

## פרק 2

# מכל מלמדי השכלתי ומ"מלמדי" יותר מכולם

## עבודה קבוצתית במגזר החרדי

וייס חיים, פסיכולוג חינוכי, עובד בשפ"ח ירושלים למגזר החרדי.

אינני יכול להפריד בין תפיסתי את עצמי כפסיכולוג חינוכי מומחה, לבין האמונה ביחס ליכולת לעשות עבודה פסיכולוגית מקצועית במגזר החרדי, שכן את מרבית הכשרתי רכשתי בין מוסדותיו ועם אנשי המקצוע שבהם. דומני, כי לעשרות חבריי לעבודה - פסיכולוגים חינוכיים והתפתחותיים (בחלקם מדריכים), תחושה דומה. בהתאם לכך, עוסקים אנו כיום גם בעשייה פסיכולוגית מחוץ למגזר זה, כולל הדרכת פסיכולוגים בשלבי התמחות, מתוך תחושה שאנו עושים את עבודתנו נאמנה. ואם יהדהדו בליבנו דברי חז"ל ש"הנוגע בדבר פסול לעדות"<sup>2</sup>, דברים המקבילים לדברי המאמר הידוע כי "אין הנחתום מעיד על עיסתו", והנושקים לדברי חכמי הפסיכולוגיה החברתית על "דיסוננס קוגניטיבי" (פסטינגר), הרי שגם אם יש בהם שמץ של אמת, התמונה הכוללת רחבה ומעמיקה הרבה יותר.

מתוך עשייה של למעלה מעשור בשירות הפסיכולוגי בעיריית ירושלים העובד עם המגזר החרדי, ברצוני לשתף בחלק מהפעילות הקבוצתית שנטלתי בה חלק. באמצעות דוגמאות ותיאורי מקרה, אנסה לגעת בדילמות שונות בעבודה, תוך הדגשה של הדילמות הייחודיות למגזר זה, אך בלי לפסוח על תהליכים ועל דילמות הדומים לכל עבודה טיפולית אחרת, בצורך להיות מכוון לצרכיו הייחודיים של האחר. בין השיטין, ברצוני להתייחס לדילמות הקשורות לעבודה שלי כפסיכולוג דתי לא חרדי, במפגש הייחודי הבין-תרבותי. וזאת, תוך התייחסות לתהליכי "העברה" ו"העברה נגדית" הנובעים בחלקם - מעצם ההיחשפות לעבודה פסיכולוגית קבוצתית, ובחלקם נוגעים למקום שלי נוכח מגזר זה. אתייחס בעיקר לעבודות קבוצתיות אחדות שעשיתי עם "מלמדים"<sup>3</sup> ומורות במגזר החרדי, תוך שיתוף והתייחסות לתובנות שהגעתי אליהן במהלך העבודה, ותובנות שהפנמתי מתוך ישיבות הצוות בשירות הפסיכולוגי ומשיחות עם קולגות.

<sup>1</sup> "מלמד" הוא כינויו של מורה במגזר החרדי. ה"מלמד" מכונה גם "רַבֵּה".

<sup>2</sup> רש"י, מסכת כתובות, דף י"ח ע"ב ד"ה "גזלן דדיבריהם".

<sup>3</sup> חלקם במימון שפ"ח.

## ”יחודיותה של ההכשרה המקצועית של ה”מלמדים“

אקדים ואומר, כי העבודה הקבוצתית עם מורות במגזר החרדי, שאליה אתייחס בהמשך, הייתה דומה במטרתה לעבודה קבוצתית בנושא דומה בכל מגזר אחר. נושא העבודה הקבוצתית היה ”תקשורת עם הורים“, ומטרתה הייתה להבין בצורה טובה יותר את הדינמיקה המורכבת המתחוללת בין ההורים לבין המורים, ולייעל תהליכי עבודה אמפטיים עמם.

לעומת מטרת העבודה הקבוצתית עם המורות, לעבודה הקבוצתית עם המלמדים במגזר החרדי הייתה מטרה ייחודית נוספת, הקשורה לתהליך ההכשרה המקצועי שלהם. בעוד שהמורות במגזר החרדי והמורים במגזרים אחרים מקבלים הכשרה פורמלית, המתבטאת בתעודת הוראה, אחוזים משמעותיים מהמלמדים במגזר החרדי, לא עברו הכשרה מסודרת לתפקיד.

כיוון שכך, למרות הרצון הטוב, לא תמיד יש בידם ידע ומודעות מספקים על תהליכי ההתפתחות של ילדים, על מוקדי קושי אפשריים בתהליך זה, ועל כלים מקצועיים המאפשרים לנסות ולסייע לילדים ולבני משפחותיהם. כתוצאה מכך, מוסברים קשיים של ילדים במושגים של מוטיבציה, הילד מפתח בעיות משמעת והופך להיות בעייתי.

הדמות של היועץ החינוכי אינה רווחת, ועל כן המודל הייעוצי המאפשר התייעצות עם איש מקצוע ביחס לקשיים המתעוררים מוגבלת. בהיעדר ידע וכלים מקצועיים יכולת ההכלה של תלמודי התורה את בעיות ההתנהגות (בעיקר כשהן סותרות ערכים דתיים), הנה מוגבלת, וההסתברות שילד בעל קשיים התנהגותיים ייפלט מהתלמוד תורה עולה. מנגד, בהיעדר בעיות משמעת, וכשהילד בעל מידות טובות, יכולת ההכלה של תלמודי התורה גבוהה, והוא יכול להמשיך לשהות לאורך זמן בכיתות גם ללא למידה משמעותית.

בנוסף, פיתוח היכולת לבחון את החלקים הקשורים למורה כדינמיקה עם הילדים, וכלול בהכשרה המקצועית ובהסמכה להוראה, זר לחלק מהאוכלוסייה של ה”מלמדים“.

כמו כן, החשיפה של הילדים במגזר החרדי למיומנויות הקריאה והכתיבה מגיל צעיר מאוד, מאפשרת איתור מוקדם של קשיים (כשהידע קיים), אך מצד אחר, מעצימה החשיפה המוקדמת את קשייהם של אלו שאינם מצליחים לרכוש מיומנויות אלו, ושל אלו שטרם בשלו לרכישתן.

גם הקשר בין המלמדים לבין השירות הפסיכולוגי, הוא עדיין לא קשר שוטף ומסודר. לכן, כשילד כבר מופנה לשירות הפסיכולוגי, הפנייה בדרך כלל מאוחרת, ולא תמיד מלווה במידע מתאים. היעדרותם של אנשי מקצוע פסיכולוגיים בתוך המערכת, מקשה על יישום ההמלצות בשטח, גם במקרים שאומנם הופנו לשירות הפסיכולוגי.

בהתאם לכך, מטרת העבודה הקבוצתית שנערכה ל”מלמדים“ הייתה, לשלב ידע, מודעות והתנסות, ולחזק את הקשר ההדדי בין ה”מלמד“ לבין הפסיכולוג. וזאת, בכדי לאפשר להם לאתר ילדים מתקשים בצורה יעילה יותר, להפנות אותם לעזרה מתאימה מבעוד מועד, ואף להכשיר אותם לעזרה ממשית לילדים המתקשים. הניסיון של שלוש שנות סדנאות מלמד, שכשנוצרת הזדמנות, ישנם מלמדים רבים המעוניינים מאוד להיעזר, לרכוש ידע ואף ליישמו בשטח. בכדי לגייס את האנשים לעבודה הקבוצתית שהתקיימה במסגרת סדנאות בשירות הפסיכולוגי,

הפצתי הזמנה לסדנה (שעוד אתייחס אליה בהמשך), בקרב כל תלמודי התורה בירושלים, וביקשתי רישום מוקדם.

עוד קודם לסדנה יצרתי קשר עם הנרשמים, במטרה למקד ציפיות וצרכים, ובכדי להעלות את רמת המחויבות האישית של המשתתפים. ניסיתי ליצור עם כל אחד מוקד אישי להתנסות בתכנים שיעלו בסדנה, והזמנתי אותם להמשך הדרכה פרטנית וקבוצתית. ידעתי שבהתייחסות כזו, אני אולי פורץ גדר בעבודה קבוצתית, אך הרגשתי כי זהו מודל העבודה הנכון בקבוצה מעין זו, בכדי לדמות את הקשר שבין התלמיד לבין המורה בכיתה ומחוצה לה, שגם שם הקשר הוא אישי, בנוסף לקשר למסגרת הקבוצתית. אך הייתה כאן גם חרדה שלי. לא ידעתי עד כמה סדנה מעין זו תהיה אטרקטיבית ל"מלמדים" שאינם מורגלים בעבודה עם פסיכולוג ייעוצי, וחלקם אולי אף נרתעים ממנה. קיווייתי שהפוטנציאל לקבלת מענה לצורך אישי יהיה בו בכדי לסייע להגעת ה"מלמדים" לקבוצה. שחזרתי בכך בעצם דגם של עבודה שייחד את השפ"ח החרדי לאורך שנים רבות, שבו הוא היה עסוק ב-REACHING OUT, בניסיון "לפתות" את אנשיו להגיע ולחוות את שיש לפסיכולוגיה להציע להם.

