר היחיד שמחזיק אותי עם קצת תקווה, המחנכות כאן. בלעדיהן כלום לא היה קורה. אם מישהו היה יודע מה הן עוברות, אם מישהו באמת היה מתפנה להבין עד כמה הן חשובות, עד כמה הן צריכות להמציא את הכול ולשמור על כל השברים והפצעים האלו. אין עם מי לדבר. אין עם מי לדבר.

## ניקוי "צנרת הפגישה"

אפשר לדמיין באור מטאפורי את הטיפול במחסומים ובריחוק כמלאכת ניקוי והרחבה של "צנרת הפגישה" האנושית. ככל שהצינורות רחבים ונקיים יותר, כך האדם יכול להיפגש ברוח אני-אתה ביתר קלות. מה הם אותם צינורות? אולי אלו הם תחושת הערך הבסיסית, הביטחון, הוודאות שיש לי מקום, שאני מוגן ושיש מי שאוהב ודואג לי. מכיוון אחר, אלו יכולים להיות פְּשָׁרִים ויכולות כמו נוכחות, דמיון ער, רגישות, אמפתיה, כושר הקפה, תחושת עצמאות

וחירות, תחושת אחריות ומימושה, שפה עשירה שבאה לידי ביטוי במיומנויות של הבעה, שיחה, קריאה, כתיבה, ציור, עבודה עם חומרים וכן הלאה.

ככל שכשרים ויכולות אלו יהיו מפותחים יותר, תהיה לאדם, לפחות באופן עקרוני, יכולת גבוהה יותר "להיפגש עם כל מה שיש לעולם להציע לפגישה". המרחב הפוטנציאלי שלו, ברוח ויניקוט, יהיה רחב ויצירתי יותר. ה"אותות"<sup>11</sup> שיבואו מבחוץ ייקלטו טוב יותר ובבהירות רבה יותר ותחושת הביטחון תאפשר הקשבה, יצירת נוכחות ושינוי. כמובן שכל זאת עדיין לא מבטיח פגישה וזיקה, אלא רק בונה את הבסיס שמאפשר לפגישה הדו-שיחית להתרחש ולהתפתח.

לא פעם, המחנכת הדו-שיחית שמה לב לתופעה שמתרחשת בעוצמה גבוהה יותר בקרב ילדים ובני נוער שמצוקתם החברתית גדולה; גם אם יש "צינור" או פתח אחד רחב ומשמעותי לפגישה של הילד עם העולם, ייתכן מאוד שצינורות אחרים יהיו חסומים כמעט לגמרי. אזורי חיץ ואזורי זיקה פוטנציאליים יכולים לחיות היטב יחד, ואין הכרח שישללו או יפריעו זה לקיומו של זה. דוגמה קלאסית ומוכרת לכך היא החניך שאוהב מאוד משחקי מחשב, ספרים וסרטים. כל עולמו הרגשי טמון שם, ביכולת הגדולה שלו להתמסר למשחק, לקריאה או לצפייה. מנגד, ביחסיו עם בני אדם הוא מתבלבל וחש שלא בנוח. הוא ביישן מאוד או נמנע מהתקרבות, דוחה אותה ומסתגר. כל עניין גופני כמו משחק, עבודה, טיול ומגע בחומרים הוא חווה כקושי גדול, ומשתדל שלא להיקלע למצבים כאלו. לעומת זאת, לחניך אחר יש הבעה גופנית עשירה ומפגש עמוק עם חומר ומגע, אך חלקים רחבים מהעולם המילולי - שיחה, קריאה, רעיונות ויצירה כתובה - אינם נגישים מבחינתו. הוא חווה את המפגש הזיקתי עם העולם דרך הגוף, הטבע, בעלי חיים ובעיקר

---

11 בובר השתמש בתמונה המטאפורית שלפיה אנו עוטים על עצמנו שריון שמונע מהאותות או המסרים שנעים סביבנו מלהגיע אלינו. על-פי רעיון זה, המציאות כולה משוחחית איתנו, אך אנו לא פעם חסומים מלהאזין לה.

דרך המגע והחושים. מכאן, שאותה מחנכת המגיעה להתמודד עם אזורי החיץ והריחוק של חניכיה, תגלה כי "מפת המפגש והחיץ" של כל חניך היא ייחודית, ודורשת סוג שונה של הדרכה ופיתוח, ומתוך כך גם סוג שונה של תהליך חינוכי.

המשותף בין כל התהליכים הללו היא העובדה שללא כבוד, מקום וסבלנות לריחוק, לפחדים ולהימנעות, דבר לא יצליח להתרחש, ויותר מכך, ייתכן שניצור נזק גדול. משמע, עלינו לקבל משמעות האמירה הבובריאנית "הזיקה - ללא חציצה היא...", מתבססת באופן מובהק על סבלנות ואורך רוח. אלה מאפשרים להכיר להבין ולתת מקום לחשיבותן של ההפרדות הקיימות בחיינו, תוך יצירת חוויה הדרגתית בה מצליחים לבנות קשר משמעותי ועמוק, למרות הפרדות אלו ולצדן, תוך הכרה שהן ככל הנראה לא ייעלמו ביום בהיר אחד.

## הסנה שבביטול החיץ

כמחנכים ומחנכות דו-שיחיים, עלינו לזכור שעבודה חינוכית מתמשכת על פיתוח יכולת לפגישת אני-אתה בעולם שבו אנו חיים, אינה נושאת פרי בנקל ומיד. וביתר דיוק - סיפור המעבר המתאגר ממצב יחסי של חיץ וריחוק אל מצב יחסי של פגישה, תוך חיזוקו של האדם ואומדן רגיש של מידת הערעור הנכונה בכל שלב בתהליך החינוכי, הוא למעשה סיפורו המרכזי של החינוך הדו-שיחי.

זוהי כמובן דרך ארוכה שעשויה להיות רצופת מכשולים, קשיים וטעויות. אחת הטעויות הנפוצות, דווקא בקרב מחנכים ומחנכות שמאמינים לעומק בחשיבות של יצירת קשר מהיר עם חניכים, מתבטאת בדחף לקצר תהליכים; להתגבר על החיץ והריחוק בקפיצה נחשונית, "לשבור" את החשש, הפחד או ההימנעות ולהגיע אל אמן, זיקה, פגישה וחוויה דו-שיחית באופן חפז מדי. שוב, כל זה נעשה מתוך רצון טוב, אך התוצאה עשויה להגביר באופן מידי את יסודות הריחוק והחשד ואף לייצר מצבים מערערים ואפילו מסוכנים.

דוגמה: מחנך ששואף לחזק את הקשרים החברתיים בקבוצה, תוך יצירה של חוויה נעימה ומגבשת בטבע, לוקח את הקבוצה אותה הוא מדריך לטיול. בסתר ליבו הוא מקווה ואפילו מאמין שהחניכים והחניכות, שמעולם לא טיילו באופן כזה, יתחברו באופן משמעותי בקבוצה תוך שהם נפתחים אל חוויה מיוחדת של פגישה בלתי אמצעית עם עצמם בטבע. הוא אפילו נזכר בילדותו שלו ובחשיבות שהייתה לטיולים כאלו עבורו עם מדריכיו בתנועת הנוער. מבחינתו, זוהי פעילות שכמעט לא יכולה להיכשל.

המחנך בוחר במיוחד אתר שיהיה לדעתו מעניין ומזמין לחניכים - נחל יפה שהגישה אליו נוחה, בריכת מים צלולים ומקום ישיבה נעים בצל. הוא אומר לעצמו שהבחירה טובה ומהווה רף דרישה סביר. המחנך מבקש מאוד מכל החניכים והחניכות להגיע.

הוא משקיע, מתקשר ומזמין, ואכן רוב החניכים מגיעים לטיול. רגע לפני הירידה אל המסלול שתי חניכות מתלוננות בקולניות ודורשות להישאר באוטובוס. המחנך מסרב. אין לו אפשרות לאשר הישארות באוטובוס והוא חושש מסחף שלילי. לאחר מאבק מילולי קצר עם החניכות ושכנוע אינטנסיבי, החניכות משתכנעות ויורדות. לאחר כחצי שעה, כשהקבוצה מגיעה לנחל, אחת מהן צועקת "איכס! בשביל זה באנו? הכי מגעיל פה שיש! למה לקחת אותנו לחור הדפוק הזה? מה אתה חושב שכולנו מגעילים כמוך?" למרות שהמחנך נפגע, הוא מנסה להרגיע את הרוחות. החניכה מתעלמת ממנו בהפגנתיות. הוא מתיישב לידה ומנסה להסביר לה שזה לא כל כך נורא ושיש הרבה דברים יפים מסביב. החניכה מתעצבנת, צועקת עליו שיעזוב אותה במנוחה ומקללת אותו נמרצות. המחנך מאבד את הסבלנות ומדבר אל החניכה בנוקשות, דורש ממנה להתנצל ולשנות את התנהגותה. חברותיה מנסות להגן עליה ללא הועיל.

באותו זמן שני חניכים אחרים נעלמים במעלה הנחל. המחנך רץ לחפש אותם וכשהוא מוצא אותם מתרחצים בבריכה כמה מאות מטרים משם, הוא צועק עליהם שהם חסרי אחריות ושיחזרו מיד

לקבוצה. האווירה נעכרת, הטיול כולו נגמר לפני הזמן. יש אווירה של קושי וקרע בין המחנך לחניכים. נראה שיעבור זמן רב לפני שאותו מחנך יארגן שוב טיול.

מה קרה כאן?

כדאי לשים לב, שבלי כל קשר לכוונות הטובות של המחנך ולחשיבות הרצון שלו להפגיש את החניכים בטבע, עולה כאן קושי בסיסי שנובע מאי-הכרת המחסומים והחיץ שיש לחלק מהחניכים עם הטבע בפרט ועם מצבים בלתי-ידועים בכלל, וקושי להכיר בסבלנות ובעדינות שיש לגייס בתהליך החינוכי כדי להתגבר על מחסומים אלו. המחנך אמנם כיוון למקום של העמקת הפגישה, אך מה שנוצר בפועל היה מצב של רחק, חשש וקושי שיצרו במהירות נתק ועימות, ואף יכלו להסתיים באופן חמור הרבה יותר, באלימות או בפגיעה קשה.

אילו המחנך היה מתייחס באופן מעמיק וממשי לחיץ שחלק מהחניכים חווים בינם לבין הטבע וההתנסויות שהוא מזמן, ייתכן שהטיול כולו היה מצליח יותר, גם אם היה מתרחש חודשים אחר כך. המחנך יכול היה להכין את החניכים טוב יותר לטיול - להתיעץ ולשוחח עימם לפני הטיול ולשאול לדעתם; להראות להם תמונות מהמקום שבו הם עתידים לטייל; להסביר להם בדרכים שונות מה המשמעות של הליכה רגלית, של נחל ושל שהייה בטבע; הטיול יכול היה להיות קצר יותר; אפשר היה להתחיל אותו בפארק בגבולות העיר ורק לאחר מכן לצאת אל הטבע; אפשר היה להביא עוד מדריכים אל הטיול ולהצמיד אותם אל החניכים המתקשים, או לחלופין, ליצור בתוך הקבוצה מנגנון שומר ואחראי, שלפיו חניכים שמרגישים נוח יותר בטבע דואגים לאלו שמתקשים; אפשר היה לתת ביטוי מפורט למכלול הקשיים - קשה להיות באוטובוס בלי לדעת לאן נוסעים; קשה כשהנהג אינו מוכר, קשה לרדת מהאוטובוס אל דרך לא סלולה; קשה ללכת ברגל; קשה להגיע למקום שאין בו אנשים, מדרכות ושבילים ופשוט להיות בו; קשה להיכנס למים



קרים; קשה להיות במצב מביך ליד החברים, אולי יצחקו עליי? קשה להיות במקום שבו אין קליטה בטלפון; קשה לאכול אוכל של טיולים; קשה להתעייף, ומאוד מוזר וקשה בלי שירותים. אך העיקר - קשה מאוד לא לעשות כלום חוץ מפשוט לשבת בטבע! זה פשוט לא משהו שבני אדם "נורמליים" נוהגים לעשות... נכון? חשיפת הקשיים נותנת מקום לחניכים וגם למחנכים לראות עד כמה היחסים שלנו עם הטבע מורכבים, ועד כמה מפגש איתו באופן קבוצתי דורש מאיתנו הרבה הכנות נפשיות ופיזיות. אך העניין לא נגמר כאן. אם המחנך מודע למשקל המשמעותי של הגבולות, החשש והחיץ כמעכבי פגישה, הוא יכול להתייחס אליהם במפגש שלו עם החניכים באופן מודע, ובעיקר, הוא יכול להראות להם נקודות שבהן הם הצליחו להתגבר על אותו חיץ.

"היה לי נהדר לראות איך כשהתחלנו ללכת התגברת על הקושי ונדמה לי שנהנית מאוד", או "שמתי לב שלמרות שהיה ממש קר במים נורא נהנית מהנחל" - משפטים כאלה לא רק מעודדים את החניכים ומגדילים את תחושת הערך, אלא גם מבטאים רגעים של התגברות על חיץ ומעבר ממצב יחסי של ריחוק אל מצב שמאפשר זיקה ופגישה. מנגד, קיימים לא מעט משפטים חוסמים שאנו יכולים למצוא את עצמנו אומרים. למשל: "מה, איך אתה לא נהנה כאן?" או "וואו הגענו עד כאן ועכשיו אתה לא רוצה להיכנס למים...". משפטים כאלה מעצימים את תחושת החיץ ונותנים לה מקום מרכזי בפרשנות של החוויה. החניך חש כאילו הוא לא מצליח לעמוד בציפייה כלשהי, או אפילו להבין מה טוב ומה נכון בה. לאחר מכן הוא זוכר את החוויה כולה כהתנגשות ועימות ולא כפגישה, כחוויה שבה הוא כל הזמן רצה דבר אחד והטבע כל הזמן הפריע, הציק והכאיב. יותר מכך, החניך מרגיש שהוא אכזב את המחנך, שמשום מה מוצא בנחל הזה איזה משהו בלתי-מובן. חוויה כזאת מרחיבה את הריחוק ומדכאת את היצר להיפגש מחדש עם הטבע מחד, ועם האדם מאידך. היות שהאירוע כולו התרחש בסביבה חשופה חברתית

וקבוצתית, הוא גורם לריחוק גם בין החניך לבין חבריו לקבוצה. כך, מכוונה חיובית וטובה לחולל זיקה ופגישה, נוצר לא פעם דווקא נזק, מרחק ונתק.

מבט, מקום וכבוד של ממש לריחוק, מעניקים אפשרות קודם כל להבחין בו ומאוחר יותר לפעול סביבו ולרככו. חשוב לזכור שלא פעם יש לתחושות החיץ וההימנעות תפקיד חשוב, והן משמשות כמגננה חיונית, במיוחד בקרב חניכות וחניכים שהעולם והמציאות געו ופוגעים בהם באופן מתמשך. עבורם, הגנות וריחוק הם הבסיס השומר למפגש עם העולם, ולבסיס זה יש להתייחס כמאפשר חיים, לא פחות.

## לפעול מסביב לחיץ ולא דרכו

בתהליך אחד של התקרבות ויצירת זיקה - התהליך שמתרחש בין מחנך לחניך חדש, וביתר שאת כשחניך זה מגיע מרקע של מצוקה - יש חשיבות יתרה לסבלנות ואורך רוח, שמעניקים את מלוא הזמן והמקום לחיץ ולמרחק להתרכך ולהשתנות. חניכות וחניכים במצוקה הם לרוב חסרי אמן ושבעי הבטחות. החשדנות היא מנגנון הגנה חיוני עבורם, והיא מאפשרת להם קיום בסיסי בעולם עוין שפגע בהם באופן מתמשך. הם פגשו מחנכות ומחנכים לעשרות שהבטיחו והכזיבו, מסגרות שהצהירו על עצמן כמיטיבות והתגלו כפוגעניות, קבוצות וכיתות מתעמרות או מדירות ומערכות יחסים שנקטעו או התפוגגו, ולא פעם היו מושתנות על ניצול ועל אלימות.

נשבר לי מהם. חבורת מעצבנים, אנוכיים, חושבים רק על עצמם. גם אחרי שנתיים אי-אפשר לסיים טיול כמו שצריך? הם פשוט עושים את זה באופן קבוע. כל פעם אותו דבר. וזה לא שלא דיברנו על זה מראש. זה הדבר הכי מעצבן, פעם אחר פעם הם דופקים את הכול ברגע האחרון. שלושה ימים של טיול, שלושה ימים מופלאים, מעולים, בלי תקלות. הכול

עם עזרה, עם דאגה, עם אחריות. הייתי כל כך גאה בהם, כל כך אהבתי לראות את ההתנהלות הקבוצתית שלהם, במיוחד איך שהם קיבלו את מאיר שלא היה עד הטיול חלק מהתבורה. אמרתי להם בסוף שהם עשו דרך אדירה, מעולה, ושאני כל כך שמח וגאה בהם. ואז בדרך חזרה, מי היה מאמין, שטויות כאלו... הפטיש בטיחות של האוטובוס, זה האדום הקטן ליד החלון, נעלם. הנהג ניסה לבקש בעדינות שיחזירו. והם בשלהם, לא לקחנו, מה אתה מאשים אותנו, מה בגלל שאנחנו מעכו אתה עף עלינו, ומכאן לשם קללות ואיומים, והנהג אומר שהוא נוסע לתחנת המשטרה הקרובה, ויש כמעט מכות וכמעט אסון וצרחות, והנהג בלי להתבלבל, עוצר את האוטובוס באמצע שום מקום ומוריד אותנו ונוסע. ואני כמו אידיוט מתחיל להתקשר עם כמעט אפס קליטה לחברת ההסעות, וכולם מסביב כועסים וצועקים, ואז שותקים ויושבים או נשכבים על התיקים, ומסביב רק חול ולכלוך. זוועה. אכלנו מהשימורים שנשארו ושתינו מים של תירס. אין לתאר האוטובוס השני הגיע אלינו רק בעשר בלילה, ועד שהגענו לשכונה היה כבר כמעט חצות, ואיך שאנחנו יורדים שוב התחילו הצעקות. כי אהרן וניסן החליטו להראות לכולם שהפטיש האדום של הנהג העצבני אצלם בתיק. שני יצורים מגודלים מחייכים כמו ילדים ומחזיקים את הפטיש במבט של ניצחון, וכל החבר'ה סביבם במקום להרביץ להם טופחים להם על הכתף. איפה אני חי? לא יאומן. פשוט לא יאומן. עוד מעט הם מתגייסים, ועדיין הם כל כך... אוף! לא יכולתי לסבול אותם. הלכתי משם מהר חזרה הביתה. מאחוריי הם צועקים "סליחה רמי סליחה", ומישהו אפילו הוסיף ברצינות "אבל היה כיף לא?", ומישהו אחר סינן "עזבו אותו מי צריך אותו עוד מנאייק...", ואני לא מסוגל להסתכל להם בפרצוף. חבורה של מעצבנים. נשבר לי מהם לגמרי.

עבור חניכים וחניכות שחוו מצוקה או קושי עם עולם המבוגרים לאורך זמן, החיץ, החשד והריחוק הוא מנגנון שומר ומגן שלא נכון לנסות לפרק אותו, להמעיט מחשיבותו או לראות בו דבר מה שמעיד על בעיה נפשית או רגשית. לא פעם אנו מוצאים את עצמנו כועסים, חסרי סבלנות או מותשים בשל חניך שמתנהג באופן שאנו מפרשים כעקשנות מיותרת, התרסה, הסתרה, חוסר כנות ולעיתים אפילו אלימות. מרגיז וקשה ככל שיהיה, חשוב לזכור כי מנקודת המבט הדו-שיחית, אלו הם ביטויים של חיץ שמגן מפני זיקה וקרבה שאכזבו בעבר, וככל הנראה גרמו לכאב קשה מנשוא.

נכון יהיה לומר שהאופן לבנות מערכת יחסים חדשה של אמון, קרבה והקפה הוא לפעול מסביב לחיץ, ולא דרכו. קרי, למחנך הדו-שיחי חייבת להיות סבלנות גדולה לרגעי הריחוק, הנתק והחשדנות שיופיעו שוב ושוב לצד רגעי הקרבה והאמון, בתקווה שרגעים אלה ירבו וילכו עם הזמן ועם ההיכרות המתפתחת. המחנכת הדו-שיחית תאלץ להתמודד עם התחושה המתמידה של קרקע לא יציבה ובלתי-צפויה, שבה מצבי זיקה ואני-אתה יכולים להיקטע ברגע ולהפוך לרגעי חשד, התרסה, עוינות או ניתוק והיעלמות גם לאחר שנה, שנתיים או שלוש של קשר עמוק ורציף.

משברים ביחסים עם ילדים ובני נוער במצוקה הם עניין קבוע, והדרך לצלוח אותם היא ביצירה איטית של נתיב חדש המבוסס אמון, ללא ניסיון להיאבק בנתיב הפעולה הנוכחי של החניך. לעיתים תהליך כזה לוקח מספר שנים. כל ניסיון להאיץ הוא בעייתי, לא רק מבחינה חינוכית ואנושית, אלא גם מבחינה ערכית ומוסרית. אסור ליטול מנער או נערה במצוקה את הכלי המרכזי שמגן ושומר עליהם, ללא ביטחון גמור שהאפשרות החדשה שאנו מציעים להם היא ממשית ולא תפגע בהם. גם אז, התקווה המרכזית שעליה מבוסס המפגש הדו-שיחי היא שהחניך או החניכה ילמדו דרך מערכת יחסים שכזו אפשרות נוספת ולא יבטלו את האפשרויות הקודמות. ככל הנראה הם לעולם לא יפסיקו לחלוטין להשתמש ברגעים מסוימים

בדפוס הפעולה המוכר מן העבר. התקווה היא שהם יצליחו לבחור ברגעים הנכונים גם דפוס פעולה אחר, מבוסס על אמון, ובחירה זו תיעשה עד כמה שניתן באופן מודע, בהתאם למצב שבו הם מצויים באותו רגע, ולמה שמצב זה דורש.

חשוב להבין שהמרחב הדו-שיחי מתאפיין לעומק בכפל פנים - ריחוק וזיקה, חשד ואמון, והם מופיעים על רצף שלם של יחסים. אחת מתכונותיו של החיץ היא שהוא לעולם לא נשבר או נעלם, כי אם מתרכך. הוא הופך לגמיש יותר. הוא גם מטעה - מדי פעם נדמה שהוסר, אך הוא למעשה חוזר בצורה אחרת. למחנכת המתמודדת בשדה החינוך הדו-שיחי כדאי לזכור, שבכל מפגש זיקתי של החניכה טמונה האפשרות לריכוך החיץ, אך לא נכון לקוות לשבירתו המוחלטת. האידיאל שטיול או שיחה, טובים ככל שיהיו, יסירו כמעט כבמטה קסם חרדות וריחוק שנבנו במשך שנים, מוכיח את עצמו כמאכזב ביותר ובעייתי. רגעי זיקה ופגישה מתגלגלים שוב לרגעי ריחוק, ולעיתים לאחר חוויה טובה של פגישה וזיקה, החניכה נוטה לחזור למצב של ריחוק וחיץ מוגבר.

מתוך כך, המחנכת צריכה לחפש אצל החניכה שלה דווקא את חוויות ה"גם וגם", המתבטאות היטב במשפטים הנושאים עימם ממד של סתירה. אמירות אלו מעידות על תהליך בריא, מאוזן, עמוק ויסודי, ועל יכולת מתפתחת להגמיש ולרכך את התגובות ואת אופן הראייה. לדוגמה: "הוא עדיין שקרן, אבל לפעמים מצחיק לדבר איתו", או "אני עדיין שונאת טיולים אבל היה ממש כיף בערב האחרון בטיול"; משפטים כאלה מלמדים על יצירה של אפשרות חדשה, לצד זו הקיימת. מצבים כאלו יכולים להפוך בהדרגה לאזורים מחודשים, נרחבים ופוריים של פגישה דו-שיחית, ומשם גם לאופן חדש של חוויית חיים עבור החניך והחניכה, אך גם עבור המחנכת. זהו גם השער לחינוך אחר השעון על היסוד החברתי, אשר שואף להגדלת יכולת הדיאלוג בין שונים, ללא ויתור על עמדותיהם ואחרותם תוך פיתוח אפשרות חדשה לצד זו הקיימת - לחוות אמון לצד ריחוק.

אם נחשוב על כך, כיוון שכזה עשוי לסייע גם ברמה הרחבה ביצירתן של קבוצות שונות ומגוונות שלוקחות על עצמן, באופן מודע, לרכך את המרחק ואת החשדנות ביניהן ולעמוד באחד האתגרים הקשים כיום - יצירתם של דו-שיח ושל אמון גם בתוך מצבים של עוינות, אלימות ומצוקה. זהו גם הבסיס לפתרון או ריכוך סכסוכים ולניסיון ליצור תקווה בתוך מציאות שבה מתרחבים כל העת החיץ, הריחוק והשסע. דרך זו מתחילה, כאמור, במרחב הדו-שיחי בין מחנכת וחניכה, ובעיקר בזיקה המתפתחת ביניהן לצד רגעי הריחוק, ומציגה דימוי חדש לאופן בו יכול העולם להתנהל.

## שינויים, מושגים וסדירויות

כדי להשיג ריכוך של החיץ ולקדם מצבים של אמון וקרבה, דרושה שפה שתצליח לתאר באופן בהיר מרחב התמודדות זה, כמו גם מספר סדירויות שיכולות לסייע.

### שינוי השפה והמודעות

"תהליך איטי" ו"סבלנות" - חשוב להכניס אל השפה החינוכית את המושג "תהליך איטי", ואת המושג המשלים שלו - "סבלנות". ההנחה היא שהתגברות על חששות, פחדים וחיץ מתרחשת תמיד לאט, ויותר מכך - תהליכים מהירים מדי יוצרים אשליה של התקדמות, אך בפועל עשויים להדגיש ולהעצים את המרחק. מסיבה זו כדאי להתחיל לאט, לתת לחניכים ולחניכות לקבוע את הקצב ולהזכיר לכל הנוכחים שאנו נמצאים בתהליך איטי. למעשה, תהליך אינסופי שלא יגמר לעולם ושיש בו זמן לכל.

"לא חובה" ו"הזמנה" - כנגד האמירה הכמעט מובנת מאליה של בית הספר, שכל פעילות הנועשית בתחומו או באחריותו היא חובה (חובת השתתפות קולקטיבית גורפת), ההצעה היא להשתמש בצמד המילים "לא חובה", לבטח בהקשר של חוויות זיקה, קרבה ואמון. חשוב להבין שהביטוי "חובה להשתתף" מקשה מאוד על היכולת להתייחס באופן רגיש לפחדים, חששות והימנעות מפעולה. כדי שילד או ילדה יבטאו חשש או פחד, הם חייבים לעבור מסע בלתי-סביר של פנייה למבוגר אחראי, הודאה בחריגות ומתן הסבר חושפני לכך שבקשתם שלא להשתתף באירוע מסוים מקורה בחשש או פחד. ברור שתהליך כזה הוא קלוש במקרה הטוב, ושבפועל התנגדותם של הילדים לחובת ההשתתפות תיעשה באופן כוחני ומתריס הרבה יותר, או לחילופין בהיעלמות פיזית או נפשית. הרצון הגדול שלנו

שחניכים וחניכות יחוו את כל הטוב שיש לעולם להציע, חייב לעבור דרך ההכרה שצריך להיות כאן ממד ברור של בחירה ושל רצון, אחרת אנחנו בפועל משחזרים דפוסי עבר בלתי-רצויים.

המושג "לא חובה" הוא פשוט, וילדים מבינים אותו היטב. הוא מתאים יותר לענייננו מהמושג "רוצה", היות ש"רוצה" בהקשר של פחדים, חששות והימנעות, עשוי להיות מושג שאינו מדויק. לדוגמה: "נכנס למים רק מי שרוצה" הוא משפט שעשוי להתפרש בחברת הילדים כמבחן אומץ, ובוודאי שהוא מביע באופן גלוי את המסר שהדבר המקווה הוא כניסה למים, והימנעות מכך נובעת מאי-רצון, ולא, לדוגמה, מחשש.

לעומת זאת, המשפט "לא חובה להיכנס למים, אפשר גם לעשות משהו אחר", מניח מראש שיש פעולה לגיטימית לגמרי, כמעט מובנת מאליה, של אי-כניסה למים ובחירה בפעולה אחרת שהיא שווה ערך. במשפטי ה"רוצה" המוקד הוא אלו שרוצים ומסוגלים, ואילו ה"לא חובה" נותן מקום רב דווקא לנמנעים. עם זאת, הוא אינו מיתר רצונות או דחף להתנסות.

נוסף על כך, החשש של ילדים ובני נוער להפוך ל"עבריינים" בשל אי-השתתפות יחד עם העמימות התמידית המתלווה למושג "חובה" (בבית הספר לא ברור מה באמת חובה ומה אפשר לעקוף), דורשים הבהרה חד-משמעית. "לא חובה", יוצר בן רגע הגדרה חדשה למצב, ומהווה בסיס חשוב לשחרור מלחץ מיותר. אחריו אפשר וכדאי להוסיף "מי שרוצה" או "הייתי רוצה". לדוגמה - "לא חובה לבוא להשתתף במשחק. יש אפשרויות נוספות כמו... מה היית רוצה לעשות?"

"פחד" ו"חשש" - אחד המושגים החשובים ביותר בחינוך בכלל, ובחינוך ילדים ובני נוער במצוקה בפרט, הוא פחד. הפחד הוא רגש בסיסי, עמוק, ובעיקר חיוני מאוד לחוויה האנושית. בתרבות ובשיח המגדרי השולט, הפחד הפך למושג שלילי, למה שיש להתבייש בו, להסתיר אותו ולדכאו. אך ההסתרה והדיכוי לא מעלימים פחדים.



להפך, הם מעצימים אותם. תרבות ההסתרה והדיכוי עוברת במישרין לחניכים, והפחד שלהם הופך למקור של בושה.

ההצעה כאן היא להחזיר את המילים "פחד" ו"חשש" אל קדמת הבמה, ולאפשר שיחה פתוחה ועניינית על פחדים וחששות, תוך שימוש במילים מדויקות עד כמה שניתן - "אני מפחד ש..." או "אני מפחד מ...". באופן פרדוקסלי, צוות חינוכי שמדבר בגלוי על פחדים מסוימים, חש באופן כמעט מידי מוגן יותר. מחנך שמדבר על פחדים עם חניכים ומדגים להם שפחד הוא רגש משמעותי ולגיטימי, מעניק מקום לפחד ומראָה את הדרך לתחילת ההתמודדות איתו באופן מודע. התקדמות אל עבר זיקה, פגישה ומגע, אינה יכולה להתרחש בסביבה שמדכאת פחדים, או בסביבה שמגדילה בושה ואשמה. התקרבות כזו תיתכן רק במקום שבו לפחדים יש מקום באור, וחשיבותם בשמירה עלינו קריטית ואין לה תחליף.

בניגוד לעמדה המקובלת בחינוך, לפיה למחנך כדאי להימנע באופן גורף מלהראות את פחדיו או לדבר עליהם עם ילדים, ההצעה היא דווקא לדבר על פחדים מסוימים, לבטח אלו הקשורים לפעילות באופן ישיר. לדוגמה: "אני מפחד שהטיול לא יצליח ושברגע האחרון לא תגיעו" הוא משפט חיוני, חשוב, נוגע ומשתף, בוודאי מול החלופה שביטוייה הוא "אם לא תגיעו מחר לטיול יהיה לזה מחיר כבד על כל אחד מכם". אצל מחנך שמדבר על פחדים, עשויים לצמוח גם חניכים המסוגלים לומר "אני רוצה לצאת לטיול, אבל גם מפחד", או בקיצור - חניכים אמיצים.

"התגברות" או "התמודדות" - מושגים אלו על הטיותיהם השונות "הצלחתי להתגבר", "אתה חושב שתצליח להתמודד?" "לדעתי התגברת על הקושי" או "התמודדת עם הקושי נהדר", מצליחים לבטא התקדמות בהתמודדות עם פחד או ריחוק, שאיננה ביטוי מוחלט לשבירתו של הפחד או היעלמותו. "התגברות" או "התמודדות" הן תמיד רגעיות וחד-פעמיות, בנוסח "פחדתי אבל הצלחתי להתמודד הפעם". הן אינן מונעת בשום אופן את

האפשרות, הסבירה מאוד, שאפחד שוב בעוד רגע או מחר. מתוך כך, אפשר לתת מקום גם לפחד וגם להתמודדות איתו מבלי לבטלו, ברוח "יצאתי לטיול ופחדתי לישון בחוץ; באמת היה מפחיד, אבל התגברתי ונשארתי בטיול".

השאלה "אתה חושב שתצליח להתגבר?", והמשכה "איך אפשר לעזור לך להתמודד?" חשובה מאוד. היא מכירה בכך שהפחד קיים, אבל גם מבטאת אמון מצד המחנך בקיומה של אפשרות ממשית שהחניך יצליח להתמודד באופן ראוי עם הקושי שיעלה. יותר מכך - היא גם מאפשרת תשובה שלילית, בנוסח "לא, אני לא חושב שאצליח להתגבר", ומבחינה זו, המחנך עשוי לקבל תשובה ברורה וכנה, ומכאן יכולה השיחה להמשיך לכיוון של מה עשוי, אם בכלל, לסייע.

ההצעה היא לא להשתמש במושגים "התגברות" ו"התמודדות" באופן פסקני, או כתשובה, אלא כשאלה, או לחלופין כסיפור מקרה שעבר. לדוגמה: לא תמיד כדאי לומר לחניך "אל תדאג, אתה בטוח תצליח להתגבר!", אבל בהחלט אפשר לומר "אני מתאר לעצמי שזה היה מפחיד, אבל לדעתי ממש הצלחת להתגבר".

## סדיריות ארגונית חדשות

חשוב ליצור סדיריות ארגונית שיבטאו רמות ומידות שונות של בחירה, כך שכל חניך יוכל למצוא את עצמו משתתף בפעילויות שונות על-פי מידת רצונו, קרבתו ופחדיו. הבחירה הפשוטה ביותר מתבטאת בהשתתפות או באי-השתתפות, אך ניתן ליצור בחירה מורכבת יותר המבטאת רמות שונות ומגוונות של השתתפות. לדוגמה - לא חובה לכתוב שיר על עצמי, אפשר לכתוב על דמות דמיונית, לכתוב מאמר, לכתוב שורה, לצייר או לא לכתוב בכלל. לא חובה להשתתף בכל הפעילויות בטיול, לא חובה להשתתף בכלו וכן הלאה.

פעילויות שונות המתרחשות בעת ובעונה אחת, ומאפשרות לבחור את סוג ההתנסות המועדף והזמין יותר לפגישה עבור החניך - פעילויות שונות המתרחשות בד בבד (גם אם תוכנן זהה), שלהן מידת חשיבות ולגיטימיות זהה, מאפשרות לחניכים שונים לבחור בפעילות הפשוטה יותר מבחינתם, לא רק מבחינת רמת העניין, המחויבות והחיבור, אלא גם מבחינת מידת ההימנעות, החשש והפחד. לדוגמה: "אני מפחדת מאוד משיעור מתמטיקה, אבל לשבת באופן פרטני עם חונכת ולתרגל אני מוכנה". או - "אני לא רוצה להתקרב בכלל למתמטיקה, אבל לשחק שח-מט עם המחנך אני מוכן". או מעולם אחר - "אני לא רוצה להיכנס למים, אבל נעים לי שעכשו אני יושבת כאן על שפת הנחל ומכינה תה עם חברים".

יצירת "הכנות" לקראת אירועים - אחת האפשרויות להתמודד עם פחדים וחששות, ולהעניק להם מקום משמעותי ולגיטימי, מתבטאת בהכנה מקדימה לקראת אירוע. ההכנה מצמצמת בעיקר את מידת אי-הידיעה, ובכך מתמודדת עם מרכיב משמעותי ביותר בהיווצרותם של פחד, הימנעות וחשש. יכולתה של המחנכת להציג לחניכים דרך תמונות או אפילו בסיפור ותיאור, איך יראה השביל, מה גובה ההרים, איפה בדיוק נישן, מה נאכל ואיך נראית המקלחת מבפנים, עשויה להפחית כמעט בן רגע את הפחדים ולהתחיל את ההתמודדות איתם. כדאי לזכור: לעיתים נדמה כאילו ההכנה מורידה את המוטיבציה של החניך להשתתף ומחלצת תגובות סוערות - "מה?! שם נישן? בחור הזה? בשום אופן!". חשוב מאוד להעניק מקום לחוויה כזו, כי כאן, בפועל, מתחילה ההתמודדות של החניך עם הרעיון שהוא אכן יבלה את הלילה בשק שינה, באוהל ובטבע בכלל. בכל מקרה, עדיף להתחיל את ההתמודדות בשיחה, כשאנו עדיין נמצאים בבית הספר או במועדון, ולא כשהלילה יורד על פסגה של הר, רחוק מכל מקום ישוב.

שיחת "חזרה לפעילות" - לעיתים פחדים, הימנעות או מצבי חיים שונים עשויים לגרום לחניכים וחניכות להיעלם מהפעילות,

להיעדר לתקופה ארוכה או לנתק מגע עם המחנך. אלו הם אירועים שכיחים והם חלק מהתהליך החינוכי של התרחקות והתקרבות, בדיקה, היכרות ויצירת אמון. לחילופין, אירועים אחרים עשויים להגדיל כוחות ולקרב מחדש. העניין החשוב הוא לנסות ולהתמודד עם הקיטוע החד ותחושת הנתק המידית שאירועים כאלו מזמנים, ולא להיקלע למערבולת של חוסר אמון ושל חוסר אונים בנוסח "עשינו התקדמות אדירה, ויום אחד הוא פשוט נעלם ולא ענה לי שבועיים, והבוקר חזר. מה אני אמור לעשות עם התנהגות כזו?"

הדרך לעשות זאת היא בהתעקשות על שמירת קשר לכל אורך תקופת הריחוק, אך לא פחות חשוב מכך, יצירת שיחה או מפגש חד-פעמי או מתמשך של "חזרה לפעילות" עבור אותו חניך. שיחה כזו תזכיר לאן חוזרים, תבנה מחדש אמון ובמידה מסוימת תיצור היכרות מחדשת. חניך שעבר אירוע מסובך אינו חוזר בדיוק אותו דבר, ונכון יהיה להגדיר שמתקיימת היכרות מחדש בעקבות מה שאירע, על כל המשתמע מכך. בשיחה כזו אפשר יהיה להחליט על אופי ומידת החזרה לשגרת הפעילות, מפני מה יש להיזהר, כיצד נכון להתגבר על הריחוק שנוצר וחשוב מכל - איך מתקרבים מחדש.

## אתגר חמישי

# אומנות התנועה בין לז לזיקה

"על כל אתה שבעולם לפי טבעו להיעשות חפץ או להיכנס ולחזור ולהיכנס לרשות החפציות. בלשון העצמים אפשר לומר: כל חפץ שבעולם יכול לעלות לפני כל-אני-שהוא בחינת אתה שלו, אם לפני שנעשה חפץ ואם לאחר שנעשה. אבל לשון העצמים אינה תופסת אלא בציציותיהם של החיים האמיתיים. הלז הוא הַדְיָרָה הנצחית, האתה הוא הפרפר הנצחי. ברם לא לעולם מצבים הם, אלה יוצאים ואלה באים כסדרם, אלא תכופות התרחשות היא האחוזה בסבך מהומתה של כפילות עמוקה."

באחת ההזדמנויות נכנסתי עם חניך אחד אל חדר האומנות. הוא רצה לצייר והיו לנו שעתיים פנויות. הוא היה אחד החניכים האהובים עליי, למרות שמעולם לא היו לנו שיחות ארוכות במיוחד. היה בו שילוב כובש לב של עדינות ופראיות בלתי-מרוסנת, מעין נפש של אומן ששכנה בגוף של לוחם. בחרנו יחד קרטון עבה והבאנו מכחולים וצבעים אקריליים. זו הייתה הפעם הראשונה שהוא צייר עם צבעים כאלו והתגובה שלו נעה בין חשש להתרגשות.

העמדנו את לוח הקרטון הגדול על כן ציור ושאלתי אותו מה מתחשק לו לצייר. להפתעתי הוא ענה מיד "נמר" בעיניים בורקות. היה ברור שהוא חשב על הנמר כבר די מזמן.

שאלתי איזה גמר בדיוק הוא ענה בהחלטיות "גמר חייתי יפה כזה שזו כמו אש".

הוא התחיל לצייר בהתלהבות עצומה ונראה היה שקוע לחלוטין באיזה מצב יצירתי עמוק ומשוחרר. הוא לא שם לב אליי ולא אל השעה. הצבעים התערבבו בכאוס, היה המון רגש באופן שבו הוא צייר וכל הגוף שלו זז בתנועה בלתי-פוסקת. הידיים שלו התלכלכו והוא התחיל למרוח בעזרתן את הצבע בתנועות רחבות. חשבתי לעצמי שאם הייתי מציע לו רק לפני כמה דקות ללכלך קצת את הידיים הוא היה מתנגד בכל תוקף ובורח ממני.

לאט לאט התחילה להירקם דמות מופשטת מתוך הצבעים על הקרטון, מעין כתם בוער בצבעים עזים. רק אחרי כמה דקות הוא עצר את מה שהיה נראה מהצד כמו אקסטזה של ציור ומשחק בצבע ללא גבולות או סדר, צחק במבוכה ואמר "טוב מה, אבל זה לא נמר".

הצעתי לו לראות את כתם הצבע כביטוי מופשט של נמר אבל הוא ממש לא השתכנע. "זה קשקוש בכלל, זה לא נמר!" הוא טען, ופנה החוצה. ביקשתי שיחכה מעט ואולי נצליח לעשות משהו עם הציור. הוא הסכים בקושי ולבסוף ביקש לראות תמונה של נמר, ובאמת מצאנו אחת בגיליון ישן של עיתון טבע.

בעזרת התמונה הוא התחיל לצייר בצבע שחור קווי מתאר לציור. לאט לאט הצורה שעל הקרטון הלכה והתבהרה. אופן העבודה שלו השתנה. כבר לא עוצמה יצירתית של משחק בצבע, אלא קפדנות וזהירות, מחיקות ותיקונים. כבר לא תנועות חופשיות מלאות הבעה של הידיים, אלא עבודה עדינה וזהירה. הוא התעצבן כמה וכמה פעמים על טעות קטנה של יציאה מהקווים ועל חוסר הדיוק שלו, אבל הכריח את עצמו להמשיך.

עד לסיומו של הציור הדפוס חזר על עצמו כמה פעמים. רגעים של התלהבות, משחק חופשי וחסר גבולות עם הצבע והיציירה, עם הרעיון המופשט של פראיות שהתגלמה בדמות נמר, ומצד שני רגעים של ריכוז, של מתן צורה וסדר לחוויה המופשטת.

יותר מכול זה היה שיעור מופלא על תנועת לז וזיקה, ואיך שתי צורות היחס משתלבות אחת בשנייה, נכנסות ויוצאות ללא הרף. הדבר המלמד ביותר הייתה הבהירות של המעברים, שלרוב נעשים באופן לא גלוי. כאן, היה להם ביטוי מוחשי, דינמי ואפילו ברור לעין.

אחר כך חשבתי על כך שבעצם כל המפגש שלי עם אותו חניך הוא בעצם כזה. רגעים מובהקים של זיקה שמוצאת בינינו ביטוי של פראיות, תנועה וקצב, ורגעים אחרים של לז שבו יש ניסיון כמעט נואש לארגן את אותה פראיות בצורה מוסכמת ומסודרת שאפשר יהיה לחיות לצדה.

כמה חודשים אחר כך הוא עזב את בית הספר. הפראיות הייתה גדולה מדי, וקווי המתאר לא הצליחו להחזיק מעמד. עד היום אני שואל את עצמי האם הייתה דרך אחרת, שאיננה מאבק בין הסדר והגבולות ובין הנמר.

## המולת המפגש

תנועות הכניסה והיציאה הבלתי-פוסקות מלז לזיקה הן סיפורו הסמוי של כל מפגש באשר הוא. אנו נעים ללא הרף דרך "מקף החיבור" שבין האני לאתה, בחזרה אל האני, ולרגע אחר כך שוב נכנסים אל מרחב ה"ביניים". רגע של זיקה עם חבר הופך לרגע של לז ונפרדות באותה שיחה ממש. רגע של פגישת אני-אתה בין אדם ליציירה מתרחש, נדלק וכבה. הטבע משוחח איתי לרגע ומשתתק ברגע הבא אחריו. אני מביט בעיניו של ילד וחש שאנחנו נמצאים יחד בלב של דו-שיח, והנה הרגע חולף ומשתנה.

כך בדיוק קורה במפגשים של מחנך וחניך ושל הקבוצה כולה פעם אחר פעם. בכל שיחה, בכל מפגש, החניך שלי שהיה לרגע לאתה בעבורי, הופך להיות ל"הוא" ברגע האחר. לפתע מתפוגג החיבור שלנו ואני שוב בחזקת אני, חוזר אל עצמי ומחשבותי, ולא נמצא עוד בתחום ה"ביניים" שבו היינו שקועים עד לפני שנייה ממש. אני מביט בו ורואה שגם הוא חזר אל מחשבותיו וטרדותיו. הזמן עובר, השיחה ממשיכה, נעה ונדה, שתיקה, צחוק, חוסר ריכוז, מבט במסך הטלפון. והנה, ברגע אחר, שוב מתרחש משהו בין שנינו ואנו נכנסים אל מרחב ה"ביניים" ומחזיקים בו יחד, והנה שוב נפרדים. כל זאת, כמובן, אינו מוגדר על-פי הצירופים "כן זיקה" או "לא זיקה", אלא נע בין הקטבים על רצף שלם של חיים, מילים, תנועה והבעה. עם זאת, רגעים מסוימים נושאים איתם לעיתים, בבירור ובבהירות, איכות שאינה משאירה מקום לספק. אלו הם הרגעים שכדאי להתחיל לחפש וללמוד אותם, משום שהם השער שדרכו אפשר להעמיק את ראייתנו ואת יכולתנו לנוע, ולהרחיב את משקלה של הזיקה בתוך המפגש.

כשנהייתי אבא אף אחד לא הכין אותי לעניין המבטים. מה שכן, ידעתי מפעם, מקטעים כאלו עם תינוקות, שיש את הדבר הזה שאתה מסתכל להם בעיניים, יותר נכון שהם מסתכלים בעיניים שלך, ואז אתה מגסה שהם יחייכו. אם הם חייכו, מברוק, הצלחת וכולם מבסוטים חאלס. אף פעם לא הקדשתי לזה יותר מדי מחשבה האמת. בקיצור, כשגפן הייתה ככה בת כמה חודשים, לא זוכר כבר בדיוק, שמת לי לב שאני חוזר מהעבודה, מתקלח ואז מבלה שעות עם העיניים של הילדה. כאילו, יש לה עיניים יפות והכול, אבל זה לא זה. פשוט הייתי שעות מסתכל לה בעיניים והיא הייתה מסתכלת בעיניים שלי. גם בצעצועים, גם באוכל, גם בהרדמות. מהופנט על המבט שלה. עכשיו אני לא תופס את



עצמי בתור הבנאדם הכי רגיש והכי רוחני בעולם. לא. אני יותר הטיפוס של עצבני על לקוחות, אוהב מילואים וצלילות בסיני, וחולה על ג'יפים ועל המשפחה. טוב, אז הייתי עם העיניים של הילדה, ובסדר, היה את העניין של החיוכים הראשונים שאתה מרגיש מלך ולפעמים אשכרה דמעה בעין וכל הדבר הזה. אבל היו רגעים אחרים ואת זה אני לא מתבייש להגיד, שאין לי מושג להגיד על זה משהו חכם. זה דווקא לא רגעים של חיוך. זה דווקא רגעים שהיא ואני כאילו עוברים מעבר למבט אל משהו אחר, אל אזור אחר, אל מקום אחר, וזה כאילו אני קצת לא עצמי, ואני הכי איתה. מרגש, גם קצת מפחיד האמת, אבל כאילו חיבור שעושה לך עומק כאילו צללת ל"בלו הול". פתאום אני לא מרגיש שהיא תינוקת פספוסה ואני גדול כזה ואבא שלה, פתאום אני מרגיש שאנחנו שניים באותו קטע, לא יודע איך להסביר את זה. זה כאילו נמשך כמה שניות, ואז היא מחייכת ואני כאילו משתחרר. איזו הרגשה. לא יודע. בחיים לא היה לי את זה עם אף אחד. ואחרי זה אני תמיד מרים אותה, מחבק אותה ככה בעדינות, ואומר לה דברים יפים שלא ידעתי שאני יכול בכלל לדבר ככה. אז זהו. איתה, עם הילדה הזאת, פתאום השתחרר לי משהו בלב. לא יודע להסביר. גם אנשים אמרו לי ואללה השתנית, נהיית אחר, נהיית רך, נהיית מקשיב. איך הילדה הזו עשתה לי את זה, איך. לימדה אותי משהו שרק היא יכלה ללמד. איזה גפן זאת יא אללה.

בפגישה אחת, רגילה לגמרי, מתקיים מחול שלם של אני-אתה ואני-לך, מהומה שלמה של כניסות ויציאות, זינוק ונסיגה, הפתעה, שעמום וסתמיות. מעט מזה צף ועולה כתחושה ורגש - אם הצלחנו להימצא יחד לזמן ממושך במרחב של אני-אתה, התחושה לעיתים תהיה של התרחבות הלב ושל קירבה וחיבור, של הדדיות שנגעה

בנו והפיגה את בדידותנו, או הצליחה לשעה קלה לגרום לנו להיות נוכחים במלואנו. אנו יכולים לחוש שהזמן עבר במהירות רבה, שעברנו שינוי כלשהו, למדנו משהו חדש או תרמנו באופן משמעותי לאדם אחר בתהליך שבו הוא נמצא. לעומת זאת, פגישה שהיה בה ממד גדול של לז, ריחוק וגבולות, תשאיר אותנו לא פעם בתחושות אחרות שכולנו מכירים היטב.

מבחינה זו, הרגשות והתחושות הם לרוב תוצרים של הזיקה או הלז ונובעים מהם, אך הם עשויים גם לתעתע. לא כדאי להניח שכל מפגש שהיה בו ממד זיקתי גבוה ישאיר אותנו שמחים ומלאי תקווה, וכל מפגש שהיה עמוס בלז ישאיר אותנו מרוקנים ומיואשים. לעיתים, מפגש זיקתי יכול לעורר תחושת אחריות כבדה ולהעלות שאלות אישיות נוקבות, במיוחד כאשר הוא חושף מצוקה וכאב. לעיתים הלז מהנה, מעניין ומעשיר, ודאי כאשר הוא נוגע בתחומים שאנו נמשכים אליהם. אם כן, לא נכון להסתמך על הרגשות בלבד כדי לאפיין ולבדוק את "דופק" הזיקה או הלז, במפגשים בכלל ובמפגש החינוכי בפרט. נצטרך, אם כן, לפתח סוג ערנות אחר וחדש, שאינו בעין או ברגש, כדי להתקרב אל מחול הלז והזיקה בפגישה, ולהוביל בתוכו לכיוון מסוים.

התקווה שקיימת בחינוך הדו-שיחי, היא להצליח להתפתח שוב ושוב אל מקום שבו האפשרות להיפגש מתרחבת והולכת כל העת, ואיכותן של הפגישות עולה ומתגברת בהתמדה. יש חשיבות גדולה, שוב ושוב, לתשומת הלב שלי, לעשייה שלי, לרצון שלי, להתכוונות הפנימית שלי אל חניך מסוים, אל אותה יצירה, אל אותו רעיון או אל אותו אתה שמולי בתוך הפגישה עצמה. הזיקה, פגישת אני-אתה, היא "מעלל של ישותי" כדברי בובה. היא דבר שאני עושה ובוחר לעשות, לא נס ולא פלא. אך מן הצד האחר, חשוב לזכור שהיא מתרחשת "בחסד ולא ביגיעה". קרי, אנו נדרשים לפיתוח עדינות ותנועה נפשית רכה, המאפשרות לנו "לזלוג" החוצה, ממצב הפגישה אל מצב הלז, בלי תחושת אובדן והיצמדות. זאת, באופן שיאפשר

לפגישה הבאה לקרות בטבעיות, ולתנועת המפגשים להתרחש מחדש. יותר מכך - אנו צריכים להעניק את המרחב הנכון לחסד המפגש להתרחש. איננו יכולים לכפות זאת. לעיתים עליי לוותר ולהתרחק מעט, כדי לאפשר לפגישה לחזור ולהתממש מכוח עצמה בזמן הנכון.

## אימון ראייה עמוקה

כדי לדעת איך לפעול בתוך חילופי המצבים התמידיים ולכוון אותם, עלינו קודם כל לאמן את ראייתנו כדי שתבחין במצבים השונים. זוהי יותר "ראייה שבלב" מאשר ראייה שבעין. לעיתים כל שעלינו לעשות כדי לפתח אותה הוא לא להפריע לזיקה להתרחש, ורק לנכוח שם כדי להתבונן, ללמוד ולאשר את המצב. למזלנו, לא מעט מחניכינו ניחנו ביכולת גבוהה של כניסה למצב זיקתי, ולעיתים מספיק לאפשר את התנאים ולהעניק אישור עדין למצב הממשי שבו הם נמצאים ברגע זה, כדי שתתרחש ביניהם פגישה חברית והדדית, שיהיו בה רגעי זיקה רבים. היכולת להביט ברוגע מהצד בילדים או בני נוער משחקים, משוחחים או שוהים יחד, ולנסות להבחין מתי ואיך נוצר ביניהם רגע של זיקה, היא הבסיס לתרגול הראייה שעליה אנו מדברים, אך גם לאישור המצבים הממשיים.

בכך שאנו מאמנים ומתרגלים סוג ראייה זה, אנחנו גם מסייעים למצבים כאלו להתרחש יותר ויותר. מצד אחר, ללא פיתוח מבט כזה, אנו עשויים למצוא את עצמנו מזיקים לעצם העניין שאותו אנו מחפשים. אנו יכולים למצוא את עצמנו מגששים באפלה ו"מכריחים" פגישות שמן הסתם אינן עולות יפה, או לחילופין מוותרים ונמנעים מלפגוש את החניכים שלנו. אנו יכולים, על אף כוונתנו הטובה, להיתפס דווקא כמעיקים ומלחיצים, או לחילופין כאדישים ומרוחקים. בשביל לפעול נכון, אנו חייבים להקדיש זמן ללימוד ותרגול, ועלינו לעשות זאת מבלי לערער על ההבנה

היסודית, שמשוהו בפגישה הדו-שיחית היה ויישאר בחזקת "סוד". סוד זה אין לו ולא כלום עם הַכְּנוּת, תנאים פיזיים או הגדרות חיצוניות, מלבד עצם התרחשותו כמופע מתממש של מציאות ה"ביניים" סביבנו.

לצד פיתוח הראייה שלנו, עלינו לקבל שמארג הפגישות יהיה תמיד מורכב, עשיר ולעיתים סוער ומהיר יותר ממה שמבטנו יוכל להקיף, ולכן עלינו לעשות מאמץ ולהיזהר מראייה שטחית והפשטת יתר של המציאות. לדוגמה, אפשר לראות שביום פעילות אחד יש אינספור רגעים שונים. חלקם מבוססים על זיקה וטובלים בה, חלקם מתאפיינים בלזז ורובם אי שם בתווך. הכניסה והיציאה ממצבים אלו מתרחשות ללא הרף, ולרוב ללא סימנים מקדימים. לכן, אמירות כלליות כמו "השיעור הזה היה מאוד זיקתי בעיניי", תופסות רק חלק זעיר מההתרחשות שבוודאי הייתה, כי בתוך השיעור או המפגש, שהכילו, נאמר, עשרים חניכים ומחנך, היו במצטבר מאות רגעים שונים וייחודיים שהשדה החברתי המשותף יצר. אומנם אפשר להתחיל באמירה כללית, אך כדאי לעשות מאמץ להיכנס יותר ויותר לעומק, ולנסות לזהות רגעים ונקודות משמעותיות שאנו יכולים לסמן כרגעי זיקה מובחנים. כאשר המצבים הללו ילכו ויתבהרו לנגד עינינו, נמצא את עצמנו יום אחד עוצרים את המפגש ואומרים בקול רם: "אתם מבינים מה היה פה עכשיו?". זה רגע חשוב, כמעט מכונן, במסע ההתפתחות החינוכית שלנו. ויחד עם זאת, לעיתים, אין צורך להתאמץ לראות. לעיתים הזיקה יכולה לזנק אל תוך לב המפגש והיא ברורה וחדה.

תחילת השיעור העשירי עם הקבוצה שעושה פרויקט ברובטיקה לבעלי מוגבלויות. היום סוף סוף היינו אמורים לבנות את המשטח הזה שאנחנו מתכננים כבר שבועיים. דיבורים דיבורים, אבל חייבים שהפרויקט הזה כבר יזוז כי עוד רגע תערוכת תוצרים ובינתיים אין כלום. טוב, החבר'ה

דווקא היו במצב של ריכוז, ובניגוד למקובל היו לנו את כל החומרים ואת כל הכלים והעסק התחיל ברגל ימין, מי היה מתאר לעצמו. כמובן שהשמחה הייתה מוקדמת, כי פתאום התפרץ לחדר הילד הנמוך שהוא מקבוצת " אתרוג - אל תשאלו אותי למה השמות ההזויים האלו לקבוצות - ואני כמו שולפת במערב הפרוע, ישר יורה עליו שילך לכיתה שלו ויסגור את הדלת. אני לא זוכרת אפילו איך קוראים לו, אבל בזמן האחרון הוא הגיע לפה איזה חמש פעמים, כל פעם ברגע פחות מתאים מהקודם. תענוג. אין מה לומר. והוא, מה הוא אומר בלי להתבלבל? שנמאס לו מהחיים והוא רוצה למות. וכמעט פיזית מתחיל לבכות לנו על המשטח הנגשה של הפרויקט. באמת, אין לי סבלנות לזה, אני גם לא מאמינה לו. נראה לי שהוא סתם מאוהב פה בשירז. טוב, אז שירזי המהממת הזו, איזה ילדה יא אללה, בלי לחשוב פעמיים, ישר מזמינה אותו להיכנס. מתחילה להגיד לו שמע, החיים יפים, למה אתה מרגיש ככה? בוא תספר לנו אנחנו נקשיב לך וכל זה. והוא, כמובן קופץ על ההזדמנות, מתיישב, ולפני שאני מצליחה להגיד משהו מתחיל לספר נפרד מחברה שלו, אימא שלו ככה, אבא שלו כבר שנים לא בקשר. האמת? סיפור עצוב אין מה להגיד. כולם מקשיבים, שותקים, אבל ממש מרוכזים. רק שירזי שואלת אותן שאלות ומדי פעם מנחמת אותו בכל מיני משפטים שלי שנשמעים קלישאה מוחלטת, אבל עושה רושם שעליו זה ממש עובד. מה יכולתי לעשות? ישבתי וסתמתי. הלך הפרויקט. הלך המשטח. יושבים במעגל ומדברים על החיים שלו. טוב. עשר דקות, רבע שעה. בסוף הוא קם, עבר אחד אחד, לחץ לכולם ידיים כולל לי, אמר תודה, לשירז נתן חיבוק ויצא. הופה נגמר השיעור. כולם יוצאים שמחים ומאושרים, כאילו עשו מקלחת דובוני אכפת לי. ושירזי בדרך החוצה אומרת לי אח

איזה כיתה טובת לב יש לנו נכון? כן, כיתה טובת לב. בלי פרויקט הנגשה, אבל מלא טוב לב.

המחנכת הדו-שיחית לא חייבת לדעת להבחין בכל רגע ובכל מצב ולפרשם. אך אם נאמן את עצמנו להבחין בתנועה של הזיקה והלז, בהתחלה רק כלפי חניך אחת, אזי ברגע מסוים, נוכל לומר למשל משפט כמו - "היום בשיעור היו לחניך שלי ולי שני רגעים מובהקים של זיקה, אחד כאשר הוא דיבר על סבא שלו, והשני כאשר הוא באמת ראה חניכה אחרת - את המקום שממנו היא באה". משפט כזה כבר מתאר באופן מדויק יותר עומק ומורכבות, ויש אפשרות לגזור ממנו מחשבות או מסקנות על תהליך שיעמיק את השיחה שנוצרה עם חניך או חניכה, וזה בדיוק המקום שאליו אני שואף להגיע.

בהרחבת הדוגמה, אפשר לומר שהמצב המקווה הוא שכמחנך אצור לעצמי תמונת פגישות, המנסה לתאר בהעמקה הולכת וגוברת את המקומות המרכזיים בהם חניך כלשהו, או קבוצת חניכים, חווים מצבי זיקה ופגישה אל מול רגעי לז וצורה. מתי נכון לשלב את רגעי התיאור, המבנה והצורה בתוך או לצד החוויה הזיקתית? מתי נכון להניע ולדרוש פגישה? כיצד ליצור שוב ושוב תנאים לפגישה, כך שהחניכים והחניכות שלי יוכלו לחולל אותה מכוח בריאתם האישית ולא כדבר מה חיצוני? מפה שכזו יכולה להיות כתובה או אינטואיטיבית, אבל עליי ליצור אותה באופן מודע יחד עם חבריי לצוות, ולהשתמש בה ככלי מרכזי בחינוך שלי.

כאשר אני יודע ומכיר את דפוסי הזיקה והלז של החניכים והחניכות שלי, אני יכול ליצור תהליך חינוכי מכוון להעמקת היחסים והראייה הביקורתית; להחליט יחד איתם על פרויקט שבאמת יעניין אותם וייגע בהם; לקדם איתם יצירה או פעולה משימתית וחברתית שבאמת תצליח; להרגיש ולדעת מתי נכון לעשות הפסקה, מתי לשחק ומתי להיכנס לעומקם של רעיונות, וחשוב מכול - אני יודע בדיוק שהולך וגובר איך ליצור מהם קבוצה ראויה, ומתי נכון להגדיל את

הדרישה ואת המפגש, כך שלכל הניך והניכה יהיה מקום וערך. כאשר אני מחזיק בתמונת הפגישות, אני יכול להתחיל לדבר על תהליכים מובנים ומסודרים, שלא נופלים אל תכנית לימודים מוכנה מראש, אלא יוצרים תהליך למידה והתנסות גמיש ומשתנה שבמרכזו הגדלה מתמדת של האנושי והחברתי. כאשר אני אוהז בתמונת הפגישות, אני נע בקצב של ההתרחשות, מעצב אותה, ולא רק מגיב אליה. במובנים רבים, זו "סדנת העבודה" שבה נוצרת הדרך החינוכית שלי ובלעדיה אני מגשש באפלה.

וואו אנחנו חייבות להפסיק להכין את מחר בעשר וחצי בלילה. נכון. אז מה את אומרת? נמשיך מה שאמרנו עם העניין של חברות? כן, נראה לי טוב. דוד, ליאל ובן יכולים להמשיך עם הציור קיר שלהם, הם עפים על זה ואחד על השני. נכון אני מסכימה, אבל צריך להיות איתם? נראה לי שלא. אוקיי. את צודקת, הם טובים לבד. כן חשוב לי שנעשה מחר משהו יחד כולם. מספיק בפתיחת יום? לדעתי ממש כן. ומה עם השאר? טוב אולי תיקחי את בטי ולנה החוצה מחר, את יודעת, הסיפור עם התה והשיחה שהן צריכות. רעיון מעולה! אני אעשה את זה בשעה השנייה, טוב שאמרת. ויש לנו מחר את הזקנים? כן, באים לב ורבקה לספר לנו על מה היה כשהם היו בני נוער. וואו, יופי. הם אלופים. נכון. אז מה עוד? טוב אני חייבת לקחת אישית מחר את נטע, הוא מחורפן לגמרי וצריך איתי איזו שעה טובה. נראה לי אקח אותו סביב אחת-עשרה. וסדנת כתיבה מחר? כן, גייסתי לזה את החברה מהשנת שירות ואת אביב. בגדול נעשה את זה בזוגות או קבוצות של שלושה ונעמיק איתם, את יודעת, הם צריכים את השקט והרוגע כדי לכתוב, והנושא של מחר זה חבר שנפגעתי ממנו. נראה לי ניתן לזה שעה וחצי ונתפזר ליד הים בטיילת. את הקריאה של הדברים

נעשה ביום חמישי בסוף היום, נראה לך? נראה לי ממש. עוד משהו? אה! כן! מחר יומולדת לספיר. אני מביאה עוגה. נראה לי פעם אחרונה חגגו לה יומולדת בגיל עשר. בסדר, צריך להיות רגועים כי היא מתרגשת נורא. כן, ברוך, היא כזאת מיוחדת. איזו ילדה. יאללה ניפגש מחר, לילה טוב! לילה טוב! אה שמעי... נו? אני ממש אוהבת לחנך איתך. יא... חמודה... גם אני. כיף שאמרת. נראה לי נשב טיפה מחר בסוף היום, כבר לא יצא לנו כמה ימים, והנה מה שקורה, סוגרות הכול בלילה לפני סבבה, מעולה.

## להתאמן ביצירת פגישה

אחת המיומנויות הבסיסיות והחשובות בחינוך דו-שיחי היא היכולת ליצור תנועת מפגשים זיקתיים, ובקיצור, "להתאים" מצבים לחניכים. כאשר אדע מתי ועם מה החניכים נפגשים ביתר קלות ופתיחות, אדע כיצד להפגיש את החניך המסוים עם האירוע, האדם או התוכן הנכון עבורו, באווירה הנכונה דווקא לו. כך גם אדע להראות זאת לחניך ולקבוצת החניכים כך שיתחיל תהליך של בניית מודעות קבוצתית ואישית לתנועת היציאה והכניסה לזיקה, שכל אחד מאיתנו חווה באופן שונה.

התפתחות הראייה שלי ושיחה יומיומית על תנועת היציאה והכניסה מלז לזיקה, עשויות ליצור בקרב החניכים שלי ערנות גוברת והולכת למצבים השונים ומתוכה גם הבנה מעמיקה יותר של עצמם - "ברגע אחד אני חש חיבור וברגע אחר אני לא". "כאן קשה לי יותר, כאן אני 'זורם' יותר", "אלו הדברים הדרושים לי כדי להצליח להתחבר, ואלו הדברים המקשים עליי" וכן הלאה. יצירת המודעות והערנות עשויה אף לפתוח פתח לדרישה של החניך מעצמו - "אני יודע שברגע הזה הייתי צריך להתאמץ יותר להתחבר אל האדם הזה", או "היום אני נפגשת איתה, אני רוצה סוף סוף לצאת



מהוויכוח, ולהביא את עצמי למצב של פגישה אמיתית, כי כך נוכל לחזור להיות חברות...”.

כאשר חניך או חניכה מתחילים לפתח מודעות לתנועת הכניסה האישית שלהם מלז לזיקה, הם מקבלים מפתח יקר ערך להבנה ועיצוב של תהליכי השינוי והצמיחה שהם עוברים בעולם היחסים. במובנים רבים הם נחשפים לחירות חדשה ויכולת לעצב וליצור רגעי היקשרות, למידה, היכרות ומפגש מתוך בחירה. זוהי התפתחות שפוגשת את הצורך העמוק שלנו, המחנכים והמחנכות שלהם, לראות אותם צומחים להיות אנשים עצמאיים, בוחרים ואחראיים. במובנים רבים, זוהי הצעה ל”תכנית לימודים” עמוקה ויסודית, שבה לומדים באופן מודע את אומנות היחסים, החברות והאמון, דרך הדופק המתגבר של הכניסה לזיקה. זוהי למידה שנעשית בהתנסות יומיומית ביחסים בקבוצה, בלמידה מושגית ורעיונית דרך דילמות וסיפורים, אך גם בתרגול של מגוון יכולות חברתיות, ובראשן - היכולת לצלול באופן רצוני ומודע אל תוך פגישה. היכולת הזו מתפתחת, כאמור, בחשיפה לשילוב המרתק שבין ריכוז ושחרור, וביצירה של נוכחות ופתיחות.

יש לי את השיטה הקבועה שלי עם האחוזים. לקחתי את זה מנהיגה מונעת. אני אומר להם “חבר’ה עכשיו 95% הקשבה” והם מתעוררים. אחת לכמה דקות אני משנה להם את האחוזים. יש מצבים שאני אומר להם “עכשיו 60% אתם יכולים להירגע ולחשוב על מיינקראפט”, והם צוחקים ואומרים לי שזה של ילדים קטנים שאחליף משחק לפורטנייט או משהו כזה. בכל שיעור אני אומר להם שיהיו רק שתי דקות, רק שתי דקות בלבד של 100%. בשתי דקות האלו, ככה אני תמיד אומר להם, אני הולך להגיד לכם פנינים. משהו שילווה אותם לכל החיים. סוד. משהו ששווה מיליונים. משהו שאם תקשיבו אליו באמת, ייתן לכם איזו

תובנה חדשה על החיים ועל הכול. הם כולם נהנים מזה מאוד כמוכן, וייאמר לזכותם שכשאני אומר להם שהגיע הרגע של ה-100%, מתחולל משהו בכיתה שבאמת נראה ומרגיש אחרת. עד כדי כך זה מורגש, שאני מוצא את עצמי מדבר איתם והלב שלי דופק מהתרגשות על מה שקורה עכשיו. וטוב, יש את מיכאל המצחיק ההוא. הוא כל השיעור בלחץ אטומי על מתי זה יקרה. אחת לכמה דקות הוא שואל "המורה, מתי זה ה-100%?" ואני אומר לו "מיכאל אל תדאג אני אגיד מראש". ואז, כשאני אומר, הילד מתמתח במקום ופוקח עיניים כמו שהחיים שלו תלויים בזה. הוא כזה חמוד. אחת לכמה שיעורים כשאנחנו יוצאים להפסקה הוא אומר לי "אין המורה, אתה גאון, ה-100% זו גאונות, כי אני אף פעם לא מרוכז ותמיד הכול לא מצליח להסתדר לי בדיוק, ועכשיו אני יודע מתי לעבור להילוך חמישי". הוא אוהב מכוניות מיכאל. בעצם גם אני.

המטרה היא שבסופו של דבר אדע ליצור מצב מתמשך שבו קבוצת החניכים כולה הופכת למקום שבו גדלה והולכת האפשרות של כולם להיפגש עם כל מה שיש לעולם להציע להם לפגישה, תוך שימת דגש תמידי על הפגישה הדו-שיחית בין בני אדם. במצב כזה החניכים, ואני יחד עימם, נעים באופן מודע ונבחר ממצב אחד שבו הם חשים בודדים, מפוחדים, סגורים וחסדנים, למצב אחר שבו הם אט אט הופכים לאנשים שיסוד הפגישה בהם דומיננטי, משמעותי ומעניק תחושת ערך ומשמעות לחייהם, ובהמשך לכך שולח אותם למצבים הולכים וגדלים של מימוש אחריותם האנושית בעולם. כאשר קבוצת החניכים והחניכות הופכת לשותפה שלי במהלך החינוכי והלימודי הזה, אנו יוצרים בעצם מקום חדש - בית ספר לזיקה.

חשוב לזכור כי בחינוך הדו-שיחי טמונה תקווה רבה ביחס ליכולתו של אדם להשתנות ולהתפתח באחריותו ובפגישותיו. יש

בו הנחה בסיסית לפיה למרות התנועה הטבעית והנצחית של לזיזיקה וחילופי הפְּגָנִים המתרחשים ללא הרף, עדיין יש לנו כבני אדם בכלל וכמחנכות בפרט לא מעט כוח ויכולת להשפיע על אותו מחול ועל אותה תנועה. אנו יכולות לכוון למציאות שבה יש שפע של זיקה ופגישה. אנו יכולים לאמן את עצמנו להיות לאנשים דו-שיחיים ונפגשים יותר, כאלו שמצליחים להיפגש באופן זיקתי עם כל מה שהעולם עשוי להציע לנו לשיחה. לפחות על פי בובה העולם כולו, עד לפרט הזעיר ביותר בו, יכולים לשמש לנו לבן-שיח, לשותף. בקצה הדרך, אנו מסוגלים לומר "אתה" לכל.

בהשלמה לכך, הראייה והעבודה החינוכית סביב דינמיקת היציאה והכניסה מלזיזיקה, תוך הרחבת יכולת הפגישה האנושית, הן חלק מרכזי בפעולה של המחנך הדו-שיחי במוכן החברתי הרחב. זוהי פעולה המקדמת באופן מודע את יצירתה של חברה אנושית, אשר היחידים והקבוצות שבה מסוגלים להיפגש יותר ויותר מכוח רצונם, לא רק כנס חד-פעמי ורגעי, אלא כהתרחשות קבועה ורציפה. זהו אקט חיבוכי מתמשך שיש בו תקווה ואופטימיות, אך יש בו גם אמירה ביקורתית עמוקה על התרבות השלטת והכוחות הגלויים והסמויים, המונעים מבני אדם להיפגש ולהיקשר, ומקדמים עוינות, תחרות, גזענות ופירוד. לבסוף, יש בו גם קריאה לעשייה ממשית "כנגד הזרם". זוהי עשייה המבקשת להפוך באופן מודע יחד עם החניכים והחניכות את הכיתה לקבוצה, את התלמיד לחניך, את הפעילות החרושתית לפגישה ולבסוף - את בית הספר והממד הפורמלי בו לשדה אפשרי של פגישות.

## שינויים, מושגים וסדירויות

### שינוי המודעות והשפה

כדי לאמן את עצמנו בראיית מצבי הכניסה והיציאה מלז לזיקה, עלינו לפתח שפה ושיח קבועים שיעזרו לנו לאפיין מצבים אלו, ובכך למעשה לתת להם קיום ממשי במציאות ויכולת לפעול בתוכם. במובן הזה, עצם השימוש הקבוע במושגים "זיקה", "לז", "דו-שיח" ו"פגישה" יקדם את השיחה שלנו באופן מידי, ממש כמו שהתעלמות מהם או חוסר שימוש קבוע בהם ירחיק אותנו מהיכולת לפתח ראייה בהירה ויכולת פעולה בתוכם. השפה, בהקשר זה, היא מפתח ליצירת המציאות.

כתרגול בסיסי, אני יכול לשוחח עם חברי לצוות על תנועת היציאה והכניסה מלז לזיקה בסיטואציה חינוכית מסוימת. אנו יכולים לבחור חלק אחד מתוך השיעור או הפגישה החינוכית - מקטע זמן, חניך או חלק מובנה בפעילות, ולבחון אותם יחד לאחר הפגישה. אם, לדוגמה, בחרנו חניך אחד, אנו מקיימים שיחה שבה כל אחד מאיתנו מנסה לתאר את תנועת הכניסה והיציאה מלז לזיקה של אותו חניך באותו מפגש. המטרה כאן איננה להגיע לתיאור אחיד ומוסכם, אלא לאמן את חדות ועומק הראייה. ייתכן מאוד שחבר הצוות שלי יראה מצבים שונים ואחרים כזיקה או כלז, חלקם מצבים שאני כלל לא ראיתי.

המטרה כאן היא לנוע מתיאור מצבים כלליים אל יכולת אבחנה של דקויות ורגעים עד כמה שרק ניתן. הדיבור יכול להתחיל במשפט "לאבי היה היום שיעור ספרות מאוד זיקתי לדעת, מה דעתך?", אך אנו שואפים להגיע למורכבות הולכת ומעמיקה, בנוסח: "אני ראיתי שאבי, בחלק שבו קראנו את השיר, עבר כמה מצבים. בהתחלה הוא

לא התחבר בכלל וראה את כל המצב כמשימה משעממת, אבל האופן שבו אתה הקראת בקול גרם לו מעט להתעניין, ואז כשהגעתי לשורה שדיברה על הגעגועים לאבא, אבי ממש הרגיש את זה - הפנים שלו השתנו, העיניים. אני יודע שהוא מאוד מתגעגע לאבא שלו. גם השאלה ששאלת אחר כך - 'תבחרו שורה שמדברת אליכם...' - ראיית איך הוא מיד ענה ברצינות ושיתף את כולם? זה היה מאוד משמעותי שגם כתבת את השורה הזאת שהוא אמר על הלוח. אני חושבת שאחר כך בכתביה, היה הרבה יותר קשה, ועל זה אנחנו צריכים לעבוד...".

וכתשובה לכך: "רצייתי להוסיף לתיאור, שכשאבי ענה בכיתה על אבא שלו ושיתף, כל הילדים ממש הקשיבו לו וגרמו לו להרגיש טוב, אהוב ורצוי. אני חושב שזה היה רגע חברתי וזיקתי ממש חשוב. אנחנו חייבים להגיד להם משהו על כך, מגיע להם, הם היו מדהימים! זה לא משנה בעיניי ששתי דקות אחר כך כבר הייתה התפרקות. אני רואה את הרגע הזה עם אבי כפריצת דרך באחריות ובקשב בקבוצה."

שיחה בעלת מורכבות כזו מאפשרת פעולה מדויקת, תהליך מודע, ולבסוף גם התפתחות ממשית.

## סדירות ארגונית חדשה

כדי לתרגל את הראייה והיכולת לנוע בתוך הפגישה מלז לזיקה, מתבקשים כמה שינויים בסדירויות הארגוניות:

חשוב ליצור סטואציות חינוכיות רבות ככל האפשר, שבכל אחת מהן נוכחים לפחות שני אנשי צוות. כך תאפשר שיחה משותפת על אירוע חינוכי, שמכילה בתוכה ריבוי סיפורים ותיאור המצבים השונים והתנועה ביניהם. ההנחה היא שכדי להעמיק את הראייה, רובנו זקוקים לשיחה ולמבט נוסף, במיוחד בתחילת הדרך.

יצירת תרבות של צפייה בשיעורים ואירועים חינוכיים - יש

צורך לבנות מערכת שלמה של צפייה חברית והדדית בשיעורים או בפעילויות חינוכיות ושיחה משותפת עליהן עם אדם שבוחר להתעמק בראיית מצבי לז' זיקה והתפתחות בתוכם. אותו אדם - חבב, עמית או מדריך - לוקח על עצמו לשוחח באופן שוטף עם המחנך, הנמצא בשטח ועסוק יותר בהעברת הפעילות מאשר בראייה של מה קורה וקרה. דבר זה נכון שבעתיים כלפי מחנכים ומחנכות חדשים.

צריכה להיבנות תרבות של ליווי מחנכים והדרכתם, המסייעת להם לפתח ולאמן את הראייה ואת הפעולות הנדרשות כדי לקדם את יכולת הפגישה בקרב החניכים והקבוצות. ליווי כזה יתבסס על סיפורים ממשיים של מחנכים, על אירועים שאפשר לדון בהם וללמוד מהם, ועל פיתוח מתמיד של אפשרויות פעולה חדשות שירחיבו את יכולת הפגישה ויעמיקו בה.

כל מחנך או צוות מחנכים יכולים ליצור לעצמם מפת פגישות כתובה, שמתפתחת והולכת. במפה זו יהיה מקום לתיאור של אזורי המפגש והחיץ הכלליים של כל חניך וחניכה, ויתוארו מצבים נקודתיים ובוולטים, בהם המחנך חש שהחניך נפגש באופן זיקתי אל מול מצבים של חיץ ולז. כמו כן, ניתן ליצור מפה קבוצתית הולכת ומתפתחת של מצבי זיקה ולז שהתרחשו בממד החברתי הרחב - טיולים, סמינרים ותהליכים מרכזיים, שמייצגים בעיני המחנך והקבוצה דוגמאות של תנועה והתפתחות אל עבר דו-שיח, וסיפורים ברורים על תנועה והתפתחויות כאלה. מפת פגישות כזו מאפשרת התבוננות ארוכת טווח אל מעבר לתחושות בטן או חוויות רגעיות, הנוטות להתעמעם או להישכח בהמולת היוםיום. לאורך זמן, מפה כזו תהפוך למעין ספר קבוצה שמתאר את תהליך היווצרותו של ה"ביניים" והמשותף.

על מערכת השעות לאפשר ולעודד מצב שבו ניתן לשוחח על אירוע חינוכי בנוחות, תוך ביטחון ומוגנות, שקט ותחושת אישור. רצוי מאוד שהשיחה תתרחש מיד לאחר השיעור או הפגישה

החניכות, ולא בסוף יום הפעילות, כדי שהדברים יהיו טריים וקרובים עד כמה שניתן.

מערכת השעות, ואיתה גם המבנה הפיזי של בית הספר או מקום הפעילות, צריכים לאפשר שיחת העמקה עם הנידן על המקומות שבהם היו כניסה לזיקה ויציאה ממנה.

יש לקיים סדירות קבועה העוסקת בהערכה ומודעות בנוגע למצבי לז זיקה אישיים וקבוצתיים. דוגמאות לכך: שיחה שבועית בקבוצה על "איפה באמת נפגשנו השבוע", "מד פגישה וזיקה" על הקיה, שבו מחוג שאפשר להזיז על פי הסכמה קבוצתית, כתיבה אישית של מחנכת לחניך על רגעי הזיקה שהיו לו היום, השבוע או החודש, תרבות שליחה של הודעות, סרטונים וסיפורים על רגעי פגישה מובחנים וברורים וכן הלאה.

תכני הפעילות ואופייה צריכים, עד כמה שניתן, להפגיש חניכים עם מצבים ותחומים רבים מעולם הטבע, הרוח והאדם, כך שתהיינה הזדמנויות רבות לחוויה זיקתית, ומתוך כך לפיתוח ראייה עשירה בעניין הכניסה והיציאה מאותם מצבים. ככלל - פעילות שיש בה בעיקר לז, צורה ותכלית, תקשה על המחנך להבחין בכניסות למצבי זיקה, וממילא תקשה מאוד על האפשרות לקיים חינוך דו-שיחי.

יכולה להיבנות תכנית לימודים קבועה העוסקת בסיפורי מצבים של זיקה ושל לז ותנועה ביניהם. אלו יכולים להיות סיפורים או אירועים מהעבר או ההווה, מפגשים עם דמויות או תיאורים שעוסקים בהדרכה או במנהיגות של תחומים חברתיים, על המתחים העולים מהם, ובעיקר ריבוי תכנים, מפגשים ויצירות העוסקים ביחסים וקשרים אנושיים לסוגיהם - חברות, קבוצה, נעורים, הורים וילדים, אהבה וכן הלאה. תכנית לימודים כזו עשויה להעמיק את ההבנה, הידע והיכולת של החניכים והחניכות, כך שיוכלו להתבונן בעולם היחסים ולנוע בו ממצבי לז למצבי זיקה על פי בחירה ובעיקר באופן מודע. תכנית כזו היא גם הזדמנות לברר את משמעות ההיבט החברתי, לשוחח עליו באופן ישיר וללמוד אותו לעומק על ריבוי פניו. עוד

מאפשרת תכנית כזו לעמוד על הרצף שבין הרעיון המופשט והרחב  
לדילמה המידית והבוערת שעלתה ברגע זה בהפסקה, ולא להניח  
שהשדה החברתי של יחסים, לזו וזיקה, נלמד ומתורגל באופן עקיף  
תוך כדי החיים היומיומיים.



## אתגר שישי

# בחירה, הדדיות והיכולת להעניק מקום

"האתה פוגש אותי בחסד - ולא ביגיעת המציאה.  
אולם האמירה שאני אומר לו את אב-הדיבר היא  
מעלל של ישותי, מעלל-ישות שלי.  
האתה פוגש אותי. אבל אני נכנס בזיקת-מישרים  
אליו.

הרי שהזיקה היבחרות היא ובחירה היא, נפעל  
ופועל כאחד."

שלושת השיעורים הראשונים באותו יום היו פשוט גרועים.  
החניכים נראו סחוטים מעייפות עוד מהבוקר. שלושה ישנו  
על השולחן, הרביעי הגיע בנעלי בית וכובע צמר עבה ואמר  
שקר לו מדך, והשאר ישבו פשוט סרוחים בכיסאות עם מבט  
שאמר "למה זה מגיע לי?"

השיעור הראשון נגמר באווירת נכאים והשני לא היה הרבה  
יותר טוב. ניסיתי להביא שיר חדש, אבל החניכים דיברו על  
אחד הילדים שאמור להישלח באותו יום הביתה מהפנימייה.  
התחיל ריב, מלווה בהאשמות אישיות וצעקות.

כמה חניכים יצאו מהכיתה בכעס, חניך אחר רדף אחריהם  
והשאר מחאו כפיים בהתלהבות. המחנך השני שלימד איתי  
באותו יום יצא בעקבות הבורחים והצליח איכשהו להחזיר  
אותם פנימה. הצעקות התעוררו מחדש. לא קראנו שום  
שיר חדש. אף אחד לא הצליח או ניסה בכלל להתרכז.  
הצענו לקיים ויכוח מכבד והחניכים סירבו בשתיקה, ואז

ביקשו שלא נתערב כי הרי ידוע שאנחנו לטובת המדריכים בפנימייה ולעולם לא נבין כלום. ביקשנו להתחיל מחדש את השיעור אולי עשר פעמים. כלום לא עבד. לבסוף פיזרנו אותם להפסקה ויצאנו החוצה.

ההפסקה התארכה. היה די קר בחוץ, שמיים מעוננים עם קרעי אור שמש. החניכים נעלמו לאי-שם, המחנך השני ישב עם חניך בצד והסביר לו בנחרצות למה לא טוב להתנהג ככה. החניך הנהן בשעמום גלוי. נראה היה שהוא עבר את הטקס הזה אולי עשר פעמים בשבוע האחרון.

לא היה לי כוח לרדוף אחרי הנעלמים, ואמרתי לעצמי שאולי בעוד חמש דקות ננסה לקרוא להם חזרה אל היום האבוד הזה.

פתאום ראיתי שהניך אחד, ממנהיגי המהומה, נשאר בסביבה, יושב על אבן גדולה במרחק מה ממני. הנדתי בראשי אליו וחייכתי בעייפות. הוא צחק ואמר "מה, התבאסתם מאיתנו, אה?" הרמתי גבה ואמרתי "כן, קצת".

הוא קם מהאבן וניגש אלי, הניח את ידו על כתפי ואמר "עזוב אותך, מה אתה לוקח קשה, אה? הנה תראה את העננים והשמש שככה מאירה את ההרים פה. כאילו אלוהים רוצה להגיד לנו משהו. מה, מה הוא רוצה להגיד לנו, אה? שלא נהיה עצובים. אז יאללה, שחררו!"

הסתכלתי עליו מהצה, מצביע על העננים ועל הגבעות, ובאמת ראיתי למה הוא התכוון.

ורק לרגע, היום לא היה נראה גרוע כל כך.

## "תינס נכר לכיתה!"

כמעט כל מפגש חינוכי, שבו אני מבקש שמשו יזוז ויקרה במציאות, מעמיד אותי בפני השאלה - עד כמה נכון להפעיל מאמץ

וכוח? עד כמה נכון להכריח את עצמי או את החניכים והחניכות שלי, להיכנס אל מצב כזה או אחר של פעילות, עשייה, למידה וכן - גם פגישה זיקתית? הפעלים המתארים את מלאכת המאמץ או ההכרח רבים: לחייב, לתבוע, לדרוש, לצפות, לשכנע ואפילו לבקש בגרסתו הבית ספרית. בדרך כלל, למרות התסכול שמתלווה לכך, אנו חווים את מאמצי השכנוע שלנו באור חיובי. זאת, משום שעשייה מתמדת נתפסת כביטוי של התקדמות וחיוניות. מנגד, כאיום תמידי, אורבים חוסר התכליתיות, הבטלה והשעמום, שנתפסים כיסודות שליליים שמובילים לבעיות משמעת, סכנות ופגיעות אפשריות. הדבר נכון לחינוך באופן כללי, אך הוא מקבל משנה תוקף במועדונים, בתי ספר ומוסדות הפועלים עם נוער במצוקה.

המחויבות לקיים פעילות בלתי-פוסקת, והדרישה מהחניכות והחניכים להשתתף בה באופן מלא, כמעט מובנים מאליהם, עד שקשה להבחין בהם במהלך היומיום. כולנו יכולים למצוא את עצמנו עוסקים בכך בחלקים גדולים מזמננו. אנחנו עשויים למצוא את עצמנו משתמשים לא מעט בצמד המילים השגור "אם-אז", כמו בנוסח הקבוע של "אם לא תיכנס עכשיו לכיתה, אז...", ולסיים באיום מרומז או ממשי. לעיתים החניכים משתכנעים או נכנעים ולעיתים לא. בתוך הקצב המהיר והסוער של יום הפעילות, קשה לעצור ולחשוב על כך, אך ברגעים השקטים והרגועים יותר, שוב ושוב מציקה השאלה - מה הסיפור של דרישת ההשתתפות הזו שאנו יוצרים, לרוב באופן חד-צדדי, ומה היא בעצם מחוללת ביני ובין החניכים שלי?

שאלת הדרישה ומידת השכנוע שנכון להפעיל, חוזרת ועולה כמעט בכל פעילות, אך היא חדה ומערערת במיוחד סביב הניסיונות ליצור פגישות דו-שיחיות. בפועל, אני אולי יכול להכריח את החניך להיכנס לכיתה, אבל אני לבטח לא יכול להכריח אותו להיכנס לזיקה. אני יכול להתאמץ מאוד, לרכז את כל כוחותי, לנסות לגייס את החניך בכל הכלים שיש לי והפגישה לא תתרחש, ולו רק מהסיבה

הפשוטה שהיא מחייבת בחירה עמוקה של החניך, ואי-אפשר לגרור אותו לפגישה זו כנגד רצונו. מנגד, ידוע לי בבהירות גמורה, שאם לא אחולל דבר מה ברור הנושא איכות נוכחת ומזמינה, אם לא אכוון את עצמי (ובהשלמה לכך גם את החניך) לאותו מעשה של פגישה - גם אז כנראה לא יתרחש דבר. אם כן, היכן, מתי ואיך בוקעת הזיקה ביני ובינו? אילו מצבים מאפשרים אותה? האם היא נובעת מתוך מרכז הפעילות והעשייה או דווקא מתרחשת בין הסדקים? האם היא מחייבת הפעלת כוח, דרישה או התעקשות מסוג מסוים, ואולי היא דווקא מגיעה בעיקר במצבים של פתיחות ושהייה, שמחייבות ויותר כלשהו ויצירת מקום?

## שחרור וריכוז, בחירה והיבחרות

החינוך הדו-שיחי מציע לנו להתבונן על הזיקה כהתרחשות שנוצרת תוך חיבור כוחות ייחודי ועדין של שחרור וריכוז. מצד אחד אין הפגישה הדו-שיחית מתרחשת ב"גיעת המציאה", קרי במאמץ, הכרח או כוח, ומצד אחר היא גם אינה דבר חיצוני שנוחת עליי במפתיע ואני ממתין לו באי-עשייה או בחוסר התכוונות גמור. כך, מעשה הכניסה שלי אל מרחב ה"ביניים" המצוי ביני לבין האדם שמולי, הוא כדברי בובר "מעלל של ישותי", כלומר דבר מה או פעולה ממשית שאני עצמי מחולל בריכוז כוחותי ובעיקר במלוא נוכחותי.

הפעולה שאני עושה, ריכוז הכוחות ויצירת הנוכחות מחייבים אותי "להביא את עצמי במלואי" לפגישה, אך באותה מידה הם גם תובעים ממני לתת מקום, הקשבה עמוקה ומוכנות להפתעה ולשינוי הדדי. קרי, כניסתי אל מרחב ה"ביניים" כוללת מתן מקום לשהייה בתוך ההדדיות. יש באותה הדדיות ובאותו מקום המעטה מכוונת של אופן הראייה המחלק ל"אני" ו"אתה", לטובת התמקדות כמעט שלמה במקף החיבור בתוך שבין האני לאתה.

מזווית אחרת, הזיקה אינה רק פעילות אקטיבית של בחירה שאנו עושים איש ביחס לרעהו, אלא יש בה גם ממדים גדולים של היפעלות והיבחרות. כלומר, אנו מרשים לעצמנו ביודעין להיות גם נפעלים ונבחרים בידי האתה שמולנו - האדם האחר, הטבע או הרעיון שעמם אנו נפגשים - ובעיקר להקשיב ולתת להם לאתגר אותנו ולשנות בנו משהו, מבלי שיתבטלו מהותנו ומקומנו. למעשה, ללא הבחירה שלנו לאפשר לעצמנו ש"נבחר" על ידי האדם שמולנו, לא יתחולל מפגש אני-אתה. אך כדי שהוא יבחר בנו, אנו חייבים להביא את עצמנו בנוכחות מלאה, שכוללת את עמדותינו, כאבינו ולבטינו העמוקים ביותר. לעיתים כל אלה עשויים להיחות כסתירה - איך אפשר להביא את כל כולי לתוך הפגישה, ויחד עם זאת לתת מקום לאדם השני שיביא גם את כל כולו? איך אפשר לבוא מוכן לשנות ולהשפיע, אך גם להיות מוכן להשתנות ולזוז? אין דרך ליישב את המתח הזה, אבל יש אפשרות לנוע ולחיות בתוכו. במידה מסוימת חייבים "לרקוד" אותו באופן הדדי כדי שהפגישה תתקיים ותפתח. דוגמה טובה לדינמיקה דו-שיחית זו היא השיחה האינטימית. בשיחה כזו בין שותפים, "שיחה כהווייתה" במילותיו של בובר, מתחוללים רגעים רבים וברורים של כניסה לזיקה. יש וחייב להיות בה מקום לשניים, שמצד אחד מביאים את מלוא עצמיותם על ריבוי פניה, ומצד אחר יוצרים דבר מה חדש ביניהם, כמציאות ממשית שמשנה כל אחד מהם ומשפיעה עליו. שיחה כזו מחייבת את שני הצדדים לשאול, אך גם להיות מוכנים להישאל על חייהם וכוונותיהם ולנסות להשיב. מצד אחד ליצור ולהשפיע, ומצד אחר להיות מושפעים ולעיתים אף להתערער. לדבר בכנות גדולה, אך גם להקשיב בכל ליבם. פעולה הדדית זו - היא ההופכת את השיחה לפגישה דו-שיחית מלאה. במובן זה, פגישה כזו היא תמיד מאורע רגיש ועדין שזקוק למודעות עמוקה ואיזון מתמיד - בין הענקת מקום לתפיסת מקום, בין השאלה שאני נשאל לשאלה שאני שואל. ביסוס ה"ביניים", התווך שבין שני המשתתפים, היא פעולה יצירתית

משותפת ודומה לריקוד נפשות. אם לא אתן מקום לאתה שמולי להביא את עצמו אל השיחה, לא תהיה זו שיחה הדדית. מצד שני אם אצטמצם ואתכנס פנימה כך ששאלותי ותשובותי הכנות אינן באות לידי ביטוי, לא תהיה כאן הדדיות ודו-שיח ממשי, אלא חד-שיח או שיחת רפאים. אם לא אצליח להקיף את האדם שמולי, קרי, לראות ולו לרגע את מציאות קיומו וחיי מבעד לעיניו, תוך שאני מוצא באותו רגע את המקום שבו אני יכול לראות באותו בן-שיח שלי בבהירות את כיוונו, את "מה שהוא יכול להיעשות", תהיה זו שיחה של החלפת דעות ורגשות, אך לא שיחה של פגישת נפש בנפש. אך אם לא אעניק גם לו את האפשרות להקיף ולראות מבעד לעיני את מציאות חיי כרגע, לא אצליח לחוות מבעד לעיניו את מה שאני יכול להיעשות ולהיות, ולא אצליח לזוז ולהשתנות. עליי, תוך אמון עמוק בבן-שיחי, לאפשר לו לעשות זאת. לעיתים עליי לצמצם את מקומי כדי ליצור חלל פנוי, על מנת להיפגש, ולעיתים עליי לעיין לתפוס מקום. לפעמים התנועה בין הצמצום לבין תפיסת המקום מתרחשת בעוצמה ובמהירות, ולעיתים המקצב עדין וזהיר. לעיתים אנחנו על סף פגיעה שנמנעת ברגע האחרון, ולעיתים אנחנו זזים במעגלים ויוצרים אמון איטי. לעיתים אני מוביל, ולעיתים אני מובל. זהו ה"ריקוד" של הפגישה הדו-שיחית, והוא שהופך אותה לאומנות יחסים עשירה שאפשר לתרגל באופן מודע.