## גלגולה של חרדה

אפתח בדוגמה מתוך מפגש פתיחה של סדנה ל"מלמדים" - ל"תינוקות של בית רבן" במגזר החרדי. סדנה זו נפתחה בדיוק בזמן.

ממד הזמן מקבל לעיתים גמישות-יתר במגזר הזה, והיה זה אתגר להתחיל במועד, ולהתייחס אל החרוזה ממנו כאל תוכן משמעותי. החשיבות של ממד הזמן הופנמה עלידי רוב חברי הקבוצה, ונראה לי שהיא היוותה מקור לתחושת הערכה שלי אליהם, ושלהם כלפי הסדנה. היו אף כאלו שלא שינו ממנהגם לאורך הפגישות, אך הייתה בכך אמירה, הדומה לאמירה בכל קבוצה אחרת, והיה אפשר להתייחס אליה.

לאחר הצגה ראשונית של עצמי, ביקשתי משלושת הנוכחים בשלב זה, שיציגו את עצמם, את מקום עבודתם ואת קבוצת הגיל שאתה הם עובדים. כאן אולי המקום להעיר, כי ההופעה החיצונית הייחודית של מגזר זה, הכוללת כובע, חליפה, זקן ופאות, מטשטשת לעיתים את הגיל, משווה לאדם גיל בוגר יותר, וכתוצאה מכך גם משפיעה על יחסי הגומלין. בהתאם לכך, לא פעם נדהמתי לגלות את גילם של העומדים לפני, וכי ייחסתי להם גיל בוגר יותר ובהתאם לכך גם מעגל התנסויות רב יותר ממה שהיה להם בפועל.

ובחזרה לסדנה. אחרי מבוכה ראשונית, מתח קל הורגש באוויר, כשהראשון הציג את עצמו כעובד בחינוך מיוחד בכל הגילאים, וחברו הגיב כלפיו במשיכת כתף, כי הסדנה מיועדת לגיל הרך. ביקשתי ממנו שימשיך, אך החבר השלישי ענה, שילדים בחינוך מיוחד הם תמיד בגדר הגיל הרך. התייחסתי לפערים שהחלו להתגלות בין המשתתפים, ומעניין איך זה ישפיע על הלמידה ועל העשייה כאן בקבוצה.

בשלב זה, ברור היה לי, או לפחות כך אני התייחסתי אליהם, כי דיבור מעין זה הוא חדש עבורם, והיה לי קשה לצפות מראש את תגובתם. חששתי שהקבוצה תרצה להתרכז בעיקר בפן הקוגניטיבי

והפרקטי של הנושאים, בעוד שלי היה חשוב לשים דגש רחב על הפן הרגשי. קונפליקט זה ליווה אותי עוד בדף הפרסום לסדנה. דף זה התייחס אומנם לסדנה חווייתית ולהשתתפות פעילה, בצד התייחסות קוגניטיבית ומעשית, אך דומני, כי היחס בין שני החלקים הקוגניטיבי והרגשי, כפי שהשתקף בדף הפרסום שאותו קיבלו תלמודי התורה, היה אחר מזה שהשתקף בפועל בסדנה. נראה היה לי, כי על מנת למשוך את הקהל היה עלי להדגיש את הצדדים הקוגניטיביים והמעשיים, בעוד שבתוך תוכי קיוויתי לשים דגש לא מבוטל על החלקים הרגשיים. ברור היה לי, שפער זה יעלה בשלב כלשהו, ואכן כך היה.

כשנכנסה, מיד לאחר מכן, קבוצה גדולה נוספת, חזרתי והצגתי את עצמי, שיתפתי אותם בהבנה הראשונית, וחזרתי והפניתי את הבקשה לכלל הקבוצה, שיציגו את עצמם. בקשה זו הייתה יכולה להוביל לדקות ארוכות של היכרות, שנראה, שלא ממש היו במוקד הסקרנות, העניין והמוטיבציה של המשתתפים. הפניתי מבטי לאחד מהמשתתפים והזמנתי אותו להתחיל. המשתתף הפתיע, כשהצביע על רעהו בצד השני של המעגל והציע שנתחיל ממנו, שכן הוא המנהל של התלמוד תורה שבו הוא עובד. לבקשתי שימשיך בדבריו ענה, כי יפעל בהתאם למה שהמנהל יגיד לו לעשות.

מן הדרך שבה נאמרו הדברים, היה נראה כי הם נאמרו מעמדת הגנה, אך הדרך שבה נעשה הדבר, הייתה באמצעות מוטיב תרבותי המוערך במגזר הזה, של כבוד לרב ולסמכות הרבנית, ודרך היררכיה ברורה יותר הקיימת בו.

התייחסתי לכך, שהוא מפנה את תשומת ליבנו לפערים במעמדות ובמשרות, ולאינטראקציות השונות שיש לחלק מהמשתתפים מחוץ לחדר. הסתקרנתי בקול רם, כיצד האינטראקציות הללו ישפיעו כאן בחדר, ועד כמה חברי הקבוצה ירגישו חופשיים לדבר, כשגורמי סמכות האחראים עליהם מחוץ לחדר נוכחים אף הם בסדנה. הוספתי - בכדי ליצור תהליך מקביל, כי גם בכיתה יש לנו פערים וקבוצות.

חבר קבוצה נוסף שהתערב בשיחה הוסיף, שהרב הנ"ל, פשוט חולק כבוד לרב, בעוד שחברו ענה לו, שהרב (שממנו ביקשתי שיציג את עצמו), הוא בחרדה, ולכן בחר להציע שהמנהל יתחיל. הדיאלוג הזה שבין החלקים התרבותיים לבין החלקים הרגשיים היה מרתק, ושמחתי שהקבוצה הייתה זו שהעלתה את ההיבטים הרגשיים, ולא הסתפקה בהסבר התרבותי הראשוני.

לשאלתי, האם דבריו אומרים משהו גם על עצמו, הוא השיב, שגם הוא בחרדה, כי אינו יודע למה לצפות, לכן עדיף שמישהו אחר יתחיל. התייחסתי לכך, שהוא בכל זאת בחר להיות ה"נחשון" ולקפוץ למים, וכנראה שאנחנו שונים זה מזה במה שאנחנו עושים כשאנחנו בחרדה.

השימוש במוטיב "נחשון", כמבטא תעוזה לעשות את שהאחרים עדיין חוששים, על שמו של נחשון בן עמינדב, שקפץ ראשון לים-סוף בצאת בני ישראל ממצרים<sup>4</sup>, נראה לי גם כן ייחודי לסדנה זו. בהתאם לכך, לאורך המפגשים נעשה שימוש רב בדברי חז"ל הן מצדי והן מצידם, כדרך לקרב בין שני העולמות. במרוצת כל המפגשים הפתיעו והלהיבו אותי כל פעם מחדש הקישורים שנרקמו בקבוצה בין התיאוריה והמושגים הפסיכולוגיים לבין מאמרי חז"ל. לא פעם התברר לנו, שחז"ל

<sup>4</sup> מדרש רבה, במדבר, פרשה ו"ג.