## מקומן של בחירה והדדיות בהקפה חינוכית

מכיוון אחר ומשלים, בין מחנך לחניך לעולם לא תוכל להיות הדדיות מלאה, אך יכול להתקיים דו-שיח שלם בהנהגתו של המחנך ומתוך בחירתו של החניך. המחנך מקיף את החניך באופן מלא, אך החניך לא מקיף את המחנך על חיי האישיים באותה צורה. המחנך אחראי לחניך ולסיטואציה כולה, ובמובנים רבים "אוחז במקל משני קצותיו", גם מהקצה של החניך, אך הוא חייב לתת לחניך את

האפשרות האמיתית לבחור בו כמחנך וכאדם ברגע ייחודי זה. אם לא כן, לא תהיה פגישת אני-אתה. המחנך נמצא בלב ה"ביניים", אך גם "צופה במפגש מהצד" ושומר על תוכנו ועל אופיו האחראי. הוא חייב לראות מה החניך צריך ממנו באותו רגע, אילו עיניים ואיזה מבט החניך צריך לפגוש באותו יום, ולעיתים, איזו אמירה או שאלה נכון שיעלו. אך לחניך יש תפקיד משמעותי לא פחות - הוא צריך לבחור להביא את עצמו אל הפגישה, ולאפשר למחנך להדריך אותו באמת, תוך כדי שהוא עוזר למחנך, ולעיתים תובע ממנו, להשתנות, לתקן את ראייתו ואת דעותיו, ולעיתים את החלטותיו הקרובות והרחוקות מתוך פגישה זו. המחנך "מזמן" את האפשרות התמידית לפגישה, מייצר נוכחות ומפנה מקום כך שהפגישה תוכל להתרחש מכוח בחירתו של החניך ובהדדיות עמוקה, אך בסופו של דבר החניך הוא שמממש את האפשרות שיקרה בפגישה דבר מה משמעותי, משום שבמובנים רבים חייו, כאביו והדילמות שהוא עומד בפניהן, הם אלו שנמצאים בלב העניין.

בשעה שתיים בערך כבר היה ברור שאף אחד מהמשפחה לא יגיע בשבילו לאירוע המחצית של חברת הנוער ובית הספר. עוד אתמול אח שלו אמר בקול מהוסס שהוא יגיע רק אם הוא יצליח, למרות שניסינו לשכנע אותו בכל דרך אפשרית. אימא שלו אמרה שהיא לא יכולה לצאת מהעבודה אחרת יפטר אותה וניתקה מהר. כבר מהבוקר הוא הסתובב מתוח ואמר שברור שאף אחד לא יגיע ושזה בסדר, הוא כבר רגיל לזה. כל שנה זה ככה. ככל שהתארך היום ועוד הורים הגיעו לשיחות האישיות שלפני האירוע, התחלנו לחשוב על מה אפשר לעשות איתו במצב האומלל הזה. כשהגיעה השעה של השיחה שלו ביקשנו ממנו להיכנס אל החדר, כמו כולם. "אבל אף אחד לא בא" הוא טען, ואנחנו אמרנו שזה לא משנה, הוא יהיה בשיחת מחצית כמו כל הילדים.

הוא התיישב על הכיסא שמולנו. התחלנו לדבר, לספר עד כמה הוא משמעותי וחשוב לקבוצה למרות שהגיע רק חודש לפני כן. עד כמה הוא מוסיף. כמה כיף להיות המדריכים שלו. הוא ישב ושתק והסתכל לצדדים. בשלב מסוים הוא התחיל לנוע בחוסר נוחות בכיסא, ואז ברגע אחד בלי אזהרה הוא פשוט הוריד את הראש בין הברכיים התחיל לבכות. בכי של ילד. בלי לעצור. בתוך הבכי שלו הוא מלמל כל מיני מילים לא ברורות ברוסית. עברתי לשבת לידו והנחתי יד על הכתף שלו. אני באמת לא יודע מה קרה לי. אני מדריך כבר שנים בפנימייה. היו לי מאות רגעים דומים. אבל היה כאן משהו אחר. אני לא יודע מה קרה, אבל מצאתי את עצמי מתחיל לבכות בשקט יחד איתו, ממלמל בלי הפסקה שאני מצטער ושזה לא הוגן. ישבנו ככה ובכינו כמה שניות טובות. אולי דקה. אני לא יודע. אבל זה היה ממושך. למי שלא מנוסה בזה אז תדעו לכם שזה המון זמן בבכי לבנים. בשלב מסוים הוא התחיל להגיד לי "זה לא נורא, נתגבר, נתגבר, זה לא נורא". מצאתי את עצמי מהנהן ומאמין לו. כן. נתגבר. זה היה רגע מדהים. חניך שנשאר פה לבד בלי הורים יושב איתי ובסוף מנחם אותי. לא יודע מה קרה כאן. זה היה מן רגע כזה. אני חושב שאולי זה מה שהוא היה זקוק לו יותר מכל באותו מצב, להגיד לי שיהיה בסדר ושאני אאמין לו לגמרי. בשלב מסוים פשוט קמנו, הלכנו לכיור ושטפנו פנים. אני זוכר שהוא היה ראשון ואני אחריו. יצאנו מהחדר וכל אחד הלך לכיוון אחר. ערב המחצית המשיך, ובסופו ליוויתי אותו להסעה. הוא נראָה שמח וקופצני, ממש רגיל, כאילו כלום לא קרה. הוא נופף לי לשלום ממדרגות האוטובוס ונעלם בפנים. נופפתי חזרה. הכול כרגיל. ערב יום רביעי. עד יום ראשון כשהחניכים חוזרים אולי נבין מה הלך כאן.



כאמור, בפגישה דו-שיחית חינוכית, החניך לא צריך לראות את מלוא המציאות מבעד לעיני המחנך שלו. הוא לא צריך ואף אסור לו להקיף ולראות חלקים מסוימים מחייו האישיים של המחנך, אך הוא נדרש לראות, להכיר ולפגוש בעומק את נקודת מבטו ותחושותיו העמוקות ביותר של המחנך על מצב מסוים כאדם שלם. במובן הזה, המחנך חייב לתת לו מקום לפגוש בו כפי שהוא. הוא חייב לאפשר לחניך להתבונן בו, ולבחור בו כמדריך שלו.

רגעים כאלו מתרחשים כאשר החניך זקוק או בוחר בכך, אך התשתית לקיומם היא מוכנותו הכמעט תמידית של המחנך להעמיד את עצמו בנוכחות ובנכונות ברורה לפגישה. מחנך דו-שיחי לא רק פתוח לאפשרות הפגישה, אלא גם מעודד אותה ואת חשיבותה וערכה. הוא עושה זאת בכל יום פעילות, דרך מבטו, מילותיו, בחירותיו הממשיות ובעיקר - סבלנותו. החניך צריך לדעת שעבור המחנך שלו, פגישה כזו היא לב העניין והיא הראשונה בסדר העדיפויות, אך הוא גם חייב להרגיש שהבחירה להיפגש כך נשארת שלו, של החניך.

עלינו לזכור שחניכים וחניכות עשויים להתנהג על-פי האופן שבו הם חושבים שנעריך אותם, גם אם לעיתים הדבר גורם להם נזק, מבוכה ואפילו כאב. לא נכון להיקלע למצב שבו חניך או חניכה מגלמים את תפקיד "החניך הנפגש" או "החניך המתודה", כדי לזכות באהדה או הערכה מאיתנו. במובן מסוים, המחנך הדו-שיחי חייב להזמין, אך גם להאט, ולפעמים לשאול - "נוח לך לדבר על זה?", או "אתה יודע שאם אתה רוצה אפשר שנשוחח גם מחר על העניין הזה, זה ממש לבחירתך". ההאטה והשהייה חשובות מעוד זווית, והיא המסר החיוני שקרבה בין אנשים אינה מושגת על ידי וידוי או חשיפת פרטים אינטימיים, אלא על ידי מפגש מתמשך שיוצר מחויבות הדדית ומעין ברית, לעיתים ללא מילים מיותרות. כאשר סוג התייצבות חינוכית זה קיים, וכאשר החניך מרגיש את ההזמנה לפגישה כעניין ממשי ובעיקר עקבי ופתוח, הוא יבחר שוב

ושוב במחנך שלו כדמות למפגש אני-אתה, ויתחיל להוביל את קצב ההתרחשות ועומק הפגישות. במובן מסוים, המעבר מפגישה חד-פעמית אל יומיום של פגישות, תוך מודעות להדדיות ולמקום שכל אחד מהצדדים מביא, הוא גם הנקודה שבה החניך מתחיל להשתתף במודע בתהליך לימודו וחינוכו של המחנך שלו, אך מבלי להתבלבל בתפקידים ביניהם.

יש מדריך אחד במועדון שלנו איך אני אוהב אותו. זה מדריך מצויץ. זה מדריך מקצוען. זה מדריך כל כך מצחיק. תמיד המדריכים כאלו אומרים לנו מה לעשות, עוזרים לנו, משחקים איתנו. זה המדריך הזה קוראים לו נבי הוא הפוך. פגש אותנו אמר בהתחלה אני מדריך מזה. אני אוהב שאתם תלמדו אותי דברים כי אני אוהב ללמוד. כל אחד יכול ללמד אותי, תגידו מה רוצים ואני קובע אתכם שעות. התחלנו לצחוק. מה זה מדריך שרוצה שילמדו אותו הילדים? אז אחד היה אמיץ קוראים לו רוסלן חבר שלי, אמר אני מלמד אותך רוסית ונבי לומד איתו רוסית. כבר יודע מילים לדבר קצת וכבר אפילו מבין אותיות. אני קפצתי, אמרתי אם יש לך אומץ אני מלמד אותך פרקור. חשבתה הוא יכנס ללחץ. הוא אמר בסדר. אני כל שבוע, יום חמישי בשלוש עושה לו חצי שעה פרקור אבל בכאילו, כי מסכן הוא מתעייף מהר. רגליים שלו חלשות. אבל הוא מנסה ועושה וגם נופל אבל ממשין. ותמיד אומר לי ככה אלכס אתה ממש מורה טוב, אלכס איך שהסברת את זה מצויץ, אלכס אתה נותן ביטחון, אלכס אתה לא מתייאש עליי גם שאני לא מצליח, אלכס אני מחכה כל השבוע לזמן שלנו ועוד כל מיני דברים. אני אומר תודה נבי אתה גם תלמיד טוב. תודה נבי אני שמח ללמד אותך. הוא מדריך טוב. יודעים למה? הוא חכם. הוא המדריך שלי דרך זה שאני המורה שלו לפרקור. זה משהו

לא נורמלי. זה לא טריק אבל זה כן. על דבר כזה שמעתם פעם? לא. למה? כי זו חוכמה של המדריך נבי. בגלל זה אנחנו אוהבים אותו.

## הבחירה להעניק מקום

כמחנכות, אנו לרוב מוצאות את עצמנו מדרבנות את חניכינו לעשות, לחולל ולראות את עצמם כאנשים פעילים ועצמאיים, בעלי עמדות מגובשות, המעצבים את המציאות עד כמה שניתן כמו ידיהם. זהו פן חשוב ומרכזי בתוך התהליך החינוכי, לבטח עבור חניכים וחניכות שחשים שקופים, חסרי קול וחסרי ערך. אך כהשלמה לכך, החינוך הדו-שיחי יזכיר לנו שחשוב לא פחות להדריך את החניכים והחניכות הללו אל עבר היכולת להשתתפות, ולהעניק מקום לפגישה עם כל מה שיכול העולם להציע להם לפגישה. זוהי הענקת מקום שאיננה קשורה בשום אופן לרפיון, חולשה ונתק, אלא היא מצב פעיל ונבחר של נוכחות והסכמה להאזין ל"אתה" העומד מולם. זוהי נכונות להיפגש עם הזולת, על מלוא אחרותו וישותו השונה מהם, ובעיקר לתת לו אפשרות ממשית לחולל בהם שינוי שאותו הם מבקשים במסע חייהם ותוך כך להיקשר וליצור שותפות אנושית וחברתית חדשה.

מוטיב השינוי העצמי והחברתי מתוך היכולת להעניק מקום ל"אתה" שמולך הוא אולי המוטיב הדרמטי ביותר בחינוך הדו-שיחי, וכנראה הפוליטי ביותר. פגישת אני-אתה לא מסתפקת ביצירת חוויה של נעיונות, מוגנות וביטחון. יש בה משהו מערער ותובעני - היא דורשת את השינוי, את ניעור הדפוסים הקיימים, את ההתחדשות הכואבת ולבסוף, גם את ההתקרבות בין מקומות, אנשים וסיפורי חיים שונים, בכיוון של המרכז המשותף.

מכיוון אחר, פגישה זיקתית היא עבודה עמוקה שממנה בוקעת לא פעם הדרישה להגשים מציאות טובה יותר באופן הדדי. זו איננה פשרה הכרחית או דו-קיום של דעות, אלא התפתחות - יצירה של

ממשות חברתית חדשה מבוססת אמן, שלא הייתה שם קודם. בשונה מההנחה שאני צריך להתפשר על עמדותי כדי להיות ולפעול לצדך, לפי העמדה הדו-שיחית אני זקוק לך על עמדותיך ומציאות חייך השונות משלי, כדי להגשים את מי שאני יכול להיעשות, ואתה זקוק לי בדיוק באותו אופן. בקיצור - התממשותה של מציאות טובה יותר לא תוכל להיות שלמה בלעדיך. השותפות שנוצרת בינינו אינה נובעת מכורח המציאות, אלא היא מבוססת על בחירה ומימוש של אנושיותנו ושל ייעודנו כבני אדם.

עם זאת, פגישה כזו, עבודה כזו, אינן יכולות להתרחש במציאות שבה בני אדם אינם יודעים, או חוששים, להשתהות ולהעניק מקום לשינוי להתרחש בהם, או לחלופין חסרי כל נוכחות, כיוון ויכולת לתפוס מקום אחראי במובן הדו-שיחי. במציאות חינוכית שבה התכלית, הנראות והתוצר נוטלים את מרכז ההתייחסות על חשבון ההקשבה, ההשתהות והסבלנות, כולנו מתחנכים לנוע בין החלטיות גמורה, סגורה ומקובעת עם "האמת שלנו", שעליה כנראה לא נוותר לעולם, לבין היעדר נוכחות, אדישות וביטול עצמי למול עמדות ופעולות חד-משמעיות של אנשים, תהליכים או מערכות, שנמצאים כרגע בעמדת הכוח.

כנגד זאת, נדרש אופי אחר של קשב דו-שיחי, אופי אחר של נוכחות אחראית פעילה ופתוחה למפגש. אלא שבמציאות הקיימת, לא קל לחנך לשהייה סבלנית וליכולת להקשיב ולתת מקום לאותות ולקולות סביבנו. כל אלו עשויים להיחוות, לבטח בתחילת הדרך, כבעייתיים, כאי-עשייה ובטלה - ואילו החינוך, לבטח במובנו הבית ספרי, נתפס כמעט ללא הבדל בין זרמיו, כאקט מתמיד של תכלית, פעילות ועשייה. באופן פרדוקסלי, דווקא בעיניו של המחנך המוסרי והמצפוני יותר, זה שרוצה ומבקש עבור חניכיו את הטוב שבתהליך החינוכי, חנך ש"לא עושה כלום" נתפס במקרה הטוב כבעיה חינוכית רגעית או מתמשכת ובמקרה הרע כעצלון, עייף, וחסר כוחות. אם ברצוננו להציע חלופה לתפיסה זו, עלינו לאתגר את אופן

ראייתנו, ולהסכים לבחון מחדש מצבים של אי-עשייה ושל חוסר תכלית בתוך יום הפעילות העמוס. עלינו לאפשר לעצמנו לקרוא מחדש את הרגעים שבהם משהו מעניין ובלתי צפוי מתרחש, דווקא לצד הפעילות המתוכננת. עלינו להסכים לקרוא ולפרש מחדש חלק מהתמונות המוכרות לנו מחיי בית הספר והפעילות החינוכית.

## שהייה נוכחת ופתיחות לזיקה

דוגמה: החניך יושב על ספסל בחצר בית הספר ובוהה באוויר. המחנך ניגש אליו. תגובתו המידית של המחנך היא "למה אתה לא בפעילות? בוא תיכנס!" החניך לרוב ינסה להצטדק, או יענה בעייפות שאין לו כוח. המחנך ידרבן את החניך לעבור מהר ככל האפשר למצב "פעיל" והחניך יתנגד או לבסוף ייכנע וייעתר. רגעים כאלו מתרחשים מאות פעמים בכל יום פעילות, הן בחינוך הפורמלי והן במסגרת הפעילות של מועדוני נוער. בכתי ספר מסוימים התגובות ברורות וחדות הרבה יותר, והיעדרות מהכיתה היא מצב בלתי-מתקבל על הדעת, שעשוי להביא להשעיה ולמעורבות הורים. כך, חניכים וחניכות לומדים להסתיר את מה שנתפס כאי-עשייה בצורות מתוחכמות יותר או פחות, ונוצר "מאזן אימה" מתמשך של פעילות ובטלה, מעקב, תצפית, הסתרה והסוואה.

אלא שאפשר להתבונן על כל המצב הזה באור אחר לגמרי. החניך יושב בחוץ. המחנכת מתקרבת אליו. ברגע הזה המחנכת מצליחה לשאול את עצמה "מה בעצם אני רוצה ממנו? אולי לתת לו לשבת סתם כך זה לא כל כך גורא? בסך הכול אני כבר מכירה אותו ויודעת שהוא לא יסתבך באיזו צרה אם יהיה כאן בחוץ, יש יום די יפה והאמת היא שאני יכולה להקדיש כמה דקות לשבת ככה לידו". באותה נשימה המחנכת גם מזכירה לעצמה עד כמה כנערה היא הייתה זקוקה לרגעים הללו של שהות חופשית וחלומות בהקיץ, ועד כמה קשה היה לה להסביר למבוגרים מדוע המצבים

הללו חשובים לה. רק אחרי כמה שנים הבינה שהרגעים הללו הפעילו ופיתחו אצלה באיטיות דברים חשובים מאוד כמו דמיון, יצירתיות, יכולת לקבל החלטות ותחושה של מגע עמוק בחיים, למרות שעל פני השטח לא קרה בהם שום דבר מיוחד. מכיוון אהה לפעמים היא הייתה זקוקה לרגעים כאלה כמו אוויר לנשימה - כדי לנוח לרגע מהטלטלות שעברו עליה כנערה מתבגרת וכדי להזכיר לעצמה שלמרות הכול החיים אפשריים. ממרחק הזמן היא מצליחה לראות את חשיבותם וערכם, ומהצד השני היא נבהלת מהמחשבה - עד כמה חינוכו אותה לראות ברגעים אלה ביטוי לחוסר אחריות, עצלנות, חולשה וחוסר מוטיבציה, משהו שיש להתבייש בו ולצמצם אותו עד כמה שניתן.

המחנכת ניגשת אל החניך. החניך מרים מבט. המחנכת אומרת "בראה שכיף לשבת כאן ככה. אפשר אולי להצטרף אליך?" לרוב, החניך יופתע ויסכים, אם יצליח להתגבר על החשד הברור שהמחנכת זוממת משהו. המחנכת מתיישבת ליד החניך. לא רחוק מדי אך גם לא קרוב. החניך שותק והמחנכת שותקת. עוברת דקה. ואז, כנראה תתחיל שיחה שקשה לצפות מראש את תוכנה ועומקה. חניך נוסף יכול להגיע או שבמקרה נדיר, החניך והמחנכת ישתקו יחד, עד שאחד מהם יבטל את השתיקה או יקום ממקומו וילך.

מה בדיוק התרחש במצב הזה? אין ספק שעל-פי מדדי העשייה הבית-ספריים, יש כאן בעיה. שני אנשים ישבו ולכאורה ביטלו את זמנם לריק. אולם מזווית הראייה הדו-שיחית יש במצב המתואר הרבה מאוד פוטנציאל, גם אם מימושו ואיכותו לא תמיד מצויים ברמה הגלויה והנראית לעין: הצטרפותה של המחנכת לחניך ותחושת הכבוד והמקום שהיא מעניקה לעצם נוכחותו; הקרבה החינוכית העדינה שנשזרת ביניהם; היכולת לשתוק יחד ולחוש נוח גם ללא מילים ולתת לשיחה אפשרית לצמוח מבלי לדחוק זאת. המחנכת אומרת בעצם לחניך: נוכחות וסבלנות, יחד עם המוכנות להיפתח למה שעומד מולך, הם דברים חשובים ומרכזיים עד כדי כך, שאני

מוכנה לבטל את מה שלשמו לכאורה התכנסנו - לימודים, עשייה ופעילות - כדי לחוש בכך ולחוות זאת יחד איתך. במידה שבה המחנכת בוחרת ומצליחה להפוך זאת למצב משוחח ומודע, לספר ולתאר מדוע היא נוהגת כך ולא אחרת, עשוי להיווצר כאן גם תהליך ישיר של למידה רבת ערך. בנקודה זו מתאפשר לשניהם לפתח במודע את אותה ראייה ביקורתית, קריאה מחדש של המציאות ועיצובה מחדש. השיחה ביניהם יכולה לגעת במושגים עמוקים הקשורים למשמעות החיים, יחסים, כלכלה, תכליתיות, מהירות והאטה, סתירה וחירות פעולה וכמובן זיקה, לזו ודו-שית. במובנים רבים, זו עשויה להיות פעולת למידה עמוקה ומשחררת עבור שניהם, שמכניסה רעננות והפתעה אל תוך השגרה, אך גם מעין שותפות חדשה. כל זאת כנראה לא היה קורה אם הרגע הזה היה מתפוגג בתוך שגרת הפעילות.

בשלב מסוים הבנתי את הערך של קפה שחור בבית הספר. כלומר, לא של הקפה עצמו. של היכולת לעשות קפה בבוקר, לצאת אל הספסל שמשקיף אל עבר שער הכניסה, ולחכות לילדים שנכנסים. חוץ מהעניין של לראות מי הגיע היום ומה מצב הרוח שלו, היה תמיד את הבונוס. ילד אחד או שניים שהיו מתקרבים לספסל, מתיישבים ומתחילים לדבר איתי על החיים. נכון, זה לא תמיד היה מעניין או קשור. לפעמים זה היה ממש לא מותאם לשעה שמונה בבוקר ואני מודה שבתוך ההמולה לא תמיד היה לי קל להקשיב בתשומת לב. אבל היו שם הרבה רגעים. במיוחד עם אלו שהיו צריכים כל כך את הרגע הזה שלפני הלימודים, הרגע שבו מישהו פשוט יושב איתך, ולא יודע מה עשית אתמול ומה יש לך היום, ולא סוהב איתך מערכת יחסים חינוכית כבדה, אלא פשוט מסתכל עליך במבט של בוקר טוב ואני שמח שאתה כאן. חלק

היו מגיעים ומתיישבים, ואז קמים אחרי כמה שניות. חלק היו צועקים מרחוק משהו על זה שאני מכור לקפה או שאני איש מוזר עם קרחת, ואני הייתי צוחק. ותמיד כמה היו מתקרבים בנחישות מתוך צורך רציני להגיד משהו חשוב. בכנות, עשיתי את זה עבורם, אבל לא פחות מכך עבור עצמי. אחרי שהרחבה הייתה מתרוקנת, הייתי יכול לפתוח את היום בהרגשה שקצת נכנסתי אל תוך הזרם כמו שאומרים, ועכשיו אפשר להתחיל.

לצערנו, הסיכוי שאירוע כזה יתרחש באופן יומיומי בתוך בית ספר אינו גבוה, בלשון המעטה, אלא אם כן יינקטו צעדים ממשיים שיעניקו לכך מקום ואפשרות. ועדיין, מחנכת דו-שיחית תעשה כל מאמץ לחולל רגעים כאלו, אפילו בתוך בתי ספר גדולים ועמוסי פעילות, כדי להניח בסיס אחר של ראיית מציאות ויחסים, גם אם הדבר אומר שהיא תיתפס כמזורה למדי. אם הגענו עד כאן, מוזרות היא צפרדע שדי קל לבלוע.

## להנהיג את היכולת להעניק מקום ולהשתנות

לא מוכרחים להגיע עד לרמה הגבוהה של אי-עשייה ושתיקה הדדית, כדי לתרגל את אותה נוכחות ערה ופתיחות ל"אותות" ולמתרחש סביבנו. השהייה הנוכחת והקשב, דווקא בגלל נדירותם בפרקטיקה החינוכית הפורמלית, יכולים להתבטא ברגעים וסיטואציות רבים וברמות שונות. הרמה הבסיסית ביותר של שהייה נוכחת וקשב שממנה אפשר להתחיל, היא זו שפשוט מציגה כיצד הסביבה והמציאות משפיעים עלינו כמחנכים, קרי, אנו לא רק משפיעים, אלא גם מושפעים. לדוגמה - המחנכת יכולה להראות לחניכים כיצד משפיעים עליה הדברים המתרחשים בכיתה, ואת האופן שבו היא מקיימת איתם דו-שיח: "אני רוצה לומר לכם



שהסרט הזה היה לי קשה מאד"; "מה שעשית ממש שימח אותי. תודה"; "מה שאמרת ממש מעציב אותי. ממש כואב לי לשמוע את זה". בהתייחס לתכנים שנלמדים בשיעור, המחנך יכול לומר "לקרוא את הדברים האלו ממש מעציב אותי. הם גורמים לי להרגיש כמה פספסנו פה וכמה עוד יש לעשות" וכן הלאה.

כאשר אנו בוחרים להראות לחניכים ולחניכות שלנו כיצד אנו נותנים למה שאנו נפגשים איתו להיות ל"אתה" עבורנו, להשפיע עלינו ולחולל בנו שינוי, אנו למעשה מדגימים ומלמדים כיצד להיפגש באופן דו-שיחי. משפטים או אמירות כאלו חייבים להיאמר בכנות גדולה ובאמת. אם אנו לא מרגישים כך, עדיף שלא נאמר אותם. חניכים וחניכות רגישים מאוד לתרגילים או לזיוף, ואנו עשויים לפגוע באופן חסר תקנה ביסוד האמון שבינינו לבינם. יותר משהם ישמעו את המילים, הם יביטו בנו, ומה שהם יראו חייב להיות ממש.

כאמור, המוכנות להשתנות היא אולי המאפיין הבולט ביותר והקשה ביותר ליישום בחינוך הדו-שיחי. לכאורה, כולנו מוכנים להיפגש, אך מעטים המצבים בהם אנו מגיעים אל הפגישה מוכנים מראש לאפשרות של שינוי. במצבים שבהם אני בכל זאת מאפשר לעצמי להשתנות, האדם שמולי חש שאני ממש מוכן לפגוש בו, ויותר מכך - שאני מכוון ביודעין שהפגישה תהיה משמעותית, מְשֻׁגָה, מתמירה ואפילו מערערת. ואם הדבר קשה במפגש בין חברים, אזי במפגש חינוכי הדבר קשה שבעתיים, במיוחד עבור המחנך.

אני אפילו לא זוכרת איך הדבר הזה הגיע אליי וממי למדתי לעשות את זה ומתי. זה מוזר, כי זה אחד הדברים הכי חשובים והכי עוצמתיים עבורי בשיחות שאני עושה עם ילדים והורים במחצית. הם מתיישרים מולי, ואני אומרת את כל הדברים הרגילים. מתחילה תמיד בטוב, עוברת על

כל בקודות הצמיחה וההתפתחות שאני רואה, לא מוותרת על לשאול אותם מה הם רואים ומה קרה בעיניהם במחצית האחרונה, ובסוף נותנת נקודה אחת להתפתחות במחצית הבאה ומסבירה איך נתקדם לשם יחד. בדרך כלל זה באמת טוב, ומעטות הפעמים שזה לא מצליח או יוצר תחושה לא נעימה. ואז מגיע הסיום, ואני אומרת לילד שעכשיו אני רוצה להפתיע אותו ולספר לו על איך אני השתנתי לטובה כאדם כתוצאה מהמפגש איתו. ואז אני אומרת, תמיד דברים אמיתיים וכנים שאני מכינה מראש. לדוגמה, אני יכולה למצוא את עצמי אומרת שבזכותו למדתי להיות חברה טובה יותר לחברות שלי בחיים, כי אני רואה איך הוא מתייחס לחברים ואיך הוא פותר סכסוכים ובעיות, וזה לימד אותי המון ואני רוצה להודות לו. אני תמיד דואגת לתת דוגמה ממשית שקרתה, כזו שראיתי אותה ממש מתרחשת, ולא להשאיר את זה תלוי באוויר.

קשה לי להסביר את המבט של הילדים רגע אחרי. זו תערובת של הפתעה גמורה, גאווה עצומה, מבוכה ותחושה אדירה של ערך. הכול ביחד. כמובן שההורים בהלם, זה כבר ידוע, ועד שחוזרות להם המילים עוברות כמה שניות ואז הם מתחילים לדבר בהתרגשות. ויש ילדים... יש ילדים שזו פעם ראשונה בחיים שלהם שמישהו אמר להם משהו כזה. ואחרי שהם יוצאים מהחדר אני במצב של גוש דמעות ובתחושה של הכרת תודה עצומה על זה שאני מחנכת. ורק שיהיה ברור, העניין הוא שאני לא עושה את זה בתור טריק ליצירת תחושה טובה או בתור תרגיל להתקרבות או משהו כזה. זה הדבר הכי חשוב. אני אומרת את זה באמת. אני מתכוונת לזה בכל הלב. וזה ממש ממש לא פשוט לחשוב על כל ילד ועל כל ילדה בכיתה באופן הזה, תאמינו לי. אבל שמת לב לדבר מעניין. בגלל שאני מצפה מעצמי לרגע הזה ויודעת שהוא

יגיע, אני כבר מתחילה את השנה בלחפש מה אני לומדת ומקבלת מכל ילד. בקיצור, זה משנה לגמרי את המפגש שלי איתם כבר מהרגע הראשון. וזו המתנה הכי טובה מהעניין.

החניוך הפורמלי אינו מתייחס באופן ישיר לאפשרות השינוי של מחנכת או מורה, כתוצאה ממפגש עם ילדה או נערה. גם מדריכים ומדריכות מהמרחבים הבלתי-פורמליים, לא פעם מתקשים להעמיד את עצמם במקום פתוח לשינוי במפגשם עם החניך. מבחינתנו כמחנכים, באנו בעיקר לשנות ומעט להשתנות, וכל פעולה החורגת מתפיסה זו דורשת כוחות, מודעות, שפה ולא פעם גם מעט חתירה כנגד ציר השינויים הברור מאליו. לא כל שינוי הוא בהכרח שינוי בעמדות או דעות. לעיתים אוכל לעבור שינוי בתחום אחר - לדוגמה באופן שבו אני חווה את הקשר עם החניך, או אפילו באופן שבו אני חווה את הסביבה ואת האנשים שמקיפים אותו. השאלה המרכזית היא האם השינוי הזה מקבל ביטוי, מיילים ותוכן? האם הוא חלק מבוקש ונוכח בתהליך?

אופן נוסף של ראיית שינוי אצלי כמחנך, הוא במחויבות העמוקה שלי "להשיב" על שאלה שאני חש שאני נשאל מתוך מפגשי עם החניך. ייתכן שהתשובה שאני מעניק לא תהיה מילולית, אלא דווקא במעשה, בהגשמה. ייתכן שהתשובה תבוא זמן רב לאחר ש"השאלה" נשאלה, וייתכן אפילו שהחניך עמו נפגשתי כלל לא ער לכך שפגישתנו יצרה אצלי שאלה נוקבת התובעת תשובה, שאלה ששלחה אותי למסע של חיפוש ושל מחויבות. הדבר החשוב והמהותי הוא שבכל "תשובה" כזו טמון תהליך עומק של שינוי; כל תשובה היא בבחינת ביטוי ליחס חדש, שהתפתח אצלי כתוצאה מאותה פגישה עם חניך. כל עוד תהליך השינוי שאני עובר נותר שתוק וסמוי, אני עשוי לעבור שינויים אך לא עשיתי את כל הדרך. כמחנך דו-שיחי, עליי לשקול את האפשרות לבטא זאת במילים - "הפגישה איתך שינתה אותי במובנים רבים, לדוגמה...". תחושת הערך שמתקבלת אצל החניך בעקבות כך

היא עצומה, וממילא אמירה כזו מעמידה את כל היחסים על בסיס אחר של קרבה ואמון. במובנים רבים אמירה זו ממקמת אותנו שוב ושוב בעולם ההדדיות.

לסיום, חינוך המפתח יכולת שינוי עצמי וחברתי מקרב באופן ממש ממדים של אוטופיה לקרקע המציאות. די אם נהרהר באפשרות שבה מוטיב השינוי ההדדי מתוך בחירה נוכח ונמצא בחיינו באופן יומיומי ופעיל, ובמקום לראות בו חולשה, רפיון או סכנה, הוא מקבל ממד של עוצמה. אם נחנך וניצור אותה, נוכחות כזו יכולה להפוך להיות לכלי של שחרור היכולת לחולל וליצור מציאות חברתית אחרת במסגרות חינוכיות ובבתי ספר. במובן רחב יותר, זהו גם השער שדרכו ניתן לדמיין מציאות חברתית של היקשרות, של שיתוף ושל קרבה בין קבוצות ויחידים שמחזיקים בעמדות שונות, ונעים מתוך בחירה אל עבר ייעוד אנושי וחברתי משותף. במובן זה, היכולת להעניק מקום לפגישה הדדית היא ביטוי לאפשרות התמידית שבה, כדברי בוכר, העולם יכול להיעשות לגוף אחד.

## שינויים, מושגים וסדירויות

### שינוי המודעות והשפה

הפעולה הראשונה שניתן לחשוב עליה היא פיתוח מודעות ערה ושפה שתקדם את היכולת לתת מקום לקשב ולשהייה, לצד ולעיתים בתוך זרם העשייה והתכלית.

מתוך כך כדאי לאמץ את המושגים הבאים:

**הקשבה, קשב** - המושג "קשב" על שלל גרסאותיו חיוני ומרכזי בניסיון לתאר ולהסביר מצב שבו אדם פתוח אל חווייה, ואף שלכאורה אינו מגיב בהכרח באופן מילולי, הוא בהחלט חווה באופן מלא את המצב, ולעיתים "עונה" בשתיקתו, דרך הענקת מקום לאדם או לחווייה שמולו. בחינוך הפורמלי יש בלבול מושגים גדול בכל הקשור להקשבה ולקשב, ולמרבה הצער המושג לרוב מתייחס לכך שתלמיד שומר על שקט בכיתה. מורים מבקשים "הקשבה" בשיעור, אך מתכוונים בעיקר שתלמידים ותלמידות לא יפריעו להם לדבר, ואילו קשב עמוק מגיע ממקום שונה לגמרי. מבחינות מסוימות זהו יסודו של המפגש הדו-שיחי - הענקת מקום משמעותי ל"אתה" שמולי וגילוי של נוכחות, התמקדות וריכוז בו ובאמירה שהוא מוסר לי, תוך מוכנות לקבל, לאשר, להשתנות ולחיות את ה"שיחה" המילולית או החווייתית כאירוע חד-פעמי בעל משמעות. השימוש במושג "קשב" הוא תמיד פשוט, אך הוא טעון בירור עם חניכים והבנה כי איננו מתכוונים לקשב במשמעותו הרגילה, אלא לקשב שמאפשר חווייה ופגישה. כך אפשר לומר "בואו נקשיב", "אני קשוב אליך" או אפילו "בואו נהיה בקשב כולנו".

**נוכחות** - למושג "נוכחות" חשיבות עליונה בדו-שיחות, ואפשר לראות אותו בכפל משמעות. אחת היא היות נוכח במלואי במצב

וברגע, קרי, להביא את עצמי כאדם חי, שלם, פתוח לחוויה ומבקש אותה. ואילו השנייה היא במובן של שם הפועל - לנכה - קרי, יכולתי להבין איך אדם אחר חווה את המציאות ולחוש כיצד הדברים נראים מנקודת מבטו הייחודית.

למושג ולמילה נוכחות יש משמעות עמוקה, ובעברית המקראית השורש נ.כ.ח. מבטא שלוש פעולות: הימצאות פיזית; ראייה ומבט ישיר; ולבסוף, חיפוש אחרי הטוב והראוי. אם נחבר את שלוש הפעולות הללו לכדי אחדות אחת במובן הדו-שיחי, נגלה שנוכחות היא האיכות המאפשרת להימצא באופן פיזי ומוחשי עם בן-שיחי, לראות אותו עד כמה שניתן באופן ישיר כאדם שלם על ריבוי פניו ומבעיו, ולבסוף לחפש ולראות בו משהו מהטוב והראוי שביכולתו לבחור ברגע הזה בחייו מול שאלה מסוימת ולעיתים חד-פעמית שהוא עומד מולה.

המושג "נוכחות" חיוני ליצירת אפשרות לקיום אנושי שיש בו מקום לכוונה דו-שיחית עקבית, שאינה נופלת לניתוק, רפיון או הסתגרות. אני "נוכח", משמע אני מבקש להביא את עצמי במלואי לפגישה, ועושה מאמץ מודע לכוון את עצמי אל פגישה כזו ו"מזמין" אותה. השימוש במושג "נוכחות" במובן זה כמעט ואינו קיים בימינו החינוכי, ולבטח לא בחינוך הפורמלי, שבו ל"נוכחות" יש משמעות אחת - הימצאות פיזית בבית הספר או בשיעור. כך שגם מושג זה צריך לעבור תיקון מקיף כדי שהבקשה "בוא, תהיה נוכח", תובן כהלכה. שימושים נוספים יכולים להיות - "אני לא מצליח להיות נוכח עכשיו", "אני לא חש בנוכחות שלך".

פתיחות - המושג "פתיחות", וביתר דיוק פתיחות לחוויה, למצב או לאדם שמולנו, חיוני לתיאור העמדה הנפשית המאפשרת כניסה לזיקה וחוויה של פגישה דו-שיחית. אפשר להבין את מרכזיותו של המושג דווקא דרך ברור של המושג ההפוך לפתיחות, קרי סגירות או חיץ. סגירות לחוויה, לאדם, למצב או לתחושה, יוצרת כמעט בהכרח מצב בלתי-פורה מבחינה דו-שיחית. לעומת הסגירות או

החיץ, מופיעה הפתיחות כמצב נפשי שאפשר לתאר אותו במילותיו של בובר כ"נקודה פורייה", קרי, נקודה שממנה יכולים להתפתח מגע, קשר וחיבור. השימוש במושג פתיחות חיוני כדי לתאר ולהעריך בכל מצב עד כמה קיימת הזדמנות לפגישה. השימוש במושג יכול להיות יומיומי - "אני לא פתוח עכשיו לחוות משהו חדש", או לחלופין "אני מרגיש שהיית ממש פתוח לחוויה שעברנו".

שהייה והשתהות - המושגים הללו מאפשרים לתאר מצב שבו אנו נמצאים באי-עשייה במובן המקובל של המילה, אך אנו נוכחים במשותף כאן ועכשיו. שהייה מבטאת, בין השאר, את השאיפה להימצא בהווה, ללא הצורך לחולל דבר מה עבור או כלפי העתיד הקרוב או הרחוק. המושג המשלים "השתהות" הוא חלק מהמיומנויות שנושא עמו המחנך הדו-שיחי בתוך המפגש עם חניכיו. המחנך משתהה, כי לעיתים הפגישה דורשת זמן ומרחב כדי להבשיל ולהתממש. מכיוון אחר, המחנך משתהה משום שהוא מעניק זמן לחניך כדי שיבחר באופן שקול עד כמה ובמה היה רוצה לשתף. במובן הזה המושגים שהייה והשתהות הם מצע שמאפשר לדו-שיח להתרחש ולהתפתח בזמן ובקצב הנכון לכל מצב, תוך הבנה שמצבים שונים ידרשו קצב שונה.

כאמור, התנסות ביכולת לשהות יחד באופן נוכח, ללא פעילות מתוכננת מראש, היא תרגול חשוב של היכולת האישית והחברתית ליצור חלל פנוי לפגישה, ולתרגל קשב והענקת מקום. מזווית אחרת, במערכת החינוך הפורמלית התקבע המושג "שעת שהייה", המתאר את הימצאותו של מורה במרחב הבית ספרי כתוספת לשעות הלימודים והפעילות. כדאי להתייחס בחיוב לאפשרות זו שנפתחה כחלק מהגדרת תפקידו של המורה, ולהרחיב את השימוש במושגים "שהייה" ו"השתהות" במשמעותם המעמיקה, גם למקומות אחרים בחיי בית הספר.

## סדירות ארגונית חדשות

איים של השתהות והימצאות משותפת - כדי להתאמן בחוויה של פתיחות, קשב עמוק ונוכחות, אנו חייבים לעבור דרך לא מעט מצבים של שהייה ושל אי-עשייה ההופכים, בהדרכתנו, למקומות של התנסות בקשב מתוך מודעות. הדחף האינסופי לעשות, לחולל, ליצור ולפעול איננו שלילי או חיובי מיסודו. יש בו דברים חיוביים רבים, אך יש בו גם מגרעות ביחס ליכולת להתקדם למצב של נוכחות ובחירה להיכנס לדו-שיח. מדריכים רבים מתרגלים לחשוב שתפקידם המרכזי הוא להפעיל ללא הרף את החניכים, ובמובן מסוים הדרכתם הופכת לחד-ממדית, שלא לגמרי מבחירה. בשונה מהגישה הזו, ההצעה כאן היא להתנסות באופן מדוד, איטי ואחראי במצבים הולכים ומתפתחים של הימצאות הדדית, מוגנת ונעימה יחד, מבלי שיש כרגע מטרה ברורה או פעילות מתוכננת. מצבים כאלו חייבים להיות מפוענחים מאוחר יותר, יחד עם החניך והקבוצה, כדי לתת להם מילים ומודעות, וכדי להסביר מדוע אנחנו נוהגים כך ולא אחרת. ללא מודעות ופרשנות משותפת, החוויה עשויה להיתפס כוויתור חינוכי או כביטוי לכישלון, ולכן היא חלק חיוני מהמהלך. הדרך הצורנית לקדם מצבים של שהייה והקשבה ערה היא ביצירה מודעת של "זמן בלתי-תכליתי", או בלשון אחרת, חללי זמן חופשיים מעשייה מוגדרת בתוך יום הפעילות העמוס והמתוכנן. מצבים כאלו יכולים להיות, לדוגמה: "שעת שהייה משותפת" במערכת השעות; הפסקה ארוכה; יציאה אל הטבע באופן קבוע ושהייה בו; סיום רשמי של יום הפעילות ושהייה ספונטנית אחריו לבוחרים בכך, ללא פעילות מסודרת ומוגדרת מראש; הימצאות ו"התארחות" ב"שטח של החניכים" בבית הספר או בשכונה וכן הלאה.

המשותף לכל המצבים הללו הוא שהם מודרכים ומלווים באופן עדין, כמעט בלתי-נראה, וכך, מצד אחד, אינם הופכים למצבים של



סתמיות, הפקרות ואי-מוגנות, ומצד אחר לא "מופעלים" באופן הרגיל על ידי המדריך. המצב הרצוי הוא שהמדריך, המורה או המחנכת נמצאים ברקע ההתרחשות, מדגימים את האופן הנכון לשהייה נינוחה ונוכחת, ומנסים להדריך את החניכים לשהייה כזאת באותו תווך בלתי-תכליתי ובלתי-צפוי. אפשר לדבר, לשחק, לחשוב בקול רם, לצחוק או לשתוק, אך המצבים הללו אינם מתוכננים, ואין שום דבר מוגדר מראש שאמור להתרחש, מלבד השהות במצב - יחד או לבד.

מזווית אחרת, זהו תרגול משמעותי מאוד למדריך, שנאלץ לוותר על התכנית ועל התכנון, ולשהות במצב שעשוי להתגלגל לאינסוף כיוונים. במידה מסוימת, שהייה כזו היא יציאה מהטריטוריה המוכרת של השליטה בפעילות, וכניסה אל שטח חדש שבו חלק לא קטן מהיוזמה עובר לידי החניכים והחניכות. מדריכים ומדריכות אשר פועלים ברחוב, ב"שטח של החניכים", חשופים באופן עקבי למצב הפורה והמאתגר הזה, ונדרשים לפתח במהירות כישורי הדרכה דו-שיחיים חשובים ומשמעותיים, כדי להתמקם וליצור נוכחות.

מרחבים פיזיים של קשב ופגישה - את המרחב הפיזי בבית הספר הרגיל אפשר לחלק באופן גס לשני חלקים: טריטוריה בשליטת המבוגרים, וטריטוריה בשליטת הילדים. גם הזמן מחולק באופן דומה: שיעור הוא זמן בשליטת המבוגרים, וההפסקה - זמן בשליטת הילדים.

אם נביט במבנה הפיזי הבית ספרי, נראה כי המקומות היחידים שבנויים לשיחה הדדית נעימה במרחב שקט ומוגן הם החדרים הטיפולים. המסקנה הנובעת מכך פשוטה - אם רצונך להקשיב ולשוחח, עליך להיות בטיפול. בשונה מהתפיסה הזו, ההצעה היא להביט על המרחב הפיזי שבו מתרחש המפגש החינוכי כמרחב שיש בו פוטנציאל גדול לקשב ופגישה, אם נתכנן אותו באופן נכון יותר. בראש ובראשונה, כדאי לתכנן וליצור מרחב שלישי, חדש,

שייקרא "טריטוריה משותפת". במרחב המשותף לא יחולו אותם כללים ברורים שחלים בטריטוריה של המבוגרים, אך מן הסתם גם לא יתרחשו בו כל הדברים שהילדים עושים במרחב הטריטוריאלי שלהם. זהו מרחב פיזי המאפשר פגישה בין שתי תרבויות, ומתוך כך הוא עשוי לעודד יצירה של מפגש מסוג חדש שמבוסס על קשב לזולת, ממקום צנוע, פתוח ורגיש. אפשר לומר כי המרחב המשותף מאלץ גם את המחנך וגם את החניך לצמצם ולאתגר את הדפוסים הרגילים, ולתפוס עמדה חדשה בכדי להעניק מקום לזולת. במפגש בין השניים, האחר עשוי להפוך ל"אתה", וקרבה מסוג חדש, "בגובה העיניים", יכולה להופיע.

על מנת ליצור מרחבים משותפים, המקום הפיזי חייב להשתחרר מתפיסת ההפרדה, ולאמץ את תפיסת הפגישה. בפועל, ככל שירבו פינות הישיבה, הספסלים, פינות שהייה בחצר ומקומות התכנסות קבוצתיים ואישיים קטנים וגדולים, כך נוכל לקדם מציאות כזו. במקרים שבהם רוצים ללכת צעד אחד נוסף קדימה, אפשר להקים "סלון חברתי" באחד החללים הגדולים בבית הספר. סלון כזה יהפוך למקום שבו נפגשים מבוגרים וצעירים באופן ספונטני, והוא יהיה ביטוי מובהק למפגש שמתרחש בטריטוריה משותפת. גם בתוך כיתה או במסדרונות אפשר ליצור פינות מפגש ולהגדיר אותן כמרחבים משותפים.

## אתגר שביעי

# איך הוא יסתדר בחיים? הסיפור שאני מספרת לעצמי

"אין הרוח באני, אלא בין האני ובין האתה. הוא אינו כמו הדם החוזר בכך אלא כמו האוויר שבו אתה נושם. האדם חי ברוח כשיש בידו להשיב לו לאתה שלו. ויש בידו להשיב כשהוא נכנס בזיקה בכל ישותו. רק בכוח כוחה של זיקה בלבד יש בידו של האדם לחיות ברוח."

באחד משיעורי השפה יצאו שני מחנכים וחמישה-עשר חניכים וחניכות אל הפארק הקרוב. היה יום שמש נעים ונחמד. אחד המחנכים אמר לחניכים שהמשימה להיום היא למצוא משהו בפארק שמעניין אותם ולכתוב עליו סיפור או שיר. זו יכולה להיות נמלה וזה יכול להיות מישהו שעוֹבָה, מה שתופס את מבטם. יש להם שעה לשם כך והם יכולים לחלק את הזמן כראות עיניהם.

החניכים שתקו, חלקם הנהגו. פתאום אחד מהם אמר "אתם מכירים פה את המתקנים?" עד מהרה כמה חניכים נעלמו איתו מאחורי העיקול. שני חניכים נוספים הוציאו דפים ועטים והתחילו להסתובב בפארק. כל הנותרים נשכבו על הדשא. חניכה אחת התחילה לדבר עם המחנך השני שנראה היה מתוסכל מאוד מכל הסיטואציה.

מהמתקנים נשמעו קולות צחוק ומישהו אמר "וואו איזה ילד

קטן, איך אתה משחק כמו אח שלי בן חמש". אחרי שעה בערך הישנים התעוררו, המשחקים חזרו נלהבים והכותבים היו מרוצים ואפילו הסכימו לקרוא מול כל הקבוצה מה שכתבו.

אז - מה קרה כאן? שני מחנכים היו בסיטואציה, וכל אחד מהם חווה אותה ממש אחרת.

מחנך אחד טוען שהיציאה הייתה בעייתית עוד מראש, ושכללל - אין טעם לצאת לפארק אם רוצים ללמוד לכתוב. עובדה - רוב החניכים לא כתבו. חלקם אפילו ישנו. מבחינת לימודי הקריאה והכתיבה רובם לא היו בעניין. אותו מחנך טוען שהחניכים לא ילמדו כך לעולם, ושכפועל זו גישה תבוסתנית ואפילו ילדותית שלא מעניקה ערך לתהליך, ללמידה וגם לא לשום פגישה איכותית. אם זוהי הדרך, הם פשוט לא ילמדו להתאמץ ולהתרכז בכלום. הם יכשלו בבגרות, ויכולתם להמשיך ללימודים גבוהים או ללמוד מקצוע משמעותי תיפגע. וגם אם לא נרחיק לכת, אז מהחוויה הזו הם לא יקבלו שום דבר. לא היה כאן שום אתגר ושום יעו. המחנך הזה טוען שיום כזה בפארק הוא עניין נחמד שמפיג לחצים, אך הוא לא משמעותי, לא מעמיק ואפילו לא הוגן, במיוחד עם בני נוער שחוו בעבר כישלון בלימודים.

המחנך השני טוען שהיציאה הייתה הצלחה גדולה. לישון על דשא ביום שמש יפה זו חוויה חברתית נהדרת שמבטאת אמון ושקט. לשחק כמו ילדים על מתקני שעשועים זה אדיר, במיוחד בגיל ההתבגרות. המשחק נפלא לכולם. ואלו שכתבו - הרוויחו חוויה נעימה של יצירה. לדעתו של מחנך זה, אין בכלל מה להתעקש ללמוד משהו, אלא צריך לקבל בברכה כל חוויה כל עוד יש בה ממדים של הנאה, פגישה ומשחק. מחנך זה טוען שחינוך איכותי באמת רואה את הלימודים כעניין שולי, ושעיקר הכוונה צריך להיות ביצירה של חוויות

טובות לחניכים, מכל סוג שהוא, כדי שיחוו שהעולם יכול להיות גם מקום מיטיב, ושזו חוויית הערך האמיתית והמשמעותית ביותר.

נשאיר לרגע את שני המחנכים להתווכח.

ובכל זאת - אל איזו ראייה אני יותר מתחבר?

ייתכן ששני אופני ראייה אלו קיצוניים למדי, שלא לומר מעצבנים משהו, ורוב הזמן אנחנו נמצאים אי שם באמצע. אפשר להבין את הישנים והמשחקים ולשמוח על כך שהם בהגו, אך גם למצוא בתוכנו מקום של תחושת אחריות מפוספסת, ואפילו תסכול על כך שהחניכים לא כתבו, משום שהכתיבה הייתה כאן מטרת ההתכנסות. כך או כך, הם לא הצליחו להביא את עצמם לפגישה שזומנה להם. אפשר לומר שהיו כאן זיקה ופגישה. אפשר לומר שהיה כאן פספוס. אפשר לומר גם וגם.

אפשר לטעון שהזיקה מצויה רק ברגעים בהם החניך נדרש ומתעלה מעל עצמו, ואפשר לומר שיש זיקה סמויה, עדינה, גם במשחק החופשי, ובעצם המפגש החברתי הנעים.

אז איך לבדוק מה קרה כאן? ומה יותר חשוב?

איזה סיפור אני, כמחנך, מספר לעצמי, עם שותפי לצוות ועם החניכים והחניכות שלי?

ומה אעשה עם הוויכוח ביני לבין המחנך השני, חבר טוב שלי, שרואה את הדברים כל כך אחרת ממני?

ומה אני צריך לומר להורים כשהם שואלים מה לב העניין? ומה יהיה עם הבגרויות? וכל המיומנויות?

בדבר אחד אני בטוח. חוסר הבהירות לא עושה טוב לאף אחד.

## עם זיקה "לא הולכים למכולת"

מחנכות ומחנכים הצועדים כברת דרך בשבילי החינוך הדו-שיחי, נתקלים שוב ושוב בשאלה - מהי העמדה הבסיסית שלהם? מהו הסיפור שהם מספרים לעצמם, לחניכים ולסביבה על מקומם של הזיקה והדו-שיחיות בחיים שלנו בכלל, ובמפגש החינוכי בפרט? פגישות אני-אתה ומצבי זיקה הם לעיתים קרובות עניין לא מפותח, ולרוב קשים לתיאור והסבר. אדם אחד יכול לחוות מצב מסוים כזיקתי וכמשמעותי, ואדם אחר שנכח באותו מצב יתאר זאת אחרת לגמרי. כשיש הסכמה חברתית או קבוצתית על כך שאכן "היה כאן רגע של זיקה", מדובר לרוב באירוע בולט ומובהק היוצא מסדר היום הרגיל. אירועים כאלו מאופיינים בכך שמספר אנשים חשים בעוצמה שמהו נגע בהם בעומק, שהם נפגשו עם משהו משמעותי, חשוב, לעיתים אפילו מכונן, ועברו שינוי דרך כך. מבלי להפחית מחשיבותם של רגעים כאלה, חשוב לשאול: מה באשר לכל הרגעים האחרים, הפחות מובהקים? מה באשר לאלפי רגעי היומיום בהם אין הפתעה, מאורע יוצא דופן או שיא מרגש, אלא רגע חולף ולעיתים שברירי של חיבור וזיקה? עד כמה אנו רואים גם את הרגעים הללו ומעניקים להם חשיבות, מאירים אותם בתשומת לב ראויה? וכיצד, אם בכלל, יכולים רגעים חולפים וארעיים אלו להפוך לאבן פינה בדרך חינוכית בהירה, מובנת ומבוססת?

ה"סוד" שבפגישה הדו-שיחית, עדינותו והיחס הסובייקטיבי אליו, מוביל לעיתים קרובות לתחושה שלזיקה ולפגישה הדו-שיחית אין ממש אחיזה במציאות החינוכית בכלל, והבית ספרית בפרט. תחושה זו מתחברת להנחה כי ממילא רגעים כאלו הם עניין חולף, זמני ובלתי-צפוי, ואי-אפשר לבנות סביבם פדגוגיה או דרך חינוכית עקבית ורצינית. מבחינה זו, החינוך הדו-שיחי נמצא כמעט תמיד

בעמדת חולשה ומגננה, אל מול מה שנדמה כ"סיפורים" או עמדות חינוכיות אחרות, מסודרות ונהירות, המציגות מודלים ואופני פעולה ברורים מבוססי יעדים, מחקר ונתונים.

אפילו בקרב אוהדי הזיקה והחברותא אין תמיד הסכמה על מקומה של הזיקה בתוך תהליכי למידה, לבטח בתוך בתי ספר. בפועל, כל מחנך ומחנכת ייתקלו שוב ושוב בגרסאות שונות של אותה שאלה בסיסית ומכוננת המופנית כמעט מכל מקום, היא זה מחנך עמית, הורים, מערכת, חניכים ולבסוף גם מהם עצמם: מי אמר שיחסיים, זיקה ודו-שיח הם בכלל הדבר החשוב ביותר שאליו צריך לכוון את היצירה החינוכית בבית הספר או מקום הפעילות?

אולי דווקא חשוב ואחראי יותר "להכין ילדים לחיים", לתת להם את האפשרות לפתח שלל מיומנויות חשובות שיאפשרו להם להתקדם, לרכוש ביטחון ותחושת מסוגלות או לחלופין להכשיר אותם בצורה עקבית לעולם המחר והעתיד הטכנולוגי והתעסוקתי? אולי הזיקה והפגישה הדו-שיחית הן מותרות ואפילו גרוע מכך - אשליה? אולי למידה של עולם היחסים האנושיים והחברתיים (אם היא אפשרית בכלל) מתרחשת באופן טבעי בין ילדים ובני נוער, ואילו חינוך רציני וראוי חייב קודם כל לעסוק בהקניית ידע, בתרגול מיומנויות ובעמידה במטלות לימודיות שבראשן בחינות הבגרות ורק אחר כך, בזמן שנותה, אפשר לעסוק בעולם הערכים ובכל מה שמכונה כאן יחסים ותברה?

מילא שר החינוך, משרד החינוך, הפיקוח, המפמ"ה, ההורים, המנהלת והצוות. מילא הם. עם כולם הייתי מסתדר. אבל מה אני אמור לעשות עם עצמי? אין כמעט יום שאני לא מרגיש בו אשמה על זה שסתם דיברנו היום בכיתה, ששיחקנו, שפשוט היינו יחד בכיף. באותו רגע זה הדבר הכי טוב בעולם. בערב אני אוכל את עצמי. אני יודע שעכשיו ביי"ב כל רגע הוא קריטי

לבגרות. כל רגע שאני לא עובד איתם על לחלץ עוד נקודה הוא החלטה מאוד כבדה שאני מחליט עבורם ועליהם. מה אני עושה להם? זה נכון בכלל? איך אפשר לוותר על השיחה שהייתה היום על אלימות בעקבות הרצח הנורא אתמול בלילה ולהחליף אותה במתמטיקה? ואיך אפשר לוותר על עוד תרגול באזרחות כשאני יודע איזה מרוץ נורא מחכה להם בחוץ? ואני יודע כל כך טוב שהם מתחילים אותו מעמדת נחיתות. אוף! חשבתי כבר פשוט לעשות עוד שעות תגבור על חשבון הזמן שלי כדי לא לפגוע בהם, אבל זאת הזיה. אין לי באמת אפשרות לזה. כשאנחנו מדברים על נושאים כאלו אני מרגיש שזה הדבר הכי חשוב. זאת הסיבה שנהייתי מחנך. ואז אני מקבל את המבטים שלהם בסוף היום שאומרים "שוב לא למדנו כמו שהיינו יכולים". יוצא שאני כופה עליהם את המצב הזה. אפילו שיתפתי אותם בדילמה הזו. תוך בערך שתי דקות הייתה מהומה וריב בין אלו שרוצים ואלו שלא, בין אלו שמרגישים שהם יכולים לבד ובין האבודים. זה כל כך נורא. יש שם ילדים שהולכים להיכשל, יודעים את זה אבל לא משחררים, ומצד שני יש כאלו שאומרים שלא לומדים מספיק, אבל כל יום מביאים דילמה בוערת חדשה מהחיים ורוצים לדבר עליה. יוצא שבסוף אני צריך להחליט, ואין לי מושג לאן ללכת. דיברתי על זה עם ברוך, הוא כבר שנים מגיש לבגרות. הוא חיך ואמר שהבגרות זו עבודת והדרך שלו היא למצוא בתוך העבודות רגעים של חסד. נשמע לי נכון ומופרע בו זמנית. ובבקשה אל תגידו לי לשלב את עולמות התוכן בערכים והכול. זו סתם אשליה וסתם דרך להשתיק את הכאב בעזרת פלסטה. זה לא בשר לא חלב, לא שיחה רצינית ולא אימון לבגרות, סתם משהו דלוח באמצע. וניסיתי. והשקעתי. ושילבתי שוויון בתוך מתמטיקה וחרם דרך הבגרות באזרחות ומרחב בטוח דרך פיצה. ההנהלה מתה



על זה, הפיקוח מתמוגג וכיף לדבר על זה בכנסים, אבל בינינו, זה סתם עלה תאנה. זה פשוט לא אותו דבר. ואחרי הכול, הסיוט האמיתי שלי הוא לא על השיחות האלו בכיתה. הסיוט שלי הוא על התלמיד או התלמידה שלי, שאולי יעברו משהו רע וקשה בחיים ופשוט לא יבואו לדבר איתי על זה כי לא יהיה זמן. כי הם יבינו אינטואיטיבית שעכשיו אני לא פנוי ושזה לא רצוי. כי הם פשוט ירגישו שזה לא מתאים. אני יכול להגיד לכולם עד מחר שאני פה בשבילם. אבל אני יודע שזה לא נכון. אני יודע טוב מאוד שצריך מתישהו להחליט מה הכי חשוב ואיפה משלמים מחיר. אני יודע שחלק מהם ינשרו לי וייעלמו לי בדרך לבגרות וזה משגע אותי. כל הדיבורים היפים על זה שאפשר הכול ביחד לא פוגשים שום מציאות. דבר אחד ברור לי. לא באתי לחנך בשביל "רגעי חסד בתוך העבודות".

כל מחנך ומחנכת ראויים שואלים את עצמם שאלות כאלה שוב ושוב, לבטח אלו המופקדים גם או בעיקר על תחומים כמו השכלה, למידה והתנהגות. מחנכות ומחנכים הפועלים בקרב ילדים ובני נוער במצוקה, חווים אותן בחדות מכאיבה עוד יותר. דומה שעבור חניכים וחניכות אלו, ההחלטה על מה יעמוד במרכז התהליך הלימודי והחינוכי בכל שלב עשויה להכריע חיים לכאן או לכאן. מה מחנכים ומחנכות אלה יכולים לומר לעצמם? מהו הסיפור המכונן של המעשה החינוכי שלהם? מדוע הם הגיעו אל מלאכת החינוך, ומה הדבר הנכון והאחראי כלפי החניכים והחניכות בהווה ולעתיד?

## סיפור בהיר ועקבי

נקודת ההנחה היא שלמחנכים ומחנכות המבקשים לכונן דו-שיחות, פגישה וזיקה כמרכז פעילותם היומיומית, הכרחי שיהיה סיפור בהיר, כתשתית איתנה ועקבית לפעילות זו. היעדר סיפור או עמדה כאלו, יבטל במהרה את האפשרות להתנסות בחינוך דו-שיחי, ולו רק בשל כוחות הנגד העצומים המופעלים ללא הרף מבחוץ ומבפנים. בהשלמה לכך, ללא סיפור כזה, רבים הסיכויים שמחנכים ומחנכות אלו ימצאו את עצמם עד מהרה פועלים בניגוד לעמדותיהם הראשוניות, מוותרים ונשחקים אל תוך השגרה הקיימת.

מתוך כך, וכדי לתת עוגן משמעותי להתנסות הדו-שיחית, ההצעה כאן היא לאמץ את הסיפור ואת העמדה המקדמית המציעים לנו לראות את הזיקה והפגישה הדו-שיחית כבסיס לחיים אנושיים משמעותיים באשר הם, וכתשתית חסרת תחליף בהווה ובעתיד לכל היצירות והפעולות החברתיות של האדם בחייו.

עמדה מקדמית זו מניחה כי חיים משמעותיים וחיוניים מחייבים יחסים אנושיים הכוללים קרבה, אהבה ואמון, ואלה נוצרים שוב ושוב מתוך זיקה. ואף יותר מכך, אין יצירה, מחשבה ולמידה שאינן קשורות באופן ישיר לתרגול יכולתו של האדם להיקשר, לחוות זיקה ולהימצא במפגש דו-שיחי עם העולם. בתרגום לעולם החינוך, וביתר חידוד לעולם בית הספר, ההנחה כאן היא שכל הישג של התלמיד במציאות המדידה, מחייב תחושות של ערך, משמעות וביטחון. תחושות אלה נובעות לא מעט מחוויית הזיקה בהווה, בנעורים, או בילדות. דהיינו, מי שרצה שהילד יחקור, יחשוב, יבחר, יסתדר, ישוחח, יפעל, ילמד ויצור, חייב קודם כול, שוב ושוב, לפעול להעמקת פגישותיו הדו-שיחיות עם העולם וליצירת תחושות של ערך ואמון שמתהוות באופן כמעט בלעדי דרך פגישות עם מבטו המאשר של הזולת. פעולה זו נעשית במודע כתשתית החינוך וכבסיסו, לעיתים לצד ואפילו לפני יסודות אחרים שמערכת החינוך או החברה הקיימת מגדירות כמרכז

התהליך - הישגים, ציונים, בגרויות, השתלבות בחברה או יזמות בתוכה, ובקיצור: כל הממדים שהם ביטוי ליכולות של התמצאות בעולם ושל תמרון וצליחת תהליכים ומסגרות.

כדי לבסס ולהרחיב את סיפורה של הזיקה כתשתית המרכזית למעשה החינוכי ולחיים ראויים, נעמיק בשני היבטים. הראשון הוא תקופת הינקות והילדות המוקדמת, שם היעדרם של זיקה, מפגש ומבט מאשר עלולים לגרור פגיעה עמוקה בכל מערכות החיים. השני הוא מרחב היחסים החברתיים ומרכזיותו ביצירת חיים משמעותיים בחיים הבוגרים.

## זיקה מגדלת ילדים

"כאן מתבהר לנו ללא צעיף, שהממשות הרוחנית של אבות-הדיברות עולה ומתורוממת מתוך ממשות טבעית, ממשותו של אב-הדיבר אנו-אתה עולה מתוך הצמידות הטבעית, ואב-הדיבר אנו-לז עולה מתוך ההתבדלות הטבעית. חיי העובר הם צמידות טבעית גמורה, הם זרימה הדדית, פעולת-גומלים גופנית; אופק חייו של העובר ביצירתו, דומה, חתום וטבוע הוא באורח מיוחד במינו בחיי המעוברת, ומצד שני, דומה, אינו חתום בהם; שכן שרוי הוא העובר לא בבטנה של האם-האדם בלבד."<sup>12</sup>

בובר מסביר כאן את ההבדל בין הצמידות הטבעית-גופנית של התינוק אל האם, ומשם אל העולם כולו, לבין הנפרדות הטבעית או ההתבדלות, שהיא עבודתו המציאותית של הלו. לאט לאט, בתוך הנפרדות, התינוק או הילד יוצר לעצמו מחדש את היכולת לצמידות דו-שיחית לעולם באמצעות הזיקה. הזיקה כאן היא מעין שארית של

12 הציטוט לקוח מתוך חלקו הראשון של החיבור "אנו ואתה", כפי שהתפרסם בשנת 1959 בספר "בסוד שיח - על האדם ועמידתו נוכח ההווה", בהוצאת מוסד ביאליק.

התחושה הקדומה - אותה צמידות טבעית גופנית הדדית ושלמה. אפשר להתחבר כאן לרעיונותיו של ויניקוט, הגורס גם הוא כי אחרי תקופת "התלות המוחלטת" ו"השליטה המאגית" של התינוק, לפיה המציאות נבראת לנגד עיניו מתוך צרכיו, מתחיל שלב חדש - שלב "המרחב הפוטנציאלי" בתווך שבין הדמות או הדמויות המגדלות והתינוק בשלבי הנפרדות הראשונים. שלב זה מתאפיין בנפרדות איטית של האם, האב או דמות מגדלת אחרת מהתינוק ובכניסה של משחק, יצירה ותרבות - או, מכיוון אחר ומשלים, רגעי פגישה ודו-שיח - אל המרחב החדש שנוצר. כך, התינוק גדל להיות ילד אשר חווה נפרדות עדינה והדרגתית, שאין בצידה היפרדות חותכת ומאכזבת מהדמות המגדלת אותו, המסמלת יותר מכול את תחושת האמון והיחס המיטיב בינו ובין למציאות.

מרחב זה נקרא גם תחום המשחק או "מרחב פוטנציאלי", משום שבחוויה של תינוק אחד אשר גדל בסביבה עשירה ביחסי קרבה ומפגש יצירתי, מרחב הנפרדות מתמלא באופן איטי וסבלני באיכות זיקתית ובהיקשרות עמוקה. מנגד, בחוויה של ילד אחר שגדל בסביבה רוויה בתחושת מצוקה, עימות או ניכור, אותו מרחב יופיע כחיץ או תהום פעורה ומאיימת, והילד עשוי לחוש את הנפרדות מהדמויות המגדלות כפרידה או קטיעה טראומטית ומשברית היוצרת אובדן אמון, פחד וחוסר בטחון. ויניקוט מדגיש שמשקלו של הרקע המעמדי והתרבותי אפסי ביחס למשמעותה של הסביבה האנושית ואיכות היחסים בתוכה, חוויית הערך והיצירתיות המתמשכת שלה, ובעיקר יכולתה לפנות מקום לחוויה רגשית, מלאה בדמיון ומשחק בגידול הילדים. כאמור, זהו תיאור המניח את מלוא המשקל על עומקם ואיכותם של היחסים בהווה החברתית המשותפת והרבה פחות על היחיד, נטיותיו והחלטותיו האישיות.

השלכות רעיונותיו של בובר, ובהקשר הנוכחי גם אלה של ויניקוט, על שדה החינוך דרמטיות ביותר, במיוחד כשמדובר בגילאים הצעירים ובתקופת הילדות. קצרה היריעה מלשרטט את כל הביטויים

והמשמעויות של אותו מרחב פוטנציאלי רווי פגישות עבור התינוק ועבור האדם הבוגר שיהפוך להיות במרוצת חייו. נאמר רק שעל פי ויניקוט, ההשפעה של המרחב הפוטנציאלי על הנפש הבוגרת היא כבירה, ועשויה בהחלט לעצב באופן דרמטי את דפוסי ההתנהגות היסודיים ביותר של האדם בהווה ובעתיד. כמו כן, עשוי המרחב הפוטנציאלי לשפר את סיכוייו לזכות בחיים שיש בהם חוויה של מימוש, הנאה, משחק, וכן גם עבודה ויצירה. במובן זה, הזיקה ותחום המשחק הם האוויר שאנו נושמים כתינוקות וילדים. אנו זקוקים לו נואשות, והמחסור בו עשוי לפגוע בנו אנושות למשך כל חיינו, גם אם פגיעה זו לא מתגלה במבט ראשון.

בתחום החינוך של ילדים ובני נוער במצוקה, למשל, נפגוש לא מעט חניכים אשר בתרגום חופשי לדברי ויניקוט, חוו פגיעה במרחב הפוטנציאלי בילדותם המוקדמת ובנעוריהם. על-פי בוכר, ילדים ובני נוער אלה התנסו בחוויות זיקה מועטות, בתחושה מתמשכת ועקבית של חוסר אמון כלפי העולם ובמיוחד כלפי בני אדם, בחוסר אישור עמוק, או במושג הכואב "מחלת יחסים" הנובעת ברוב המקרים ממצוקה מתמשכת שיצרה משבריות, ניכור ורחק. על-פי ראייה זו, אלו חניכים וחניכות שזקוקים לאוויר דו-שיחי מחודש, ל"ביניים" שיבריא את רקמת האמון הפצועה בינם לבין ההוויה. אלא שכאשר אנחנו מתחילים להתבונן כך על הדברים, אנו לא יכולים שלא לשאול את עצמנו על ילדותנו שלנו, ועל מחלות היחסים שאנו עצמנו חוונו. זהו הרגע שבו, אם נבחר בכך, נוכל להביט באור מפוכח על החברה והתרבות בהן גדלנו, ולהבין שהשפעותיה הישירות או העקיפות של "מחלת היחסים" חלה גם עלינו. בלי כל ספק, מעשה היצירה של ה"ביניים" המבריא נועד גם לנו ולחברה כולה. באותו רגע, המצוקה מתהפכת לפתע. ההיבט הטיפולי והפרטני שמלווה אותה מיטשטש, ונראה שהיא מנהיגה ומורדת, דורשת יצירה של תרבות יחסים חדשה עבור כלל הילדים - כאן ועכשיו - חינוך לזיקה.

## סיפורה של הזיקה כנחו מבריא

כאשר אנו מתחילים להבין שהזיקה היא טיפול חברתי מונע למחלות יחסים, מתברר לנו לפתע עד כמה אנו זקוקים לה, ועד כמה למחנכת הדו-שיחית מצפה כאן אתגר מתמשך שעוסק ביצירה מחדשת של מרחב האמון ושל תחום המשחק, שמתוכם עשויות לפרוח יכולות שעד לאותו רגע נראו כמעט דמיוניות עבור ילדים וילדות מסוימים. אנו עושים זאת כמחנכים ומחנכות חברתיים ולא כמטפלים ומטפלות. מחנכת דו-שיחית תבחר, לדוגמה, לראות את הפגיעה במרחב היחסים והאמון בחייהם של ילדים וילדות כתולדה כמעט ברורה מאליה של חיים במציאות של עוני, מצוקה לסוגיה השונים ושוליות חברתית, הדוחפות משפחות רבות ובמיוחד נשים ואימהות אל מצבי חיים בלתי נסבלים. מצבי חיים אלו משפיעים באופן אכזרי על יכולתן של אותן משפחות לחוש שלווה, רוגע וחירות ואף יותר מכך, נוצר מחסור ממשי במגוון האפשרויות לבחירה ונוצרת תחושה הישרדותית מתמדת ומאיימת הגורמת לא פעם לקושי גדול ביחסים. העובדה שמשפחות הנתונות לניצול וללחץ כלכלי וקיומי מתמשך, מצליחות למרות זאת ליצור מרקם של ביטחון, מוגנות ואמון, איננה נס מקרי אלא מעידה יותר מכול על כוחן מעורר ההשראה של נשים ומשפחות אלו, ועל בחירתן להיאבק ללא לאות עבור ילדיהן בתוך מציאות אכזרית ולא צודקת. משפחות אחרות, שאינן סובלות ממחסור כלכלי, עשויות לחוות קושי ומצוקה בתחומים אחרים. לעיתים קשוי היחסים שבהן, מיעוט המשחק, רגעי ההנאה ואפילו המיעוט במגע הפיזי, עשויים להטיל צל כבד על חייהם של ילדות וילדים, שילווח אותם במשך שנים.

כך, בזמן שחלק מהממסד רואה ומגדיר "אם טובה דיה" ומתוך כך "אם שאינה טובה דיה" על-פי אמת מידה הבוחנת בעיקר פרטים, טען המחנכת הדו-שיחית שחייבת להיות "חברה וסביבה זיקתית דיה", כדי שיגדלו בה ילדים שמחים, בריאים ומוגנים, שמממשים

את אנושיותם. מתוך כך, גם תפקידו של החינוך ותפקידה של המחנכת מקבל חידוד חשוב: בחינוך הדו-שיחי אנו למעשה יוצרים מחדש, כאקט של מרד במציאות החברתית הקיימת, מרחבי זיקה מחדשים עם חניכים וחניכות, "ביניים" המגדיל חירות, אמון, אחריות ואפשרויות מבט באופן חברתי רחב.

על-פי תפיסה זו, מרחב ביניים מבריא איננו רק חוויה מחדשת של אמון ותחושת ערך. הוא מצע חיוני לכל תהליך של למידה, יצירה ומימוש אחריות בעולם. בלעדיו, אפשר יהיה לכל היותר לשנן, "לענות נכון" ולבצע מטלות שונות בתוך שגרת היומיום של בית הספר. אך ללמוד וליצור, תוך התגברות על אתגרים ממשיים והבנת הסתירות הגלומות בחיים, אפשר רק ממקום שבו הזיקה קיימת ונוכחת באופן משמעותי מספיק, בתוך התהליך החינוכי.

הפסיכולוג הסתכל עליי בפקפוק. "אין סיכוי שהוא כתב את זה", הוא אמר בנחרצות. "אני יכול להראות לך את האבחון שלו, הוא לא יכול היה לכתוב את זה. אין שום סיכוי". לקחתי את השיר הארוך בחזרה ואמרתי לו שאף על-פי שאני מאוד מכבד את האבחון ומסקנותיו, אני יכול לומר בוודאות שהוא כתב את השיר הזה, כי הייתי שם. למעשה, את השיר הזה ועוד חמישה רק בשבוע האחרון. יש לי אותם כאן איתי. הפסיכולוג המשיך לטעון שזה בלתי-אפשרי מבחינה אורגנית וקוגניטיבית, ושכלל אנחנו צריכים לעבוד איתו על הוראה מתקנת ולא על שירים, וזה ממש מעל לרמתו, אבל משהו במבטו ובמילים שלו כבר נשמע מעט פחות בטוח. בסוף הוא שאל במבוכה "אוקי, אז איך אתה מסביר את זה שנער שאובחן כמצוי על גבול האינטליגנציה התקינה, ויכולות הכתיבה-קריאה שלו הם של כיתה ב', כתב כזה שיר? שמע, זה שיר מטורף. זה שיר של משורר". אמרתי לו שלשמחתי ולמזלי זו לא הפעם הראשונה שאני נתקל בתופעה כזו, למרות

שאינן ספק שהפעם זה הכי קיצוני: "אתה מבין", אמרת, "הוא היה חייב לכתוב את זה. זה שיר עליו, על מי הוא, על כל מה שהוא עבר. על הכול. זה פשוט היה חייב לצאת. אז הוא מצא את הדרך. יותר נכון השיר מצא את הדרך". הוא הנהן, ואז אמר שהוא מקבל בהכנעה את זה שלא את הכול אנחנו יודעים להסביר.

בסוף השנה היו לחניך הזה חמישה עשר שירים ארוכים ומלאים. כמעט ספר. חלקם נקראים עד היום. את האבחון שלו לדעתי אף אחד לא קרא כבר מזמן, והוא נמצא באיזה פח או ארכיון, ולמרות הכול, בסוף אותה שנה הוא עזב. החיים שלו הלכו למקומות קשים ורעים והקשר בינינו התנתק. עבורי, הוא היה ונשאר עדיין אומן. בזיכרון שלי הכתיבה ניצחה, ולו לתקופה קצרה, את הסבל וחוסר הצדק שהוא חווה מאז שהיה ילד. איכשהו ברור לי לגמרי, שבאותה שנה שבה הייתה לו קבוצה אהבת, מיטה חמה לישון בה, ארוחות מסודרות, טבע ושקט מסביבו, ובעיקר מבט מעניק ערך ואמון של מדריכים ומדריכות, הוא כתב כמו משורר כנגד כל האבחונים והנתונים. לא את הכול אנחנו יודעים להסביר. אבל את זה דווקא כן.

באופן טרגי, ייתכן שחלק מהילדים שנפגוש יתנסו בתיקון של מרחב ה"ביניים" בפעם הראשונה בחייהם. באופן טרגי עוד יותר, ייתכן שחלקם יגיעו אל המחנך או המקום המתאים מאוחר מדי, לאחר חוויות מצוקה כה קשות, עד שיסוד האמון יוכל להתממש אצל ילדים אלה רק לאחר תהליך ארוך, שאותו מחנך או מקום לא יצליח לסיים בתוך שנתיים או שלוש. אך רוב החניכים והחניכות אינם נמצאים שם, אלא במקום כלשהו בתווך, ופעילותו של המחנך הדו-שיחי חייבת לחתור שוב ושוב ליצירה מחדש של חוויות מתקנות, השעונות על זיקת אני-אתה, פגישה, משחק, תרבות ויצירה. עבור



הרוב המוחלט של הילדים ובני הנוער שנפגוש, פעולה זו עשויה להוליד שינוי מכריע בחייהם. לעיתים שינוי שכזה יוליד בהם כעס ומחאה, ומתוך כך את הצורך לפעול וליצור. לעיתים שינויים כאלו יגרמו לילדים ולבני הנוער להביא בחזרה אל העולם דבר מה יקר ערך, שלא היה שם קודם, והוא נובע מתוך ניסיון חייהם. במקרים מסוימים שינוי כזה יכול להוליד תקווה גם לאחר שהכול כבר נראה אבוד ובלתי-אפשרי. לפעמים נדמה, אפוא, שהזיקה פועלת בין צללי המציאות, בין הסדקים, אך לאורך זמן השפעתה הסמויה על נתיבי החיים גדולה ומשמעותית.

כמחנכים דו-שיחיים בידינו לקיים, לעצב ולכוון את הצורך הכביר במגע ובקשר. זאת, תוך הבנה מתמדת כי הזיקה איננה רעיון רחוק הנמצא מעבר לתחום השגתו של החניך, ואין מגיעים אליה רק לאחר עיצוב האישיות, ההשכלה וההתנהגות. להפך. הזיקה היא סוד ההיקשרות והעשייה שבתשתית החיים האנושיים, ומתוכה צומחים החניכה והחניך שמולנו, גם אם אין זה נראה כך ממבט ראשון. בכל חניך טבועה הזיקה, וטבוע לעומק הצורך העצום להיקשר ולהיפגש עם העולם. עלינו לזכור שילדים, חניכים וחניכות ואף מבוגרים - כולנו מתפתחים ומתגלים כבני אדם מתוך הזיקה, מתוך אמירת "אתה". אנחנו חייבים לאפשר לזיקה לפעול את פעולתה ולגדל את חניכינו כבני אדם שלמים. אנו חייבים לאפשר לה לשמור ולהגן עליהם מפני חיים של רחוק, אדישות ונתק. אנו צריכים להעניק לה מקום להבריא ולתקן את מחלות היחסים. ולבסוף, אם ניתן לזיקה מקום מרכזי, נדרוש אותה ונכוון את חניכינו אליה, אישיותם "תגולף" מתוכה, וכל אותו צורך בהכנה ראויה לחיים ימצא את מקומו הנכון בתוך התהליך החיבוכי.

## הסיפור על בית ספר ליחסים

אחד מהדפוסים היסודיים של חינוך בכלל ושל עולם בתי הספר בפרט, ואולי אחד הבעייתיים ביותר, נוגע למושג המוכר "הכנה לחיים". דומה שבית הספר מתפתל ונאבק ללא הרף בתוך פיצה טובענית של הנחות סותרות בנוגע לשאלה כיצד, אם בכלל, אפשר להכין ילדים וילדות אל אותם חיים עתידיים ולא ברורים. מעבר לעניין הבעייתי כשלעצמו, של עיסוק כמעט חרדתי בעתיד הבלתי-ידוע תוך תשלום מחיר כבד על החוויה בהווה, וגם אם נקבל ולו לרגע חלק מהצורך החינוכי העיקש הזה לעסוק בהכנה לחיים - כדאי לשאול מהי בעצם אותה הכנה ומה משמעותה ותוכנה? או בלשון אחרת - אם כבר מכינים, אז אל מה בדיוק באותם חיים עתידיים חשוב בכלל להכין?

בהמשך לכך, ואולי מעט בניגוד למקובל, כדאי יהיה לברר ולבדוק מה דעתם של ילדים ובני נוער בנושא, ובהשלמה לכך, להקשיב היטב לזקנים וזקנות שחיו לא מעט שנים - אולי הם יודעים לומר משהו על החיים ועל ההכנה הנדרשת כדי לחיותם כראוי. כנראה שהתוצאה של בדיקה זו לא תפתיע אף אחד. אם שואלים אנשים מהו עבורם הדבר המרכזי שמסב להם אושר ומשמעות בחיים, ומחדדים את השאלה בערך כך - "אם היית צריך לבחור דבר מרכזי שהופך את החיים לראויים, משמעותיים, בעלי ערך ובעלי פוטנציאל לאושר - מה המרכיב הזה יהיה?" הם לרוב ידגישו את איכותם ועומקם של היחסים החברתיים שלהם עם הקרובים להם, כמו משפחה, חברים, שותפים לעבודה וקהילה, וידרגו אותם בראש רשימת המרכיבים המשמעותיים ביותר בחייהם.

אם נמשיך בכיוון זה, נוכל לומר בסבירות די גבוהה שיש קשר מובהק וברור בין אופי ועומק היחסים החברתיים שאנשים צעירים ובוגרים מקיימים בחייהם, לבין תחושות של אושר, שמחה, הגשמה

ובריאאות. מחקרים רבים, שהבולט ביניהם הוא מחקר הרוארד<sup>13</sup>, מגלים תמונה עקבית וכמעט אינטואיטיבית - מה שגורם לנו להיות מאושרים ובריאים לאורך שנים ארוכות הוא בעיקר טיב ועומק היחסים האנושיים והחברתיים שלנו, והרבה פחות עניינים אחרים כמו כסף, פרסום, קריירה מוצלחת ואפילו יצירה או הישגים פורצי דרך. זה סוד גלוי, חוצה תרבויות, מעמדות, מצבי חיים, גיל ומגדר עד שכמעט משעמם לגלות שבסופו של דבר אנחנו יותר זהים משונים בצרכינו העמוקים ביותר.

אם כן, גם אם לא נאבק על חינוך מבוסס הווה בכל מאודנו, ונסכים ללכת כברת דרך בעקבות הרעיון העקשני של הכשרה והכנה לחיים, ובהנחה שיחסים הם אכן מרכיב כל כך חשוב, אולי החשוב ביותר בחיי ילדים וכנראה גם בחיי הבוגרים, אז אולי צריך לשאול - לא הגיע הזמן שבתי הספר ילמדו יחסים?

נרחיב: אם אחד הדברים המרכזיים ביותר לחיים משמעותיים ובריאים הוא אומנות היחסים בין בני אדם, מדוע אין שיעורים, תכנית לימודים, כיתות, גני ילדים, בתי ספר, מכללות ואוניברסיטאות שעוסקות באופן מרכזי, גלוי וקבוע בנושא היחסים, לא מדהיבט הטיפולי אלא החברתי? אנו יכולים להמשיך ולטעון שהקשר הבסיסי בין בתי ספר ובין אושר ורווחה טעון בירור, אבל זה לא לב העניין. לב העניין הוא שקיימת הסכמה חברתית רחבה על מקומם החשוב של יחסים בחיים, אך ככל הנראה לא קיימת הסכמה על האפשרות ללמד יחסים בצורה עקבית, משמעותית ומודעת. במובן מסוים יש

---

13 המחקר המקיף עקב אחרי למעלה מ-700 איש במשך 80 שנה. כ-60 איש מתוך המשתתפים המקוריים של המחקר עדיין לוקחים בו חלק, כשהם כבני 90. מניתוח של תוצאות המחקר התברר לחוקרים שיחסים קרובים היו הגורם העיקרי לאושר בחייהם של הנחקרים. יחסים כאלה היו גורם מנבא חזק לבריאות פיזית ומנטלית יותר מאשר מעמד חברתי, מנת משכל או אפילו גנים טובים. רמת הסיפוק מהיחסים שהייתה לאנשים בגיל 50, ניבאה מה תהיה רמת הבריאות שלהם בגיל 80 בצורה נכונה יותר מאשר, לדוגמה, רמת הכולסטרול שלהם.

לכולנו תחושה עמומה שזוהי מיומנות שרוכשים מתוך החיים עצמם תוך נפילות וטעויות, ופחות באופן מודע ותהליכי, אך זוהי כמובן הנחה בעייתית והניסיון בפועל מלמד אחרת. כנראה שאי-אפשר להבטיח שהבדידות תיעלם מהעולם וכולנו נחייה מוקפים בעשרות חברים אוהבים וקבוצות תומכות, אבל ברור לגמרי שאפשר ללמוד יחסים. אפשר גם להתפתח בהם. אפשר להתקדם בשדה זה באינסוף נתיבים וכיוונים, שרק חלקם הקטן מובא בספר הזה. במובנים מסוימים, עולם שלם של טיפול, אימון, יעוץ והכשרה מתפרנס היטב מהקשיים החוזרים ונשנים שלנו בעולם היחסים. אולי אפשר היה לחסוך חלק מהכאב והייסורים שלא מעט אנשים חווים, אם היה ניתן לחינוך ליחסים מקום משמעותי בין רגעי השינון של לוח הכפל, מאפייני הסיפור הקצר וחמור הקפיצות בשיעורי ההתעמלות.

בחזרה לסיפור שאנו מספרים לעצמנו ולעולם. הנה כי כן, כנראה שהגיע הזמן ללמד יחסים. זה חשוב, כמעט קריטי ובעיקר אפשרי. על-פי סיפור זה, הזיקה והדו-שיחיות חייבות לקבל מקום מרכזי, ברור ובלתי-מתנצל, בלב תכניות הלימודים והסדירות בבית הספר, גם עבור הווה משמעותי ואנושי יותר, אך גם בהתייחס אל הכותרת הכבדה - "הכנה לחיים". במובן מסוים, העניין המשעשע הוא שאין שום דרך לדעת מה יקרה בעוד עשר שנים מבחינה מקצועית, אקדמית, מדעית ולבטח מבחינת עולם העבודה. אבל לכולנו ברור שבעוד עשר שנים, עשרים וגם חמישים - יהיו חברויות וקשרים אנושיים מגוונים וככל הנראה הם עדיין יהיו חלק עצום ומרכזי מהחיים שלנו, ממש כפי שברור לנו שטיבם ואיכותם של היחסים יכריעו כיצד נחיה וכיצד נחוש בנוגע לעצמנו ובנוגע לעולם. אם כך, "לימוד יחסים" הוא עניין כמעט מובן מאליו. זה אפילו לא מרד גדול במציאות, אלא ביטוי למענה על צורך כל כך בסיסי עד שלא ניתן לדמיין חיים סבירים בלעדיו.

אם נאמץ את העמדה הזו, נוכל לומר בקול צלול וברור שסיפורה

של הזיקה ושל היכולת הדו-שיחית איננו שולי, מופשט ורחוק. כנראה שיש קשר מובהק בין דו-שיח במובנו השלם ובין הילדים שאנו להורינו, בני הזוג, ההורים, החברים שהננו והשותפים שנוכל להיות בעבודה, קהילה וכן הלאה. ביותר ממובן אחד, עולם היחסים יכריע את הכיוון ואת תחושת הרווחה, הבריאות והסיפוק בחיינו, ובמידה רבה גם חלקים רבים מחייהם של ילדינו. ייתכן שהגיע הזמן לספר את הסיפור הפשוט על כך שאם יש לנו סיכוי ללמוד לחיות טוב יותר, אנו מבקשים לכל הפחות לנסות לממש אותו באופן מרכזי בתוך מערכת החינוך שלנו.

הורים יקרים, בשנה הבאה הילד שלכם מגיע אלינו לחטיבת הביניים, לכיתה שאני מחנכת. אני בטוחה שאתם מלאים בחששות ובתקווה שהוא ימצא את מקומו, ילמד, יפתח וגם יכיר חברות וחברים חדשים. זהו גיל שבו הנושא של חברות הופך להיות דרמטי מאוד ולפעמים סוער, ולא פעם חשוב הרבה יותר מלימודים. הנה כמה דברים שאולי יעזרו. דבר ראשון, אני חושבת שאם הוא יממש בצורה טובה את ההווה שלו כנער, הוא יגדל להיות אדם שיכול לחיות טוב ונכון בעתיד. לפיכך, המשימה שלנו יחד, היא לנסות ליצור איתו הווה טוב, ממלא ומעשיר בכל המובנים. אני יודעת שלמרות שהוא רק מגיע לכיתה ז', יש כבר לחץ לקראת העתיד, על התיכון, לקראת בגרות ומה יהיה הלאה. אני רוצה לומר משהו על הכשרה לעתיד והכנה לחיים שמטרידה גם אותי. אני מאמינה ויודעת שלאורך שנותיו כאדם בוגר אחד הדברים המכריעים ביותר שישפיע על חייו באופן עמוק יהיה עניין היחסים. ביותר ממובן אחד הם קודמים ומגדירים גם את התחום הלימודי, היצירתי והתעסוקתי. הם יגדירו את חברויותיו, את הקשרים הקרובים ביותר שלו ואת חייו האישיים לעוד שנים. הם יגדירו את היכולת שלו לקדם

תהליכים ולפעול בצוות ובקבוצה, להיות חלק מחברה וגם לעמוד כשצריך ולהיאבק על שינוי ותיקון של חוסר צדק. הם יהיו המקום שבו הוא יחיה את רוב זמנו, והם ככל הנראה יכריעו את הכף בין בריאות, תחושת סיפוק, אהבה ורווחה ובין לחץ, בדידות וקושי. בשורה התחתונה, היחסים שלו ככל הנראה יהפכו אותו למי שהוא יכול להיות יותר מכל דבר אחר, ואם יש דבר שנקרא "אושר", הם התשתית היומיומית לכך. לפיכך, אני מתכוונת לעשות כל שאני יכולה להעניק לבנכם אפשרות ללמוד את עולם היחסים, כרגע בדגש על שלושה דברים - חברות, יחסים מיטיבים בין המינים והיות חלק מקבוצה. בניגוד למה שחושבים, יחסים איכותיים הם מיומנות וכושר שאפשר לפתח ולא מתנה משמיים. אפשר לזוז בהם, להתקדם, ואפילו ללמד וללמוד אותם. אני משוכנעת שלתהליך הלמידה הזה תהיה משמעות עצומה על חייו. אני יודעת שזה נשמע אולי מוזר או משונה ובתי ספר בדרך כלל לא מדברים בשפה הזו. לשמחתי, אנחנו כן.

אז הנה - הגיע הזמן להקים בתי ספר ליחסים. או לפחות - בתי ספר שבהם היחסים עומדים במרכז.

## שינויים, מושגים וסדירויות

בתחום "הסיפור שאנו מספרים" יש חשיבות גדולה למושגים חדשים שיאפשרו את תיאור המפגש הדו-שיחי באופן פשוט ונהיר. למעשה זוהי יצירה של שפה חינוכית חדשה, משום שבמציאות הנוכחית אין עומק מושגי ושפתי למרחב הדו-שיחי, לעולם הדרכת היחסים, המפגש הזיקתי וחיי הקבוצה. השפה החינוכית העכשווית היא ברובה מפגש בין שני עולמות - הוראה ולמידה מצד אחד וטיפול מצד שני. לחינוך במובנו החברתי, זה שעוסק ביחסים ובמפגש בין בני אדם, אין כמעט מילים. כדי שהמפגש הדו-שיחי יעבור מתחום הצללים והשוליים אל מרחב היצירה החינוכית הגלויה והמרכזית, ההצעה היא להכניס אל תוך הדיבור את המושגים שלהלן:

"חינך", "מחנך" ו"הדרכת היחסים" - המושגים הפשוטים הללו מאפשרים ליצור ברירות נוספות לצד ההגדרה המקובלת של מורה-תלמיד. חשוב להדגיש שהמושגים "מורה" או "תלמיד" אינם בשום אופן מושגים שליליים. במרחב של העברת מסורת וידע, המורה הוא דמות המאגדת עולמות רבים, ונוגעת לקשר שבין אישיות, יחסים, למידה ותרבות. חשוב לשמור על המושגים הללו ולא לבטל אותם. יחד עם זאת, הַהִמְשָׁגָה של מורה ותלמיד, בוודאי במערכת החינוך הפורמלית, עשויה להיות נטולת חיים, ולכונן בעיקר ללימודים במתכונתם הבנקאית, הטכנית וההיררכית. ההמשגה של מחנכת וחניכה באה לבסס עולם שנכון לעכשיו מודר מהשיח הלימודי - עולם הדרכת היחסים, שהוא מושג נוסף שכדאי לאמץ ולבטא בקול רם. עולמות אלו, שמביאים עימם מרחבים ערכיים, ביקורתיים, גופניים ורוחניים, הם בסיס שעליו אפשר לבנות חינוך אחר, המבוסס על מפגש אנושי ויחסים של אני-אתה. בהקשר זה,

גם המושג "מדריכה" הוא חשוב ומקדם את האפשרות לכינונו של מרחב דו-שיחי. הרעיון הוא ליצור צוות חינוכי שיודע לנוע בנוחות במרחב המושגים הללו מתוך בחירה ומודעות מבלי לבטל אף מושג, תוך הבנה שחייבת להופיע באופן עקבי המשגה שמוציאה לאור את עולם המפגש האנושי.