בדרכם וחכמי הפסיכולוגיה בדרכם האחרת, דיברו על אותם דברים באופן שלא נתתי עליו את הדעת קודם לכן, למרות היכרותי עם הדברים. הייתה זו נקודה שבה הרגשתי קרבה גדולה בין שני העולמות, וכי יחד עם הקבוצה אני מצליח לחדד נושאים החשובים לי כאדם דתי. דומני, כי הקונסנזוס והערך האוטנטי שדברי חז"ל קיבלו בחדר, שייצגו בעצם הכרה בחלק משמעותי בסיסי מעולם הערכים שלהם, היו בסיס חשוב לקירוב בין העולם הפסיכולוגי לעולם התורני, וליכולת של הקבוצה להחליש את מנגנוני ההגנה כנגד העולם הפסיכולוגי. ידעתי, כי חלק מהחשש של המשתתפים מעבודה פסיכולוגית נובע מנקודת הראייה שהעולם הפסיכולוגי סותר את העולם התורני. הכבוד והערך לחז"ל שהיו בחדר, היו בעצם אמירה על הדרך שבה ינוהלו קונפליקטים אלו. נראה לי, כי גם החוויה של הקבוצה, שאני לומד ומגלה את חז"ל יחד אתם, באמצעותם ובזכותם, הייתה משמעותית להם לתחושה של הדדיות, שתאפשר להם לקבל ביתר קלות אף ממני

מציאת העוגן התורני לחוכמת הפסיכולוגיה התקבלה בקבוצה לעיתים מעמדה מתנשאת "חכמינו אמרו זאת קודם", אך לא פחות מכך, כלגיטימציה נוספת לשימוש בהלך מחשבה מסוג זה. העובדה שהקבוצה - האוכלוסייה החרדית - היא זו שגילתה את המושג הפסיכולוגי בתוך דברי חז"ל, והעובדה שהם היו אלו שייחסו לחז"ל דברים אלו (ולא אני), סייעה להם לאמץ את הדברים ולהשתמש בהם בהמשך. בכך לא שונים הם מכל אדם אחר בתהליך הפסיכולוגי, שבמהלכו, התובנות שאליהן הוא מגיע בעצמו מובנות לו הרבה יותר מכל תובנה או פירוש הנתפסים בעיניו כחיצוניים לו.

יתר על כן, הסמכות התורנית ודברי חז"ל המקבלים משנה תוקף בעולם זה, והקישור בין שני העולמות, לעיתים באמצעות הגדרה מחדש (REFRAMING) של המושגים, היו בהם כדי לחזק את הלגיטימציה הנובעת מהן, אולי אף מעבר למקובל במגזרים אחרים.

בסדנה היה, כאמור, שימוש רב בדברי חז"ל, ואתן לכך רק כמה דוגמאות. כבסיס לטיפול רגשי ולשיחה רגשית עלו דברי הפסוק במשלי (י"ב, כה) "זאגה בלב איש ישיחנה". בצורך שבהכנה לקראת שינוי, צוטטו דברי מדרש<sup>5</sup> על יעקב שביקש חולי, על מנת שיוכלו הוא ובניו ביתו להתכונן לקראת השינוי, לקראת מותו, שכן הנעשה בחטף קשה יותר. על סדרי העדיפות בהפניה לטיפול בתוך המוסד הלימודי למדנו מתוך מצוות צדקה, שם מצויים אנו לתמוך באדם שטרם ירד מנכסיו, יותר מאשר בכך אדם שכבר איבד את הונו. ממצווה זו למדנו אף על ההכרה בצרכים הרגשיים שיש לו לאדם מעבר לצרכים החומריים, בכך שיש צורך לתת לעני "די מחסורו"<sup>6</sup>. על גבולות ה"שיקוף" וה"פירוש" ועל העיתוי שלהם בתהליך האמפתי למדנו מתוך מצוות "הוכח תוכיח את עמיתך" (ויקרא י"ט ז). כשם שמצווה לומר דברים הנשמעים כך, מצווה שלא להגיד דברים שאינם נשמעים<sup>7</sup>. ועל הערך של סיפורים השלכתיים בתהליך הטיפולי למדנו מתוך סיפורי הצדיקים, הבאים בדרכם ההשלכתית להביע תכנים שונים, על מנת לאפשר עיבוד של תכנים רגשיים שונים עם התנגדות פחותה.

<sup>5</sup> מדרש רבה, בראשית סה.

<sup>6</sup> מסכת כתובות ס"ז ע"ב.

<sup>7</sup> תוי"ט, מסכת סנהדרין, פרק י"א משנה ב'.

ובחזרה לקבוצה.

חבר קבוצה אחר, שהתייחס לדברי חברו ש"הרב-המנהל יענה קודם", התייחס לכך, שאולי הוא פשוט התבייש, וחבר נוסף ענה לו, שכשלא יודעים איך שאר האנשים יגיבו או איך המרצה יגיב עדיף לשתוק - "סייג לחוכמה שתיקה"<sup>8</sup>. התייחסתי לכך, שאני שומע אמביוולנטיות (והסברתי את המושג, מתוך כוונה להכניס מושגים מקצועיים לתוך הקבוצה), שבה אנשים רוצים להשתתף ולחשוף, אבל גם לשמור על עצמם ולא להסתכן. הוספתי, כי אנחנו בעצם לומדים עכשיו זה את זה, מה נכון לומר, איך נכון לומר וממה צריך להיזהר. אחד מחברי הקבוצה הוסיף, כי לי כמנחה יש כוח רב להשפיע על האווירה שתיווצר בקבוצה. עניתי (מתוך כוונה ליצור תהליך מקביל בין הקבוצה לעשייה שלהם בשטח, אך גם בכדי להרחיק ובכך לווסת רמת מתח מסוימת שעלתה בקבוצה), שכך גם למורה בכיתה. גם הוא קובע מה נכון ומה לא נכון, ובכך הוא מעצב את האקלים הכיתתי, את הנורמות ואת האווירה בכיתה.

בשלב כלשהו התערב בשיחה בעל המעשה ושאל מדוע אין אנו שואלים אותו ישירות מדוע אמר את דבריו, הוא המשיך וטען כי מרגע כניסתו הוא הרגיש בנוח, שכן הוא הכיר רבים מהמשתתפים מהתלמוד תורה שבו הוא מלמד. התייחסתי לכך, שהוא מעלה שני תכנים מרכזיים. האחד, שיכולות לעלות בדעתנו השערות רבות, אך אנו חייבים לשאול את בעל המעשה על מנת שבוודא אם יש תוקף להשערותינו. הנקודה האחרת היא, שהוא מפנה את תשומת ליבנו לכך, שישנה כאן תת-קבוצה שיכולה להעניק ביטחון לחברים בה. הוספתי, שמעניין אם לכל חברי הקבוצה אותה תחושת ביטחון? ומעניין כיצד מרגישים אלו שהגיעו לכדם? מעניין גם מה יקרה לתת-הקבוצה הזאת במהלך ההשתלמות, האם הם ישמרו עליה, או שיתגבשו בצורה כל שהיא בקבוצה הכללית. בנקודה זו הצהיר אחד מחברי הקבוצה שטרם השמיע את קולו, שמעתה ואילך ישתוק, מכיוון שכל מה שמישהו אומר אני מנתח. אחר ענה לו, שזה דווקא יתרון, כי אני מתייחס לכל אחד. התייחסתי לכך, שאנחנו שונים זה מזה, ומה שגורם לאחד להסתגר ולשמור על עצמו, מהווה אתגר ממריץ לאחר.

הייתה זו התחלה מרתקת של דינמיקה קבוצתית, הדומה לדינמיקה שיכולה להתפתח בכל קבוצה אחרת. בשלב כלשהו במהלך הסדנה יכולנו לסכם אותה, להתבונן במושגים, ברעיונות וברגשות השונים שאליהם התייחסנו, ואף לזהות את המקבילים להם בחיי הכיתה. הרגשתי שאופן הבעה זה היה חדש עבורם, הוא עורר בהם התלהבות ועניין, אך היו כאלה שהרגישו נוח לומר שהגיעו כדי ללמוד כיצד "עושים את הדברים". ציפיתי בחשש לאמירה מעין זו, מאחר שהייתי ער לכך, שבהזמנה לקבוצה, לא צוין במפורש, שזה יהיה חלק מצורת העבודה. בתום הפגישה הראשונה התייחסנו לפער הזה בגלוי, ולצערי, אחד המשתתפים שהביע את אכזבתו לא הגיע ליתר הפגישות. המחשבה הזו עליו ליוותה אותי במשך שאר הפגישות, ואף שיתפתי בכך את הקבוצה.

<sup>8</sup> מסכת אבות, פרק ג' משנה ג.