**פגישה, מפגש - עשויים להחליף את המושגים המקובלים "שיעור" או "פעילות" ולתאר מרחב שבו עיקר המאמץ מכוון לעבר יצירת מרחב של דו-שיח והדרכת היחסים. דו-שיח שכזה יכול להיות גם עם טבע, רעיון, סיפור או יצירה ועדיין לא ליפול אל תוך "שיעור" במתכונתו המוכרת, אלא לכוון אל עבר פגישה אני-אתה בכל המובנים - אישית וחברתית. חשוב לומר שמפגש שכזה ככל הנראה מלמד לא פחות ואף יותר מ"שיעור", ונוצר בו קשר חי ולעיתים אינטימי בין ידע לבין אדם, בתוך מרחב חברתי פעיל. המושג "מפגש" יכול לתאר גם שיחה אישית עם חניך או מספר חניכים וחניכות, כשעיקר המאמץ בו הוא ביצירת היכרות נוספת, קרבה ו"ביניים", ולא בהעברת חומר לימודי, עיסוק בבעיות משמעת או מתן טיפול.**

זיקה - המושג "זיקה" מופיע רבות בהגותו של בובר והוא למעשה המושג המכונן אך גם התמציתי למפגש אני-אתה. קל להשתמש בו ולתאר דרכו מגוון מצבים של דו-שיח ושל מפגשים שהתרחשה בהם אותה פגישה ייחודית בין בני אדם, או בין בני אדם לעולמות הרוח, היצירה והטבע. המשפט הפשוט "לפני שעה קלה היה לי רגע של זיקה עם חניך", פותח אפשרות חדשה ובלתי-מוגבלת לראות ולחוות את המעשה החינוכי על גווניו השונים. זהו מושג מדויק ומשחרר שקשה לפרש אותו כלמידה, טיפול או עשייה - אלא הוא ממחיש איכות מסוימת של פגישה אנושית.

דו-שיח - הינו המושג העברי לדיאלוג, ולמעשה, בהשוואה לדיאלוג, הוא מתאר באופן נכון בהרבה את ההתרחשות המדוברת.



"דיאלוג" מתייחס ל"דרך הלוגוס" - דרך הלוגיקה - שכביכול משתמשת בטיעונים תקפים כדי להסיק מסקנות ולהגיע אל האמת, אך משמעות זו מרחיקה אותנו במידה רבה מהכיוון שעליו אנחנו מדברים. נראָה שבשנים האחרונות מתחוללת שחיקה מואצת של המושג "דיאלוג" בשדה החינוך; הוא מאבד מתוכנו והופך למושג ריק. לכן, אם בוחרים להשתמש בו, כדאי להסביר באופן ברור למה אנחנו מתכוונים. בהמשך לכך, רצוי להשתמש במושג "דו-שיח" כדי לתאר באופן רב-ממדי גם רוח רצויה וגם פרקטיקה יומיומית. לצורך העניין, אפשר לתאר את החינוך שלנו כ"דו-שיח", ואפשר גם לומר לחניך כלשהו: "הייתי רוצה שיהיה בינינו דו-שיח, ושלא אמצא את עצמי רק נואם לך על מה נכון". ברוח זו, ההצעה היא ליצור תכנית למידה של מספר מפגשים, שתעמיק את הדיון במושג של הדו-שיח, כדי להבין לעומק על מה אנחנו בעצם מדברים.

## סדירות ארגונית חדשה

החינוך וההדרכה שלי בשיחה - יש להניח שמחנך בודד יתקשה מאוד ליצור סיפור עקבי, מתמשך ומקיף, שמתמקד בחינוך הדו-שיחי על גווניו השונים, שכאמור סותרים לא פעם את הקודים הקיימים במקום עבודתו. במהותו, המרחב הדו-שיחי הוא סיפורי, רגיש, עדין, ועם זאת בעיקר חברתי. לכן דרושים מפגש ושיחה שיעמיקו בו ויִסְפְּרוּ אותו יחד. בהמשך לכך, בשדה החינוך נחוץ גם תהליך מסודר, קבוצתי וחברתי, שיצליח לפרש במשותף את היומיום החינוכי, ולחבר בין הרוח לבין המציאות. אירוע אחד, שנראה פשוט ממבט ראשון, יכול להיות מסופר מזוויות שונות זו מזו לחלוטין. פגישת צוות קבועה שיש בה הנחייה והדרכה, תוכל לקדם באופן ניכר את היכולת להעמיק במרחב הדו-שיחי באופן זה. חשוב להדגיש שהפרקטיקה הקיימת של ישיבות צוות בבתי

הספר רחוקה למדי ממימוש היכולת לעסוק בנושאים כאלו, ולכן דרוש לשנות אותה ולהכניס לתוכה זמן קבוע שעוסק בפרשנות של מפגשים חינוכיים מהכיוון הדו-שיחי. אפשרות אחרת היא להצליח להעלות דילמות ממשיות, ולפרש אותן ואת הדרכים להתבונן בהן גם מהכיוון הדו-שיחי. מפגש צוות קבוע כזה צריך להיות מודרך ומוגן, ויש לאפשר בו מידה גבוהה של אמון, אינטימיות ויכולת להיפגש ולהשתנות בעקבות הפגישה. זו איננה "פגישת עבודה", אלא פגישה אנושית בעלת משמעות עמוקה, ויש להתייחס אליה כך. הכותרת של מפגש כזה - "החינוך שלי בשיחה" - מתארת את מטרת ההתכנסות ומכוונת לעיצוב אופייה המבוקש. צוות חינוכי שמתנסה בכך בפעם הראשונה זקוק להדרכה מיומנת, לסבלנות ולמוכנות למפגש מסוג אחר.

**ביקורים, מפגשים ואירועים ציבוריים וקהילתיים** - "הסיפור שאנו מספרים" על עצמנו, על החינוך שלנו ועל מהותו, מקבל ביטוי מובהק ומוחשי בפגישות עם אורחים ומבקרים מחוץ לבית הספר או מקום הפעילות. הביקור מחייב אותנו לומר בפשטות מי אנחנו ומה באנו לעשות. השילוב של חניכים וחניכות בביקורים כאלו הוא משמעותי במיוחד עבורנו המחנכים. חניכים וחניכות יספרו לעיתים סיפור מדויק, מרגש ומעורר השראה על מה הם חווים וחווה, ובין המילים שלהם אפשר יהיה לשמוע את סיפורה של הזיקה - על נוכחותה או לחילופין היעדרה או היחלשותה. יחד עם זאת, חשוב לזכור שלא פעם חניכים וחניכות יאמרו את מה שהם חשים שאנו רוצים לשמוע, ולכן דרושה אוזן חדה והקשבה עמוקה כדי לאסוף את התיאורים לסיפור שיש בו ריבוי פנים.

בהמשך לכך, אירועים מכוננים כמו תערוכות מחצית שנה, אירועי הערכה רבי משתתפים וחגיגות ואירועי סיום הם הזדמנות ציבורית וחברתית לספר במשותף את הסיפור שלנו באופן רחב, דרך התנסות חווייתית. אלו אירועים שמעניקים הזדמנות לעשרות חניכים,

חניכות ומחנכות לספר סיפורים מגוונים, העשויים להצטרף לכיוון וקול משותף, קולו של מקום חינוכי שדו-שיח ופדגוגיה חברתית עומדים במרכזו. נדגיש כי גם מחנכת אחת הפועלת בבית ספר או בפעילות בלתי-פורמלית, יכולה להחליט לקיים אירוע כיתתי, קבוצתי וקהילתי בכוחות עצמה. אירועים קטנים וקבוצתיים של הורים, שכונה וקהילה עשויים להיות אחת מהנקודות המשמעותיות ביותר ביצירה של חיבור חברתי והבנה עמוקה בנוגע ללב העניין שהמחנכת מבקשת ליצור. למרות הפשטות ואולי דווקא בזכותה, אלו יכולות להיות חוויות עזות ומשמעותיות. ערב כיתה-קבוצה של הורים וילדים בפארק הקרוב לבית הספר, שבו פשוט נפגשים ומשוחחים, משחקים, אוכלים ושוהים יחד, הוא דוגמה טובה לכך.

אתגר שמיני

## ללמד באופן דו-שיחי

"אומרים: 'אדם נודע את עולמו'. מה משמעו של דיבור זה? האדם ממשמש בשטחם של דברים ונודע אותם. הוא מעלה מהם דעת על טיבם, מעלה ידיעה. הוא נודע את שיש בהם בדברים. ברם לא ידיעות בלבד מביאות לו לאדם את העולם.

שכן הללו מביאות לו לאדם רק עולם של לו ולו ולו, של הוא והוא והיא והיא ולו."

תמיד הדהימה אותי היכולת של חניכים, שמערכת החינוך תייגה כ"נכשלים" חסרי פוטנציאל, להתחבר לשירים מורכבים עם מטאפורות ודימויים רחוקים מהיומיום, בעברית לא תמיד מובנת.

אולי הדוגמה הטובה ביותר לכך היא בהתחברות של חניכים רבים, פעם אחר פעם, לשירו של ביאליק, "לא זכיתי באור מן ההפקר". בשיר הזה מופיעה השורה "ותחת פטיש צרותיי הגדולות כי יתפוצץ לבבי, צור עוזי..."

התגובה על השורה הזו הייתה כמעט תמיד חזקה, מיידית ומפתיעה בעומקה, ובעומק השיחה שנוצרה בעקבותיה. באחד מהשיעורים, חניך סיפר לכולנו שהוא מתכוון לקעקע את השורה הזו על היד עם ציור של פטיש ולב. כששאלתי אותו מאיפה הרעיון, הוא הסביר בצורה פשוטה "זה בדיוק הסיפור של החיים שלי, רק במילים של חכמים".

לקח לי זמן להבין שמעבר לטענה המוכרת, המביחה שהענקת שפה ומילים לרגשות וחוויות היא מעשה חינוכי חיוני במיוחד עם בני נוער שחוו מצוקה, יש כאן משהו אחר, עמוק יותר.

אני חושב, בפרשנות אחרת, שאותם חניכים הרגישו באופן מאוד ברור ומוחשי, שמישהו שולח אליהם יד, מאי שם, מזמן אחר, ואומר להם בפשטות שהם לא לבד בחוויית החיים שלהם. שהם נראים. שהם קיימים. ושיש חשיבות לכל הכאב והקושי הזה. אני משער, שהם הרגישו שהשורה הזו נכתבה ממש בעבורם, ברגע המסוים הזה של חייהם, ושהדבר הזה גרם לסוג של שיחה הדדית להתעורר.

## לעבור מעולם של "מה" לעולם של "מי"

אם הגענו עד כאן, אנו בוודאי כבר מבינים שהחינוך הדו-שיחי מבקש מאתנו להכיר בכך שזיקה ופגישה מתחילות במקום שבו אני מצליח להשאיר את המבט המתאר והמסדר ברקע ההתרחשות, לנכח ולחוות את ה"אתה" העומד מולי במלוא ישותו, ולהיכנס לדו-שיח עמו. זהו גם המרחב שבו רגעים, יצירות, בני אדם, טבע ורעיונות מקבלים נוכחות, ואף מקום להשפיע באופן עמוק על נפשי ואישיותי. זה הרגע שבו כבר איני מדבר על משהו, אלא נפגש עם מישהו, עם ה"אתה" העומד מולי. אם אפשר לומר זאת בשורה אחת, זהו מעבר מעולם של "מה" לעולם של "מי".

אחת הדוגמאות המובהקות ביותר להבדל שבין לדעת או לחוות "משהו", אל מול להיפגש עם "מישהו" באופן זיקתי ולומר "אתה", הוא ביחסים שבין בני אדם, אך הדבר נכון גם לפגישה עם יצירות, עם רעיונות ועם הטבע. בעוד שעם בני אדם, לבטח בשיחה כהווייתית, אנחנו מתנסים בדו-שיח מילולי ובהבעה גופנית, ה"שיחה" עם יצירות ואמנות, רעיונות או טבע נחוות כעניין תמוה הרבה יותר,

בין השאר בשל חוסר המילוליות שמאפיינ אותה. איך בעצם אפשר "לשווחח" עם ציור? איך אפשר לקיים דו-שיח עם עץ או עם הר? מה הכוונה בקיום שיחה עם רעיון או עם ערך מסוים? אין ספק שאיננו מורגלים לחשוב כך. אלא שבסיס הרעיון הדו-שיחי ברור למדי. גם אם נתקשה לקבל אותו, אפשר לנסות להבינו כפשוטו. כאשר אדם "משוחח עם יצירה", הוא מרשה לעצמו לתת לה לשאול אותו שאלה או לומר לו אמירה, והוא לוקח על עצמו לתת תשובה.

זה נשמע אולי מוזר, אבל בפועל אנחנו עושים זאת בהיסח הדעת באופן יומיומי. אנחנו יכולים לפחד, לבכות או לצחוק מצפייה בסרט, ואז לשכוח מכך מאוחר יותר. אבל כולנו מכירים את התחושה של לסיים סרט או ספר ו"ללכת איתו בראש" כמה ימים. כולנו חווינו לפחות פעם אחת הרצאה, סיפור או מפגש עם רעיון שתפסו את תשומת ליבנו לתקופה ארוכה, ואפילו גרמו לנו להשתנות באופן ממשי. אנו רגילים לראות את זה כהשפעה חיצונית עלינו, אך מנקודת מבט דו-שיחית, הטענה תהיה שהרעיונות או היצירות משוחחים איתנו על החיים שלנו, ואנחנו מנסים לתת להם תשובה כמיטב יכולתנו. התשובה שנשיב לא תתרום רק לנו ולא תשנה רק אותנו, אלא תמשיך את תהליך ההתהוות והשינוי שרעיון או יצירה אלו עוברים עם השנים, ותתרום להמשך קיומם ותפקידם בעולם. אם נתבונן על זה כך, נוכל להבין את המשמעות של דו-שיח שבין אדם לבין יצירה ורעיון, וייתכן שנגלה בפועל הרבה יותר רגעים כאלו ממה שחשבנו שיש בתחילה. אם לא נירתע מהעניין, אנו עשויים לגלות שברוב הפעמים שיצירה או רעיון נוגעים בנו עמוקות, אנחנו מצויים באזור הזה, ואפילו די אוהבים לשהות שם.

שדה החינוך והלמידה דומה מאוד. אפשר, לדוגמה, "ללמוד" שיר, ואפשר "להיפגש" עם שיר. כמובן שניתן לעשות את שניהם, ולא תיתכן למידה ללא פגישה או פגישה ללא למידה, אך כדי להבין לעומק את העניין בהקשר החינוכי והלימודי, וכיצד ניתן לפעול בתוכו, נחدد מעט את הדברים.

החניך לומד שיר בבית הספר. השיר הוא מבחינתו "משהו". הוא עומד לצד שירים נוספים וממוקם בתוך שיעור ספרות הגובל בשיעורים אחרים. השיר מורכב מחטיבות כאלו ואחרות, וגם אם החניך מוצא בו משהו מעניין ואפילו מרגש, אין זה משנה כלל - החניך חניך, והשיר שיר. שניהם נמצאים אחד לצד או למול השני, בניכור או בתקשורת, אך לא בפגישת אני-אתה. ייתכן שבסיום השיעור החניך יזכור את השיר, ידע היטב איך נהוג לפרשו, איך לצטט ממנו במבחן ואפילו ייהנה או יתרשם ממנו.

לעומתו, חניכה אחרת נפגשת עם השיר באופן דו-שיחי, בשיעור, או ברגע אחר של חייה. בתוך הפגישה עם השיר היא מרגישה לפתע שהוא ממש "מדבר" איתה - עם מצבה הייחודי בחיים, ועם המחשבות האישיות ביותר שלה. בעולם בית הספר, "דיבור" כזה מתרחש לרוב די במקרה. על אף שהשיעור בנוי בסדר מסוים ובתבנית מוגדרת, נוצר מרחב המחולל את הבלתי-צפוי - פגישה אני-אתה. החניכה לא בהכרח "יודעת" עכשיו את השיר על בתיה, חרוזיו והטכניקה בה הוא כתוב, ולא בהכרח מתרגשת או מתפעמת ממנו כ"משהו"; אך היא נפגשת עם השיר באופן אחר, הדדי, שמשפיע עליה עמוקות - היא נשאבת אל תוך המפגש, ופונה לשיר כאל ישות המשוחחת עמה; להפתעתה, שורה בשיר שואלת אותה שאלה ושורה אחרת עונה לה. לעיתים שורה זו, האחרת, שולחת אותה אל הבנה חדשה שכאילו נוצרה בדיוק בשבילה ברגע זה של חייה, סביב השאלות שמטרידות אותה היום ועכשיו. השיעור שברקע נעלם, ומשהו אחר תופס את מקומו. לרגעים ספורים, ההגדרות "שיר", "שיעור", "מורה" וכן הלאה, לא נוגעות ולא מתארות את מהות הקשר הייחודי, השיחה שנוצרה בין החניכה לשיר או בין קבוצת החניכים סביבה שנקשרה יחד לחבורה תוך כך. לאותה חניכה, כפי שבובר מתאר זאת, נדמה שהכול הצטרף לכדי שיחה אחת שנגעה בה באופן עמוק.

תוצאותיו של מפגש בין חניך לבין שיר, רעיון, או יצירה אחרת, לא תמיד ברורות או צפויות, והן לרוב בלתי-מדידות באופן המקובל.

מבחינה לימודית פורמלית, האירוע הזה הוא לכל היותר קישוט או תופעת לוואי רצויה יותר או פחות, ואין לו ערך בפני עצמו, לבטח לא כמרכז התהליך הלימודי. זו איננה הדרך המקובלת ללמוד שירה, ספרות או היסטוריה, שלא לדבר בכלל על מקצועות מתחום המדעים או מתמטיקה. במקרים רבים החוויה הדו-שיחית אף יוצרת, שלא במקרה, ביקורת הולכת וגוברת על צורת הלמידה התכליתית הנהוגה בבתי ספר, ולעיתים התלמיד נדחף להסתיר אותה מפני המורה והכיתה. מצד שני, מחנכים שמכירים מניסיונם האישי חוויות מפגש כאלו עם יצירות ורעיונות, מייחלים לרגעים כאלו עם חניכים וחניכות. מחנכים אלו יודו לא פעם שהמפגש הזיקתי עם ה"אתה" הוא הסיבה העמוקה והמרכזית שלשמה הגיעו לחינוך ולמקצוע שהם מלמדים. אלו הם רגעים שבהם מפגש אנושי, יצירה, למידה, רעיון ושאלות חיים עמוקות מתאחדים ומתחברים לידי איכות אחרת, שמשנה את המציאות בכיתה ומאירה אותה באור חדש. עבור המחנכת הדו-שיחית, לחזות בחניכה משוחחת לעומק עם שירה, ספר או סרט קולנועי, הוא מאורע שמעורר תחושה של העמקה, השראה, ולעיתים אפילו התעלות.

חשוב להדגיש שאין מדובר בכישרון חינוכי ייחודי ונדיר של מורה אומן או נס רגעי ומקרי, אלא בתוצאה מודעת של מאמץ מכוון, התנסות, תרגול מתמיד ומוכנות לטעות ולתקן. במפגש בין החניכות והחניכים לבין עולמות הרוח, היצירה והרעיונות, אפשר בהחלט ליצור מצבים שבהם מתקיימת אפשרות גדלה והולכת לפגישה דו-שיחית. המחנך הבוחר להפגיש את חניכיו באופן כזה, אינו יכול לוודא שאכן תתרחש אותה זיקה, אותה פגישה, אך הוא יכול לאפשר ולזמן עד כמה שניתן את הכיוון ואת התנאים והאווירה המאפיינים מפגשים שכאלו. יתר על כן, מחנך שמוכן להדגים בפועל כיצד הוא עצמו נפגש פגישה זיקתית עם רעיון או יצירה, יוכל להעניק לחניכיו דימוי ממשי לאופן שבו פגישה כזו מתרחשת, וכיצד היא עשויה להיות אחד מהרגעים האנושיים והמשמעותיים ביותר בחיים.



## פגישה זיקתית נמחוללת למידה

הצעד הראשון של כל מחנך הבוחר ללמד באופן זה, הוא לאפשר לעצמו להתמסר לרעיון כי במרכז תהליך הלמידה, במרכז המעשה החינוכי, נמצא תמיד משהו מרוחה של הזיקה המעניקה מעוף, עוצמה ומשמעות לכל התהליך. על-פי גישה זו, יסודות כמו הבנה, התמצאות, ניתוח, חקר ותיאור הרעיון או היצירה, הם כלים תומכים חשובים למימוש פגישה כזו, אך אינם מטרה בפני עצמה. זוהי עמדה מקדמית חיונית, הפועלת כנגד הנחות המוצא הקיימות, ולבטח דורשת התכוונות אחרת מצידה של המחנכת. כדי לעשות זאת, המחנכת יכולה לחזור אל התנסויותיה שלה במפגש עם יצירה או רעיון, לנסות ולהיזכר כיצד פגישה דו-שיחית כזו שלחה אותה למסע שלעיתים שינה את חייה וייעודה.

אני לא רוצה להישמע חנונית או נוסטלגית. כל הקטע הזה לא כל כך מתאים לי. מבחינתי אלו רגעים שהרגשתי בוכה לדבר עליהם אפילו עם עצמי טוב, ברור, הנעורים. חלוץ של תחילת שנות התשעים. נערה מחוצ'קנת מדי, בודדה מדי, קצת חושבת שהיא לא למרות שכולם אומרים לה שהיא כן. בפועל בת מזל, אבל ייקח שנים עד שתדע את זה. מתביישת מאוד בגוף והולכת עם בגדים רחבים, שחורים. מזל שבאותו זמן כולם היו בעניין של נירוונה ופרל ג'אם. בסדר, אני זקנה, מודה. כשהחיים היו קשים מדי כתבתי כשהייתי שבורה כתבתי. כשחשבתי שאני לא אצלח את כל זה כתבתי. כשדמיינתי רגעים רומנטיים מופרכים וידעתי שזה לעולם לא יקרה כתבתי. וקראתי בלי סוף. מימוש הקלישאה השחוקה על הפנס מתחת לשמיכה עד אור הבוקר או עד קץ הסוללות שאז היו מאוד חלשות כי זה מה שתדיראן ידעו לייצר. וכמובן, לכתוב בכתב יד בלתי קריא, במחברות עבות ואפורות שאגרתי ונעלתי בפחד עמוק ותהומי שמישהו חס

וחלילה יקרא. באמת פדיחה רצינית לראות כמה התאמת  
 בדיוק לז'אנר. אבל זה היה כל כך אמיתי! ובמובנים רבים  
 כל כך חיוני. כל כך יצר אותי ואת מי שאני היום. אני יודעת  
 שזו פאתטיות מוחלטת, אבל כשכתבתי את החיבור לבגרות  
 בכיתי על מחברת הבחינה. אני אפילו לא זוכרת את הנושא.  
 אבל כל כך הייתי בזה, כל כך אהבתי את זה. קיבלתי 85  
 ולא האמנתי. כל כך כעסתי. איך יכול להיות שמישהו הרשה  
 לעצמו לתת ציון על דבר כזה ואם ציון אז איך לא מאה  
 עגול? אולי הכעס הזה הבהיר לי שאני הולכת ללמד כתיבה,  
 ספרות. אני מודה שדמיינתי את זה קצת אחרת, יותר כמו  
 מורה מיתולוגית לבושה בסטייל עם צעיפים בצבעי פסטל  
 באיזה בית ספר פרטי לסופרות צעירות על גדות אגם ולא  
 במקיף האפור פה בקריות, אבל יו נואו, מתפשרים, אלו  
 החיים. ובכל זאת, יש רגעים. למשל כשאני רואה ילדה  
 אחת בכיתה אחרי שסיימנו עוד פרק ב"מישהו לרוץ איתו"  
 מסתכלת החוצה מהחלון על השמיים. אני רואה במבט שלה  
 את הדבר הזה. אני רואה אותו. ואני יודעת כמה זה שווה. אני  
 פשוט יודעת. אז טוב, היום אין להן כמעט בכלל חצ'קונים  
 וזה קצת חבל לטעמי, והן כולן נראות בנות 25 מסוגננות.  
 אבל חוץ מהקליפה, אני פשוט יודעת שמה שהיא עוברת  
 עכשיו עם הספר הזה הוא הדבר הכי יקר בעולם ושעכשיו  
 ממש היא שואלת את השאלות הכי שוות על מה הם החיים  
 האלו. אני יודעת שהיא מרגישה שהוא נכתב כאילו עבורה.  
 את זה אני לוקחת איתי חזרה הביתה, אל הילדים, אל זיהום  
 האוויר, אל המשכורת בושה ואל המעמד המביך של להיות  
 מורה לספרות ב"א שנייה. ממש כמו בשיר ההוא של כרמלה  
 גרוס ואגנר. שוב יצאתי זקנה ממש.

מכיוון זה נובעת הבחירה להתמסר לכוח המשיכה הטבעי של החניך הדו-שיחי לעבר עיסוק ב"שאלות החיים הגדולות" - השאלות הקיומיות של האדם, הנפגשות עם החניך בחוויית החיים העכשווית שלו - ומתוכן להביא ליצירה חדשה שלא הייתה שם קודם. "שאלות החיים הגדולות", לדוגמה: למה אנחנו כאן? מהו האושר והאם אהיה מאושר? מהי האהבה? מה נועדתי לעשות בחיי? מה עושים עם כאב וקושי? האם יש אלוהים? איך לחיות לאור העובדה שמתים? וכן הלאה, הן שאלות העשויות, בהינתן המקום ותשומת הלב, להפגיש בין חניכות וחניכים לבין רעיון או יצירה באופן משנה חיים. למעשה, אין יצירה גדולה שאינה עוסקת באופן כזה או אחר בשאלות אלו, ומעניקה להן במה. אך ההחלטה צריכה להיות לפגוש באותם רעיונות, והרבה פחות "ללמוד" אותם באופן המקובל. למעשה, זוהי למידה מבוססת פגישה דו-שיחית.

בלמידה דו-שיחית שכזו, ובאופן ייחודי ברגעי ה"שיחה" עם יצירה, קיים ממד משחרר עבור כולנו, אך הוא משמעותי באופן מיוחד בקרב ילדים ובני נוער שחווים כאב ומצוקה. בראש ובראשונה עשויה להיות כאן חריגה מידיית מחוויות הבדידות, העדר הקול והשקיפות, אל חוויות של פגישה, הזדהות ושותפות שמעניקה ערך. החניך מגלה, לעיתים בהפתעה, שיש עוד כמה בני אדם בעולם, יוצרים בעלי שם ומקום חברתי, החשים תחושות כמעט זהות לשלו, גם אם הביטויים הלשוניים או הפיזיים לכך שונים מהמוכר לו. בהדרכה נכונה של המחנכת, תחושה זו עשויה להעמיק ולהוליד מעשה יצירה חדש - החניך שנחשף לכוחה של היצירה יכול למצוא צורך ורצון להביע את עצמו. לאחר שהיצירה העניקה ביטוי ואישור לתחושותיו, הוא חווה דרך המפגש הקבוצתי והמפגש עם המחנכת מצב מאפשר ומגדיל כוחות הקורא לו להמשיך את גילום הרעיון במובנים חדשים, סביב דילמות החיים שלו בהווה. כך נוצר דו-שיח בין אומן ויצירה לבין חניך, שעד לפני רגע היה "תלמיד", וכעת הוא עובר למקום של לומד

ויוצרה. במובן זה, המחנכת היא שותפה לאותה פגישה אך גם המתווכת והמדריכה של תהליך המפגש בין החניכים ליצירה.

מעבר להעזה שבמהלך החינוכי הזה, עולה כאן שאלה בסיסית: עד כמה המחנך מוכן לקדם מצבים כאלו ולהתנסות ביצירתם באופן עקבי? מפגש דו-שיחי של חניכים מתבגרים עם יצירות שמביעות עוול, כאב, אובדן ואשמה, או לחלופין התבגרות, מרד נעורים ותקווה, איננו תמיד נעים ורך. יכולות לעלות בו נקודות אישיות כואבות ולעיתים טרגיות. ברגע של חוסר זהירות, חניכים עשויים לחשוף פרטים מחייהם שלא היו מדברים עליהם בשיעור רגיל או בשיחה יומיומית. לעיתים החשיפה משחררת ומעניקה אישור. לעיתים היא נעשית בחופזה ויכולה לפגוע בחניך באופן עמוק בתוך קבוצה שאינה בשלה לכך. כאשר פותחים את הדלת, אי-אפשר לדעת מה יתגלה מאחוריה. ולכן, המחנכת נדרשת לאחריות גדולה ומקיפה סביב יכולתה להוביל מפגש כזה, כך שהוא יחזק ויחולל את אותו דו-שיח מקרב ולא יוביל לחוסר מוגנות, פגיעה או התרחקות. יש צורך לאמוד באופן זהיר את יכולתה של הקבוצה לשאת עומקים שונים של שיחה, ולעיתים יש להמתין או לחלופין לבחור נושא מתאים שלא יפתח במקומות הקשים ביותר. לעיתים יש צורך לחזק כללים בסיסיים של שיחה מוגנת, ושל התנהלות נבונה במרחב הרגיש הזה.

## איך נולד שיר מחאה

גיתן דוגמה מוחשית לכך מפגישה של חניך עם שירו של ארז ביטון "שיר קנייה בדיזינגוף". במקרה הזה, הפגישה הולידה יצירה חדשה של החניך ושל הקבוצה כולה. להלן שירו של ביטון לצד שירו של החניך, שבחר במקרה זה לא לחשוף את שמו.

רוצה להיות	שיר קנייה בדיזינגוף
למה ביניהם אני לא יכול להיות	קניתי חנות בדיזינגוף כדי להכות שרש
כמוהם אני מנסה להיות	כדי לקנות שרש כדי למצא מקום ברון
ברמה שלהם רוצה להיות	אבל האנשים ברון
רוצה להיות כמו כולם	אני שואל את עצמי מי הם האנשים ברון
רוצה להתקבל בפני העולם	מה יש באנשים ברון מה הולך באנשים ברון, אני לא פונה לאנשים ברון כשהאנשים ברון פונים אלי
רוצה לדבר	אני שולף את השפה מלים נקיות, כן אדוני, בבקשה אדוני, עברית מעודכנת מאד, והבתים העומדים כאן עלי גבוהים כאן עלי, והפתחים הפתוחים כאן, בלתי חדירים לי כאן.
אבל הכול נעלם.	בשעה אפולולית בחנות בדיזינגוף אני אורז חפצים לחזר לפרורים ולעברית האחרת.

נתאר את התהליך כולו ובמיוחד את ההכנה, את הפעולות השונות בתוך המפגש ואת אופי נוכחותה ומקומה של המחנכת ביצירתו והובלתו:

המחנכת הייתה זו שבחרה להתחיל את המסע הדו-שיחי שלפנינו. מחנכת זו חשבה על סיפורו של אחד החניכים, כבן לעולים מאתיופיה שסובל מתחושת כאב, זרות וגזענות, ועל שאיפתו הפנימית של החניך לחוש כחלק מהכלל, מחובר ושייך, מבלי לאבד את זהותו ואת המבט הביקורתי שמאפיין אותו. היא מכירה אותו היטב, והנושא הזה עלה יותר מפעם אחת במפגש ביניהם. לדעתה, הגיע הזמן ללכת צעד אחד קדימה, לא רק ברמה האישית עמו, אלא גם ברמה הקבוצתית. זוהי נקודה חשובה. המחנכת בחרה להתמודד עם התחושות של החניך ולא לשים אותן בצד, ויותר מכך - היא החליטה להעביר את התחושות הללו מתחום השיחה האישית אל תחום המפגש והלמידה של הקבוצה. המחנכת בחרה לעסוק דווקא בנושא זה, על פני נושאים אחרים שייתכן שכלל לא קשורים לסיפור חייו של החניך ונוגעים להכנות לקראת בחינות הבגרות, פיתוח מימונויות, ושאר ציפיות או מטלות שיש לעמוד בהן. בכך היא קיבלה החלטה מודעת לחרוג מסדר העדיפויות הרגיל בבית הספר שבו היא מלמדת, ולעיתים אף מסדר העדיפויות השגרתית שלה עצמה.

הבחירה להעמיק בנושא זה אינה קלה גם מזווית נוספת. המחנכת חוששת מהקשיים הבלתי-צפויים שעלולים לעלות בתוך פגישה כזו אצל החניכים בשל מצוקות חייהם, שבמובנים רבים אין לה פתרון או תשובה עליהן. היא שוקלת היטב האם כדאי להביא נושא אחר שעמו החניכים יוכלו להתמודד בקלות רבה יותר. היא שואלת את עצמה שוב ושוב האם זהו הזמן המתאים, האם קיימת בשלות, עד כמה הקבוצה מסוגלת לתת לכך מקום, וכיצד תעלה הפגישה. המחנכת מתייעצת עם מספר שותפים, ולבסוף היא מחליטה שזהו הזמן המתאים להביא את התוכן הזה.

לאחר שהמחנכת בחרה להיפגש סביב נושא זה עם עולמם של החניך והקבוצה, היא בוחרת את הדרך לעשות זאת. במקרה זה הבחירה היא להפגיש את הקבוצה עם יצירה שמבטאת באופן כתוב תחושה דומה של זרות והדרה, שיר של המשורר ארז ביטון.

היא לוקחת כאן סיכון מסוים - עד כמה החניכים יתחברו אל השיר? אולי הפער בין החוויות גדול מדי? אולי החניך יירתע מהנושא, או יחוש שהמחנכת יוצרת השוואה בינו לבין אנשים אחרים, ובכך מדגישה דווקא את המרחק? ובעצם - למה לא להביא שיר או סיפור מקוריים של יוצר מקהילת יוצאי אתיופיה? פתיחה של נושא כזה, שמכיל מצוקה, תמיד נושאת עמה מידה מסוימת של סיכון. אחת הסכנות הבולטות היא חסימה - חניכים שיפגשו באופן לא נכון עם תחושה מסוימת, יכולים להיאטם אליה ולסרב לפגוש בה שוב. המחנכת בחרה לבסוף בשיר המסוים הזה מתוך מכלול שיקולים. השיקול המשמעותי ביותר היה הרצון שלה לעסוק בחוויה דווקא ממרחק הזמן וההתנסות. בעיניה, ריחוק מסוים של החוויות יכול דווקא לסייע כאן, ולאפשר מבט רחב ומשותרר יותר. מגיע רגע המפגש.

המחנכת פותחת בהכנה קצרה. היא מזכירה לקבוצה את כללי השיחה ורושמת אותם על הלוח: מי שמדבר מספר על עצמו ולא על אחרים בקבוצה; כשמישהו מספר על עצמו או קורא יצירה כולנו מקשיבים במלוא הנוכחות ועם "עיניים טובות", ורק אחר כך, אם יש שאלות, אפשר לשאול; כל מה שיאמר יישאר כאן, וכולנו אחראיים לכך; אם מישהו מרגיש שהשיחה "גדולה עליו" אפשר לצאת לכמה רגעים או לא להשתתף, זה לגמרי בסדר - יש חלופה אחרת בחוץ. המחנכת מבקשת ברמה האישית לגלות עדינות, אחריות והקשבה לסיפורים אישיים שיעלו וליצירות שייכתבו, ולהתחייב שלא לעשות בהם שימוש לרעה. היא שואלת בכנות האם הם חשים שהם מסוגלים לכך. החניכים והחניכות מסכימים, וכולם בוחרים להישאר במפגש. הם כבר מכירים ממפגשים קודמים את הבקשה הזו, ויודעים היטב

שהיא מבשרת מפגש שיעלו בו תכנים מעט יותר רגישים מהרגיל. המחנכת פותחת בסיפור אישי על עצמה כנערה, על מצב או רגע בו חשה אחרת, שונה או לא רצויה. החניכים מקשיבים. הסיפור האישי של המחנכת פותח בפניהם אפשרות לבטא את הכאב והמצוקה שלהם, אף כי בשלב זה הבקשה מהם היא רק להקשיב. למעשה, המחנכת סוללת כאן את הדרך לפגישה של החניכים עם תחושה לא קלה שהם לבטח חשים. היא רומזת להם בדבריה שאותה תחושה איננה בלעדית או מקור לבושה, אלא משותפת בצורה כזו או אחרת לרוב בני האדם, גם אם ביטוייה שונים. המחנכת עושה זאת באופן מודע, למרות הסיכון שהחניכים יחוו שהיא לא מבינה על מה היא מדברת או שהסיפור שלה לא אמין. במובן מסוים, זהו רגע של מימוש הנוכחות, המאפיין במידה רבה כל פגישה שהופכת לפגישת אני-אתה ואיננה נשארת בתחום הדיאלוג הידוע מראש. יש כאן העזה בבחירה, אך לא מבחן אומץ. הבחירה היא "לקפוץ אל ה"ביניים" ולחלול אותו דרכה וממנה אל הקבוצה. ולעשות זאת שוב ושוב, בכל פעם מחדש. זוהי הנהגה במובן הדו-שיחי. היא חייבת לספר להם סיפור שבאמת מעורר בה עצמה את התחושות הללו, ואינו מתודה או תרגיל, אחרת לא תהיה פגישה של ממש בינה לבין החניכים. לצורך העניין, לא מספיק שהיא תגיד "כולנו מרגישים מדי פעם מצוקה". זה לא יעבוד. היא חייבת לעשות את הצעד הראשון אל תוך השיתוף, אל תוך ה"ביניים", אחרת החניך והקבוצה יתקשו לתת אמון בה ובמצב כולו. מזווית נוספת, הסיפור שהמחנכת מספרת מדגים בצורה ברורה מהי רמת השיתוף הרצויה ומעניק לחניכים ולחניכות דימוי ברור יחסית לאופן השיתוף המקווה במפגש הזה. בדרך זו חניכים וחניכות יוכלו ללמוד כיצד משתפים, באילו מילים משתמשים, מה אומרים ומה לא. מאוחר יותר הם כמובן יוכלו לסגל לעצמם את הדרך המיוחדת להם, אך היכרות עם הבסיס היא חשובה מאוד, בעיקר כדי לשמור ולהגן על עצמם.

כעת המחנכת מחלקת את דפי השיר לחניכים, וקוראת אותם



בקול בפניהם. בזמן הקריאה היא נותנת להם לראות לאילו חלקים בשיר - מילים, שורות, היא עצמה מתחברת במיוחד. היא עושה זאת באמצעות קולה, מבטה ואופן הקריאה. בכך היא רומזת לחניכים שלשיר, כמו לאדם, יש סוג של חיים ואופי, ושמותר ואפילו רצוי להרגיש קרבה וחיבור אישי אליו.

המחנכת קוראת בקול את השיר כולו ללא עציירות. זוהי הענקת משמעות וכבוד לשפה, ליצירה ול"מוזיקה" שלה, והזמנה לחניכים לחוות את היצירה כדבר-מה חי ושלם, לא גזור ולא מחולק או מקוטע. זהו גם בסיס הזיקה - אני נפגש עם מישהו קודם כל בשלמות הווייתו, ולא עם חלקים ממנו או עם תיאורו החיצוני.

לאחר הקריאה כולה המחנכת מסבירה כמה דברים לא ברורים, לדוגמה - מה זה רוול בכלל? מי זה ארז ביטון ומאיפה הוא הגיע? איפה זה דיזינגוף ולמה הוא סמל לתרבות מסוימת? זהו רגע של חזרה מודעת אל הלז והצורה. בשלב זה, אם החניכים לא יקבלו תחושה מסוימת של מבנה, צורה ותיאור, הם לא יוכלו לעבור לשלב הבא של פגישה מעמיקה עם השיר ועם העוצמה הרגשית שהוא נושא. שלב זה יכול להיות קצר או ארוך בהתאם לצורך ולתחושה. חשוב לזכור שיש בו סכנה מסוימת של איבוד ריתמוס הפגישה לטובת התמצאות, תיאור והגדרה.

המחנכת חייבת לחוש מתי הזמן לחזור אל המצב ה"פגישתי" שבשיעור, והיא עושה זאת רק לאחר שהתהוו מבנה, צורה ובסיס שתומכים ביכולת להעמיק. או אז, היא יכולה לשוב אל לב הפגישה. היא שואלת את החניכים מה הם הרגישו בזמן שהיא קראה את השיר.

שאלה זו חשובה, משום שהיא מבססת את המפגש כולו על חוויה אישית ולא על אמת מידה אחרת של ידע, ניתוח או הבנת הנקרא. אם קיים אמון בחלל שנוצר והיצירה נגעה בחניכים, התשובות השונות עשויות לכלול משמעות עמוקה של סתירה ושל הפתעה. חניכים שבוטחים, באופן יחסי, במחנכת ובחבריהם לקבוצה, יכולים להשיב

תשובות בלתי-צפויות לחלוטין. לדוגמה, חניך אחד יכול לומר שהוא הרגיש שזה שיר מטומטם לגמרי, ושמי שכתב אותו הוא חולה נפש. חניך אחר יכול לומר שזה הזכיר לו שפעם הוא הלך לדיזינגוף סנטר ונקלע למכות עם חבורה של בני נוער. חניכה שלישית אומרת שעניין אותה מה זה הרוול הזה, ולמה המשורר כל הזמן תקוע על הרוול הזה, ומה הוא איבד שם. אם נשים לב, תשובותיהם של החניכים חכמות מאוד, ומסתירות תחתיהן את הפוטנציאל הגולמי להעמקת הפגישה עם היצירה.

כדי שהרגע הדו-שיחי לא יישבר ולא יתמוסס, אלא יעמיק, המחנכת מנסה עד כמה שניתן לפגוש את המבט שמאחורי התשובות באופן פתוח ונוכח, מתוך הנחה שהן מביאות עמן עומק התנסותי, ולא התנגדות או התרסה. לפיכך, היא יכולה לשאול את החניך - "מדוע לדעתך זה שיר מטומטם?" או "מה מטומטם בשיר הזה?", בכנות מלאה ולא בביטול. ייתכן שהחניך דווקא חש משהו מדויק מאוד בין המילים, וקשה לו להתמודד עם התחושה או להביע אותה אחרת. בנקודה זו עשויה להתחיל שיחה מעניינת בין המחנכת והחניכים וצריך לתת לה לגדול ולהעמיק.

ברגע המתאים, המחנכת מספרת לחניכים לאיזו שורה בשיר היא הכי מתחברת ומדוע, וכהמשך לכך מבקשת מהחניכים לבחור שורה אחת או שתיים בשיר ש"מדברות" איתם ו"אומרות" להם משהו. שאלה זו חיונית, משום שהיא מכוונת את החניכים לחוות את השיר כדו-שית, כיצירה ש"אומרת לי דבר". במובן אחר, יש בשאלה זו משהו מקל. היא מאפשרת לחניכים לצמצם לרגע את כובד הפגישה מהיצירה כולה, הנחווית כדבר ארוך ומופשט, אל משפט אחד או שניים שמבטאים מבחינתם דיבור ברור ואישי שמעורר בהם דבר-מה.

אחד החניכים מתנדב לומר שהשורות "הַפְּתִימִים הָעוֹמְדִים כְּאֵן עָלֵי גְבוּהִים כְּאֵן עָלֵי, וְהַפְּתוּחִים הַפְּתוּחִים כְּאֵן, בְּלִתֵּי חֲדָרִים לִי כְּאֵן." נוגעות בו במיוחד. המחנכת מתעקשת ומבקשת מהחניך לומר מה השורות הללו אומרות לו. החניך חושב לרגע ומשיב שהן אומרות

לו שיש בעולם אנשים שמרגישים לא רצויים, קטנים ולא שווים לאנשים אחרים.

המחנכת אומרת לו שהדברים שאמר נוגעים בה וכואבים, ושיש בהם הרבה אומץ. החניך מופתע ונבוך מעט, אך ניכר שהוא שבע רצון מתגובתה.

חניכים אחרים מחזקים את דברי החניך, וחלקם אפילו אומרים דברים ברורים מאוד ברוח "אנחנו אתיופים אנחנו מבינים בזה". המחנכת מבקשת שהם יסבירו מעט את עצמם. זהו רגע חשוב מאוד שמתבטא בהשתתפות עמוקה. בשלב זה החניכים מתחילים לדבר, כמעט כולם יחד, ולתאר מקרים של גזענות, אי-שוויון ותחושת זרות ומצוקה בארץ. אין כאן מקום להמלצות חינוכיות כאלו ואחרות כיצד צריך להתמודד עם מצבים כאלו, אלא רק הקשבה מלאה, נוכחת, מקיפה וממוקדת לתחושות כואבות וקשות, שעולֶה מהן חויית עוול מתמשכת.

אם המחנכת מצליחה להקיף במבטה את החניכים והחניכות, מקדישה את כל כולה לראיית המציאות מבעד לעיניהם, ולרגע אחד קטן חשה במשא הכבד של הגזענות, ההדרה, הבדידות והזעם, היא תהפוך את הרגע הזה לפגישה אנושית משמעותית ועמוקה, זיקת אדם לאדם. זהו הרגע שבו גם המחנכת עשויה להשתנות, והוא המניע את המפגש משוב או מעניין לרדו-שיחי. המחנכת נפגשת עם חלקים עמוקים וקיומיים בנפש של חניכיה, והיא יכולה לבחור שפגישה זו תהיה "גורלית", קרי, תחולל אצלה תהליכי שינוי עמוקים ולמעשה תכוון ותגבש במובן כזה או אחר את הכיוון שלה, את האופן שבו היא רואה חינוך, פוגשת בני אדם ואפילו, במקרים מסוימים, את ייעודה והחלטותיה המקצועיות והאישיות. זה אולי נשמע רחוק, טוטאלי וקיצוני, אך לעיתים זה בדיוק מה שמתרחש במפגשים כאלו. יש כאן חריגה מהותית מ"טכניקה" או מ"פדגוגיה" של הוראה וחינוך, אל מצב אנושי בסיסי ואחר, דו-שיח שונה מהמקובל בין מבוגרת לצעירים, ובהתאמה, החניכים והחניכות מרגישים בזה מיד.

הדבר הנוסף שמתחולל ברגעים הללו הוא שהקבוצה כולה נקשרת יחד, ונוצרים בה אינטימיות, אמון, יכולת להביע כאב ולשהות בתוכו יחד. החניכים והחניכות יוצרים יחד עם המחנכת "ביניים" קבוצתי חי, שמצליח להגדיל ולאשר את היחידים במצב הזה על סיפור חייהם, ולהעניק להם תחושה של הרחבת המקום ושל תמיכה עמוקה. למעשה, כולם חשים שקורה כאן משהו חשוב, יסודי ומקרר שמרחיב את היחד, ולזמן קצר מצליח להתגבר על חיץ, מתחים וקושי. גם אם הרגע הקבוצתי הזה אינו ארוך, איכותו ואורו מקריינים על סיפוריה של הקבוצה והתפתחותה באופן ממש.

המחנכת אומרת לחניכיה, "עונה" להם, כי הדברים שלהם פוגשים אותה בעוצמה רבה, והיא מודה להם על כך ושמחה מאוד שהם חניכיה. היא מוסיפה שהיא לומדת מהם המון ושואבת השראה מהאופן שבו הם מתמודדים עם חוויה כזו. האופן שבו היא אומרת את המילים הללו אינו משאיר מקום לספק אצל החניכים שהיא מתכוונת לכך בכל ליבה. היא מוסיפה שלתחושתה הם התנסו וחוו הרבה יותר ממנה בנושא הזה, ואם ירצו בכך יכולה להיות להם, אפילו במפגש קצר זה, אפשרות לפעולה קטנה נגד מציאות זו. זוהי פעולה, כך היא מדגישה, שהערך שלה רב דווקא משום שהיא תגיע מהם. למעשה, בנקודה זו המחנכת מבקשת ומזמינה את חניכיה להתייצב כבעלי מקום ותפקיד בעולם. זוהי דרישה עמוקה, המעניקה ערך, כיוון ומשמעות. כהמשך לכך היא מבקשת מהחניכים לכתוב שיר תשובה ש"מדבר" עם השיר של ארז ביטון. התשובה יכולה להיות מכל סוג שהוא: הזדהות, חיבור, כעס או תסכול.

החניך שדיבר ראשון וסיפר על תחושותיו מתמסר במהירות לכתובה, ומוציא תחת ידיו לאחר לא יותר משתי דקות את השיר שלו - "רוצה להיות". המחנכת קוראת את השיר של החניך, ניגשת אליו, אומרת לו שהשיר נפלא וגורם לה לתחושה של כאב, דאגה, הזדהות, אבל יותר מכל - להערכה עמוקה אליו. היא ממשיכה ואומרת שהיא רואה בו מנהיג של קול חיוני, מישו שמבטא

בעוצמה יצירתית משהו מאוד חשוב בעיניה, ושהיא רוצה להודות לו על כך. היא שואלת את החניך אם יסכים לקרוא את השיר מול הקבוצה. החניך מסכים.

הקבוצה מקשיבה לשיר ומחמיאה לחניך. ניכר שדווקא החניכים והחניכות האחרים בקבוצה שנמצאים במצוקה משמעותית והתקשו לדבר על נושא זה במשך זמן רב, מרגישים סוג של גאווה ועוצמה לאחר הקריאה.

המפגש כולו מסתיים בתחושה של חיבור אינטימי בין המחנכת לקבוצת החניכים, ושל חיזוק האמון ביניהם. דומה שמהו חשוב נבנה בהיבט הקבוצתי, וסיפורו של המפגש הזה מצטרף אל עשרות ומאות רגעים דומים, שיוצרים חוויה ברורה של יחד מבריא ומעניק מקום, כמובן לצד המשך האתגרים והקשיים שקיימים ועוד יבואו בתוך סיפורה הכולל של הקבוצה.

בסיום השנה השיר של החניך מופיע בקובץ שירים שמתפרסם כספר. החניך גאה מאוד ביצירתו, והופך בעיני עצמו ובעיני הסביבה, ל"משורר חברתי" שאת שיריו יקראו, בתורם, אנשים אחרים. כעת, במפגש אחד נסגר המעגל שהתחיל להתהוות כמה חודשים קודם לכן.

## שינויים, מושגים וסדיריות

ככלל, היכולת ללמד באופן הדו-שיחי נשענת על המושגים והסדיריות שכבר הובאו עד כה באתגרים השונים. הממד המשלים שחשוב לעמוד עליו בנקודה זו הוא חידוד ההחלטה המודעת לכּוון את הלמידה למרחב הדו-שיחי. במרחב זה מתחוללים מפגש, שאלה ותשובה, תוך שימת דגש על תחושת מוגנות וקרבה. להלן כמה מושגים המעוגנים בסדיריות, שיכולים לסייע ולתמוך בהתרחשות זו:

**מעבר מהכנה ליצירה - מחנכת או צוות מחנכות יכולות להחליט להפוך את מרחב הכנת המפגש ליצירה בפני עצמה.** המחנכת, העוסקת בסיפורי חייהם של החניכים ומפגשם עם המציאות, מתחילה בבחירת יצירה או תוכן שיביאו לידי ביטוי ומודעות משהו מתוך שאלות החיים שקשורות גם אליה עצמה ונוגעות בה. בפשטות, המחנכת נעה מ"הכנת שיעור" אל "יצירת מפגש". זהו לא רק שינוי מושגי אלא גם חוויה ממשית של יצירה, שמכוונת באופן עדין אך ישיר וברור אל עבר מצב דו-שיחי, הכולל דילמות ממשיות ורלוונטיות. בדומה לכתיבת סיפור, ציור, פיסול וכן הלאה, כאשר המחנכת יוצרת ובונה מפגש היא מקווה שמהשהו מהזיקה הדו-שיחית שהיא חוותה במהלך בנייתו יתגלגל ויחזור במפגש עצמו. בקיצור - מעשה היצירה של המחנכת או צוות המחנכות הוא חלק חשוב ביותר בדו-שיח כולו, ובמידה רבה הוא מאפשר אותו כמהלך שלם. שימוש בשיעורים או מפגשים מוכנים יכול להועיל במובנים רבים, בעיקר ביומיום החינוכי העמוס, אך חשוב להתעקש גם בהם על מידה גבוהה של חיבור ויצירתיות.

**מרחב מוגן וכללים ברורים לשיתה בקבוצה -** הבחירה ללמד באופן דו-שיחי תיצור רגעים משמעותיים רבים בין המחנכת לקבוצה,

אך כאמור - אלו גם רגעים רגישים ועדינים. בטרם מתקיים מפגש כזה, חשוב לאמוד את מצב הבשלות בקבוצה ואת מידת היכולת לחוות במשותף רגעים של חשיפה, קושי וכאב. בהמשך לכך, חשוב ליצור כמה כללים פשוטים ובהירים שיסייעו לקבוצה לתפקד כמרחב חברתי מאשר ומוגן, ועדיף ליצור אותם ביחד עם החניכים והחניכות. הכללים עשויים להשתנות מקבוצה לקבוצה, אך העיקריים בהם ייגעו ביכולת של כל הנוכחים לדבר בחופשיות על עצמם ללא חשש מפגיעה או הפרעה, ולהקשיב ב"אוזניים טובות" לאדם שקורא יצירה אישית או מדבר על עצמו. נוסף על כך, דרושה הסכמה שיש לבקש רשות מהאדם להשתמש מאוחר יותר בסיפורים ובאמירות שלו שעלו בחדר. לבסוף, חשוב מאוד ליצור בהירות בכל הנוגע לחובת ההשתתפות במפגשים כאלו. צעד חכם יהיה לאפשר יכולת בחירה כזו או אחרת, ולהכין את החניכים לקראת המפגש ותוכנו. חשוב לציין שכללים אלו נוגעים לכל נושא טעון או שיחה קבוצתית, ונכון לעשות בהם שימוש קבוע. כעיקרון, ככל שהקבוצה חדשה יותר כך צריך להקפיד יותר על הכללים, וככל שהקבוצה מתקדמת ביכולותיה כך נכון שהכללים ישתנו, יתגמשו ויתייחסו לרבדים עדינים יותר. לדוגמה: מהו האופן הנכון לגעת באזורים של קושי ואי-הסכמה באופן מכבד ומאשר? איך אפשר להביע הערכה ותמיכה אישיים לצד הצעה לשינוי? כיצד מדברים על עלבון ופגיעה בין חברי הקבוצה באופן חברי? איך אפשר להתמודד עם עימות או סכסוך? וכן הלאה.

**שאלות שמקדמות דו-שיח עם יצירה - מחנכת יכולה לקדם את המרחב הדו-שיחי בתוך המפגש, דרך שאלות מסוימות המובילות לכך. חשוב לשים לב שאלו הן שאלות פתוחות שהתשובה עליהן איננה ידועה מראש, ואיננה דורשת ידע מוקדם או יכולות ניתוח והבנה. שאלות מתחום ה"לז", שקשורות לתיאור ולהבנת המבנה של יצירה או תוכנה, חשובות כפיגומים תומכים לשיחה אך אינן המרכז.**

להלן דוגמאות של שאלות המקדמות דו-שיח:

“מה היוצר התכוון לומר לנו, לדעתכם?”

“מה הרגשתם בזמן הקריאה או הצפייה?”

“בחרו שורה אחת שמדברת אליכם וספרו למה בחרתם

דווקא אותה?”

“מה מעצבן או מכעיס או מצחיק או מוזר במה שקראנו?”

“איפה אתם מרגישים שיש 'גם וגם' - לדוגמה, משהו שהוא

גם מצחיק וגם עצוב?”

“נסו להיזכר ברגע מהחיים שלכם שקשור למה שקראנו או

ראינו, וספרו על כך”

“איזו דילמה או בעיה עולות מהקריאה או הצפייה

או ההאזנה?”

“בחרו שורה אחת, או אפילו מילה, שאתן מרגישות שנכתבה

ממש בשבילכן בנקודה זו בחיים וספרו או כתבו על כך”

“אם הייתם צריכים לומר איזו שאלה יצירה זו שואלת

אותנו - מה היא הייתה?”

“מהי התשובה שלכם לשאלה זו?”

פרויקטים ויצירות חניכים - המרחב הדו-שיחי מבקש ולעיתים דורש תשובה לשאלה, דילמה או תביעה שהמציאות חברתית או יצירה כלשהי מציבות מול קבוצת החניכים או החניך היחיד. תשובה כזו יכולה להינתן דרך עשייה או דרך יצירה חדשה. הדבר החשוב והעקרוני ביצירה כזו הוא שהיא מעשירה ומעמיקה את הדו-שיח שהתקיים במפגש, ומבקשת לחולל ולהביא דבר מה חדש לתיקון המציאות. אחת הדרכים לבסס יחס דו-שיחי מתמשך שכזה היא באמצעות פרויקט חברתי שהחניך או הקבוצה לוקחים על עצמם. פרויקט כזה, יצירה חברתית כזו, היא ניסיון לראות את נקודות הקושי והעוול שבמציאות הקיימת, לבחור לשנות אותה ולהגשים



בפועל את תיקונה דרך עשייה ממשית. פרויקט חברתי איננו בהכרח הבטחה לזיקה או לדו-שיח, אלא הוא מצע שמאפשר את מימושם. מצד אחר, הפרויקט החברתי יכול להיות מעין "תשובה" לעולל או כאב שנחשפו בתוך המפגש עצמו. באופן אידיאלי מתקיימים בפרויקט זה רבדים רבים: מפגש אנושי; ביקורת המציאות; פעולה קבוצתית; מפגש עם יצירות קיימות; החלטה לפעול ולשנות; מפגשים עם קבוצות נוספות ובני אדם יחידים שיכולים לתרום לתהליך; מעשה יצירתי משותף וחברתי. בתוך מרחב הפרויקטים החברתיים יש חשיבות גדולה ליצירות עצמאיות של חניכים וחניכות, שנובעות מתוך מציאות החיים של החניכים עצמם.

הד ציבורי ליצירות ופרויקטים לצד משנה זהירות - פרויקטים חברתיים ויצירות של חניכים צריכים לקבל הד חברתי וציבורי רחב. אירועי חשיפה, תערוכות, אירועי השקה ונקודות ציון משמעותיות ברמה העירונית או הארצית, הם קרקע חשובה ומשמעותית. עלינו להניח בכל עת שהחניכים והחניכות אינם רק "תלמידים" אלא יוצרים ויוצרות, מְתַקְנִים חברתיים, מנהיגים ומנהיגות, ושיצירתם החברתית חשובה ובעלת ערך לעולם. מבחינה זו, יצירתם חייבת לקבל במה משמעותית, ולא ליפול אל תצוגה בית ספרית צרה ומצומצמת. אנו עושים זאת לא לשם טיפוח האגו והפרסום של חניך זה או אחר, אלא כי אנו מאמינים שיש משהו ביצירות אלו שחשוב שהעולם יפגוש באופן איכותי ובהיר. מצד אחר, תפקידנו הוא לשמור ולהגן על החניכים והחניכות שלנו. כאשר יצירה כלשהי נוגעת בנקודה מטלטלת שעשויה להעמיד בסכנה את החניך או החניכה, עלינו לעשות כל שביכולתנו להתאים, לשנות ולמצוא את הדרך לכך שהם לא ייפגעו בשום אופן. עם זאת, עלינו גם לדאוג שהיצירה "תחיה ותבעט", גם אם באופן אחר, מוגן יותר. במקרים נדירים נמצא שצריך שיצירה כלשהי תיגנז לשם שמירה על החניכה שלנו, אך זוהי אפשרות קיימת. בהתבוננות רחבה יותר, עלינו לנקוט משנה זהירות בתהליכי היצירה עם חניכים וחניכות, משום שהאמון

שהם רוחשים לנו והרצון להיות מוערכים עשוי לעזור תחושות של ביקורת או סיכון. אסור למחנך דו-שיחי לנצל בשום פנים את הקרבה לחניך שלו, כדי לדחוק בו להציג או להראות מקומות ונקודות בחייו שאיננו שלם עם הוצאתן לאור, או שעשויות לסכן אותו ואת יחסיו עם משפחתו. זוהי מלאכה עדינה, אחראית, שמחייבת התייעצות מתמדת ושותפות רחבה.

## אתגר תשיעי

# גוף, קצב ותנועה נפתח לזיקה

"יתבונן אדם בשפת ה'פרימיטיביים', היינו אותם העמים שעולמם עמד בעניות דברים, וחייהם חגים בחוג מצומצם של מעשים מלאי-הווה. תאי-גרעיניה של אותה לשון, דיבורי פסוקים, יצורים ראשוניים קדם-דקדוקיים, שמהתפלגותם בא לעולם ריבויים של סוגי-המלים, מציינים לרוב את שלמותה של זיקה מן הזיקות."

אחת החוויות העזות ביותר של פגישה ויצירת קשר מתרחשת עבורי כשאני מתופף עם חניכים. החניך לא חייב לדעת לתופף ולא חייב להיות עם חוש קצב מפותח. הוא יכול ללמוד את המקצב הפשוט ברגע.

דווקא הלמידה של המקצב היא שולית ומה שקורה אחר כך הוא המעניין יותר.

לתוף יש כוח מפגיש חיוני וקמאי. הוא מעין מורה בראשיתי ויוצר שיחה ללא מילים. אני ואתה חייבים להיות בדו-שיח, חייבים להקשיב איש לרעהו, אחרת הקצב מופרע והתחושה צורמת. לא צריך להיות אדם מילולי כדי להבין ולהרגיש זאת, להפך. לפעמים, ככל שאתה מילולי פחות, זה דווקא יכול לעזור. מחסומי שפה לא רלוונטיים פה. רק הידיים, הקצב והרגישות. ויותר מכך - עשוי לקרות משהו אחר. מפגש הרמוני. חיבור מוזיקה. הצצה אל מעבר.

המתופפים מגיעים למצב של ריחוף מעל המציאות, מעל

הזמן והמקום. כולם באותו אזור, באותו ממה, מתופפים יחד ומשלימים איש את רעהו. הקצב "יושב", מסתדר כאילו מעצמו, ונוצרת תחושה של התעלות רגעית. כולם מרגישים בזה. ברגע הזה אנשים שמתופפים יחד הופכים להיות למעין גוף אחד, שיוצר מוזיקה. ברגע הזה, המקצבים הפנימיים משתלבים, ונוצר מקצב חיצוני ופנימי משותף. זו הרגשה מעולה. פתאום, אתה רואה אנשים מחייכים ללא סיבה. ולאחר התיפוף, יש תחושה של זיכוך, שלווה, סוג של סדר פנימי שעשוי להיות מושג רק בשילוב של חוויה גופנית ונפשית. הדבר המשעשע ביותר הוא לראות חניך מסתכל בתדהמה על ידיו האדומות מרוב תיפוף ואומר "וואו, איך שורפות לי הידיים, בכלל לא הרגשתי את זה בזמן שתופפתי. איך זה קרה?"

## חינוך ללא תנועה

הרבה פעמים נדמה כאילו החינוך, ובמיוחד החינוך הפורמלי, שכח לגמרי את הגוף ואת התנועה. בית הספר מתייחס אל הגוף כלא הרבה יותר מכלי תעבורה לראשים, אמצעי כמעט שקוף להעביר את התלמידים ממקום למקום, או כגורם מעורר צרות ובעיות, לבטח בגיל ההתבגרות. אך שלא כמו בית הספר, המתנער מהגוף ומנסה להדחיק את קיומו, החיים דורשים אותו - במיוחד בתקופה שבה חניכים וחניכות נעים מילדות להתבגרות, תקופה בה הגוף הוא מרכז חיוני וסוער של תהליכי שינוי, צמיחה והתפתחות. ה"דרמה הגדולה" של הילדות והנעורים היא גופנית, וביחס הפוך לכך - מידת ההעמקה של בית הספר בגוף. ובכלל, נדמה שככל שהולך ועולה הצורך של ילדים וילדות בפעילויות גופניות המערבות את מכלול החושים, כך מנסה המסגרת החינוכית להיאבק יותר ויותר במרחב הגופני ומנסה להעלים אותו,

בין אם בכליאתו במגמות מוגדרות שלרוב סובלות מדימוי נמוך כמו מחול, תיאטרון, ספורט ומגמות מקצועיות, או תחיתמו במסגרות זמן מצומצמות - הפסקות, שיעורי ספורט וטיולים שהולכים ומתקצרים משנה לשנה.

מן הצד האחר החוויה הגופנית והחושית קשורה לדו-שיחיות באופן עמוק והיא אחת המחוללות הבולטות והמרכזיות שלו. בעבר הלא רחוק, לא מעט מהקשר הזיקתי אל העולם בקע מתוך פעולות גופניות יצרות. עובד האדמה או אומן המלאכה יצרו במו ידיהם קשר אל מושא יצירתם. מהכיוון הדו-שיחי אפשר לומר שהם ביטאו יחס פעיל של מפגש ושל קרבה לחומר ולרוח דרך מגע, תחושה ועיצוב. בהשלמה לכך, החיים בקרבה לטבע היו מושפעים, ובמידה רבה מוגדרים, על ידי תולדות היחסים והקשר בין הגוף למציאות ולסביבה הפיזית. האפשרות לתחושת זיקה הייתה אז בסיסית וקבועה, גם אם החיים התאפיינו לא פעם בסבל, התמודדות או קושי. אנשים נעו, הלכו, רכבו, רקדו ועבדו באמצעות גופם מילדות ועד זקנה. חיי החברה עברו דרך המבע הגופני וקשרים נוצרו ונשמרו תוך מפגש מתמשך עם החוויה הפיזית והחושית.

אומנם, רובנו כבר לא חיים בשבט או בחברותא כפרית, והשאלה אם אנו מעוניינים לחזור לשם איננה ממשית. אך עדיין, יש ביכולתנו ליצור מדי פעם אפשרות לחוויות גופניות מסוג מסוים, שאולי יצליחו לגעת בחלקים אנושיים בנו שמבקשים לבוא לידי ביטוי. העיקר בחוויות אלו הוא הישירות הפיזית, דרכה ניתן לחוות את "זיקת הבראשית" והעוצמה המתלווה לה. מבחינה זו, תנועה, מפגש גופני, משחק ומגע בחומר הם אחד משבילי המבוא לזיקה דו-שיחית, במובן זה שהם מאפשרים התנסות פשוטה ומידית בחוויה של קשר וחיבור בין האדם לעולם.

אני לא מצליח להבין או להסביר את ההבדל התהומי שיש לי בין הבוקר והערב. בערב אני כדור גומי שניתז מהקירות.

אני מלא אנרגיה. אני רץ, אני משתולל, אני נמתח, אני צועק, אני עומד על הידיים ועל הראש, אני מרים צמיגים ומטפס על חבלים. אני מזיע כמו חמור, אני לפעמים פרא אדם. נכון, אני כבר קצת מבוגר. לוקח לי יותר זמן להתחמם ואני גם מתקרר והשרירים נתפסים הרבה יותר בקלות מפעם. ועדיין, עם כל זה, אני חי תנועה. ומגע. קצב וזיעה. ואנרגיה מתפרצת ונשלטת במקביל. בדרך כלל אני הולך לישון סחוט, אחרי מקלחת טובה. משהו בי רגוע, שקט. זה גם האזור שבו הכי כיף לי עם הילדים שלי ועם החברים. אוהלים. שביל ישראל. טרקים בהרים. ים. לדוג בלילה בקור בכינרת. הכול. ככה אני מתחבר אליהם. ככה הם מכירים אותי. וכשאני קם בבוקר, שוב האני האחר. אני מגיע לתיכון. אני חייב קפה. ועוד קפה. כל מערכת החינוך בנויה על קפה. אני נכנס לכיתה. מתמטיקה. כל היום אני משתיק ילדים, אומר להם לשבת במקום בלי לזוז ונס על נפשי בהפסקה אל חדר המורים או התורנות. אני רואה את הקטנים משתוללים בחצר ואת הגדולים יושבים, סרוחים, מסתירים סיגריה ושקועים בטלפונים כמו זומבים. בהפסקה גם אני זומבי טלפון, ממש כמוהם. גולש באדישות בעוד כתבה, נכנס לעוד פרסומת על ציוד כושר שכבר ראיתי שש פעמים עד הצלצול ואז שוב, מתמטיקה. שבו בשקט. שבו. בשקט. שקט! שבו! ההפך הגמור ממני עצמי. אני לא שבו ולא בשקט. אף פעם לא הייתי. אבל כאן אני כן. נגמר היום, ישיבת צוות מורים. שבו. בשקט. כיסא נוח כיסא כואב. אנשים מדברים, יושבים. עוד קפה. עוד דיבורים. שרירי הפה עובדים שעות נוספות בהוראה. וגם שרירי הגלישה באצבעות. דלקות במפרק היד מרוב מסך. אני מסיים, נכנס לאוטו. כל כך עייף. עוד קפה? עוד חצי שעה אני בבית. עשר דקות שינה זריזה, ילדים לחוגים, בעלי ספורט, ריצה בים. שקיעה. מלח. אוויר. סוף

סוף קצת לשחרר קריזה. וואלה, אני סוכן כפול. ולמקרה ששאלתם את עצמכם, הדבר הכי נחמד בכל הפרשה הוא שאני כל כך אוהב להיות מורה למתמטיקה. אין לי שום חלום על להיות מדריך כושר. זה לא העניין. גם לא בא לי להקים קבוצת ריצה עם תלמידים שלי. גם זה לא העניין. העניין הוא המרחק. לא התירוצים ולא ההצעות המביכות על לעשות כאילו ולשלב. העניין הוא המרחק. אלו פשוט עולמות אחרים. אני לא בטוח שאני מסביר את עצמי כמו שצריך. יש לי שני בתים. ואין לי דרך שעוברת מדלת לדלת.

המתנך הדו-שיחי, השואף ליצור עבור חניכיו או יחד איתם חוויות מסוג כזה, נתקל לרוב במחסום הקשור למידת הנוחות והנגישות האישית שלו למרחבים כאלו. רובנו, מן הסתם, לא מתמחים באומנויות הגוף, התנועה והקצב, ואנו לכל היותר אורחים רגעיים בהם. אלא שלא צריך להרחיק לכת. עיקר המאמץ צריך להיות מושקע במאבק על עצם האפשרות לנוע ולשחק בתוך הסביבה התכליתית של החינוך הפורמלי, ולא דווקא באומנות הדרכת התנועה. עולם החוויות הגופניות יכול להתרחש באופנים פשוטים, תוך חיבור ליומיום החינוכי, מבלי לשבור באופן מוחלט את המבנה הבית ספרי, ובעיקר – תוך שימת דגשים נכונים ומדויקים שהמחנכת מביאה. ניתן לכך שתי דוגמאות; המשחק הגופני החופשי ומוזיקה. אפשר לעקוב אחרי העקרונות המרכזיים שעולים בדוגמאות הללו, ולמצוא אותן אפשרויות בתחומים רבים נוספים, דוגמת תיאטרון, ריקוד, טיולים וחוויות בטבע, עמלנות ויצירה, ואפילו בטקסים ואירועים תרבותיים.

## המשחק הגופני החופשי

למשחק הגופני החופשי והספונטני בין ילדים איכויות ומעלות

רבות. אחת מהן היא היכולת "לשכוח את עצמך" לחלוטין בתוך המשחק. המראָה של ילדים או בני נוער שרצים באקסטוזה אחרי כדור, בלי תחושת זמן, קור או עייפות, הוא דוגמה טובה לכך. משחקים כאלו מתאפיינים בשלל מצבים של התעלות ותחושת שחרור, ביטוי עצמי והוויה קבוצתית וחברתית, שנעה בגמישות בין כאוס לסדר ובין כאב ותסכול לחיוניות ושמחה. כמו מרחבי מפגש רבים אחרים, גם המשחק הגופני החופשי נפגע לא מעט, במציאות שמכוונת להשתתפות תחרותית בספורט מקצועני או להישגים אישיים שמצולמים מכל זווית ועולים מיד לרשת. חדות התנועה והמשחק החופשי, השכונתי והמקומי, שתכונתם המרכזית היא שהם נעשים ללא תכלית, פרט להנאה עצמה ולתחושת השחרור, נעלמים והולכים, מוחלפים בשדה הישגי, עמוס בנראות ובאגו, שכל קשר בינו לבין זיקה ומפגש אני-אתה מקרי למדי.

היעלמותו של המשחק השכונתי עצובה, ואפילו די טרגית, משום שהוא מצליח לשמר לא מעט מהאפשרות לחויית מפגש כולית. זוהי חוויה מלמדת ומשמעותית מאוד עבור צמיחתם של ילדים וילדות. לרוב, בחוויה זו משולבים פעילות גופנית, משחק, התנסות או אתגר משותף, קשר קבוצתי הדוק, דמיון, יצירתיות ותחושת חופש. כל אלו כמובן מלאים בשלל כל טוב מהתחום החברתי: ריבים והצעות פשרה, עימותים ופגיעות, פציעות קלות, התגבשות והתפרקות קבוצות, דמיון והומור ובעיקר הרבה צעקות ומשא ומתן על החוקים והכללים. השתלבות התחומים לכדי אחדות חווייתית אחת עשויה ליצור לא פעם, במשחקים הטובים יותר, זיקה קמאית ועזה. בהיבט הדו-שיחי, זיקה כזו היא מעין מבוא ותרגול היכולת להיכנס אל תוך מרחב ה"ביניים", ולקיים דו-שיח עמוק עם אדם, רוח או טבע ברמה בין אישית וקבוצתית. זוהי, למעשה, הכשרה ראשונית לדו-שיח ומפגש. האפשרות שלבו, מחנכים ומחנכות, לראות במשחקים כאלו הרבה יותר מ"חבורת ילדים משתוללים", היא מפתח קריטי בהבנת חשיבותם ובמאבק על קיומם בתוך מערכות שנוטות, כאמור, לדכא בעקביות מצבים כאלו.



המחנך הדו-שיחי הרוצה להפגיש את חניכיו עם חוויות סוחפות במשחק גופני חופשי, צריך לבסות ולשמור על קיומו ורוחו של משחק כזה, להעניק לו זמן, מקום ומשמעות בתוך המולת היומיום התכליתי וקדחתנות ההספק של חומר הלימוד. ברוב בתי הספר המשחק החופשי כלוא בתוך מסגרות זמן נוקשות, או לחילופין מתקיים בשעות שבהן אין מורים ומבוגרים בסביבה. לעומת זאת, למחנך הדו-שיחי יכולה וצריכה להיות שאיפה לפגוש את חניכיו גם במקום הזה, לעיתים כצופה, לעיתים כמשתתף פעיל במשחק, אך תמיד כמגן, מאפשר ותומך שלו.

לצפייה נוכחת ומאשרת, ב"עיניים טובות" של המחנך במשחק של חניכים וחניכות עשוי להיות ערך רב, ויש לשמור שלא תהפוך לצפייה שמידרדרת במהירות להתערבות במשחק ועיסוק במותר ואסור, במדידה או בשיפוט. צפייה משמעותית, שמקדמת את החוויה המשחררת, היא שקטה וצנועה, ויש בה אישור עדין ועידוד לתחושת ההיטמעות במשחק, לחופש ולזיקה המתהווה. צפייה כזו עשויה להועיל מאוד, משום שהיא נותנת מקום ותחושת ביטחון לחניכים, כך שיגיעו למצבים אלו ללא פגיעה או סיכון, וכמובן - צפייה זו יכולה לסייע למחנך להיפגש עם קבוצת החניכות והחניכים באופן אחר מהרגיל, במצב בלתי-שגרת.

להשתתפות במשחק יחד עם החניכים יכולים להיות יתרונות רבים, אך גם חסרונות. כשהמחנך משתתף במשחק, הדינמיקה החברתית משתנה במהרה. לעיתים החניכים, באופן טבעי, ינסו להרשים אותו, להתחרות בו ולנצח אותו ותחושת ההנאה והשחרור נפגעת. האומנות החינוכית של השתתפות במשחק גופני יחד עם חניכים היא מלאכה עדינה שנרכשת בזמן רב ובמודעות גדולה. היא דורשת מערכת יחסים של אמון וקרבה בין החניכים למחנך, תחושת ביטחון, מוגנות וזהירות מופלגת בתחום המגע הגופני המאפיין משחקים כאלו. לעיתים כדאי למחנך, למרות הפיתוי הגדול, לצמצם את מקומו ומרכזיותו, ולעיתים מקומו דווקא נדרש וחיוני.

במבט רחב יותר, חשוב לחזור ולחדד את הטענה, שהמשימה

המשמעותית ביותר של המחנך הדו-שיחי בהקשר של המשחק הגופני והחופשי היא יצירת התנאים לקיומו של משחק כזה כאחד מהבסיסים של הזיקה והשבילים המובילים אליה. בעולם פורמלי ומדיה, בו מתעטת תחושת המוגנות ומשחקי הילדות הגופניים נעלמים אל תוך מסכים מרצדים, המשחק החופשי הוא פעילות בסכנת הכחדה. בתי הספר נוגסים בשאריותיו של המשחק לטובת לימודים פורמליים, שינון וישיבה במקום. קבוצות ומועדוני הספורט המקצועי הופכות אותו לתחרותי, שער לקריירה עתידית שמעקרת מתוכו את ההנאה בערים הגדולות, שכונות וגנים ציבוריים מתרוקנים לאיטם והמראה של ילדים משחקים שעות לבדם הופך לנדיר יותר ויותר. שמועות על אדם מסוכן מסתובב, נהגים פרוצים, או מצב בטחוני ובריאותי רועע, מונעים מההורים לשלוח את ילדיהם אל המגרשים, הפארקים או הים, שגם הם בתורם מצטמצמים והולכים, או דורשים תשלום ורישום כדי להשתמש בהם. בעולם כזה המשחק החופשי הופך למרחב שצריך להיאבק על שימורו. המחנך הדו-שיחי יכול להיות, אם יבחר בכך, שומר ומאפשר של משחק כזה. משימתו הגדולה של המחנך בהקשר זה, היא לנסות ולהימנע מהמראה העצוב של ילדים או בני נוער, שמעולם לא חוו משחק גופני קבוצתי וחופשי, ואינם יודעים כיצד לשחק, לא כל שכן כיצד לחוות תחושת שחרור והנאה ממשחק כזה.

## הקסם של המוזיקה

לחוויה המוזיקלית יש מקום מרכזי בעולם הזיקה, וכמו המשחק הגופני החופשי - גם היא חוצה גבולות וכוללת זיקה בין אדם לרוח וליצירה, זיקה בין בני אדם המנגנים ויוצרים יחד זיקה אל הטבע, החומר והגוף על שלל ביטוייהם בעולם.

המחנך הדו-שיחי, השואף לחבר את חניכיו אל עולם המוזיקה, אינו צריך להיות מומחה למוזיקה. הדבר הראשון והחשוב ביותר הוא

הרצון להאזין למוזיקה, להיפתח אליה, לאהוב אותה ולהכניס אותה אל שגרת המפגש והיומיום החינוכי. כל מחנך יכול לבחור לשלב מוזיקה מסוגים שונים במפגשים שהוא מעביר. הוא יכול להדגים את החיבור אליה ולתת לה לחולל במרחב החברתי את ריכוך החיץ. למוזיקה, כזיקה ראשונית, יש כוח רב שקשה להסביר. היא מלאה בפוטנציאל לחולל חיבורים בין-דוריים, בין-תרבותיים ובאופן כללי ליצור תנועה רגשית סוחפת, תחושה של קסם, התעלות ומפגש. כאשר הפעולה המוזיקלית נעשית בסביבה חברתית וקבוצתית, וכאשר יש לה הקשר ממשי אל חוויות חיים, נוצרת זיקה עמוקה, נוכחות, קרבה וקשר אינטימי שקשה ליצור באופנים אחרים. ובפשטות - כיף לראות ילדים וקידים באקסטזה בתשע וחצי בבוקר בכיתה וצועקים מילים של שיר כלשהו או לחילופין משתתקים ונרגעים יחד כשצלילים עוטפים אותם מסביב.

פסטיבל ערד. שנות התשעים. הרטמן על הגיטרה האקוסטית והאלרגיה בעין שעושה לו לבכות. עשרות בני נוער על שאריות הדשא לצד קרטוני שוקו ריקים. הרטמן מנגן ואנחנו יושבים ושרים בשקט פינק פלויד. בערב משניה עם מפלצות התהילה. צרחות נעורים של עונג ושל התעלות. חורף. יושבים בחדר של אמיר. לא מזמן יצא "שינויים בהרגלי הצריחה" של נטאשה. יושבים חבורת בנים מ"א. שקט פסיכוטי, קדוש. מלבכולי. אלון מתחיל לבכות בלחש. ידענו למה. אנחנו איתו. תל אביב, גשם. עדיין ווקמן. הולך איתה. שומעים שלום חנוך. היא הדבר הכי מופלא בעולם. אני לא יכול להכיל את מה שיש בי ולא מרגיש את הקור. שנת שירות. חוזרים מהעבודה. יום אביב. הכול רחוק ושטוף והריח של הים מטורף. נדב מוציא את המערכת החוצה ואנחנו מתמרחים בשמש ומקשיבים ללד זפלין. השיער ארוך ולנעורים יש פסקול. רבין עושה שלום. יש תקווה ויש לה

צליל. סוף הצבא. גדי ואני יושבים ביחד בפאב הגוזניק ביפו. כולם מעשנים בפנים. שוב השיר הזה. שוב חושב אותה. כואב. רואה את מתחת לפני השטח של קוסטריצה ומתהפנט מהסאונד. התקליטים של החור בשחור. הקסטות. הקבצים. לא משנה בכלל האריזה. כלום לא באמת השתנה. יודע שגם היום, בדירה השכנה, נער שאני לא מכיר מחליט להגביר עד הסוף, כי הוא חייב. אני לא מכיר אותו, אבל אני ממש מבין.

מוזיקה יכולה ליצור רגעים של מפגש ולהעמיק חברות וקשרים. היא הרקע והמצע עליו אירועי החיים השונים מקבלים תפנית, תווים ומשמעות. למי שפתוח אליה יש אפשרות למצוא כמעט בכל רגע קשר מידי אל מה שמעבר למילים, לנוע אל עומקה של החוויה, ולגשר על הריחוק והחיץ בעזרת צליל. במובנים מסוימים, המוזיקה היא המתווכת המיידית ביני לבין ההוויה. היא משקפת אותך, אך גם יוצרת אותי מחדש ומניעה אותי קדימה והלאה. המוזיקה היא שער רחב אל זיקה ודו-שיח, ומי שפתוח לעוצמתה יכול לחוש שכמעט בלתי-אפשרי לחיות באופן נוכח בלעדיה.

את אחת החוויות הסוחפות ביותר אפשר למצוא במוזיקה הראשונית, הקמאית, העתיקה - קולו של התוף. הקסם שבתוף וסוד כוחו הוא פשטותו. כל דבר הוא תוף - שולחן העבודה, כפות הידיים, הרגליים, הפה, האצבעות, הפחית הריקה וכן הלאה. כולנו נולדים עם חוש קצב טבעי, אלא שהוא מוקהה בהדרגה בחיים בעולם סואן, תזזיתי ומרעיש. ובכל זאת, אפשר לעודד ולחדש את ממד הקצב בכל גיל, באמצעים פשוטים יחסית. התיפוף מכיל בתוכו את האפשרות התמיידית לשכחה עצמית, לחוויה רפטטיבית ממקדת, לפריקה של כעסים או מטענים ולהתעלות רגעית של הנפש והגוף. ואילו בתיפוף המשותף - החוויה מוכפלת עשרת מונים, ונוספת לה גם הזיקה הבין-אישית. חברות המתופפים מתקשרת ונפגשת בנימים עדינים של מקצב, ובקשרים מיידים של צורך להקשיב ולמצוא את הקצב

הבסיסי, המשותף. אם תראה חבורת ילדים מתופפת יחד, תראה כיצד נוצרת ביניהם מהר מאוד "שיחה" דרך התופים. שיחה כזו היא אין-סופית, וגם חבורת מתופפים מיומנת נמצאת בה, ברמות אחרות כמובן.

המחנך-הדו-שיחי יכול לתופף עם חניכיו, גם באופן ממשי וגם כמשל וכהשראה למקומות אחרים, שבהם חוויה מוזיקלית, קצבית, תנועתית או חושית אחרת הופכים למרכז המפגש. אומנם, רקימת הקצב המשותף מתחילה תמיד בהמולה ובאי-סדר שמרעישים ומפריעים, אבל המולה ואי-סדר אלו הם גם חיוניים מאוד, משחררים ומכוונים לעבר זיקה. התוף, כסמל לפעילות החופשית שיש בה קצב פנימי משלה, מראה לקבוצה באופן ברור כשאחד לא קשוב לאחיה, כשאחד מנסה לגבור על השאר, כשאחד מנסה להוביל ואחר מתנגד או נעתר לו. אפשר להפנות את תשומת ליבם של החניכים והחניכות לרגעים של הרמוניה קצבית ושל פגישה זיקתית, שנוצרת ומתפרקת ונוצרת שוב. מלימוד מתמשך של גלגול רגעים כאלו, אפשר ללמוד שדו-שיח טוב נותן מקום לכולם להשמיע ולהישמע, אם כי ברמות שונות, בצלילים שונים ובמקצבים שונים, הנעים כל הזמן בין כאוס לסדר ובין הענקת מקום לתפיסת מקום במרחב. זהו משל חושי על מהותו של ריקוד היחסים התמידי בין אדם לאדם ובין האדם לעולם.

## חוכמת הקבוצה המשחקת

לצערנו, מימוש חוויות משחק סוחפות מעמיד לא פעם את המחנך הדו-שיחי במצב בעייתי, בתוך מערכת פורמלית שנטייתה הקבועה היא שמירה על שקט כביטוי המובהק של סדר. מטבע הדברים, החוויות הקבוצתיות הסוחפות יוצרות רעש, המולה ואי-סדר. לעיתים, מתוך כך שילדים ובני נוער "שכחו" כיצד לשחק באופן סוחף אך גם חכם, מוגן ואחראי, נדמה לכולנו שמוטב שלא ישחקו כלל משום שהחוויה הסוחפת יוצרת בתחילת הדרך כמעט תמיד גם ריבים,

התפרצויות ועימותים והיא בעיקר בלתי נשלטת ובלתי-צפויה. לצערנו, גם כשיעבור זמן רב עדיין ייתכנו התנסויות שיסתיימו בכישלון או בריב, בפציעות קלות או באיבוד שליטה, בטרם יתממש המשחק החופשי כחוויה זיקתית סוחפת מצד אחד, אך גם מוגנת וזורמת מהצד האחר. לשם כך דרושה "חוכמת קבוצה" מתפתחת ודינמית, כזאת שדומה שאבדה מעט מן העולם - קבוצה שמפתחת ושומרת על תדר משותף ובלתי-מילולי, שמאפשר לחברת ילדים וילדות לגלות את מרחבי השחרור האישי והקבוצתי באופן חופשי ולעיתים אפילו פראי, ועם זאת לשמור על עצמם ועל העדפות וצרכים שונים שמתקיימים בחברה. זוהי חוכמה חשובה, כמעט קריטית, משום שהיא מהווה את הבסיס והפתח המרכזי דרכו אפשר לדמיין קבוצות בוגרות שיודעות לקיים בינן לבין עצמן שיח פורה, סוחף, מפתיע ומשנה עמדות ללא ריב, אלימות או פגיעה.

היכולת לנוע בין הפראיות החיונית להאטה ורגישות חברתית שיש בה מקום וביטחון לכולם, לא מופיעה יש מאין. חייבים להתאמן עליה, לגבש וליילד אותה מתוך אינספור התנסויות שונות, טעויות ותיקונן העדין. אלא שהחברה שאנו חיים בה איבדה את רוב היכולת להדריך לכך באופן טבעי מתוך עצם ההוויה המשחקית והחברתית. גני המשחקים וטריטוריות הילדים הרחבות והפתוחות בהן למדו ילדים צעירים מאחיהם הבוגרים כיצד מתנהלים נכון במשחק החופשי, נעלמים והולכים. שרשרת ההדרכה השכונתית הטבעית בין גדולים לקטנים, שאפשרה בעבר תהליכי חונכות וחיקוי, נקטעה ובמקומות רבים נעלמה מן העולם. תנועות הנוער הנאבקות על מעט החופש שנותר להן, הופכות לאיטן למקומות מפוקחים, משופעים בהנחיות ובמעורבות יתר של הממסד, המאיים עליהן תקציבית ופורמלית. הקן, הסניף או השבט, שהיו בעבר יבשות ענק בשליטת ילדים ובני נוער, הופכים לאיים נדירים או לחלופין מתמלאים במבוגרים והורים שדואגים לכל פרט במחנה הקיץ. התמונה של עשרות ילדים

בגילים שונים, רצים בשכונה או בפארק במשחק אינסופי עד שעות הערב המאוחרות ללא מבוגר משגיח, הפכה מהמובן מאליו השכונת לנوستלגיה שהורים מבוגרים מתרפקים עליה.

הקן. אי הילדים. ממלכת האפשרויות הבלתי מוגבלות. סוף שנות השמונים. בכל עיר ממוצעת הקן מונה מאות ילדים ועשרות רבות של בני נוער. הדמות הכי מבוגרת היא הקומונר בשנת שירות מהקיבוץ, ילד בן 19 בעצמו, שתמיד נראָה לנו כמו סגן אלוהים עם הבלורית, חולצת התנועה בלי השרוולים, נעלי העבודה עם השרוכים האדומים והמבט האדיש מהקיבוץ. היה גם עוד אחד, חל"תניק מהצבא. בפועל זה בחור אחד שיצא בדיוק מקו בלבנון ועוד מדבר בסלנג צבאי. אם הקומונר היה הסגן, אז הוא היה אלוהים בכבודו ובעצמו. הוא היה בן 20 וקצת, עם ניסיון חיים שנראה לנו בלתי-מושג. פרט לאלו, היו החברה בי"ב שניהלו את הקן ביד רמה, ודיברו על יציאה להגשמה, על הקיבוץ ועל סירת הנחל. אם היית עושה טעות היית חוטף מאחד מהם. כולם הלכו עם שקפפים והזיעו מאוד ברגליים. מגיל 16 עישנת נובלס. מסיבת פורים הייתה המסיבה הכי טובה בעיר, עם אלכוהול מוסתר בשיחים מחוץ לקן שהקומונרים ניסו לשווא לאתר, אבל לא מאוד בנחרצות. יום הזיכרון היה מאורע ענק עם בוגרי הקן שמגיעים עם מדים. טיולים היו נראים כמו גיוס מילואים בהול. תמיד ההסעה מאחרת ומחכה לנו בחוסר אחריות על הכביש הראשי. מאות ילדים עם תרמילים ושקי שינה בתוך שקי יוטה ענקיים של דואר מסתובבים להם חופשי בכל פינה. אף אחד לא יודע מימינו ומשמאלו. קובעים בשבע וחצי בבוקר בקן, וזזים באחת עשרה לפחות. טיולים מטורפים, אינסוף הליכה, שינה בשטח או במבנים מתרפקים גם באמצע החורף. הקומונרים מסתובבים עם

תרמיל של הנוצר העובה, רובה קרבין מתקופת קום המדינה ועם מכשיר קשר ענק שרק מגדיל את ההערצה אליהם. אוכלים מרק בערב מאבקת מרק ונשרפת הלשון. את מה שנשאר מהגרן שורפים שוב בבוקר עם שוקו רותה, פתי בר ושוקולד השחה. מורל מטורף של קן נגד קן, וכולם אחרי יום אחד צרודים לחלוטין. בנים בנות. בנות בנים. אף אחד לא יושב לנו על הראש. חוזרים לשכונה שזופים, חבולים, עם בחילה מהנסיצה הארוכה ומעודף הבמבה. עושים מקלחת שהייתה הדבר הכי טוב שאפשר לדמיין אחרי טיול ונכנסים למיטה לישון יום שלם, גאים כאילו כבשנו את העולם. תמיד היינו פצועים, שרוטים, תמיד היה מישהו עם נקע או שבר, כי כולנו שיחקנו בלי הפסקה. היינו מתרוצצים, מזיעים ומנסים להרשים את הבנות, ואז מחליפים לחולצת תנועה ונכנסים לחדר מסריח מאקונומיקה וצבע, לדבר על האם צריך להחזיר שטחים תמורת שלום. צעקות וריבים וירידות אחד על השני יחד עם הדיבור הפוליטי. הקומנרית מתייאשת ואנחנו מרחמים עליה ונרגעים. היא תמיד מוציאה שוקולד ויוצאים חזרה לשחק עוד קצת. אחר כך מלווים ילדים צעירים לבתים ועוזרים במאפייה לקנות בורקס ומיץ. חוזרים בלילה ובוכים על זה שמחר יש לימודים וכמה זה מיותר. בחג מעלות היינו מקבלים שחרור מבית הספר. זו הייתה פסגת השנה. בתוך חדר הפעילות הכי גדול, שהולאם לרגל המאורע, היו עשרות כתובות אש וציוד שגלקח בהיחבא מקן אחר או אפילו מהצופים. מנהל את המבצע כולו נער שדוף בן 16, עם מבט אובססיבי בעיניים ויכולת ארגון בלתי-רגילה. מיותר לציין שזרקו אותו מבית הספר. עובדים בלי סוף רק כי רצינו לעשות חג יותר מפואר מהקן השני. כשמתחילה השנה יורדים לחוף הים ומכינים הכול במשך שלושה ימים. מתאמנים בריקודים. אהבות



ענק מתפרצות על רקע בזנטיים, סולר וחוטאי תיל. בערב עצמו הקומונר היה עולה לנאום על העתיד הראוי, השיתוף, השוויון והחברה הישראלית, וההורים מוחאים כפיים. באים רכזי המחוז הקשוחים ועוד מישהו מבוגר עם חולצת תנועה, זקן ובטן גדולה. לא היכרנו אותו וצחקנו על זה שיש גם קשישים בנוער העובד, למרות שבמבט לאחור הוא היה אולי בן 35. זה היה נראה לנו לא קשור. ילדות פשוטה, בריאה, תמימה ומלאת הרפתקאות. הייתי בן 17 וכבר סמכו עליי עם המפתחות לקן ועם חיים של ילדים קטנים. כל הילדים בשכונה למדו איך להסתדר. כולנו ידענו לשחות ולשמור על עצמנו ועל החברים שלנו. נחבלנו קצת ובאופן קבוע ומזה למדנו איך לא להיפצע הרבה וקשה. הקן לימד אותנו לפקוח עיניים ולהיות ערים ואחראיים, לא ללכת ברחוב עם עיניים במסך. היינו כמו שבט של פראים מתורבתים, עם סודות שעוברים מגדולים לקטנים. איפה המפתח למחשן. איך לארגן מסיבה בפורים. איך מתקנים פיצוץ בצינור. איך מגפחים כדור בלי סיכה. איך לחבוש מישהו. איך מנקים מבנה. איך לבשל למאה איש. איך מארגנים א"ש לילה בים. איך מדליקים מדורה בקלות. איך "זוכים" לציוד ממחסני העירייה. ועוד כל מיני דברים שאי-אפשר פה לומר ולספר. כל זה נעלם כלא היה. זיכרונות ילדות. צר לי על ילדים שאני רואה היום. אם ילד מתנהג כמו שכולנו היינו אז, הוא נתפס היום כחריג ומוזנח. אי-אפשר ללכת ברחוב, כשאתה מלוכלך עם חולצת עבודה מסריחה מסולר ואולר במכנסיים, ולהרגיש מלך העולם. העולם סטרילי, משעמם ויבש. ילדים מרופדים מדי ומלאים בפחדים, וכדי לנצח את הפחד הם חייבים לעשות דברים קיצוניים. במקום ללמוד לאט וביחה הם מתנגשים מהר ולבד. שבוע בקן של שנות השמונים היה מלמד אותם משהו לכל החיים.