## גול עצמי

סדנה אחרת ל"מלמדים" במגזר החרדי נפתחה בשאלה: מה היה גורם לכם שלא לבוא לכאן? חיפשתי שאלה בלתי שגרתית, ובמקרה זה אפילו פרדוקסלית, שתמשוך את לב השומעים. צורך זה נבע, כאמור, מהחשש שלי מעריכת סדנה מעין זו בקרב ציבור ה"מלמדים", ומן המאמץ המיוחד שלי למשוך אותם. יחד עם זאת, שאלה מעין זו מאפיינת את העשייה שלי גם במגזרים אחרים בניסיון למשוך מהרגע הראשון את לב השומעים. ואכן, מכאן נסללה הדרך לדיון על תהליכים דוחפים ובלמים הקשורים לרבנים, לילדים ולסביבה, בהתאם לתיאוריית השדה של קורט לוויין. רעיונות שעלו מתוך המשתתפים הובילו לסקרנות, ולרצון להנהיג שינוי בשטח באמצעות שמונה האסטרטגיות של קורט לוויין (1998), ודרך המחשבות על "הרחבת העוגה" כדרך לפתרון בעיות. כחלק מהכוחות הדוחפים והבלמים בתוך התהליכים, עלה גם מקומו של הקב"ה בתוך התהליך. סבלו של האדם קיבל מקום של מסר השלוח לו מאת הקב"ה, והכאב והייסורים נתפסו כמכפרים. בד בבד עלו גם דברי חז"ל<sup>9</sup> שניתנה רשות לרופא לרפא, ואף לנו מותר לנסות ולהקל על כאבנו. עלתה גם הפרופורציה המתאימה בין המקום שתופס האדם בתוך התהליך, לבין מקומו של הקב"ה. בהקשר זה נעזרנו בדבריהן של שתיים מהדמויות המשמעותיות בתנ"ך. הדמות הראשונה ביניהם, יואב בן צרויה שר צבאו של דוד המלך, שכשראה שהמלחמה מתחוללת מולו, מלפנים ומאחור, אמר (שמואל ב', י"ב): "חזק ונתחזק בעד עמנו ובעד ערי אלהינו והאלהים יעשה הטוב בעיניו". השנייה מביניהן, יוסף, בנו של יעקב אבינו, בספר בראשית, הפציר בעבדי פרעה הכלואים בבית-הסוהר להסיח בפניו את כאביהם ואת חלומם, ואמר: "הלוא לאלהים פתרונים ספרו נא לי" (בראשית, מ' ח). כך גם מיד לאחר מכן, בעמדו בפני פרעה: "ויען יוסף את פרעה לאמור, בלעדי, אלהים יענה את שלום פרעה (בראשית, מ"א טז).

## הכובע שנדרס

במפגש אחר, שאליו הגיעו בתחילתו רק שלושה מתוך כעשרים המשתתפים שנכחו במפגשים קודמים, והתחיל כרגיל במועד, נוצרה סיטואציה ייחודית שדרשה את התייחסותנו. באינטואיציה הראשונה של המשתתפים עלה הצורך לדון את חבריהם לכף זכות - על-פי מאמר חז"ל בפרקי אבות (א' ו) "והווי דן את כל האדם לכף זכות". בהקשר זה אף דיברנו וחווינו את הגמישות המחשבתית והקוגניטיבית שאפשרה לחז"ל להגיע לדברים אלה.

לאחר ההתייחסות התרבותית לצורך "לדון אותם לכף זכות", עלו אף תחושות של כעס כלפי אלו שלא הגיעו, כעס שהיה יכול לאפיין כל קבוצה אחרת. כעס זה, לא היה ברור עד כמה יש לו מקום בקבוצה, שכן הדברים גבלו מבחינתם ב"לשון הרע" ו"מוציא שם רע" המהווים חטא דתי חמור. חטא זה מחד-גיסא, וכנגדו שמירה על טוהר הלשון מאידך-גיסא, מהווים מוקד מרכזי בחינוך ובערכים של המגזר הדתי. דומני, כי דילמה זו מלווה רבים מהמפגשים עם המגזר החרדי, כשלא

<sup>9</sup> רמב"ן, ויקרא כ"ו יא.

ברור עד כמה יש מקום להביע דברים כואבים על הילד ועל הוריו מבלי להיכשל ב"לשון הרע". מעבר לחוסר נוחות שחשים לעיתים בציון הקשיים של האחר, הרי שהנטייה היתרה במגזר זה לשמור על מוצא השפתיים - לטוב ולרע - הופכת את תהליך קבלת המידע למורכבת יותר. כחלק מהקושי התרבותי לקבל מידע ניתן לפעמים לשאול הורה על מספר ילדיו, ולקבל תשובה "ברוך ה'", על מנת שלא תשלוט בהם "עין הרע". בדומה לכך, ניתן לשאול ילד לשמות הוריו, והוא לא יענה. אנו עלולים לייחס זאת לחוסר ידיעה, בעוד שמבחינה תרבותית לא מקובל שילד יבטא את שמות הוריו.

לאחר כשלושת רבעי השעה החלו המשתתפים לזרום בזה אחר זה, כשבפיו של כל אחד מהם סיפור על הדרך שבה הצליח להגיע לפגישה, על-אף שמרכז העיר, שבה התקיימה ההשתלמות, היה פקוק. המאחרים שיתפו בסיפורים אישיים על סכומי כסף נכבדים ששולמו על מוניות, על צעדות ארוכות ועוד. סיפורים אלו חיזקו אצלי ובקרב הקבוצה את חשיבותם של המפגשים ואת מוכנות האנשים להשקיע בעבורם. היו גם כאלו שהתייחסו לאמביוולנטיות בין הרצון להגיע לפגישות מול ההירתעות מלהגיע אליהן עקב מיקום ההשתלמות - מרכז העיר - מקום שבו הם חשופים לתכנים שמהם הם מנסים להימנע בימים כתיקונם. התברר, שגם בימים כתיקונם רבים מהם העדיפו לשלם למונית שתאפשר להם להגיע עד הבניין מאשר להגיע ברגל או באוטובוס, ולהתמודד עם תכנים שאינם נוחים להם.

המאמץ של המשתתפים להגיע, המחיר הכספי שאותו הם היו מוכנים לשלם כדי לבוא וללמוד, כדי להתפתח מקצועית, וכדי שהסיוע שלהם לתלמידים יהיה טוב יותר, היה נוגע ללב. ראיתי בכך גם אמירה ביחס למוכנות שלהם להיחשף בתנאים מסוימים לתכנים ולעולמות הזרים להם, כדי להשיג צרכים משמעותיים. הביקוש הרב לסדנה, ומגוון תלמודי תורה ששלחו את ה"מלמדים" שלהם לסדנה, יש בהם כדי להעיד על היקף התופעה.

ובחזרה לסדנה.

כשכל המאחרים הגיעו, ניסינו להבין את הצורך האישי שלהם לספר את הסיפור, ומה מבקש כל אחד מהם מאתנו בתוך התהליך. בעוד שהיו כאלו שרצו להתנצל ולהסביר את האיחור באמצעות הסיפור, היו שרק רצו לשתף, ואחרים שקיוו להערכה למאמץ הגופני והפיננסי שהם השקיעו כדי להגיע למפגש. היו שרצו להביע את תחושת ההחמצה ואת חשיבות המפגשים עבורם, והיו שביקשו, שפשוט נתעלם מהם ונמשיך בתהליך. בקבוצה התייחסנו לצרכים השונים, וניסינו להיענות להם בדרך שתאפשר לבטא את מגוון השונות, מבלי לכפות הסבר אחד על האחר.

אכן, סיבה טובה הייתה לכל אחד מהמאחרים, סיבה שלא יכולנו לשער אותה קודם לכן. שמחנו על כך שדנו אותם לכך זכות, כדברי חכמנו, וכי יכולנו להתייחס אליהם בעיניים אמפתיות האומרות: 'שאם הם מאחרים, או אם הם אינם מגיעים, כנראה שיש להם סיבה טובה לכך'. הרגשנו, כי ההסתכלות החיובית עליהם הייתה משמעותית עבורנו כקבוצה, בכדי לשמר אווירה קבוצתית חיובית, עוד קודם שקבוצת המאחרים הגיעה. אבל היא הייתה חשובה לנו לא פחות בזמן שהם הגיעו, ואפשרה לנו לשמוח על בואם, ולהיות פתוחים להקשיב להם, ולהיענות לכל אחד בהתאם לצרכיו. לא היינו עסוקים בכעס ובהגנות שלנו, היינו פנויים לעסוק בהם. הפתיחות שלנו אפשרה



להם לספר את הסיפור. החוויה הנעימה שנוצרה בקבוצה, ושיתוף חברי הקבוצה שנכנסו בעיצומו של התהליך ובמשמעותו, עוררו בקבוצה היזכרות ב-2 סוגים שונים של חוויות. האחד, חוויות דומות, שבהן הם דנו את חבריהם לכך זכות, והתברר שאכן היה מקום לכך. ומנגד, בעת שמייהרו לשפוט את האחר, ואת תהליך ההסלמה הרגשי השלילי כלפי האחר. הרגשנו מחדש את הצורך להיות זהירים ביותר באינטראקציות שלנו עם אחרים ככלל, ועם תלמידינו בפרט. יתר על כן, הערך החיובי הרגשי שקיבל התהליך עבור האדם הדן את חברו לכך זכות, הצדיק להמשיך בתהליך זה גם באותם מקרים שבהם היה נראה, לכאורה, שאין זה מוצדק לעשות זאת.