בתוך מצב כזה, המחנכת הדו-שיחית תפגוש לא פעם קבוצה של ילדים וילדות שהיכולת שלהם לחוות חוויה סוחפת הכוללת תנועה גופנית, משחק, טיול או פעילות יוצרת, היא בוסרית ביותר או כלל לא קיימת. בהתאמה, מיומנות המגע שלהם עם חומרים בסיסיים כמו עץ, ברזל ואבן יכולה להיות נדירה עוד יותר. הגוף שלהם עשוי להיות מנוון במידה מסוימת, או לחילופין מפותח יתר על המידה בפן כלשהו, כתוצאה מעיסוק בספורט מקצועי כבר בגילאים צעירים. כאשר היא תפגוש אותם בתחילת התהליך החינוכי, עליה להחליט האם ברצונה להעמיק את ההתבוננות שלה על כך ומתוך כך גם את ההדרכה של מקומות כאלו במציאות החיים שלהם, תוך הבנה שהדרך תהיה מלאת מהמורות וקושי, התנגדות, זיעה וצעקות. ויחד עם זאת, המראָה של משחק חופשי, שמתמשת בו זיקת בראשית, הוא מראה מעורר השראה, חיים ותקווה במציאות ממוסכת.

נדמה שבתקופה שבה הולכים ונחלשים הקשרים המיידים והספונטניים בין יחידים, בה גדודי ילדים נעים באופן מכאני ומסונכרן בין בית הספר למסך ולחוג, יצירה של המולת משחק שכונתית פשוטה היא כמעט ביטוי של מרד בהפרדות המקובלות ובתרבות הקיימת. ויותר מכך, היא גם ביטוי של חיים, של מפגש וחברותא, של פשטות דו-שיחית שיוצרת בסיס בריא בתקופת הילדות והנעורים למפגשים אנושיים וחברתיים מורכבים הרבה יותר שעתידיים להופיע במהלך החיים.

## עדיף להתחיל מוקדם

בתוך שלל האפשרויות לקיים ולפתח אופן משחקי שכזה, האפשרות להתחיל אותו בתקופת גן הילדים היא הממשית והזמינה ביותר, אך גם שם הולך ומתגבר הקושי לדמיין זאת. המולת הילדים המשחקים בחצר גן הילדים הפכה לאירוע מוגדר ותחום בזמן

ובמרחב, אירוע שהמחנכות בגן שמחות לקראתו אך גם נושמות לרווחה כאשר הוא מסתיים.

מנגד, החינוך הדו-שיחי יטען שאומנם התנועה החופשית, הזורמת, של ילדים וילדות בני ארבע וחמש מביאה להמולה כאוטית, אבל היא למעשה תנועה קצבית מתפתחת של התהוות קבוצתית וחברתית חיונית. יש לתת לה זמן רב, משום שרק כך היא מתעדנת, מתייצבת ומקבלת איכות פנימית ברורה שאפשר לראות ולהעריך. בקיצור, אי-אפשר לקוות ששלושים ילדים בגן עירוני יצליחו להתנסות במשחק חופשי שמפתח את העומקים הללו בחצי שעה או ארבעים דקות בלבד, בשעה שבשאר הזמן הם נלחצים אל תוך פעילויות מוגבלות בתנועה שדורשות ריכוז, ויסות חושי ואיפוק. בגילים אלו הזיקה החברתית נוצרת כמעט אך ורק דרך הגוף והמשחק, תוך קיום תנאים סבירים לכך מבחינת זמן ומרחב, מוגנות ויצירת אתגרים.

הניסיון ליצור תהליך חינוכי או חברתי משמעותי דרך הושבת ילדים בשקט על כסאות בריבוע מסודר במשך שעות רבות ביום נדון לכישלון, משום שהגוף של ילדים הוא מערכת זיקתית חיה ולומדת, שמורדת באופן מידי בחוסר תנועה. סדר הישיבה אולי מייצר עבור הגנת סימטריה דמיונית ותחושת סדר, אך ברור שאין לו שום קשר לאופן שבו קבוצת ילדים מתארגנת באופן חברתי וגופני במרחבים אחרים. לצורך העניין, גם כאשר ילדים יתגודדו לשמוע סיפור או אפילו לראות ביחד סרט, הם תמיד ייצרו מעין מולקולה קבוצתית שיש בה מגע קרוב, ומבחינה צורנית היא נראית יותר כגוש מעורבב ולא מסודר שמבטא יחסי קרבה-ריחוק. הרעיון שילד בן ארבע - שתווה ולומד את העולם דרך החיבור הדינמי של הגוף, החושים, הקצב, הדמיון והתנועה האנושית סביבו - ישב על כיסא במשך שעות ארוכות, הוא רעיון מופרך מבחינה דו-שיחית. מן הסתם, לצערנו, ההיגיון החרושתי שמכונן זאת ברור כמעט מאליו.

איך אני יודעת שזה מוצלח? זו שאלה מצחיקה, כי התשובה ממש פשוטה. כשאני רואה שרוב הילדים בצהרון לא רוצים ללכת הביתה כשההורים באים לאסוף אותם, אז אני יודעת. נשמע מוזר? כן, גם לי בהתחלה זה היה מוזר. עד שהרפיתי מהניסיון לתרץ. זה הרבה יותר פשוט ממה שזה נשמע. אני דואגת שהם יאכלו טוב, ילכו לשירותים, ואז יש לנו שעתיים וחצי. אני מוציאה את המשחקים הכי טובים. את הספוגים, את הכדורים, את הצינורות, לוקחת את הכול לחצר ועושה עם הילדים מעגל. עכשיו כולם שרים ביחד את שיר המשחק. הילדים כבר מכירים בעל פה את המילים: עכשיו אנחנו חופשיים, לעשות פה שיגועים, לעשות מה שרוצים ולהיות כל כך שמחים! אנחנו שבט חברים וכולנו נדיבים, את כולם פה משתפים, לא פוגעים ולא מושכים, לא מכים ולא צובטים, שלכולם יהיה נעים! ואם חבר עצוב בצד נעודד אותו מיד כי כולנו לב אחד!

אנחנו שרים את זה פעמיים או שלוש פעמים כדי לוודא שהמעבר נעשה כמו שצריך, ואז הם מתחילים לשחק ואני מוציאה כיסא ומסתכלת. לידי יש כמה מזרונים ומי שעייף יכול לנוח קצת. חצי שעה ראשונה הם מוציאים את כל האנרגיה ואז משהו נרגע. גם הסוכר בדם מהחמגשיות קצת מתאזן. מתחילים משחקים של דמיון ושל תפקידים. פעם אחת היה משחק על חבורות סודיות שנמשך יום יום קרוב לחודשיים שלמים. ומה אני עושה? אני מסתכלת. מדי פעם מחייכת ועושה כן עם הראש או לא עם הראש. כשיש בעיה שהם לא מצליחים לפתור אני כאן. אם משהו לא מסתדר ברמה של הקבוצה אני עוצרת לרגע ועוזרת להם לפתור. קביתי כזה פעמון ישן עם צליל יפה בשוק הפשפשים. אני מצלצלת והתפקיד שלהם הוא לצעוק "שיחת קבוצה" ולהגיע הכי מהר למעגל. סוגרים את מה שצריך לסגור וממשיכים

במשחק. אם יש ילד שרוצה להיות איתי אני פשוט איתו בלי יותר מדי דיבורים ושכנועים וקשקושים. והכי חשוב, רוב הזמן אני נותנת להם להיות מה שהם רוצים ולשחק, לשחק ועוד לשחק בלי לפחד מזה שלא תמיד הכול חלק ונעים. בדרך כלל ההורים מתחילים להופיע סביב שלוש. רגע ראשון הילדים מתלהבים לראות אותם, אבל ברגע השני הם מבקשים להישאר. יש גם כאלו שבוכים, חייבים להמשיך לשחק עם החברים. אנחנו ממש באמצע.

אחרי שנה כזאת כולם מתחזקים. כולם לומדים איך משחקים יחד. כולם נהיים אלופים בפוליטיקה ומשא מתן על מה עושים ואיך פותרים בעיות. הילדים שמחים. ההורים שמחים. אני שמחה. והפיקוח הורג אותי. כל שנה אותו דבר אני לא נוהגת על-פי התוכנית שהמרכז צהרונים העירוני התווה. בסדר. אז מה? כל שנה ההורים מוציאים מכתב וזה נרגע. החיים מוזרים, באמת. אף פעם, אפילו לא פעם אחת, לא שאלו אותי מה אני עושה ולמה ואיך זה עובד. אם הם ממש יבקשו יפה אין לי בעיה. אני אפילו מוכנה לספר מה אני עושה כשיש גשם, וזה סוד מקצועי ממש רציני.

עד כמה המחנכת הדו-שיחית יכולה להעניק לילדים ולילדות בגן הילדים או בבית הספר היסודי מקום פתוח לשחק, להתנסות, למצוא את הקשר בין תנועת הגוף לתנועה החברתית ולחוש באופן עמוק את החיבור החשוב ביניהן? זו שאלה קשה, שדורשת לא רק אמונה עמוקה בכוחם המרפא והמחנך של הזיקה והמשחק, אלא גם יכולת לתמרן מערכות וסדרים ברורים משקט יחסי אל המולה יחסית. ואם יש דבר שמערכות לא סובלות - הרי זו המולה.

מבחינת עומק העניין, עולה כאן אופייה של המערכת הפורמלית-חרושתית היודעת לייצר שקט וסדר, ארגון המונים, הגדרות ברורות וצייתנות, אל מול הגישה הדו-שיחית והחברתית אשר לעיתים

מחוללת שחרור יצרים בקרב ילדים ומעודדת, לכאורה, אי סדר ורעש. קל לראות את ההבדל שבין הכיתה השקטה בבית הספר היסודי, שבה התלמידים ממושמים מתוך כוחה של המסגרת, ובין הכיתה הקבוצתית, הדו-שיחית, שמעודדת את החניכים לשחק, לחיות, לדבר, לפעול ולבוע, יחד עם האפשרות שהם יביאו את המקומות הסוערים יותר בחייהם אל תוך החלל והזמן המשותף. המקטרגים על הדרך הדו-שיחית טוענים תמיד שדרך זו חסרת גבולות, הכיתות רועשות מדי, הילדים מתפרעים, יש יותר מדי חופש, והוא מוביל לבלגן ולחוסר משמעת. אך האם ילדים נועדו ככלל לשבת בשקט? ומהו המחיר הנפשי והפיזי של שקט כזה?

בעיני החינוך הדו-שיחי התשובה ברורה וקשה בו-זמנית. ככלל, עדיף הרעש הממשי והחי מהשקט המלאכותי שמושג בכוח. מובן שהרעש, על כל התלאות שהוא מביא איתו, אינו המטרה הסופית אך הוא חלק כמעט הכרחי מהתהליך וככל הנראה אי-אפשר בלעדיו, במיוחד בראשית הדרך. לעיתים קרובות המחנכת הבוחרת בדרך הדו-שיחית, בפגישת אני-אתה ובאפשרות לחוש בזיקה דרך משחק, מגע ותנועה עומדת נבוכה אל מול הביקורת החיצונית והפנימית על כך שהחניכים מביאים לידי ביטוי באופן מוגזם את הרעש, הכעס, האלימות, הקושי, המשברים ושפת הרחוב. שהם מפריעים יותר מדי מתפרעים, מה שהמערכת מכנה - חסרי גבולות. מצד אחר, רגע אחר כך אותם חניכים ממש יכולים להיות אוהבים, קשובים, סקרנים, אחראים ויצירתיים. התרגול החשוב הוא לחיות בתוך הסתירות הללו, תוך ניסיון חינוכי מתמיד לחיזוק הקוטב הנכון, קוטב הפגישה והזיקה, ואין אפשרות ממשית להגיע אליו ללא מעבר בתוך או ליד ההמולה והפראיות במובנה המשחרר, החברתי והחושי. המחנך החרושתי כלל לא מגיע אל דילמה כזו. הכיתה שלו לרוב שקטה, בתוקף סמכותנות וצייתנות והתלמידים נראים בה מחונכים וממושמים, אך אלו אינם חיי ממש ואין בהם פוטנציאל למפגש של אני-אתה ולחוויה עצמית של גילוי, קשר וזיקה.

## שינויים, מושגים וסדירויות

כדי לקדם את האפשרות ליצור חוויות סוחפות ומפגש גופני חופשי, יש להכניס אל תוך השפה החינוכית מספר מושגים וסדירויות חדשים:

**משחקי פתיחה** - משחקי פתיחה לשיעורים, פעילויות, מפגשים ופעולות הם דרך טובה ופשוטה לשילוב פעילות סוחפת וגופנית בתוך המציאות היומיומית. יש לשים לב לשני עניינים חשובים: הראשון - האם המשחק מתאים לפעילות? לעיתים שיעור או יום פעילות בעל אופי מסוים אינם מתחברים אל משחק כזה או אחר, או שלחילופין הנוכחים אינם מעוניינים לשחק. העניין השני הוא תוכן המשחק ואופיו - קשה להגיע לחוויה סוחפת במשחק קצר ותחום בזמן, אך אפשר לנסות, בעיקר תוך התאמה של אופי המשחק לכך והכנה קצרה ופשוטה של הנוכחים. יש משחקים רבים, חלקם בעלי אופי לימודי, אחרים יוצרים דינמיקה קבוצתית משחררת, אך יש גם כאלו שיכולים ליצור חוויה סוחפת, גופנית ומשותפת במהירות רבה.

**קבוצות גוף ותנועה** - במקומות חינוכיים שמוכנים לקדם את תחום התנועה, הגוף והקצב צעד אחד קדימה, אפשר להקים מערכת של קבוצות גוף ותנועה שעוסקות במגוון צורות ואופנים בתנועה הגופנית - משחקיות, ריקוד, אומנויות לחימה, אקרובטיקה, אימוני רחוב ותנועה חופשית לסוגיה השונים. לקבוצות כאלו יש לקבוע זמן ומקום במערכת השעות, ולדאוג להדרכה קבועה ומשך פעילות ארוך. קבוצות אלו מתפתחות כך שניתן לבוע ביניהן, אך אפשר ורצוי להעמיק בתהליך שכל אחת יוצרת. חשוב לסמן כמטרה עליונה את יצירת הזיקה הפשוטה והגולמית, ולא מטרות אחרות כגון לימוד מקצועי של אומנות תנועה כזו או אחרת.

**החצר** - תנועה ומשחק זקוקים למרחב פתוח כמו אוויר לנשימה. מתקני הספורט הקיימים במגרשים אינם מאפשרים בדרך כלל תנועה חופשית או העמקה בתנועה ככלל, והם מיועדים בעיקר למשחקים ספציפיים, לרוב כדורגל או כדורסל. במקומם, יש לכוון חצר פעילות טובה שתהיה בנויה אחרת - יהיו בה משטחים קשים ורכים יותר, כמו דשא, חול או גומי ועצים בגדלים שונים. כן יהיו בה מתקנים שידרשו את פיתוח הדמיון והיצירתיות בתנועה, ועזרים כמו צמיגים, חבלים, קוביות עץ בגדלים שונים, טבעות, מתח ומקבילים. אך בעיקר יהיה בחצר זו הרבה מקום לרוץ ולנוע בלי הגבלה.

**אולם או מרחב לאומנות התנועה או חדר מוזיקה** - ממש כמו חצר הפעילות, אולם שמתאים לאומנות התנועה או המוזיקה יכול לחולל שינוי עצום בחיי הילדים והצוות במקום. במקומות שבהם אין אולם אפשר לבחור חדר פעילות אחד, לצייד אותו באופן ראוי ולהפוך אותו לחלל תנועה או לחדר מוזיקה וקצב. גם חללים לא גדולים יכולים להפוך בפשטות יחסית לבית לתנועה חופשית או מוזיקלית, ומקום לחניכות וחניכים שימצאו בכך משמעות ועניין. מקומות שבותרים בכך יוכלו לאפשר לכל חניך וחניכה המעוניינים בכך ללמוד לבגן. זוהי מתנה שערכה עצום, והיא תוליד עושר של יצירה, מפגש ושמחה.

**זמן משחקי חופשי** - המחנכת הדו-שיחית צריכה להיאבק על יצירת זמן בתוך יום הפעילות למשחק גופני חופשי. אפשר לנסות וליצור הפסקות ארוכות יותר המאפשרות זמן למשחקים, שיעורים שזוהי מטרתם מעבר לשיעורי הפעילות הגופנית, וזמן משחקי בסוף יום הפעילות או מאוחר יותר. בגני הילדים אפשר ליזום מפגשי חצר ארוכים ומשמעותיים או ימים מסוימים שבהם ניתן זמן משמעותי למשחק גופני ולמפגש עם מוזיקה ועם קצב. כאמור, קביעת זמן משחקי חופשי במערכת השעות הבית ספרית היא משימה מאוד לא פשוטה. בתחרות על הזמן בסדרי העדיפויות הקיימים, המשחק



החופשי סובל ממעמד נמוך ביותר. פתרון אפשרי לכך געוץ בהחלטה מקדמית של המחנכת, לצאת החוצה יחד עם קבוצתה בשעות עליהן היא אחראית ולהעדיף זמן משחקי משמעותי במהלך השבוע, על פני משימות לימודיות אחרות. בגני ילדים ובכיתות היסוד של בית הספר, שבהם למחנכת יש חופש פעולה רחב יותר, זוהי החלטה שדורשת עקשנות רבה, אך היא ניתנת ליישום באופן יומיומי. הזמן הזה, נאמר שעה או שעה וחצי בכל יום, יחולל במהירות שינויים עצומים ביכולת העצמית של הילדים להתארגן יחד כקבוצה משחקת, לחוש וליצור את הקצב החברתי המשותף. זו תהיה שעה שתציף גם רעש, בכי, עימותים, התנגדויות הורים, רחשים בצוות המורים או ההנהלה ושלא דילמות נוספות, אך בכך היא גם תאפשר פתח רחב לנגיעה בחיים הממשיים.

**היציאה החוצה, הטיול והמסע - יציאות פשוטות משטח בית הספר או מקום הפעילות אל הפארק והשכונה, טיולים קצרים, טיולים ארוכים ולבסוף מסעות בני מספר ימים, הם מרחב עצום של יצירה גופנית, חוויות סוחפות והתהוות חברתית עמוקה. גם במקומות או בבתי ספר שתרבות הטיול בהם דלה, המחנכת יכולה להחליט לטייל עם קבוצתה. גם טיולים קצרים מאוד, ימי חוץ, סיורים בים או בחורשה קרובה מעניקים אפשרות למגע ממשי עם הטבע והעולם. בפעילויות כאלו חשוב להעניק מקום ופנאי לילדים לשהות ולנוע, ולא למלא את הזמן במכלול פעילויות לימודיות או חינוכיות. הפעילות המשחקית החופשית בחוץ, לעיתים בשטח לא מוכר שמזמן הפתעה וגילוי, צריכה להיות העיקר במפגשים כאלה. מקומות שפיתחו תרבות טיולים יציבה ומשמעותית יכולים לדמיין מסעות בני מספר ימים, יציאה למסע של מדריך עם שניים-שלושה חניכים וחניכות וטיולי הכנה בהנהגת החניכים ואפילו מסעות תיקון והתקרבות עם חניך אחד שזקוק למסע בן מספר ימים כדי לראות דברים מזווית אחרת ולהתחיל פרק חדש בחייו.**

## אתגר עשירי

# מצוקה, כאב ודו-שיח כתקווה

"אמון, אמון לעולם, משום שמצוי בו אותו אדם, הוא הוא מפעלה הפנימי ביותר של הזיקה המחנכת.  
משום שמצוי בו בעולם אותו אדם, שוב אין ההבלות, אפילו צרתה גדולה ביותר, יכולה להיות אמת לאמיתה.  
משום שמצוי בו אותו אדם, ודאי שצפון האור בתוך האפלה, שצפונה הישועה בתוך האימה, שצפונה האהבה הגדולה בטמטומם של הבריות."

הוא הביט בענת, המחנכת שלו, ופתאום ריחם עליה. שלוש שנים הם מכירים. היא קיבלה אותו אל בית הספר אז, כשהיה ממש קטן, רזה ורק רצה לעשן, להרביץ לכולם ולברוח לים או לעיר ולא האמין שהוא יגיע חי לגיל שמונה-עשרה.

כבר אז, די בהתחלה, היה לו ברור שהיא אחרת. שהיא שונה. משהו באופן שבו היא זזה והלכה, משהו בעיניים שלה ובעיקר משהו בקול שלה היה אחר מכל מה שהוא פגש. איכשהו, היא לא נראתה לו כמו מורה, וכבר אז הרגיש שאם בטעות הוא יצעק עליה מספיק חזק או יגיד לה דברים מעליבים מדי היא יכולה להישבר ולהתפרק. ובאמת לאורך כל השנים הוא ניסה להימנע מזה כמה שרק הצליח. ועם כל זה, הוא לא עשה לה חיים קלים. ממש לא. הוא

שיגע אותה כמו שצריך. אפילו גרם לה לבכות כמה פעמים מולו, בעיקר כשהיה מספר על אבא שלו וכמה הוא חסר לו. הוא תמיד ידע לספר סיפורים ממש טוב. בחודשים הראשונים הוא ניסה להיות קשוח מולה ולא לתת לה לשלוט בו בקלות, אבל איכשהו בסוף באיזה אופן מעצבן מאוד היא תמיד הצליחה להזיז אצלו משהו. גם אם הוא לא היה עושה את מה שהיא ביקשה, הוא איכשהו היה נסחב אחר כך כמה ימים עם המילים שלה בראש שלו. בהתחלה הוא היה מנסה לסלק אותן בכוח, אחר כך הוא פשוט נתן להן עוד מקום ליד דברים אחרים. זה ממש שיגע אותו, עד שזה התחיל קצת למצוא חן בעיניו.

כל כך הרבה פעמים היא תפסה אותו בשטויות.

אז עם הירוק. אחר כך עם הטלפון הגנוב. הייתה הפעם ההיא עם ההסתבכות עם משה. היה המעצר. היה הבלגן בטיול. הייתה הפעם ההיא שהחבר הזבל ההוא של אימא שלו החליף מנעול והוא שבר את כל החלונות. ומכות. ועוד מכות. ואימים. והאופנוע. והסיפור עם החנות. וכמה פעמים הוא לא הגיע בזמן או בכלל, וכעס על כולם וקילל את המורים בלי סוף. כל כך הרבה פעמים, עד שאפילו הוא בעצמו חשב שזה לא סביר ולא הגיוני שהם לא מעיפים אותו. איכשהו, היא תמיד הייתה שם. ותמיד אמרה לו שהיא תשמור עליו ככל יכולתה.

גם כשהייתה בהריון עם בטן ענקית היא הגיעה להשגיח עליו בטיול ההוא, ואיך הוא קינא בילד שנולד לה ולא אמר מילה, רק כעס בשקט, עד שיום אחד כמה שבועות אחרי הלידה היא חזרה אל בית הספר והניחה אצלו בידיים את התינוק שלה והוא לא ידע מה לעשות מרוב מבוכה והתרגשות וגאווה.

הוא הסתכל עליה עכשיו וראה איך היא שוטפת כלים

במטבח של בית הספר. זו הייתה שעת צהריים וכולם כבר הלכו הביתה, רק הוא ועוד כמה ילדים מהקבוצה נשארו להתכונן לבגרות בלשון. הוא נשען לאחור על הספה הישנה והסתכל עליה מניחה את הכלים במתקן הייבוש. היא נראתה לו לפתע כל כך קטנה ועייפה וכבר מבוגרת. השיער שלה היה קצת לבן וכבר לא כל כך מבהיק כמו פעם, והיא לבשה את הסוודר שלה שהוא הכיר כבר ממזמן. פתאום הוא מצא את עצמו אומר "את יודעת, אין לי מושג איך סבלת אותי". היא הסתובבה וצחקה. "גם אני לא יודעת", היא אמרה ואז הוסיפה ברצינות "תגידי, השתגעתי? בגללך אני בנאדם הרבה יותר מוצלח, שיניתי אותי לטובה, אמרתי לך את זה אולי אלף פעם".

הוא שתק לרגע ואז אמר "כן נו, אבל אני לא מבין איך. מה, את אוהבת לסבול? זה הקטע? כל כך הרבה שטויות עשיתי... איך זה בדיוק עזר לך?"

היא משכה בכתפיה, ואז אמרה "יאללה, לך תהיה מדריך כמו שהצעתי לך מהיום הראשון ותבין. אתה ממש נולדת לזה, אתה יודע... יש לך יכולת כזו עם אנשים...", והיא המשיכה בנאום הקבוע שלה על כמה טוב הוא יכול להיות בתור מדריך וכמה כדאי לו לחשוב מחדש על לצאת לשנת שירות או למכינה.

הוא גיחך. שוב פעם היא עם השטויות האלו על זה שהוא יהיה מדריך ויעשה שנת שירות. זה לא נמאס לה. לא ייאמן. בדרך החוצה מבית הספר הוא שוב ידע שהוא ינסה לשכוח את מה שהיא אמרה, וששוב המילים שלה ישוטטו לו בראש בימים הקרובים.

"איזה מעצבן", הוא אמר לעצמו בלחש. "היא כמו יתוש, לא עוזב אותך". וכמו תמיד, הוא צדק.

## עוול, מצוקה ואנחנו

ובכן, נראה שהגענו אל האתגר האחרון, ולא במקרה הוא עוסק במפגש הישיר שלנו עם מצוקה ובמאבק לשינוי חברתי. במובנים רבים זוהי בעצם התחלה, משום שדו-שיח מתמשך יוביל פעם אחר פעם למפגש עם ממדים של קושי וכאב, ואולי, אם יש תפקיד בעולם לחינוך הדו-שיחי, הרי הוא הפעולה לשינוי המציאות החברתית הבלתי-ראויה, ולעיתים בלתי-נסבלת. וכך, למרות הנטייה לקשר חינוך כזה עם רכות, עדינות וחופש, הוא למעשה הרבה יותר נוקב, מחוספס, מטלטל וישיר. הוא בוקע ועולה שוב ושוב ככוח נגדי למצבים של בדידות, דיכוי ועוול, וצומח במקומות שבהם אפשרויות אחרות פשוט לא עובדות ואף מעמיקות את הבעיה. מבחינה זו, חינוך דו-שיחי אינו בגדר מותרות לבני המזל, אלא הוא הבסיס הכמעט-יחיד לפעולה בקרב מצוקה, כאב וחוסר אמון. במובן המטאפורי, החינוך הדו-שיחי הוא פחות ילדים יחפים רצים על גבעות ירוקות עם מבוגר שמצניע את מקומו, ויותר דמעות על ספסל בשכונה, בדלי סיגריות על המדרכה ומחנך וחניך שנמצאים שם יחד כשעוד לילה יורד. החינוך הדו-שיחי איננו כלי או שיטה לטיפול במצוקה וכאב, אלא דרך חיים חינוכית שלמה. הוא מניח לפנינו הצעה שממרחק עשויה להיראות כבלתי-הגיונית ובלתי-סבירה, כי במרכזה עומדת הנחה שמפגש עם מצוקה יכול לשאת עמו ברכה אפשרית ורצויה לא רק לחניכים וחניכות, אלא גם עבורנו, מחנכות ומחנכים, ועבור שינוי חברתי מקיף. תחת הנחה זו, מחנכת דו-שיחית תפעל באופן ישיר לחיזוק הנוכחות שלה סביב מצוקה, ולא תוותר עליה לטובת הוראה, פעילות, הכלה או הימנעות. היא תעשה זאת לא רק עבור חניכיה וחניכותיה, אלא גם עבור עצמה, עבור האדם שהיא הייתה רוצה להיות ברגע הנוכחי, כחלק מהעולם שהיא מבקשת ליצור. זוהי עמדה הרוואה ביכולת שלנו להיפגש באופן דו-שיחי, דווקא סביב נקודות

של כאב וקושי, ביטוי של אנושיות עמוקה ואומנות חינוכית ראויה ונדרשת. זאת, בשני מובנים עיקריים: המובן הראשון הוא הרחבת היכולת שלנו להתקרב יותר ויותר אל מקומות מסובכים וקשים בחיי החניכים והחניכות שלנו ולהשפיע שם בצורה ממשית על חוסר אונים ועל מציאות בלתי נסבלת. המובן השני הוא מימוש הולך וגובר של אנושיותנו ויכולתנו לפתח ללא הרף את רגישותנו לעוול, את איכות ועומק המפגש הדו-שיחי שלנו עם העולם, ומתוך כך לפעול שוב ושוב לתיקונו. לפיכך, האתגר הנוכחי מוקדש לפן הנעלם במשוואה: אנחנו עצמנו, מחנכים ומחנכות אשר פועלים בתוך חברה שיש בה מצבים של דיכוי, אי-שוויון ואי-צדק. מפגש חינוכי דו-שיחי עם מצוקה עשוי לסייע באופן רחב לשינוי בחייהם של ילדים וילדות, אך הוא גם עושה דבר אחר. הוא משנה לחלוטין גם אותנו בכיוון שכדאי להעמיק ולבחור בו במודע. בהתבוננות רחבה, המפגש הדו-שיחי מבקש בעקביות ולעיתים תובע באופן ישיר שנכוון את עצמנו אל עבר מאמץ והירתמות לשינוי חברתי כולל, גם אם מאמץ שכזה יכול לסבול מלא מעט קשיים, כאב ונפילות במהלך הדרך. במובן מסוים, השינוי המהותי שלנו הוא זה שמחולל את השינוי אצל החניך או החניכה, ומוביל אותנו למסע מפתיע בעוצמתו ובתוצאותיו.

## לשנות את משוואת המצוקה

עבור לא מעט אנשים שפועלים בשדה החינוך הפורמלי ובמרחב הטיפולי, המפגש היומיומי עם חניכים וחניכות במצוקה מופיע פעמים רבות כחוויה טוטלית ותובענית, המעלה שאלות אישיות מטרידות: "איך נקלעתי לזה ומתי זה יגמר סוף סוף?"; "למה לי להיפגש בכלל עם קושי וכאב?"; "מה לעשות עם כל חוסר האונים שאני פוגשת?"; "איך ייתכן שהמערכות שאני נתקלת בהן נוראות כל כך?"; "כיצד אשמור על עצמי מפני הזדהות יתר?"; "מה הם

הגבולות שעליי לשים?"; והשאלה התמידית שמופיעה ביתר שאת במפגש החינוכי המתמשך עם חניכים במצוקה - "האם הצלחת לסייע? לשנות משהו? ומה זה אומר בכלל להצליח לשנות?"

מאחורי השאלות הללו עומדת ההנחה המוכרת, לפיה עלינו להגן על עצמנו במידה כזו או אחרת מפני המפגש עם מצוקה וכאב אחרת ניפול אל דיכאון, שחיקה וייאוש. על-פי גישה זו, אם אנו מושפעים מחניכות ומחניכים באופן אישי וממשיכים לעסוק או לחשוב בעקביות על אותו ילד או על אותה נערה גם כאשר אנו "הולכים הביתה", זה עשוי להיות סימן בעייתי למה שקרוי בשפה הטיפולית "הזדהות יתר". נכון, כולם יסכימו שקרבה רגשית מסוימת היא חיונית, וסביר שנהיה מוטרדים במידת מה מהחניכים גם אחרי שעות הפעילות או העבודה, אבל ההשפעה האישית הזו נתפסת לרוב כתופעת לוואי מעיקה שצריך לטפל בה ולהפחיתה, ולעיתים אפילו כביטוי לבוסריות וחוסר מקצועיות.

אלא שהחיים זורמים אחרת. מחנכות ומחנכים פוגשים מצוקה מסוגים שונים והיא אכן משפיעה עליהם ביותר מאופן אחר, פעמים רבות לאורך כל שעות היממה. לעיתים ההשפעה הזו פשוט עוצמתית מדי, ונדמה שאין סכר שיכול לעמוד בפניה. לא מעט מאתנו חווים זאת באופן ישיר ויומיומי, תחת הכותרת המטאפורית "הצפה נפשית". אני מוצף מסיפורי החיים של החניכים, מההתנהגות שלהם, מהייאוש שלהם. אני מפחד מהאלימות או ממה שעשוי לקרות אם הם ישתעממו. אני מודאג ומוטרד ממה שיקרה בסוף השבוע, אני לא יודע איך לפרש את ההודעה המפחידה שהחניך שלח בקבוצה הערב, וכן הלאה.

כאשר מנחים או מטפלים מגיעים לצוות חינוכי כזה, הם נוהגים לומר שצוות שמלמד או מדריך חניכים במצוקה לאורך זמן, נמצא במצוקה בעצמו. זוהי כמעט הנחת מוצא קבועה. בהתאמה, ההצעה הרווחת היא לטפל בצוות או במדריך כדי להפחית מתחים, חוסר

אונים וכעס, להעניק כלים להתמודדות ולאפשר להם להמשיך ולהדריך כמיטב יכולתם. משוואת המצוקה עובדת בערך כך - בצד האחד נמצאים החניכים שסובלים ממצוקה, ובצד האחר נמצא הצוות. הצוות מנסה להביא לשינוי המצב ולהדריך את החניכים כמיטב יכולתו. כתוצאה מכך, חלק מהאנרגיה השלילית או העודפת שנוצרת מופנה חזרה לצוות, שצריך לעכל או להכיל אותה ולשמור על עצמו כדי להמשיך להדריך. אך מה המחיר של משוואה זו? והאם קיימת זוויית נוספת להתבוננות על הדברים?

אני יודע בערך תוך שלוש דקות מה אורך החיים של מדריך. אני כבר מיומן בזה. הם מגיעים לראיון, תמיד תמימים כאלו עם מבט חיובי. קצת לפני טיול, קצת אחרי טיול. יפים כאלו, טיפה זרוקים. ואני יודע. אחד יחזיק חצי שנה. השנייה שנה. הנדירים ביותר, בדרך כלל כאלו שמכירים פנימיות כי עברו שם בעצמם והתקשחו, יכולים להחזיק שנתיים ואולי אולי שלוש שנים. כשאלו מגיעים אני חוטף אותם מיד, גם אם אין להם שום ניסיון. תשאלו כל מנהל פנימייה. מדריך זה יצור עם חיי מדף קצרים. החניכים מחסלים אותם בלי למצמץ. כולם מדברים על השחיקה מהפעילות, מהלו"ז, מהשגרה, מהשכמות בוקר וממטלות. זה ממש בולשיט. אני אומר לכם, הם נגמרים בגלל החניכים. הם נגמרים בגלל הסיפורים. הם נגמרים כי החניכים לא רק מתישים אותם, הם גם מייאשים אותם. הם מוצצים להם את טעם החיים. כמה אתה יכול להיות עם ילדים שרוטים ופגועים, שזורקים עליך את כל החרא שהם אכלו כל החיים, ולדאוג להם בלי סוף - בלי שהשיער שלך ילבין ואתה כולך תהיה סמרטוט? כמה אתה יכול לסבול עוד אירוע ועוד מכות או סמים או פגיעה מינית, דווקא מהילד שאתה הכי אוהב, שבסוף עף לכלא או לרחוב? כמה אתה יכול להיות ליד טרגדיות בלי להדחיק, בלי לפתח



כאבים בבטן או כל מיני תסמונות גופניות מוזרות? כמה מקרי אובדנות תצליח להחזיק? וואלה, הרוב לא צולחים את הניסיון הראשון במשמרת שלהם. אני מבין אותם. אני באמת מבין. גם אני הייתי כזה פעם עד שהתקשחתי. לא משנה, אני מדור אחר בקיצור, אמרו לי תביא להם השתלמויות, תביא להם טיפול, תביא ונטילציה, תביא הנחיה. הבאתי הכול. את הכי טוב. מרוב ונטילציה כמעט הפסיקו להדריך ורק דיברו. שורה תחתונה, בלי צחוקים, הם סוחבים על אלכוהול. אני מעלים עין מזה שהם שותים פה בלילה. הם שותים יותר מהחניכים לדעתי. פעם החניכים היו על כדורים. היום המדריכים על כדורים לא פחות. זה המצב. אני אצלי במשרד יש קופסת טישו ענקית על השולחן וסוכריות במגרה. לא לחניכים. למדריכים! בכוונה לא אומר המדריכות, כי הבנים יותר נשברים. ככה זה, חלוקה. המדריכות בוכות לשוב העובדת הסוציאלית והמדריכים אצלי. בוכים לי פה במשרד כל יום, בלי סוף. אני אומר תמיד, סעיף ההוצאה הכי גדול בפנימייה זה טישו. אבל עם כל זה, הם יוצאים בסדר. אם הם לא חותכים באמצע שנה, הכול טוב. הם מסיימים, נפרדים מהחניכים, טסים להודו או ברזיל וחוזרים אחרי שלוש שנים להגיד שלום, כשהם באיזה טיול שבת עם החבר או החברה. הם תמיד מספרים כמה טוב היה להם פה. ואני זוכר כמה קשה היה להם ושמח בשבילם שהם עזבו ועברו הלאה, ולא נתקעו עם כל האיכס הזה במשכורת משפילה ובלי תנאים. פעם באלף שנה מגיעה מדריכה שנשארת, והופכת אחרי כמה שנים למנהלת בית או רכזת אגף. תופעות ייחודיות. נדירות. אני קורא להן מאמה תרזה.

החינוך הדו-שיחי מציע לענות על חלק מקשוי המפגש החינוכי עם מצוקה מזווית חדשה. זוית זו מעניקה משמעות וכיוון ביקורתית-

חברתי, לא רק עבור שינוי מצבם של החניכים אלא גם כמרחב של בחירה, שינוי ויצירה ארוכי טווח עבורנו המחנכות והמחנכים, וכל זאת בהקשר של תיקון חברתי רחב.

כבסיס לשינוי כזה, כדאי להעמיק במהותו של המפגש הזה כמחנכות ומחנכים חברתיים, ופחות כאנשי טיפול, הוראה או רכזי פעילות, אחרת אנו עתידים להישאר בתחום המוכר והידוע שבו עיקר תשומת הלב מופנה אל צד אחד והוא מצוקותיהם של החניכים ושלל הפעולות הנגזרות מכך. החינוך הדו-שיחי, בהיותו מושתת הן על ה"ביניים" של אני-אתה והן על ראייה חברתית ופוליטית של המציאות, מחייב אותנו להכניס גם את עצמנו ואת החברה כולה אל תוך משוואת המצוקה. מתוך כך אנו מחויבים לשאול כיצד מצוקה משפיעה גם עלינו, לא רק כ"אנשי מקצוע", מדריכות ומחנכות, אלא כבני אדם ממשיים החיים בחברה היוצרת ומקיימת עוול ויכולה גם להשתנות ולהשתפר כתוצאה מפעולותינו ובחירותינו. המענה העקבי והעמוק שלנו לשאלה זו הוא הבסיס ליצירת אורח חיים מתמשך שבו מפגש חינוכי דו-שיחי עם מצוקה הופך לאומנות של ממש, שנחווית יותר כהגשמת ייעוד אנושי רחב, ופחות כתפקיד זמני או מיומנות מקצועית.

מזווית אחרת, חינוך שכזה מניח שיחסי אני-אתה שמשנים באופן עמוק גם את המחנך והמחנכת ומדגימים כיצד יכולה וצריכה להראות החברה כולה, הם אולי הדרך היחידה להשפיע באמת על מצוקה חברתית, עוני וכאב. זאת משום שבחידוד המבט מתגלה כמעט תמיד כי המצוקות הגדולות ביותר שהחברה גורמת להן הן הבדידות וחווית חוסר הערך, ואילו הפעולה לתיקונן מתחילה במפגש האנושי ההדדי שיכול להוביל לדו-שיח עמוק ומשנה חיים. במובן זה, מפגש חינוכי של אני-אתה עם חניכים במצוקה, אינו רק מיטיב או מבריא ברמה האישית למחנך ולחניך, אלא הוא פעולה ביקורתית מודעת כנגד מציאות בלתי-צודקת.

במפגש כזה, האמון והקרבה תופסים את מקומה של השחיקה,

והבחירה בתיקון ואורח חיים חברתי תופסת את מקומם של הייאוש והבדידות. עמדה זו אינה נטולת כאב ומשברים, אך היא מלאה בחיים, בחברות וגם בתקווה. המחנכת הדו-שיחית תתרום, תפגע, תבכה, תשתנה, תימתח אל מעבר לגבולות עצמה, ותגלה שוב ושוב שהצוות שלה והקבוצה שהיא מחנכת - בעיקר החניכים והחניכות האישיות שלה - מחוללים עבורה מקום מחודש, כוח וכיוון. אלו הם חיים של ייסורי יצירה ומגע, לא של עבודה מדכאת. זוהי אומנות לשמה, שדורשת ותובעת את מלוא נוכחותה, עוצמתה ואנושיותה של המחנכת.

חינוך דו-שיחי מתמשך בקרב מצוקה הוא מפגש משנה חיים עבורנו כמחנכים כמעט בכל מובן, ועדיף להתחיל ולקיים אותו מתוך הכרה במידת השפעתו ארוכת הטווח. חינוך דו-שיחי איננו מקצוע, כי אם דרך חיים של "אומנות יחסים", המובילה פעמים רבות אל עבר הכרעות חיים בלתי-שגרתיות. בובר כינה זאת "ניזירות נעלה" - מעין בחירה ארוכת טווח בדרך חיים של תרגול מפגש חינוכי הדדי, אחראי ומקיף, דווקא במקומות שבהם האמון נשבר ונפגע. תרגול עקבי כזה לא רק מביא לחוויות ותחושות קשות או מרוממות רוח בקרב מחנכים ומחנכות, אלא גם (ובעיקר) בונה ומעצב בעוצמה, ולעיתים בכאב, את מסלול החיים והבחירות הנוקבות ביותר שלנו. כאשר אנו מבינים זאת כך, אנו עשויים להרגיש שחינוך דו-שיחי בקרב מצוקה הוא למעשה אחד הביטויים הבולטים להגשמת הנוכחות האחראית שלנו בעולם.

## המושג "מצוקה" קצת מציק לי

המושג מצוקה הוא מושג קשה, וכדאי לבחון לעומק האם ומדוע הוא חשוב. מדוע מצוקה ולא סיכון? מדוע מצוקה ולא עוני, הדרה, שוליות חברתית או כל מושג אחר? הבחירה להגדיר את התחום הנרחב שבו אנו עוסקים כ"מצוקה",

נובעת מהצורך למצוא מושג רחב דיו, שיוכל לתאר את מכלול התופעות האנושיות והחברתיות הסובבות סביב תחושה וחוויה קיומית של כאב, ולא סתם כאב; אנו עוסקים באותו תחום שבו הכאב, בחיבור עם מציאות חיים כזו או אחרת, יוצרים חוויה ברורה של "עמידה על שפת מצוק" - קרי, שאותו אדם חש שהחלופות העומדות בפניו הולכות ונגמרות, ובעבורו מתקיימת חוויה רגעית או מתמשכת של היעדר אפשרויות וחוסר אוניים.

יש מצבים שונים של "עמידה על שפת המצוק". יש אנשים המגיעים לשם מתוך ייאוש הנובע ממצב כלכלי-חברתי. אחרים בגלל גזענות, בדידות, סיטואציה חברתית של השפלה וכאב או בשל קושי בריאותי או נפשי. רוב האנשים העומדים על אותה שפת מצוק דמיונית מרגישים חסרי ערך, שקופים וחסרי משמעות. המשותף לכולם הוא שהם חווים מצב חיים בלתי-נסבל שבו, בחלק גדול מהמקרים, אם לא יופיע כוח נגדי שיחולל תמורה כלשהי במצבם, הם לא יוכלו לבסס או לבחון חלופה חדשה. כוח נגדי כזה יכול להופיע באופנים רבים ובמגוון צורות, אך הבולטת שבהם היא התגייסותו הרגעית או המתמשכת של הזולת, אדם אחר, שמתייצב באותה נקודה באופן נוכח והדדי.

במובן הפשוט של הדימוי, "תהום" ו"מצוק" מייצגים את המקום שממנו, לפחות בחוויה של אותו אדם, אין ברגע מוצא למצבו. זה אולי נשמע קיצוני ועשוי לשלוח אותנו למחשבות על אובדנות, אבל עמידה על שפת מצוק יכולה להיות חוויה מאוד יומיומית עבור נער או נערה רגילים לחלוטין שגילו הרגע שהם מושפלים באחת הרשתות החברתיות, שסרטון או תמונה אינטימית שלהן נשלחו בבית הספר או בשכונה, שהוריהם עוברים גירושים כואבים או שחוו דחיה חברתית מטלטלת וכואבת. גם זקן או זקנה בודדים או אנשים המתמודדים עם מחלה, נכות או בדידות מתמשכת יכולים לחוש לרגעים רבים כנמצאים על שפת מצוק, והאפשרויות העומדות בפניהם אזולות או לא קיימות. בקיצור, תהיה זו טעות לדמיין ש"עמידה על קצה מצוק"

היא דימוי רלוונטי רק עבור מחשבות או מעשים אובדניים. כמעט כל אדם, ברגעים כלשהם בחייו, יכול ועשוי לחוש כך, וזוהי בשום פנים איננה חוויה אנושית נדירה. זאת ועוד, חשוב להבין שעצם העמידה על אותו "מצוק" דמיוני גובה מהאדם מתירים קשים ביותר, ומבחינה זו חוויית המצוקה ברוב המקרים איננה הקדמה לדבר מה גרוע יותר, אלא היא הנקודה המתישה ולפעמים הכואבת ביותר. שוב, אם נדמה לנו שמדובר רק באירועים קיצוניים, חשוב שנראה את הדברים מבעד לעיניהם של חניכים וחניכות. עבורם, הממד החברתי עשוי להתהפך כמעט ברגע וליצור מצוקה ממשית.