מאירוע זה יצאנו עם רווח רגשי נוסף. בצד התהליך של חיפוש כף הזכות אצל האחר, הרגשנו, שיש עדיין מקום לכעס המתעורר אצל האדם כלפי האחר, למרות החיפוש אחר זכויותיו. וכי ההכרה וההתייחסות לכעס זה אינם סותרים את התהליך הראשוני. וכאן השתלב תוכן ייחודי יותר למגזר זה. אחד המשתתפים האחרונים שנכנס החזיק ביד את כובעו, ושיתף אותנו בחיך בסיפור כובעו שעף מראשו ונדרס על-ידי אוטובוס שעבר במקום. חשוב שנדע, כי הכובע במגזר זה הנו חלק מההופעה החיצונית, וההליכה ללא כובע, כפי שנכפתה על ה"מלמד" הזה, יכולה לעורר תחושה לא מעטה של חוסר נינוחות. וזאת, מלבד הנזק הכלכלי המשמעותי שבכך, שכן כובעים אלו עולים כסף רב.

לשאלתי מה הוא מבקש מאתנו? ענו המשתתפים - השתתפות בצער, השתתפות בעלות הכספית, עידוד וכו'. אך המשתתף שלל את כל ההצעות. בקשתו מאתנו הייתה, שנאחל לו שהמשך יומו יהיה טוב יותר מאשר תחילתו. מתברר, שאותו יום היה רצוף עבורו תקלות רבות, והחשש שכך גם ימשיך עוררה את חרדתו. הדרך מכאן עד לדיון על אמפתיה, על הקשבה לזולת, ועל ההצטרפות אליו לרגע שבו הוא זקוק לנו, הייתה קצרה. במסגרת זו התוודענו לשלבי האמפתיה השונים ברמה התיאורטית, וביתחנו מקרים נוספים שעלו.

בפגישה בשבוע לאחר מכן, בעל הכובע שנדרס - נעדר. אך כשהוא הגיע למפגש שאחריו, ואחד המשתתפים התעניין בהיעדרו ובגורל הכובע, הובילה ההתעניינות להתרגשות על כך שהיעדרו הורגש, וכי סיפורו נשמר בזיכרונם. מכאן הדרך הייתה סלולה לחשיבה על הילד בתוך הקבוצה, על הצורך להשתקפות (קוהוט), ועל הצורך להרגיש בעל ערך ולהיות שייך (סולם הצרכים של מסלו). מתוך סיפורים אישיים של ה"רבנים" על עצמם, על בני ביתם או על תלמידיהם, עלתה גם תחושה קשה שאנו מרגישים כשאינו לנו "מקום". חשבנו על אותם תלמידים המצליחים לתפוס לעצמם את המקום, לעומת אלו הזקוקים לעזרה בכדי לעשות זאת. בד בבד גם התייחסנו אל אותם ילדים הנעדרים מבית-הספר, וכיצד ניתן לשמור על חוויית הרצף של ההשתייכות גם בהיעדרם (בהתבסס על מודל הרצף של פרויף מולי להד (1994)).

## הנר שלי לחיילי צה"ל

במפגש אחר של אחת מהסדנאות עם ה"מלמדים", התברר של"ג בעומר חל באחד מהמועדים של הסדנה. בבירור קצר התברר, שחלק מהמשתתפים ישהו במירון בתאריך זה לרגל ההילולה לרבי שמעון בר יוחאי. המועד החלופי שהוצע היה יום הזיכרון לחיילי צה"ל. היה רגע של מתח באוויר כשהורגש קונפליקט בין שני העולמות.

היה זה רגע מורכב וקשה עבורי. האם אני נכון לעשות זאת באופן עקרוני? כיצד תהיה עבורי השהות בעיצומו של יום הזיכרון לחיילי צה"ל בקרב העולם החרדי, שאינו נוהג לציין יום זה? האם יוכלו הם לכבד את היקר לליבי? כיצד אחוש אם היקר לליבי ייפגע? האוכל לשמר את האמפתיה הנדרשת כמנחה קבוצה בצורה כזו? האם נכון להציג באופן כה ברור את הפערים בינינו או להתרכז במשותף? יתר על כן, האם הסכמתי להחלפה בין שני התאריכים תתפרש על-ידי חברי הקבוצה כנכונותי להתפשר על עולם היקר לליבי? האם החלפה מעין זה תיתפס כ"עליונות" העולם האחד על האחר? הרגשתי, שאכן יש מקום לשינוי התאריך והחלטתי להיענות לבקשתם. ביום הזיכרון הגיעו משתתפי הסדנה והתייחסו כל אחד בדרכו לנר הזיכרון שניצב בפתח השפ"ח. הייתה זו העברה נגדית שלי, כשלקחתי את נר הזיכרון מחדר הסגל שבו הוא הוצב לרגל היום, והצבתי אותו בפתח הכניסה, ברומו של חדר המדרגות, וכל הנכנס עלה בעצם לקראתו. המתח הבין-תרבותי הורגש באוויר, מתח שטמן בחובו אי-ידיעה שלי ביחס לצורת התגובה של משתתפי הסדנה כלפי עולם הערכים היקר מאוד לליבי. מתח זה הורגש, אך בשלב זה לא מצא את ביטויו במילים. כשפתחתי את הסדנה בכך, שבשנים האחרונות גם המגזר החרדי נפגע מאירועי טרור קשים, עבו לי שניים מהמשתתפים, שיש ביניהם קבוצה של נטורי קרתא, שאינם מתייחסים ליום הזה. הטון האמפתי שבו נאמרו הדברים, כאילו ביקש שאזהר בלשוני, ושלא אעורר את הקונפליקט בחדר. הטון אמר לי, שכל עוד הקונפליקט לא ידרוש התבטאות מילולית, יקל עליהם לכבד בשתיקה את עולם הערכים שלי כמנחה הסדנה. לאחר רגע קל של שתיקה, שאל משתתף אחר כיצד עליו להתנהג בכיתה כשתלמיד שואל שאלה שאינה קשורה לשיעור? השבתי לו, שהוא בעצם שואל אם השאלה שלו כרגע תתפרש כקשורה לנושא הקודם או כסטייה ממנה. היו בין המשתתפים שראו בכך שאלה שאינה קשורה, אך אחד המשתתפים ענה, וקיבל על כך הדהוד מהקבוצה, שהיה מתח באוויר בעקבות הפתיחה שלי, והשאלה שלו באה כדי להסיט את הנושא. ראיתי בכך גם אמירה כלפי, על שהתגריתי בהם ללא קשר לסדנה. הנר שיוחס אלי, גם מבלי לדעת שאני הוא שהצבתי אותו, רמז לי, שהפרתי סטטוס-קוו מסוים שהיה בקבוצה, ושכלל הפחות לא מנעתי קונפליקט בין-תרבותי משמעותי שהיה עלול לחבל באווירה בקבוצה ולעורר התנגדויות.

התובנה, כי התשובה קשורה לשאלה, רק צריך להבין כיצד, בעיקר מהפן הרגשי, הייתה חדשה למשתתפים, והובילה להמשך דיון בהבנה של מסרים סמויים בין-אישיים ככלל, ועם ילדים בפרט. מתוך כך עלתה גם חשיבות ההתייחסות לצורך הרגשי העומד בבסיס המעשה, או ה-ACTING OUT, כדרך משמעותית בהתמודדות אלו.

בד בבד דנו בפער בין עצם ההבנה של התהליך (לראות את הקשר בין השאלה שנשאלה לבין התוכן הקודם, וכיצד השאלה משרתת את התהליך הרגשי), לבין הבחירה אם לשקף ולפרש את התובנות שלנו. הדיון היה מרתק והוביל בין השאר, לדיון במשמעויות שונות שניתן לייחס לאיחור של בן אדם לפגישה עמו. משמעויות המתייחסות לקשר הבין-אישי (זלזול באיש או במקום), משמעויות המספרות סיפור אישי (קושי בהתארגנות), איחורים המבטאים מנגנון הגנה מפני חרדה, מפני מה שיאמר באמצעות צמצום פרק הזמן של הפגישה, ואיחורים המבטאים את הקושי לגייס את כוחות האגו כדי להתמודד עם מה שיאמר. אחד המאחרים באותו יום הוסיף, שהאיחור יכול לבטא גם את המאמץ הרב שהאדם עשה כדי להגיע למרות הקשיים שבדרך, ולכן צריך לראות בו מסר של הערכה.