בהתחלה בכלל לא התייחסתי לזה ברצינות. מה באמת אכפת לך אם צילמו אותך ישנה בטויל? אימא שלה התקשרה אליי מבוהלת ואמרה שהילדה תקועה בחדר כבר שש שעות, בוכה ולא מוכנה לצאת, ואמרה שהיא מיד שולחת לי את הסרטון הזה. טוב, הומור דבילי כמוכן. רואים אותה ישנה בשק שינה בצבע כהה, כיסו אותו מסביב בנייר טואלט ומגבונים ושומעים איזה ילד אומר משהו שהשק שינה נראה כמו קקי באסלה. באמת, ילדים בכיתה ח'. יותר גרוע מזה אי-אפשר לרדת. חטיבת ביניים זה שפל בל יתואר. אידיטים גמורים. והאימא מבוהלת לחלוטין, אומרת לי שהיא מפחדת שהילדה תפגע בעצמה, ואיך קורה כזה דבר היא ילדה כל כך אהובה עם כל כך הרבה חברות. ואני כל כך מבינה אותה. טוב, עדכנתי מהר את כולם, מחנכות ח' התחילו להתקשר לכל השכבה, לאיים על הילדים, לדרוש שכל מי שקיבל את הסרטון ימחק אותו אחרת נערב משטרה. זה לקח ארבע שעות. הבטחנו לילדה שנלווה אותה אישית ביום הלימודים למחרת. חיים המנהל נכנס לכל הכיתות עם מבט מאיים ואמר שזה חמור מאוד ושתוזמן משטרה. כמה שניסינו לטפל בזה בנחרצות וברצינות ככה הכול יצא הפוך. מסתבר שהסרטון נשלח רק

לכמה ילדים שכבר מחקו אותו ביוזמת החברות הטובות שלה, והשאר לא ידעו מזה בכלל. אחרי שעתיים כל בית הספר ידע על זה וכולם כבר ראו את הסרטון ומי שלא ראה נחשב לא בעניינים. הילדה עברה במסדרון וכולם התפוצצו מצחוק ומישהו פלט "קקי" וזה בגדול היה הסוף. חיים עמד בהבטחה, הלך עד הסוף והזמין משטרה. היה בלגן שלם בבית הספר. השוטרים היו דווקא ממש בסדר, הסבירו הכול לילדים כולל הפן הפלילי והעניינים די נרגעו. למשך כמה ימים נראה היה שהפרשה מאחורינו, אבל משהו השתנה. הילדה כבר לא אותה ילדה. לא שמחה. לא מדברת. החברות מתרחקות ממנה. למיטב הבנתי, בלי קשר ועם קשר המצב בבית גם נהיה קשה. חודשיים אחר כך בסוף השנה היא עברה בית ספר. ממה שהבנתי ההורים אפילו שקלו מעבר לעיר אחרת. לא ייאמן. אני לא מבינה איפה אנחנו חיים. סרטון מטומטם אחד וילדה נכנסת למצב כזה. זה לא ייאמן. ממה ששמעתי מחברה שעובדת בתיכון השני, המעבר דווקא עשה לה טוב והיא די חזרה לעצמה. טוב, לפחות זה.

אם כן, המושג "מצוקה" הוא מושג כולל ורחב, המכיל תחתיו את מצבי הקושי והכאב השונים - עוני, הדרה, שוליות, צורך בסיסי שאיננו נענה, מחלה, כאב או סיכון. זוהי במהותה המשגה אנושית רחבה, שאינה מוגדרת באופן פורמלי, אלא גמישה ומסוגלת להתאים למצבי חיים שונים, זמניים או מתמשכים. במובן זה, להמשגה יש משמעות חברתית ופוליטית. היא מהווה חלופה למושגים פורמליים שגורים כמו "נוער בסיכון", הדוגמים באופן ברור אוכלוסיות, תחומי חיים ודפוסי התנהגות, ובונים מתוכם הגדרה מארגנת ומערכתית. להגדרות פורמליות כאלו יש משמעות שחורגת מתחום הסיפור האישי או המקצועי אל תפיסות חברתיות רחבות. שלא במקרה, תפיסות כאלה יוצרות תמונת עולם שמנציחה ומבססת פערים

ומרחק, ולמעשה אינה מחזקת את שוויון ערך האדם ואת התקרבותן של קבוצות שונות בחברה סביב חוויה בסיסית משותפת. לעומת הגדרות אלו, המושג מצוקה מניח כי בכל אדם מצויה יכולת לחיים של מפגש דו-שיחי הכולל משמעות והגשמה, כמו גם סבירות להיקלע למצבי חיים שיביאו כאב, קושי וסבל. כל אדם עשוי לחוות מצוקה בחלקים מחייו, להיאבק בה ולהשתחרר ממנה; להגיע אל מקום אחר של תחושת ערך ומימוש, לא רק כאקט חד פעמי, אלא לעיתים כאורח חיים מתמשך. יותר מכך - אדם יכול לחוש מצוקה בתחום מסוים בחייו, ואילו בתחום אחר הוא יכול לחוש שיש משמעות לחייו והוא חי ויוצר. וכך, המושג "מצוקה" חשוב והכרחי, בעיקר משום שהוא מתאר ומבטא בצורה גמישה חלקים חשובים מההוויה האנושית. הוא גם נושא מטען ערכי, שלפיו למרות השוני הגדול בינינו, כולנו למעשה דומים יותר במהותנו האנושית מאשר שונים, ואנו זקוקים יותר מכול לאותם דברים בסיסיים - תחושת ערך, מוגנות, אהבה וקרבה, משמעות ואחריות, דו-שיח עם העולם וחיים ממשיים - לחיות באופן ממשי ונוכח.

עם כל זאת, ודווקא מתוך השוויון היסודי שמאפשר המושג "מצוקה", עלינו להפנות שוב ושוב זרקור אל עבר אותם ילדים וילדות במצוקה חברתית-כלכלית אשר חווים מילדותם עול עמוק ומקיף. אלו ילדים וילדות אשר נתונים פעמים רבות לגזירות, מכות וכאבים מתחומים רבים, החל מהקיומיים ביותר כמו ביטחון, בריאות ומוגנות, וכלה בהדרה, כישלון ותחושת שקיפות בשכונה או בבית הספר. אלו ילדים אשר עבורם המושג "מצוקה" מתאר חוויית חיים מתמשכת ועיקרית, שגדמה שלא תיגמר לעולם, ובעיקר - שלא מתקיימים לצידה אזורים של תחושת ערך, מקום ומשמעות. חייבים להתבונן על ילדות וילדים אלו במיוחד, מפני שאף שכולנו מתארחים מדי פעם בעולם המצוקה, הם תושבי קבע בה, ולעיתים קרובות הם אינם מכירים עולם אחר. כל מחנך ומחנכת ייתקלו בילדים אלו, ועלינו להחליט כיצד אנו רוצים לפעול ביחס לכך.

במובן מסוים, ילדים וילדות אלו הם מרכז פעולתה של המחנכת הדו-שיחית, והמפגש עימם עשוי להיות הנקודה המכריעה שבה היא הופכת למחנכת.

## שתי צורות ראייה ופעולה בקרב מצוקה

כדי להבין טוב יותר את הכיוון שמציע החינוך הדו-שיחי לפעולה בקרב מצוקה, נביא דוגמה של מפגש בין מחנך לחניך, ונתאר שתי זוויות מבט שונות להתבוננות במפגש זה. זוויות המבט, במכוון, מבטאות שני קטבים מובהקים של התייחסות. יש חשיבות וערך לבחירה בין שני הקטבים בכדי לבסס כיוון פעולה ברור, ומתוך בחירה זו, יש חשיבות גם לחוכמת היומיום של השילוב והחיבור. חשוב לחדד שיש אפשרויות רבות אחרות - החל מהתעלמות מהמצב, טיפול פורמלי או פנייה לשירותי הרווחה, ועד הרחקה מהפעילות או מציאת מסגרת חלופית ומתאימה יותר. נתחיל בתיאור המצב.

אני, כמחנך, פוגש נער בן שש-עשרה. הוא גר בבית מוזנח פיזית, יחד עם עוד שלושה אחים ושתי אחיות. אין לו חדר. אין לו מחשב. אבא שלו נעלם. אימא שלו תמיד עייפה, עצובה ומתקשה לתפקד. אין לו כסף בכיס אבל תמיד יש לו נעליים יקרות וטלפון חדש. הוא מיואש ומלא בחרדות. אין לו משפט אחד טוב לומר על עצמו. הוא לא מאמין שהוא יגיע לגיל עשרים. אין לו חלומות, ועם זאת יש בו המון חיים, והחינוך שלו כובש ברגע. כששואלים אותו מה הוא אוהב או מה מעניין אותו, הוא לא יודע לומר. הוא מאוד חכם. הוא משתכר. הוא מתמסטל. הוא מתחנן לקצת תשומת לב, ומבקש תמיד סיגריה במבט מאיים או בילדותיות. הוא מסתבך כל הזמן. הוא מקלל ויורק. הוא מפחד להסתובב לבד בעיר בגלל צרות מהעבר, ונשאר ימים שלמים ליד הבלויק בשכונה. הוא נראה בהתחלה נחמד וחברותי, אבל אחרי כמה דקות הוא מעצבן ומאיים או נעלב, כועס ובורח. הוא תמיד רעב גם אחרי שהוא אכל חצי שעה קודם. הוא מתנהג בחוסר



ביטחון מוחלט ליד בנות, ומפחיד ילדים קטנים וחלשים ממנו. תמיד יש לו איזה פצע לא מטופל ביד או ברגל. הוא צוחק בקול רם מדי. הוא תמיד זו. נראה כאילו הוא מסוגל ללכת או לרוץ ימים שלמים בלי לעצור ובלי לישון. הוא צריך אותי והוא גם משגע אותי.

## אופן ראשון - "הצלת נפשות" - לשנות את הילד:

אני נפגש איתו כמעט בכל יום. אנחנו כל כך שונים. אני מחליט לעזור לו, על אף שהוא מקשה עליי מאוד. אני רואה את כל הקשיים שלו, ומנסה בכל הזדמנות, כמיטב יכולתי, לשכנע אותו להתנהג אחרת, ועוזר לו למצוא דרכים לעשות זאת. אני מסדר לו טיפול פסיכולוגי. אני מדבר עם אימא שלו הרבה, בעיקר על כך שהיא תעזור לו להשתנות, ותנסה ככל יכולתה להיות אימא אחראית ומעורבת יותר. אני בונה לו תכנית אישית המבוססת על הצלחות בבית הספר. הוא מתקדם, הוא משתנה לאט לאט. אני קשוח כשצריך ומחבק לא פחות. אני שם לעצמי למטרה לשנות את דפוסי ההתנהגות שלו, את אופן המחשבה שלו על החיים, ואת המסקנות שלו על כל דבר כמעט. אני מתאמץ להעניק לו השכלה ותפיסת עולם ראויה, שיבין מה קורה סביבו, ככה שהוא יהיה חיובי יותר, מותאם יותר לחיים, רגוע יותר, יָדַע טוב יותר לבחור נכון. הוא מגיב לתהליך ומתחיל שינוי. יש הרבה משברים, אבל אני מקבל הדרכה אישית ולא נכנע. שנתיים אני "עובד" עליו ואיתו בלי הפסקה. אנחנו קרובים, הוא מעריך אותי. קורא לי לפעמים "אבא" שלו. הוא ממשיך להתעצבן עליי ועל בית הספר עד הרגע האחרון, אבל אין ספק שהוא עבר תהליך מאוד רציני. אני גאה בו מאוד בגלל השינוי שהוא עשה. אני שמח על הדרך הזו ואני מרגיש שעשיתי דבר מאוד משמעותי.

בשורה התחתונה אני מרגיש סיפוק עצום, תחושה שהשפעתני לפעמים אפילו שהצלתי אותו, אף שלא נעים לי להודות בכך בקול רם. אני לומד מכך לעתיד - איך לקחת ילד ולהפוך אותו למרכז של

העשייה שלי. אני לומד להיפגש עם מישהו שהוא מאוד אחר ממני ולהתקרב אליו, למרות השונות. אני לומד כיצד להתאים תהליך לכל ילד, ואיך לא להישבר באמצע. בשורה התחתונה, אני שמח שאני יכול לעמוד במקום זה עבור ילדים. הקשר איתם נראה לי דבר מאוד ראוי וממלא.

### אופן שני - מפגש הדדי - לשנות את המציאות:

אני נפגש איתו, כמעט כל יום. אני מתחיל להתחבר אליו. אני מכיר אותו ונותן לו להכיר אותי. אני רואה שתחושת חוסר הערך שלו היא ברובה תוצר של סביבה ומציאות חברתית. אני לוקח על עצמי להיות אדם שרואה את הערך שבו. אני נקשר אליו מאוד. מסתבר שאני הראשון בחייו שעושה זאת מחוץ לחוג המשפחה, והמפגש הזה יוצר ביננו יחסים עמוקים. לרגעים, למרות השונות הגדולה בינינו, אני מצליח לראות את החיים מבעד לעיניו. ברגעים אלו, כל תא בגופי מתקומם כנגד העוול, המציאות הבלתי-נסבלת שבה הוא חי ובה גדל, בשעה שילד אחר ממש כמוהו, במרחק של חמש דקות נסיעה, חי אחרת לגמרי. השרירותיות הזו, חוסר הצדק המשווע הזה, משגע אותי. בהתאמה לכאב שאני חש, אני מתמלא הערכה אליו, בשל הכוחות העצומים שיש בו, שבעזרתם הוא הצליח לשרוד עד עכשיו. לאט לאט, ההתנהגות המעצבנת שלו כבר לא כל כך פוגעת בי. לפעמים, דרך עיניו, אני רואה בבהירות מציאות ראויה יותר שצריכה להתגשם, לא רק עבורו, אלא עבור כולם. ואולי, רק בגלל הקשר שלי איתו והחיבור שנוצר בינינו, אין לי ברירה אלא לקום בעוד בוקר לשינוי המציאות הקיימת. בזכות ההיכרות שלי איתו, אני יודע בדיוק, לא באופן תיאורטי או מרוחק, מה צריך להשתנות במציאות החיים שלו, ואני עובד על שינוי זה בלי הפסקה בשיתוף חברים, משפחה, בית הספר והשכונה. אני מטפל בהיבטים רבים של חייו, וזה מצליח לשנות את התמונה. הוא כבר מתחיל

להרגיש אחרת ובתוך כך מסתבר שהבחירות שאני עושה והחיים שלי די מעניינים אותו. בגלל שביחסים בינינו אני מביא הבטחה למשהו אחר, אני מחויב למצוא עבורו אפשרות ממשית לשינוי, ואפילו ליצור מצב שבו הוא הופך מחניך לשותף שלי לעשייה. אני מציע לו להדריך ילדים קטנים יותר יחד איתי. אני מתחיל להעלות את הרף, ומצפה ממנו להיות יותר ויותר אחראי. הוא כבר לפני סיום בית הספר, אבל התהליך עוד בעיצומו. אנחנו בודקים אפשרויות להמשך החיים שלו ולהמשך התהליך. אני כבר לא כל כך זוכר איפה התחלנו, אבל אני יודע בוודאות איפה אנחנו עכשיו. לפעמים אני אומר לעצמי ולאחרים שיותר משאני שיניתי אותו וחינכתי אותו - הוא שינה אותי ולימד אותי.

**בשורה התחתונה אני מרגיש שהראייה שלי התרחבה כמעט בכל מובן. נוצרה אצלי חוויה של קפיצת מדרגה עצומה ביחסים. הוא הפך עבורי למעין חניך-שותף, משהו שלא יכולתי לדמיין בהתחלה. זו חוויה של מפגש שיוצא מתחום הטיפול בנער אחר, אל פעולה חברתית שמטרתה לתקן ולשנות מציאות שלמה. נוצרה אצלי הבנה מדויקת ובהירה של איך ומה צריך לשנות. המפגש איתו גורם לי להיות לא רק מחנך, אלא גם אדם שמנסה להגשים קיום של מציאות אחרת יחד איתו. בימים הטובים יותר, אני מרגיש שיש יותר מקום ותקווה בעולם. מכל הסיפור הזה יצאתי עם יותר כוח, יותר כיוון ובעיקר עם קשר שאני יכול לדמיין אותו ממשך שנים קדימה.**

החינוך הדו-שיחי יטען בעקביות, כי המציאות משוועת למחנכים ומחנכות שייפגשו עם ילדים ובני נוער במצוקה, לא רק מתוך רצון לשנות יחידים אלא גם מתוך רצון לשנות את המציאות של אותם יחידים ואת המציאות החברתית כולה, ובתוכה גם את עצמם. מחנכות ומחנכים אלו, שפוגשים ומקיפים מצוקה של בני אדם ממשיים באופן שקורא לשינוי יסודי של המציאות, מביאים עימם הבנה, עומק, ידע וניסיון חיוני לכל מעשה של שינוי ויצירה חברתית.

זאת, משום שהם קשורים באינטימיות לא רק לתיאוריות, רעיונות ומחשבות, אלא גם, ובעיקר מצליחים להקיף אנשים ממשיים וסובלים ונפגעים מהמציאות שבאו לשנות.

העיסוק בשאלת שינוי המציאות לא רק מנקודת מבט אקדמית, טיפולית, תיאורטית, אומנותית או מבנית, אלא גם ובעיקר מתוך פעולת ההקפה, מתוך חווייה משותפת והדדית של שינוי ותיקון יחד עם אנשים שחווים את כובד מצוקת המציאות, היא חסרת תחליף למי שמבקש לחיות חיים של הדדיות ושל מפגש, ומתוך כך לנסות וליצור חברה שמושגת על יסודות של שוויון עמוק ושל ודו-שיח. קשרים ממשיים, שמתפתחים במקומות שונים עם אנשים, קהילות וקבוצות שחווים מפגש אנושי כזה, יוצרים כוח עממי וחיבור חברתי שלא נחלש גם לאחר שנים. בעצם קיומם, קשרים כאלו כבר מצביעים על דרך שאפשר להמשיך ללכת בה, דרך אשר משמעותה חורגת הרבה מעבר למושג המקובל של "חינוך" או "בית ספר".

## חשיבותה של ההקפה החינוכית במפגש עם מצוקה

אם נוציא לרגע מן הכלל את האנשים שאישיותם ומסלול חייהם התגבשו עד לכדי דמות דו-שיחית שפועלת ללא לאות לשבירת כל חיץ עם העולם, ונישאר לרגע עם דמות האדם הסביר, נראה כי רובנו מפעילים את כושר ההקפה במלוא עוצמתו לעיתים די רחוקות - בעיקר כשאנו מרגישים מסיבה כלשהי שאנו נתבעים, נקראים לכך, ובוחרים להיענות. מבחינה זו, לאדם שליבו פתוח לכך, מצוקה יכולה להוות קול צלול בתביעתו. החשיפה למצוקה ולכאב מעמדה של אחריות ודו-שיח עשויה לפתוח פתח לכינוס הכוחות הדרושים לפעולת ההקפה, משום שהיא מזמנת תביעה ממוקדת וצורך גדול להכיר להבין את הזולת על מצוקתו וכאביו ולשנות את המציאות. זאת ועוד, מפגש קרוב עם מצוקה מוליד פעמים רבות תחושה של מרחק בחוויות החיים ובמציאות החיים בין המדריך והחניך. מרחק זה מזמן ותובע מהמדריך בכל פעם מחדש לכנס את עוצמתו

הפנימית ו"לזנק" אל נפשו של החניך - כדי להבינה, להכירה ולהדריכה. מדריכים ומדריכות שאינם מבצעים פעולה זו באופן קבוע לא יצליחו להדריך חניכים וחניכות שחווים מצוקה, אלא לכל היותר יוכלו לתפעל ולסדר את היומיום החיובי. אם כך, כל פגישה משמעותית עם מצוקה, המבקשת לחולל שינוי במציאות באופן הדדי, מחייבת שימוש ברור בפעולת ההקפה. המחנך שמקיף את החניך נתבע ונדרש להעמיק שוב ושוב את כיוונו, את אחריותו כלפי החניך ואת עמידתו מול המציאות.

כדי להמחיש כיצד דבר זה מתרחש בפועל לאורך תקופה ארוכה, אפשר לדמיין מדריכה הפוגשת בחניך שמגיע מעולם של מצוקה, עולם שהיא איננה מכירה מחווייתה האישית כילדה ונערה. חשוב לציין שאין בחיים מדריכה כזו וחניך כזה. אלו הן דמויות המייצגות לצורך הדוגמה מקומות שונים במציאות החברתית-כלכלית, ועם זאת יש בהן משהו חשוב ומלמד על ממד המפגש ביניהם, על הכוח המדמה ופיתוח כושר ההקפה, ועל היכולת לשנות ולהשתנות באופן משמעותי, לעיתים גורלי.

נאמר שאותה מדריכה דמיונית גדלה בשכונה "רגילה", בבית יחסית אמיד שמערכות היחסים שבו היו רוב הזמן, לפחות על פני השטח - ברורות ובטוחות גם אם לא מושלמות. היא הצליחה לעבור את בית הספר בשלום כתלמידה סבירה ויש לה כמה חברים וחברות קרובים מאוד. היא הצטרפה לתנועת נוער ובחרה להמשיך בכך בחייה הבוגרים; להדריך, לחנך ולחיות בקבוצה. לפחות כרגע היא נמצאת במצב יחסי של חוויית ערך ומימוש. גם אם קשה לה לעיתים, והיא חווה משברים ורגעי כאב ובלבול, מצב זה אינו בגדר איום מידי וממשי על עצם קיומה הנפשי והפיזי. היא יודעת לומר על עצמה כמה משפטים חיוביים וברור לה שהיא מוכשרת בתחום זה או אחר והסביבה מדי פעם מחזקת חוויה זו.

מולה עומד החניך. הוא גדל בתוך חוויה מתמשכת של עוני, הדרה חברתית וכישלון. החוויה המעצבת את חייו היא של חוסר ערך, היעדר

אפשרויות ושקיפות כמעט מוחלטת, למעט הפעמים שבהן הוא נוהג באלימות או פוגע ברכוש. ברוב הימים הוא חש באופן ברור שהוא מהווה עול כבד על כתפי משפחתו והסביבה. אין כמעט יום שעובר שבו הוא לא חושב לפחות פעם אחת שעדיף היה לכולם אם לא היה נולד. כרגע, הוא לא מצליח לראות את עצמו עובר את גיל עשרים וחמש. הוא כבר מוכר למשטרה ולשירות הרווחה, והוכרז ככישלון ברור בבית הספר עוד בכיתה ב' או ג'. רמת הקריאה והכתיבה שלו נמוכה, הוא נעדר הרבה מבית הספר, והסביבה החברתית והשכונתית שלו מעמידה אותו לא פעם בסיכון.

עצם הסיטואציה מעמידה באופן חד את השאלה - מה יש למדריכה זו בכלל לחפש עם אותו הנידן? דומה כי הם מגיעים ממקומות כל כך שונים, כל כך אחרים. האם יש משהו שהיא יכולה לומר או לעשות שיגרום לחניך להאמין לה ולבטוח בה ובמה שהיא מביאה?

המדריכה מבינה מהר מאוד שיש בינה ובין החניך פער גדול. לרגעים היא חשה שהוא אינו ניתן לגישור. זה מצב מבלבל ומערער שבו מתחדדת אצלה ההכרה שהיא מגוונת בשטח בלתי-מוכר ובלתי-ידוע, שהיא לא מבינה בו כמעט כלום - על החניך, חייו ומה שעבר ועובר עליו. רוב חומרי הקריאה שהיא נחשפה אליהם, הסרטים וההרצאות ששמעה על חינוך והדרכה, אינם עוזרים לה כאן ולעיתים נדמה שהם רק מפריעים ומציבים בפניה אופני פעולה, המלצות ומודלים שאינם קשורים למציאות. וכאילו כדי להשלים את המצב המסובך, המדריכה דווקא מרגישה היטב בכאבו של החניך ובחזויות חוסר הערך העמוקה שלו. נכון - הוא גם קצת מפחיד, מאיים, מעצבן, מטריד ובלתי-צפוי - אבל יותר מכל היא מצליחה לראות בו נער שנושא עמו כאב עז שאינו פתור. היא נשארת, בעוצמה הולכת וגוברת, עם התחושה המטרידה שהיא חייבת לעזור לו איכשהו והיא לחלוטין לא יודעת איך. הרי הוא כל כך לא מובן ולא נהיר לה. כמעט בכל נושא ובכל מצב הוא מגיב אחרת ממה שהייתה מצפה, ואחרת לחלוטין מאיך שהיא הייתה נוהגת.

אלא שהמדריכה לא מסכימה להיכנע ומשהו בה מתמרה. תחושה זו של מרחק ביניהם, יחד עם רצון עז ומוכנות להתקרב לכאבו ולעולמו של החניך ולהפוך להיות עבורו לדמות משמעותית שתצליח לחולל שינוי במציאות חייו, גורמים לה במהלך עיקש, שוב ושוב, לנסות ולהכיר אותו, בכל פעם מעט יותר.

לעיתים, במהלך המפגשים ביניהם, דווקא ברגעים שבהם היא מעט פחות "מדריכה" והוא פחות "חניך", עקב משהו מצחיק או בלתי-שגרתי שקורה, היא מצליחה לראות בו משהו שהיא מבינה. היא מצליחה לרגע לראות כיצד הוא רואה, כיצד הוא חווה, כיצד מילה כזו או אחרת נתפסת אצלו. למשל, היא מבינה די מהר שכשהיא אומרת לו דברים מסוימים כמו "אתה יכול אם תרצה", או "למה בחרת לשבור את הכיסא?", הדבר מרחיק אותו ממנה באופן מידי. היא מצליחה לזהות את עצמה לפתע על רצף ארוך מאוד של מורות ומורים שאמרו לו בדיוק אותו דבר. והנה, דווקא ברגעים אחרים, הרגעים שבהם היא מצליחה פשוט להיות נוכחת לצדו באופן פתוח, משוחרר אך יציב, מבלי לאבד את עצמה ואת נקודת עמידתה מולו, מתרחשת ההתקרבות. הדבר דומה לניצוץ חשמלי שמופיע לרגע וקָבָה. אך כשהוא מופיע - יש חיבור ביניהם, ואיכשהו החיבור הזה מצליח לגרום לה להבין, בכל פעם מעט יותר, כיצד הוא רואה את המציאות, וכיצד היא יכולה לפעול באופן נכון כדי לעזור לו. מתוך כך, היא משנה את הדרכתה ואת אופן עמידתה מולו ואיתו. היא מבינה יותר ויותר איך ליצור במודע את הרגעים הללו, איך להעמיד את עצמה באותו מצב של נוכחות שמאפשר לרגעי המפגש להגיע ולהתחולל. היא מבינה יותר ויותר את האופן שבו היא יכולה לרכז באופן עדין ומדויק כאחד את נוכחותה, כך שהיא תצליח לראות מה קורה אצלו מבעד לעיניו, ומשם לפעול.

וכך, מתוך המפגש המתמשך, מתוך ההיכרות, המדריכה מבינה יותר ויותר את עומק הכאב של החניך. היא מצליחה להבין את מצוקתו מבעד לקליפות ההתנהגות החיצונית, את מידת הכוח שהוא

מפעיל בשביל להמשיך ולחיות, והערכתה אליו גוברת והולכת. היא מתחילה להבין מתי נכון לדבר ומתי נכון להקשיב. מהו הדבר הנכון יותר לעשות ומתי להרפות. מהי הפעולה שהיא צריכה לעשות, שדרכה מתגלים ומתחזקים צדדים אחרים באישיותו, וכיצד לחולל את התהליך שמוביל אותו אל מקום שבו הוא חש בעל ערך, טוב, ראוי וחשוב.

לאט לאט הדבר הופך להרגל והיכולת הזו מתעצמת ומתחדדת. באחד הימים, לאחר תקופה לא קצרה, ברגע מסוים שבו עמדה לצדו לאחר עוד מקרה של קושי, החניך אמר לה לפתע בנימה של השלמה עם המציאות - "נו מה, את כבר מבינה את הראש שלי".

הבנה זו אינה עומדת בפני עצמה, אלא מהווה בסיס לליבת התהליך החינוכי. בתוך פעולת ההדרכה היא לומדת להכיר את הבית שלו, את אימו ואת השכונה שבה הוא גדל. היא לומדת להכיר את אָחיו ואחיותיו. היא מצליחה לראות מארג שלם של יחסים, קשרים, מצבים ומציאות חיים אחרת. בתוך מציאות זו היא מצליחה לזהות יותר ויותר מורכבות. מה שנראה בהתחלה רק כעוני ומצוקה מראה גם פנים אחרות. לאט לאט היא מצליחה לראות גם את החלקים היפים ומעוררי ההשראה, ולצדם את החלקים הכואבים והבלתי-פתורים. היא מבינה יותר ויותר שאם היא הייתה גדלה באותה מציאות חיים, היא לא הייתה שורדת אפילו שבוע; והנה הנער הזה שעומד מולה הצליח בפועל להתגבר באופן מעורר השראה על מציאות בלתי-נסבלת, ושמר בתוך כך על גרעין אנושי נקי, משמעותי וחיוני. בהדרגה, היא משנה את האופן בו היא רואה את דמותו והוא הופך בעיניה מנער בסיכון - לסוג של גיבור שנאבק במצוקה האישית והחברתית שאליה נולד.

אופן ראייתה אותו מתרגם באופן מידי לאופן שבו הוא מרגיש שהיא רואה אותו. למעשה זוהי הרחבה של ההקפה: כעת החניך מצליח לראות חלק מהמציאות - את החלק שבו הוא נראה גדול וגיבור - דרך עיני המדריכה שלו. הוא, החניך, מבין יותר ויותר



שבמקום לראות בו כתמיד נער חלש, מסכן, אבוד ומקולקל, מדריכה זו רואה בו דמות של אדם שכנראה הצליח לעשות משהו חשוב מאוד בחייו. התחושה הזו גורמת לו להאמין, בכל פעם יותר, שייתכן שהוא באמת כזה ואין זה רק סיפור משונה שמספרת מדריכה זו. מתוך כך, הופך סיפור הגבורה הזה להיות חלק מהמציאות האפשרית של חייו. הוא נמצא שם לצד סיפורים אחרים, קשים יותר, אך כעת קיים סיפור זה כחלופה אפשרית נוספת ובכך משתנה המאזן הפנימי שמכונן את הכיוון לחייו של אותו נער.

המדריכה שרואה בחניך שלה גיבור, יודעת כעת לבקש, לדרוש ולתבוע ממנו מעשים ממשיים, הנובעים מהיכרותה את כוחו ואת עוצמתו הפנימיים. החניך - שחווה דרישות אלו כביסוס סיפור גבורתו בעולם - נענה להן בהיסוס, אך באמון הולך וגובר. הוא מתחיל לפעול יותר ויותר כאדם המעצב את חייו לאור כיוון מתגבש והולך, ויותר מכך - אופן פעולתה של המדריכה והתהליך שהוא עבר ועובר איתה, הופכים עבורו לאופן פעולה רצוי ואפשרי בעולם בכלל. למעשה, משהו בו מבקש ומחפש להמשיך לחולל פעולה דומה עם אנשים נוספים - ילדים, בני משפחתו וחבריו. פעולות כאלו הופכות לאיטן, יחד עם המשגה, מודעות וגיבוש זהות, לאופן השקפה על החיים ככלל, ולא רק למקרה אישי נקודתי. האם העולם כולו יכול להפוך למקום שבו אנשים רואים אחד בשני את יסוד גבורתם ונוכחותם האנושית, נפגשים, מאשרים ונדרשים להיענות לסיטואציות שונות? כאשר החניך משיב בחיוב לאותה שאלה ומתחיל לפעול בעולם מתוך נקודה כזו, נסגר מעגל שלם שלעיתים נמשך שלוש או ארבע שנים. במובן מסוים, החניך הופך למדריך.

## סיום לא סופי

לסיום, נחזור ונדגיש שמפגש אני-אתה הוא אחד מהיסודות העומקים ביותר לפעולת תיקון היחסים, אותה פעולה המכוונת ליצירתו של עולם שהוא גוף אחד, עולם שבו יחסים אנושיים

הדדיים ודו-שיחיים אינם חלום רחוק כי אם מציאות נחייט ויומיומית. אחת מהמחלות החמורות ביותר ביחסים האנושיים היא מחלת הבדידות, מחלה אשר נובעת מתפיסה הגורסת כי ה"אני" ו"האחר" הם ישויות נפרדות, שאין ביניהן דבר פרט לרגשות או אינטרסים.

העמדה הדו-שיחית גורסת כי בין האני לאתה מתקיים תמיד מקף החיבור; מרחב שלם, מוחשי וממשי שאפשר ואף רצוי לחיות בו, לפעול בו ולספוג את חיותו, חיותו האין-סופית של ה"ביניים". הפריצה הגדולה מן המצוקה והבדידות אל המפגש, והמעבר מתרבות של חיץ ולו אל תרבות של זיקה ופגישה נעשים באופן בסיסי, כמעט בלעדי, על ידי פעולת ההקפה. עלינו למצוא שוב ושוב את הדרך לשכלל ולהעמיק כושר זה בקרבנו כמחנכות ומחנכים, אם ברצוננו לחיות חיים דו-שיחיים ולהיאבק על יצירתה של חברה טובה יותר. כמו בכל סיפור התבגרות ראוי, האתגר האחרון מסתיים באופטימיות ותקווה.

גדילתו של כושר ההקפה היא תהליך מבריא, מרחיב ומאיר שיודע גם לסייע לנו להשיל כאבים, דפוסים ומחסומים. במובנים רבים הוא עוזר לנו להפוך את החינוך ואת החיים לאומנות, ולתרגל את הבלתי-שגרת, את המפתיע ואת הקסום. יש משהו באומנות זו שמכוון אל מרכז עמידתנו הנוכחת, אל הנקודה הפנימית, וכדברי בובר אל "נגיעה בשולי אדרתו של המופלא". ההקפה היא שער אל ה"ביניים". שם, במקום שבו אין בדיוק "אני" ואין בדיוק "אתה", אלא דבר שלישי שנוצר בינינו, נמצא זרם של חיות ושל משמעות. אם לא ניזהר ונצליח לסדוק מעט מהשריון שלנו, נוכל אפילו לרגע לחוש שיש בו מן הקדושה.

ההתחלה היא כאב, מצוקה וכל השאר.

אבל בקרקעית יש פנינים. האם נבחר להגיע לשם?

## שינויים, מושגים וסדירויות

מהמפגש בין האתגר העשירי לבין המציאות עולה מיד, וכנראה שלא במקרה, תחום אחד בולט ומרכזי - ליווי והדרכת מחנכים ומחנכות.

מפגש דו-שיחי עם מצוקה מחייב ליווי, הדרכה ולעיתים גם הנחיות ברורות. בכל עת, צריכה להיות כוונה עמוקה ושלמה לקחת אחריות על שני ממדים שמשלימים זה את זה - הראשון הוא אחריות על חניכים וחניכות ומציאות חייהם, ועל יכולתנו לעמוד שם איתם ולהדריך; השני הוא אחריות על מחנכים ומחנכות. בפשטות: כדי שהמחנכת תקיף את החניכה, על כל המשתמע מכך, צריך שמישהו יקיף גם אותה. ברגע האמת, אם אין דמות העומדת לצד המחנכת ומלווה אותה, הסיכוי שילדים וילדות ייפגעו גדל. מהצד האחר - אם רוצים לראות שינוי, צמיחה והתפתחות בקרב חניכים ובמציאות חייהם, גם המחנכת עצמה חייבת להיות בתהליך כזה.

הספר שלפנינו התחיל ב"לראות חניכים וחניכות", ובמובן מסוים הוא מסתיים ב"לראות מחנכים ומחנכות". אם נחשוב על כך, למעשה כל התקדמות במעשה החינוך הדו-שיחי, לבטח במפגש עם מצוקה, חייבת להיעשות תוך יצירה של אמון ושל תחושת ודאות של אותה מחנכת, שתמיד יש ויהיה לה לאן לפנות ועם מי לדבר על מה קרה עכשיו והיום. שיש שם אדם הרואה בה את מה שהיא יכולה להיעשות, מרחיב יחד איתה את אפשרויות הבחירה שלה ומתעקש לראות לא רק את תפקידה ומעשיה אלא אותה עצמה על כל ישותה. אדם, שדרך עיניו נשקף ערכה הגדל והולך, אדם שאומר לה שוב ושוב שהיא מושלמת כפי שהיא אך שיש עוד הרבה מקום לשיפור. זה אולי נשמע מרחיק לכת ואוטופי, אך במובנים רבים - זה הבסיס.

בשונה מתהליכי ליווי מוכרים במערכת הפורמלית או השתלמויות לסוגיהן, הרעיון כאן הוא ליצור מערכת יחסים דו-שיחית יומיומית, קרובה ועקבית עם מחנכים ומחנכות, שתהווה מקום של אמון ושל קרבה, אך גם של דרישה ממשית, קושרת והדדית לזו ולהשתנות, ממש כמו מערכות היחסים שלהם עם חניכים וחניכות. זוהי לא חברות וגם לא חונכות במובן שמתרחש בין מבוגרים לבני נוער, אלא הקפה, הדרכה והנחיה של נפשות בוגרות, שמביאות אל המפגש בשלות וניסיון אך גם דפוסים וקביעות שיש לרכך. זוהי מערכת יחסים ייחודית, שיכולה להביא אל החיים חוויה של עושה, ביטחון ואומץ לב, אך גם יודעת לשים את האצבע ברגע הנכון על כיוון נכון או בעייתי שמתרחש עם חניך או חניכה. במובן זה, אחד התנאים ליצירתם של תהליכים חינוכיים מעמיקים והולכים בקרב חניכים, הוא התייצבותה של דמות אחת או מספר דמויות לצד המחנכת, ויצירה של תפקיד חדש בשדה החינוך - מדריכת מחנכים. בשונה מהדימוי שאולי יש לנו על הדרכת מורים, זוהי לא אשת טיפול, מדריכה של תחום מסוים או של הוראת מקצוע, אלא מנחה ומדריכה במובן העמוק של המילה הלוקחת על עצמה את הליווי השלם של המחנך. זו לא חייבת להיות דמות שמגיעה מרקע טיפולי, מנהלת בית ספר לשעבר או מומחית לענייני פדגוגיה בעלת ניסיון של שנים, אלא דווקא מישהי שלוקחת על עצמה, ממש כמו אותו מחנך בקרב חניכיו, להגיע במלואה למפגש ולעשות יחד איתו את הדרך הארוכה שבה הוא נבנה ונוצר כמחנך דו-שיחי, כאומן של תיקון היחסים מתוך שטף הפעילות.

הדרכה מקיפה כזו של מחנכות ומחנכים חיונית לכולם, גם לוותיקים שבינינו. בשונה ממה שאנו אולי חושבים וחושבות, גם ואולי דווקא מחנכים ומחנכות מנוסים ומיומנים זקוקים ביתר שאת למקום כזה, זאת משום שלעיתים הניסיון והדפוסים שנוצרו עם השנים עשויים דווקא להוות מגבלה מסוימת בממד הדו-שיחי. הרעננות והטריות שב"תודעת המתלמד" הפתוחה לרווחה להתנסויות,

מפגשים והפתעות היא דבר שכדאי לשמור עליו מכל משמר, כאשר עיקר העניין הוא פגישה דו שיחית והמרחב הבלתי-צפוי. כפי שכבר ראינו לאורך הספר, תקוות ורצונות חייבים להתבטא בסדירויות ארגוניות ברורות, אחרת הן מתאדות להן במהרה במפגש עם הלז. בשדה הפורמלי מה שאין לו תקן, תפקיד מוגדר ושעות במערכת, אינו מתקיים ואינו מחזיק מעמד למרות כל הכוונות הראויות. הדרכת מחנכים וליוויים ברוח המדוברת כאן היא הצעה מאתגרת, שלא במקרה נופלת באמצע בין תפקידים ומקומות קיימים - רכזת פדגוגית, יועצת, מנהלת ומחנכת עמיתה. מתוך כל אלו, ואולי ממקום אחר, צריכה להופיע מדריכת מחנכים, שזהו תפקידה המרכזי. במובן מסוים, המחנכת הדו-שיחית מופיעה מתוך ההוראה והפעילות כמעשה של בחירה והיבחרות, כמשיכה והידרשות אל מה שמעבר לשגרת הפעילות והלימודים. מדריכת המחנכים חייבת להופיע באופן דומה. אי-אפשר למנות אותה באופן פורמלי בלבד. היא מתמנה בעיקר מכוח התייצבותה, בחירתם של האנשים בה ובחירתה להיאבק על יסוד מקומה ותפקידה בתוך המערכת הסרבנית. כאשר מנהלת או רכזת בוחרות להיות מדריכות כאלה, הן בוחרות במחנכות כחניכותיהן באופן הבסיסי והשלם ביותר האפשרי. למעשה, באותה נקודה המנהלת או הרכזת כבר לא יוכלו לשוב ולנהל מתוך בסיס היררכי או מערכתי, אלא רק מתוך בסיס חדש אותו יצטרכו לבנות וליצור. ממש כמו מחנכת הקבוצה, מדריכה זו צריכה את האישור שבהדדיות, והיא מקבלת את מקומה מתוך החלטתה של המחנכת להתמסר, ולו במקצת, להדרכתה.

מכיוון הפוך - אם אנו רוצים באמת להתקדם בחינוך הדו-שיחי, אנו חייבים למצוא הדרכה וחייבים ליצור אותה. המאבק לכך לא צריך להיות רק מערכתי או ניהולי, אלא יכול וצריך לבוא מאתנו, מחנכים ומחנכות. אנו צריכים לתבוע את האפשרות לקבל הדרכה כזו, ולסייע ביצירתם של מקומות כאלו, אחרת נמצא את עצמנו חוזרים שוב ושוב לאותן נקודות. במובן מסוים, אנחנו צריכים ליצור

לעצמנו מקום, זהות, ערך ואיכות מקצועית חדשה, ולפעול לשם כך. זה נראה מוזר, אבל אם נחשוב על כך, אנשי טיפול דואגים לעצמם להדרכה באופן עקבי. זה חלק מליבת המקצועיות שמתלווה לעניין הטיפול הנפשי. מחנך דו-שיחי מבקש ודורש הדרכה, כי אומנותו - אומנות תיקון היחסים וההקפה - מחייבת הדרכה וליווי ותובענית במורכבותה ובאיכויותיה. וחשוב מכך - משום שהוא חרד מאוד על עצמו ועל חניכיו וחניכותיו ויודע היטב שהדרכה כזו שמרחיבה את נוכחותו, ראייתו ואת אפשרויותיו, היא מימוש מובהק של אחריותו כלפיהם וכלפי עצמו.

במובנים רבים, חינוך דו-שיחי הוא סיפור מתגלגל, מתרחב, ויוצר אדוות. המפגש עם חניך או עם הקבוצה כולה מבקש ולעיתים נאבק להמשיך ולהיות מסופר. מחנכת דו-שיחית תמצא את עצמה פעם אחר פעם מבקשת וזקוקה לשיחה, עיבוד והכוונה על הרגעים הללו. זוהי המהות המרכזית המאפיינת זיקה. היא לא אוהבת להיתקל בקירות ומחסומים. יש לה תכונה פנימית לחזור ולהופיע. היא נעה בין מצבים ובין דורות, בין מעגלים ובין פגישות.

## ההדרכה שלי בשיחה

בשנים האחרונות אנחנו<sup>14</sup> מפגישים צוותים חינוכיים למה שאנו מכנים "ההדרכה שלי בשיחה". זהו שם צנוע יחסית לעומק המבוקש - להיות לשעה קלה חניכים וחניכות של הזיקה, לפרש אותה יחד ולנוע בתוכה. בכל מפגש כזה מפוענחים יחד רגעים חינוכיים של פגישה ושל שגישה<sup>15</sup> דרך סיפורים ודילמות. יש במפגשים הללו הרבה רגעים אנושיים פשוטים. שתיקה, צחוק, לפעמים דמעות. יש הרבה סיפורים על רגעים עם חניכות וחניכים. מעל הכול יש בהם פגיעות מסוימת, מוכנות לדבר ולשתף, להעמיד את עצמי במצב של תודעת מתלמד, מוכנות להשתנות.

במשך שעותיים יושבת קבוצה שמונה בין ארבעה לחמישה עשר מחנכים ומחנכות, כדי לספר את הדילמות העולות מפגישות אני-אתה. לעיתים הסיפורים קצרים ולעיתים פחות, לעיתים הדילמות נוקבות ומטלטלות ולעיתים נדמה שהן זעירות ויומיומיות. לעיתים מחנך מצליח להביא למרכז המעגל את לב המאבק - פגישת אני-אתה עם חניכו באופן אישי ואינטימי - ולעיתים הוא מסתבך בדרך ונשאר בתחום התיאורים והמחשבות. לעיתים אנו עסוקים בניסיון לנקות את "צנרת הפגישה" ויש מצבים שדווקא החיץ והרחק חשובים, כי הכול נמצא בתוך מהומה, חוסר אונים ובלבול. מחנך יכול למצוא את עצמו בסוף מפגש כזה חושב ברצינות על לפנות יומיים ולצאת למסע במדבר עם החניך שלו שהגיע לנקודה של משבר. מחנכת עשויה להבין שהקושי שיש לה עם החניכה שלה זהה כמעט לגמרי לקושי שיש לה עם בנה. שני מחנכים יכולים להרגיש שלא קרה כאן כלום, והדילמה שדיברנו עליה היום לגמרי לא נגעה בהם. כל זה מתרחש בתוך קבוצה, תוך בחירה לשתף ולהיות יחד בתוך מצב בלתי-

14 הכוונה היא ל"מרכז ההדרכה" של רשת דרור בתי חינוך.

15 המושג "שגישה" בא לתאר פגישה שלא עלתה יפה, והוא הלחם של המילים שגיאה ופגישה.

צפוי, להתמסר ליכולת של הפגישה לחולל דבר אך גם לקשור בין הנפשות. לפעמים אין תשובות, אך היחד גדל והקבוצה תומכת באופן מעורר השראה במחנך שנמצא בנקודה של קושי. לפעמים אין מספיק יחד, ואז גם דיבור רהוט, הצעות פורצות דרך והרחבת הראייה והאפשרויות לא נקלטות היטב ונשארות בחלל האוויר.

מפחיד, מרגש, ולפעמים משתק להדריך מפגשים כאלו. אף פעם אינך יודע מה יתרחש. איזה סיפור יעלה. מה יהיה מצב הקבוצה היום. מי יירדם ומי ישקע בטלפון. מי יתנגד ומי ישתוק בצד, אם יהיה משעמם או טעון. יש מפגשים שמתחילים בשתיקה ונגמרים בחיבוק, ויש מפגשים שמתחילים בצחוק ומסתיימים בכעס. אנשים מביאים למפגש את עצמם, את קשייהם עם חבר הצוות שלהם, שבדיוק היום עשה משהו ששיגע אותם לגמרי. אנשים מביאים את התסכולים מהחניכים ומהחיים איתם, את כישלונותיהם הקטנים ולפעמים הגדולים, את אי-הידיעה או את הצורך לקבל אישור ומקום להיות בו הם עצמם. במפגשים הטובים ביותר הם מביאים את אנושיותם ופגיעותם, ואת מוכנותם העמוקה לנוע ולהיות מופתעים ממה שיקרה כאן ועכשיו. לפעמים הם מספרים על חוסר אונים. לפעמים על פחד. לפעמים הם מספרים על משהו אחד ומתכוונים לדבר אחר. לפעמים אנחנו, המדריכים, סופגים חלק מהאנרגיה העודפת וקצת נחנקים, או מנסים לעבוד איתה כדי להמשיך תנועה. כאשר התחלנו לממש את הרעיון הזה, לא היה ברור לגמרי איך הניסיון יתקדם. עם השנים התגלה שמעבר לכל הסיפורים ומעבר לכל הדילמות, ולבטח מעבר לכל ההצעות המעניינות יותר או פחות שהבאנו, הדבר החשוב ביותר היה העקביות והמוכנות להמשיך. להיות שם ולנסות, עם כל המוגבלות, הספקות האישיים וחוסר השלמות, ליצור את הנוכחות הנכונה. אותה נוכחות שהיינו כה רוצים לראות שמחנכות ומחנכים יצרו בקבוצתם, יחד עם חניכות וחניכים.

אנו מבקשים לעודד אתכם להקים קבוצות כאלו. אין צורך בהרבה. גם אם אין מדריכה בסביבה, אפשר להתכנס, קבוצת מחנכות



שמוכנה לכך, ולספר את רגעי הזיקה והלז, הפגישה והשגישה, השעמום ופריצת הדרך. זהו החומר שממנו עשויים החיים הדו-שיחיים, וכוחם ינחה את המפגש. אפשר להתחיל בזה ולראות. ואחר כך, זה לא מאוד משנה. רוב הסיכויים שמדריכה תופיע מאי שם. רוב הסיכויים שאם תצליחו להתמיד בכך לפחות שנה, דברים יתחילו לנוע באופן בלתי-צפוי, תתרחש העמקה, וכבר לא תוכלו לדמיין איך נראה החינוך שלכם בלי קבוצה כזו.

לעיתים, ברגע שמניחים את הכלים באופן שמאפשר לזיקה לעבור, היא פשוט עושה את שלה, בלי הרבה הכנות וסידורים מקדימים. כמובן שעוגה תמיד עוזרת.