בהפסקה שבין שני חלקי הסדנה התפללנו מנחה, באותו מקום ממש שבו התפללנו בכל הפעמים הקודמות. תפילה זו הפכה לחלק מהסדנה, ואף חיברה בינינו כאנשים דתיים. אלא שהפעם הייתה זו תפילה לצד נר הזיכרון לזכר הנופלים. אינני יודע אם המשמעות שאני הענקתי למעמד זה הייתה גם ההרגשה של יתר הקבוצה, אך התפילה ביום זה לצד הנר לעילוי נשמתם של חללי צה"ל הייתה משמעותית מאוד עבורי. המניין והקדיש שנאמר במעמד זה על-ידי האוכלוסייה החרדית נותר כשאלה תלויה באוויר, ללא התייחסות מילולית, אבל בתחושה של כבוד הדדי.

## חז"ל והחוק

קונפליקט בין-תרבותי נוסף בא לידי ביטוי בדיון ערני בקבוצה, בעקבות אמירה של אחד מהמשתתפים כי יש להבין את דברי חכמנו (משלי, י"ג כד): "חוסך שבטו שונא בנו" כפשוטו, וסיפר על חוויה שלו כילד, שבה היה מעורב בגניבה מקופת צדקה בבית-הכנסת ומחנאות. בחוויה שלו השאירו המכות את רישומן על גופו, סייעו לו לגדור גדר לעצמו, ואפשרו לו להגיע למעמד הנכבד שלו היום. בהתאם לכך, הייתה קבוצה שביקשה לשמר מסורת אבות ויציאה באמירה, כי אל לנו לזלזל בשיקול הדעת ובכלי החינוכי שהיה מקובל בקרב רבנים במשך דורות רבים, וכי אין אנו יכולים לייחס לאבותינו פעולה בחוסר רגישות. ההפך הוא הנכון, ההכאה שיקפה את האהבה והדאגה שלהם כלפי ילדי ישראל. היו אחרים ששיתפו בחוויות קשות יותר הזכורות להם סביב הכאה, ואת הכעס הכאב ואף את האנטגוניזם שהכאה זו עוררה בהם. היו כאלו שצינו שגדלו במסגרת שבה ההכאה הייתה אסורה, והסבירו את דברי חכמים "חוסך שבטו" כאכפתיות וכמוכנות להציב גבול אך לא באמצעות מכות.

התעורר דיון על מקומם של דברי חז"ל אלו על פירושיהם השונים מול החוק במדינת ישראל, השולל הכאה מכול וכול על כל צורותיה. כולם היו מודעים לדברי החוק, אך היו שאחזו בדברי חז"ל למרות דברי החוק, וכנגדם היו שדיברו על כך שבימינו ה"מלמד" צריך לדאוג גם לעצמו, שלא יסתבך, ולמצוא דרכים נוספות לחינוך הילד. בין לבין היו שסיווגו את סוגי ההכאה השונים.

מקומי כמנחה היה כאן מורכב ואמביוולנטי. עיני הקבוצה היו נשואות אלי, כיצד אני לאותם קולות המדברים בשבח ההכאה, מתוך ההתייחסות שלהם כלפי כמייצג החוק וכמחוייב לו, לעומת יתר גמישות כלפי החוק, שאולי הרגישו חלק מחברי הקבוצה. חלק מהמתח נבע מן המורכבות ומהדרישה כביכול ממני להכריע בין שני עולמות שנראו באותו רגע סותרים: בין חכמי התורה לבין חכמי החוק והפסיכולוגיה. האם כאדם דתי אעז לסתור דברי חכמים? אך מנגד, האם אעז להתכחש לחוק?

הפן החוקי היה ברור בחדר מעבר לכל ספק, ולכן בחרתי להתייחס למחיר הרגשי הנוסף המתלווה לעונש זה, הן מצידו של המכה והן מצידו של המוכה. ניסינו להיזכר בחוויות שלנו שבהן הנזק היה גדול מן התועלת, ובאותם מקרים שבהם המכים חשו אחר-כך נקיפות מצפון. לא שללנו כי ישנם מקרים שבהם ההכאה נראית כמשרתת את מטרתה החינוכית, אך דומני, כי עם הזמן, הלכה ונרקמה בקבוצה הסכמה, כי תחושת ההפסד והנזק מההכאה, הן למכה והן למוכה, יש בה כדי לגבור על תחושת התועלת שבה. עלה צורך לחפש ולהבין את המקום שבתוכנו הגורר אותנו למקום המכה, וכיצד ניתן להתמודד אתו בדרכים אחרות.

בד בבד התחולל בחדר דיון על חובת הדיווח, במקרים של התעללויות פיזיות ומיניות ועל חשיפת ה"סוד" בפני הרשויות. וזאת, הן מתוך ראיית השלטון כגוף זר ומאיים שיש להימנע ממנו, והן מתוך ראייה כוללת של השפעת הדיווח על המשפחה, על כבוד המשפחה, והחשש מ"חילול שם שמיים" אם תוכן הדברים ייודע. היה קונסנזוס על הצורך לטפל ולמנוע בצורה מיידית פגיעה בילד. למדתי, שיש במגזר החרדי גופים רבים האחראים על תכנים אלו, וכי גם במקרים שבהם אין דיווח לפקידת סעד, ישנו מאמץ משמעותי מצד גורמים בקהילה, רב, עסקנים וכד', למנוע את המשך הפגיעה. אני, כמנחה, הרגשתי את הרצון הכן של המשתתפים לעשות למען הילד ואת המתח שיוצר החוק. היה ברור שהמשתתפים חיפשו דרך שתאפשר להם לעזור ולשמור על הילד, אך גם כזאת שלא תעמיד אותם בקונפליקט, שיחייב אותם ליצור קשר עם רשויות החוק שמהן הם מנסים להימנע.

אחד המשתתפים ניצל את האינטימיות שנוצרה בקבוצה ושיתף בחוויה קשה שלו כנפגע בפגיעה מינית ממושכת בגיל הבחורות, כשבחלק מהזמן, למרות הגיל הלא צעיר, הוא בכלל לא היה בטוח שהמעשה אכן אסור. הוא תיאר בעוצמה את תחושת הסוד והבדידות, בצד הצורך להתנהג יום-יום כאילו דבר לא אירע. המחשבה על שיתוף של מבוגר כלל לא עלתה על דעתו. יתר על כן, גם לאחר שהיה ברור לו שמשהו לא טוב אכן מתרחש, המחשבה על דיווח לא הייתה אפשרית עבורו, על מנת שלא להוציא שם רע לאותו בחור פוגע.

הסיפור הותיר את רישומו על הנוכחים, והבעת פניהם העידה כי נגענו בנקודה כאובה. בד בבד בחרה הקבוצה שלא להמשיך ולגעת בנקודה זו. עלתה דוגמה נוספת לחשש מחילול שם שמים, כשאחד מהמשתתפים שיתף בהתלבטות אם להפנות תלמיד לפסיכיאטר עקב דיכאון, אך נמנע מכך משום שלא רצה לחשוף בפני הפסיכיאטר הלא דתי, שקשיים מעין אלו אומנם קיימים בציבור החרדי, ויהיה בכך משום "חילול ה'". נימוק נוסף היה החשש שהפסיכיאטר יקבע שהעולם הישיבתי, שבו יושבים כל היום ולומדים לימודי קודש, לא מתאים לצרכיו של הילד, ואף בכך יהיה "חילול שם שמים", והוצאת לעז על ערך יקר במגזר זה.

## המעגל שלא נסגר

קונפליקט בין-תרבותי אחר לגמרי התחולל במפגש עם קבוצות מורות ומרפאות פרא-רפואיות במגזר החרדי. המדובר היה בסדנה בת שלוש פגישות, שהתקיימה בשעות הבוקר בתוך בית-הספר. עצם המחשבה על סדנה המתקיימת בזמן הלימודים לצוות רחב כל כך הייתה מרגשת בפני עצמה, שכן הייתה בכך הכרה בחשיבותה מצד בית-הספר, ואת נכונותו להיערך לכך שהתלמידים לא יישארו ללא השגחה. היו אף מאנשי הצוות שהגיעו לסדנה ביום החופשי שלהם.

בפתיחתה של סדנה זו ארגנו את סידור החדר שורות שורות, ומולן כיסא למנחה. זו לא הייתה צורת הישיבה האידיאלית מבחינתי, ותהיתי איך היא תשפיע ותאפשר להשיג את המטרות שייעדנו לסדנה. היה לי ברור, שצורת הישיבה היא בבואתה של השקפת העולם החרדית ביחס לצורת התקשורת האפשרית והמתאימה בין העולם הגברי לעולם הנשי, אך גם הרבה מעבר לכך.

וכך, מתוך הבנה וכבוד לפן התרבותי בסיטואציה המורכבת בחדר, ומתוך רצון שלא לאיים באינטימיות בלתי מתאימה, הסטתי את הכיסא שיועד לי לפינת החדר, והתייחסתי לצורת הישיבה כמשקפת את הציפיות בחדר וכמשרתת צרכים שונים.

כצפוי, בהתייחסות לצורת הישיבה בחדר, עלה מיד הפן ההלכתי-תרבותי וצורת התקשורת האפשרית בין העולם הגברי לעולם הנשי. אך מיד לאחר ציון גדרי הצניעות והנוכחות שלי כגבר בחדר בחברה של נשים חרדיות, הועלה גם תיאור צורת הישיבה כמשקף את הציפיות מהסדנה. המשתתפות ציפו להרצאה לעומת דיון משותף, ציפיה לשמוע מפי ה"מומחה", לעומת התפיסה של הקבוצה כ"קבוצת מומחים". ציפיה להתוויית דרך, לעומת שיתוף וחשיבה משותפת. ציפיה למשהו קצת מרוחק ופחות מחייב ברמה האישית. צורת הישיבה שיקפה את החוויה של "הוא" ו"אנחנו", ואת הבידוד של כל אחת מחברות הקבוצה בהתייחסות ההדדית. צורת ישיבה זו גם אפשרה הגנה (לפחות בפנטזיה), בעיקר ליושבות מאחור, ופחות צורך בחשיפה. היו קולות שתמכו בעריכת סדנה, אך בשלב זה קולות אלו לא הדהדו בקרב הקבוצה.

התעוררה גם התחושה הפנימית שלהן כלפי כפסיכולוג, לעומת היחס כלפי שאר הצוות, תחושה שלווה בהתייחסות היררכית. במהלך הדיון אף עלה הנושא של הדמות ההיררכית בעולם החרדי כמוטיב תרבותי בכלל, וכיצד הוא משתקף במסגרת הנוכחית בפרט.

ההשתתפות הייתה ערבית, ובמהלך הדיון עלתה פתאום התובנה, כי בתור קבוצה שבאה לשמוע מרצה, תופסות המשתתפות מרחב גדול. הבנו, שיש כאן ביטוי של צרכים נוספים מעבר לצורך הראשוני שהניע אותן להגיע לסדנה - להשמיע, לשתף וגם לשמוע. יכולנו גם לראות (בהתאם להגדרת נושא הסדנה) בתהליך שעברנו בחדר, תהליך מקביל לעבודה עם הורים, גם שם מוענקת משמעות רבה לצורת הישיבה. היא משפיעה על החוויה ועל הציפיות, מייצגת תכנים רגשיים של עמדות שלנו כלפי ההורים, כלפי העבודה אתם, אך גם חרדות, חששות והגנות. הייתה התייחסות לכך, שגם המפגש של הורים במגזר החרדי עם המורה מאופיין לעיתים בנוכחות הורה-גבר בתוך החדר, נוכחות שמעוררת תכנים הדומים לאלו שעלו בפגישה בינינו. סידור החדר לקראת המפגש עם ההורים חדל להיות דבר טכני, והמודעות אליו הפכה פתאום לכלי התערבותי מאפשר שינוי.

כשעה וחצי לאחר מכן, לאחר המשך העבודה המשותפת, היה מרתק לראות כיצד שינויים בציפיות הפנימיות מהמפגש המשותף הובילו לשינוי גם בצורת הישיבה. בד בבד עם העלייה ברמת הציפיה מהיחסים ההדדיים בחדר, מהעלייה ביכולת לראות בקולגות דמויות משמעותיות בתהליך הקבלה והנתינה בתוך החדר, ומהרצון להשמיע, לשתף וגם לשמוע, צורת הישיבה בחדר הפכה מעגלית יותר. השותפות בסדנה רכנו קדימה, פנו זו לזו, הסיטו את הכיסא כך שטווח הראייה שלהן יכול חברות קבוצה רבות יותר, ורבו התייחסויות בין-אישיות. צורת הישיבה הפכה בעצם מעגלית. אני נותרתי כשמצדדי רווח, אך הפעם החוויה הייתה של הדדיות, של נוכחות עם עמיתות בחדר. האווירה השורה העניקה הרגשה טובה של קבוצה עובדת, שיחסי הגומלין בה הפכו משמעותיים. התחושה הזאת השתקפה בצורת הישיבה בחדר בעת ובעונה אחת עם גדרי צניעות שנראה שהיו נכונים עבור המשתתפות.

השינוי בצורת הישיבה טמן בחובו פן דתי, אך דומני כי הוא משקף לא פחות תהליך קבוצתי שהיה יכול להתחולל בכל קבוצת אוכלוסין אחרת. יחד עם זאת, התהליך וצורת הפתרון הפתיעו אף אותי. ברור היה לי, כי לו אני - כפסיכולוג גבר, לא חרדי - הייתי מסדר את החדר בעצמי, לא הייתי מרשה לעצמי לסדרו בצורתו הסופית בתחילת הסדנה. למותר לציין, כי בשתי הסדנאות הבאות צורת הישיבה הייתה מלכתחילה בעלת אופי מעגלי יותר.

## אין חדש תחת השמש

אם נעיין במקורות נגלה, כי בעצם המגזר הדתי-חרדי מכיר ומוקיר מקדמת דנא את העשייה הקבוצתית ואת הערך הרגשי הייחודי הטמון בה. החל מזמנים קדומים, הן בעתות צרה והן בעתות שמחה, היה העם מתקבץ יחד, זועק לפני ה' להושיעם מצרתם, ומודה לקב"ה על ההצלה. הם היו מתקהלים בבית המקדש - בשלושת הרגלים, בחובה של עיר - בשעת צרה, ובכתי כנסיות - בתפילות סדורות שלוש פעמים ביום. ברבים מכינוסים אלו הושם דגש על הצורך לפחות במניין (עשרה אנשים) מקובצים יחד.

לפעמים נועדו מעמדים אלו להצגת בקשה, משאלה, הודאה או לזעקה משותפת נפשית של כלל הציבור אל הקב"ה, ולפעמים נישאו בהם דברי יחיד. היטיב להדגיש את הערך הייחודי של העשייה הקבוצתית, את יחסי הגומלין הנרקמים בין היחיד לבין הציבור, ואת מקומו של הפרט בתוך הכלל במעמדים אלו הרב עדין שטיינזלץ בספרו "הסידור והתפילה" (1994).

"הציבור, בתפילתו, כבשאר פעולותיו, אינו רק מכלול של פרטים, אלא בהכרח חייב ליצור מכנה משותף בין כולם. השיתוף הזה מעמעם צדדים מסוימים של היחיד, כשם שהוא מבליט ומדגיש דברים שפרט מסוים אינו חש אותם באותה מידה של עוצמה. הציבור פועל ומבטא את עצמו באותם צדדים המשותפים לרובו, כאשר האישי והתחושה של הפרט נבלעת ומיטשטשת בתוך הכלל. אין הכלל יכול להגיב ולהתייחס לבעייתו הפרטית של יחיד, ליגונו או לשמחתו. יתירה מזו, גם כאשר קיימת הרגשה כללית משותפת לכל הציבור, מכל מקום יש לכל פרט זווית התייחסות משלו, תחושה אישית לגבי אותו מאורע עצמו, שאינה מגיעה לביטוי שלם על-ידי תגובת הציבור. משום כך, אף תפילת הציבור יכולה לבטא רחשי לב כלליים, אבל לא את דקות מאווייו של הפרט... תפילת הציבור אינה מבטאת בשלמות את שהיחיד רוצה לומר, ומאידך - פעמים שהיא מושכת ומטה אותו לכיוונים ולנושאים שהוא עצמו לא היה עוסק מלכתחילה בהם.

...היחיד נעשה אז חלק, אחד המרכיבים של מציאות גדולה יותר. ההוויה הפרטית של היחיד מקבלת וניזונה מכל שאר המתפללים, ומאידך - נותנת להם חלק מעצמה. במודע ושלא במודע, נוצר מערך חדש של חוויות, מכוח היחסים והקשרים שבין כל המרכיבים של העדה. עומקה וחרפותה של תחושה זו תלויים הרבה גם ביחיד וגם בקהל שבו הוא מתפלל, ברגישות הנפשית ובמידת המעורבות הכללית שיש לו לפרט עם אותו כלל שבתוכו הוא נמצא. לעיתים, כאשר אדם נמצא בתוך עדה מגובשת ובעלת עוצמה, משפיעה העדה כל כך על היחיד עד שהוא מרגיש שהוא נבלע בתוכה לחלוטין, כאשר לא רק דיבוריו ומעשיו החיצוניים, אלא גם מחשבתו ורגשותיו פועלים עם הכלל, בתוך היחיד של הציבור" (הסידור והתפילה, עמ' 19-21).

דבריו אלו נוגעים לחוויה הרגשית הקבוצתית ולתחושה של היחיד בתוך קבוצה. לדילמות רבות המוכרות לנו מתוך העבודה הקבוצתית, כמקום שבו היחיד מבטא צורך ומשאלה של הכלל, ומנגד, הקבוצה כמאפשרת לפרט להתייחס לדילמות שהוא בעצמו מתקשה יותר להגיע אליהן.

הצורך בייחודיות מול החשש מההיבלעות היכולה להתרחש בתוך קבוצה, רמת המעורבות השונה שהיחיד תופס בתוך הקבוצה, והתנאים השונים המשפיעים עליה, עלו לא פעם כחלק מהדילמות שהתעוררו בסדנאות השונות.

קשה לדבר על המגזר החרדי כעל מקשה אחת, שכן העולם החרדי כולל בתוכו תת-אוכלוסיות השונות מאוד זו מזו בהשקפתן התורנית ובייחסן לעולם הפסיכולוגי. וזאת, בנוסף לשונות בין האנשים כפרטים בתוך תת-הקבוצות, כדוגמת השונות בשאר האוכלוסייה. יחד עם זאת, ניתן לדבר על קווים מאפיינים. לפחות לחלק מתת-האוכלוסיות במגזר החרדי ישנה מוכנות להישף לתכני ידע פסיכולוגיים, כדי להטמיע אותו בעולם שלהם וכדי לשכלל את היכולת שלהם להבין ולהתמודד עם ילדים. ישנה פנייה רחבה לפעילות בתחום, כולל לעבודה קבוצתית, אך ישנה גם חרדה המתלווה לכך.

החרדה מפני הקושי שבטטיו פונים לעזרה פסיכולוגית, גוברת אצל חלק מהאנשים עם הצורך לפנות לעזרה בכלל ולפסיכולוג בפרט, ומועצמת עוד יותר במגזר החרדי באמצעות הערכים התרבותיים. חלק מהאתגרים שאתם צריך הפסיכולוג להתמודד בקשר עם העולם החרדי קשורים לשמירה המסורתית של מגזר זה מפני חדירה של תכנים חיצוניים. אך היא קשורה גם לעלייה ברמת החרדה, כי הגישות הפסיכולוגיות נתפסות לא רק כעולם תוכן חיצוני, אלא גם כגישות שיכולות לנגוד ולסתור את העולם הערכי הדתי. הפסיכולוג נתפס כדמות בעלת השפעה רבה. כיוון שכך, חלק מהרתיעה מהפנייה אליו לצורך עזרה מושתת על החשש מפני הלגיטימציה שעשוי הפסיכולוג לתת להתנהגויות, למחשבות ולרגשות המנוגדים לערכי המסורת הדתית-חרדית.

בהתמודדות עם החרדה העולה, משתמש המגזר החרדי לעיתים בהימנעות מפני החשיפה לתכנים הפסיכולוגיים כמנגנון הגנה, גם מעבר למתחייב מהעולם הערכי. נוכחותו של איש מקצוע זמין, תחושת קרבה בין שני העולמות באמצעות איש מקצוע הקרוב לחלקים מעולם הערכים שלהם, ושימוש בנקודות ההשקה בין המושגים הפסיכולוגיים לעולם חז"ל, יש בהם כדי להכשיר חלקים מהעולם הפסיכולוגי, להפחית את תחושת הזרות אליהם, ובכך להפחית את הצורך להשתמש במנגנוני הגנה. וזאת, מעבר לכבוד הבסיסי לאדם כמטופל ולאמפתיה הנדרשת בכל מפגש מעין זה.

מנגד, מסר העובר בתקשורת הבין-אישית (בצורה גלויה או סמויה) של עליונות של אחד משני העולמות על האחר (התייחסות לעולם החרדי כאל עולם לא מספיק מתקדם, והתייחסות לעולם הלא חרדי כאל "תינוק שנשבה" שלא מצא את דרך האמת), וביתר שאת, תחושת זלזול של אחד משני העולמות כלפי האחר, יש בהם כדי להקשות על היכולת לקבל ולהעניק עזרה.

נקודות הקונפליקט שבין עולמו של הפסיכולוג כאדם וכאיש מקצוע לבין תפיסת העולם החרדית, דורשת מהפסיכולוג התמודדות אתן. ההיכרות עם דרך החיים החרדית והיכולת לכבד אורח חיים זה על כל מרכיביו, יש בהם כדי לצמצם את נקודות החיכוך. יחד עם זאת, החרדה המושלכת על הפסיכולוג ומוצאת את ביטוייה דווקא בנקודות הקונפליקט, תורמת לאתגר שבהתמודדות זו.

אין ספק שישנם הבדלים בתגובותיהם של אנשי המקצוע השונים לקונפליקט. המשותף לכולם הן הנקודות שבהן הקונפליקט מאיים פחות, ומאפשר ביתר קלות להתמודד אתו. כך לדוגמה, כשאנו מתאימים את סגנון הלבוש וההופעה החיצונית שלנו כדי לכבד את גדרי הצניעות המקובלים במגזר החרדי - צורה זו אינה זרה לנו, אך אצל חלק מאתנו, או לפחות בחלק מהזמנים, התאמת צורת הלבוש יכולה אף היא להפוך מקור לקונפליקט.

הדרכים שבעזרתן אנו מתמודדים עם קונפליקטים אלו מגוונות אף הן. ישנם ניסיונות לצמצם את מקומות החיכוך למינימום, ולהימנע מחיכוך מועד מראש (כדוגמת השהות בזמן הצפירות של יום הזיכרון ויום השואה במסגרות לימוד חרדיות). ישנם מקומות שבהם ניתן להתייחס לנושא בצורה גלויה. דרך זו מובילה לפעמים להרגשה טובה יותר כשהיא הופכת את הדיבור הסמוי לדיבור גלוי, וכשהיא מאפשרת להתייחס לפערים ולבטא רגשות. אך לעיתים היא גוררת עמה עימות גלוי ותחושת פגיעה. במקומות אחרים נותרת שתיקה והקפאת הקונפליקט ברובד הסמוי. במקומות אלו נדרשות יכולות הבלגה לא מבוטלות, ומדי פעם ישנם ניצנים (גדולים יותר או פחות) של ACTING OUT, שאתם אנו מנסים להתמודד. קיימת גם ונטילציה של הנושא בין אנשי המקצוע ובמסגרת ההדרכה.

בסיכומו של עניין נראה לי, כי הצורך האנושי של האדם להביע את מאווייו הרגשיים בתוך קבוצה ודרכה, והמורכבות הרגשית המאפיינת השתייכות לקבוצה, אינם שונים במגזר החרדי מאשר בכל אוכלוסייה אחרת. התכנים העולים, הדילמות השונות, השיח הפסיכולוגי ומנגנוני ההגנה וההתמודדות מקבלים את ביטויים, הן באמצעות תכנים אוניברסליים והן באמצעות תכנים ספציפיים לעולם זה. המטפל אינו נקי מתהליכי "העברה" ו"העברה נגדית" המתרחשים בקשר הטיפולי. המודעות אליהם, ההתמודדות אתם, והיכולת להשתמש בהם כחלק מהתהליך הם חלק מהמיומנות המקצועית. צניעותו של הפסיכולוג בצד שמירה על מקומו הראוי של הקב"ה בתהליך זה, הן בעינינו כפסיכולוגים והן בחווייתו של הלקוח (מבחינת "לאלקים פתרונים ספרו נא לי - בראשית, מ' ח), הן חלק מתהליך העזרה והגברת יכולת היעזרות בעבודה במגזר זה.

## ביבליוגרפיה

עומר, ח' ואלון, נ' (1994). עקרונות הרציפות: גישה מאוחדת לאסון ולטראומה. **פסיכולוגיה**, ד', 2-1, עמ' 20-28.

שטיינזלץ, ע' (1994). **הסידור והתפילה**. תל אביב: ידיעות אחרונות - ספרי חמד.

שטראוס, ע' (1998). סיווג אסטרטגיות להתערבות טיפולית לפי כוחות בולמים ודוחפים לשינוי. **שיחות**, י"ב, 2, עמ' 102-108.