

קונטרס

אל תחטאו בילד

חלק שני

"שערי - יושר"

רח' אילן 12, ת.ד. 6589, י-ם.

הערה כללית

בפתח הקונטרס הראשון אשר יצא תחת שם זה נאמר, כי הנושאים והתכנים המוצעים בו נבחרו בהתאם לצרכים המעשיים, אשר נתגלו תוך כדי עבודה עם הורים. כאן מבקשים אנו להוסיף, כי אף סדר הצגתם של הדברים, נקבע לפי אמת-מידה זו. לאמור: הקדמת פרק מסוים לפני משנהו איננה מלמדת שפרק זה חשוב יותר - לא מן הבחינה העיונית ואף לא מן הבחינה המעשית. הדברים שנראו לכותב כפחות ידועים, פחות מובנים או פחות מיושמים בציבור - הם אלה שהוקדמו, ואילו האחרים - נדחו לשלב מאוחר יותר.

כדוגמא: ברור, כי הפרק הדין בצורך להביע אהבה באופן מפורש (= הפרק הראשון בחוברת הנוכחית), ראוי היה - הן מבחינה עיונית והן מבחינה מעשית - להופיע כפרק א' בקונטרס הראשון. העובדה, שלמעשה מופיע פרק זה רק בחוברת הנוכחית, אינה סותרת טענה זו, ואינה נובעת אלא מהתרשמותו של הכותב, כי נושא זה פחות לקוי - בציבור שלנו - מאחרים.

עם-זאת מומלץ מאוד - לפחות בפעמים הראשונות - לקרוא ולעיין בדברים כסדרן. זאת, משום שאהבת הקיצור והרצון להימנע מחזרות מרובות ומייגעות - הניעו את הכותב להשתית כל פרק על אותן הנחות-יסוד, עקרונות וטיעונים אשר כבר הוצגו בפרקים הקודמים לו. התעלמות מנקודה זו - בוודאי תפגע מאוד בסיכוי להפיק תועלת ממשית מן הדברים, ואולי אף תסב נזקים של סילוף והטעייה.

דברים אלו נכונים הם אף ביחס לקונטרס כולו. אין לראות קונטרס זה כיחידה נפרדת העומדת בפני-עצמה, אלא כתוספת, השלמה והרחבה לקודמו.

מטבע הדברים, הפנייה ליעוץ ולעזרה נעשית בעיקר במקרים חמורים, כאשר נדמה כי כלו כבר כל הקיצין. התוצאה היא, שהדוגמאות הזמינות ביותר בידו של הכותב הן דווקא אלו הקיצוניות. ברור, איפוא, כי קונטרסים אלו מרבים להשתמש בדוגמאות מסוג זה. ברם, אין זו הסיבה היחידה ואף לא העיקרית לריבוי זה. כי כדי להציג טיעונים

יו"ל ע"י:

מכון "שערי-יושר"

ירושלים, רח' אילן 12, ת.ד. 6589

הערות ותגובות יתקבלו בתודה, בכתובת:

ישיבה לצעירים, ת.ד. 18, זכרון-יעקב.

[נא לציין: עבור אב"י]

המתייחסים לעולמו הפנימי של אדם, עלינו להצביע - באופן ברור ומשכנע - על יחסי סיבה ומסובב ועל הקשר בין גישה לתוצאותיה. האפשרות למלא דרישה זו מתקיימת, בדרך-כלל, דווקא במקרים קיצוניים, משום שבמקרים כאלו יש למצב הנפשי הפנימי השלכות היצוניות ניכרות. זוהי הסיבה העיקרית לשימוש בדוגמאות אלו, וזו גם התשובה לאלו אשר התלוננו על עובדה זו.

אומנם, המסקנה המתבקשת מדוגמאות אלו חייבת להיות כוללת יותר. לאמור: אם גישה כלשהי הוכחה - באמצעות דוגמה קיצונית - כשגויה, המסקנה המתבקשת היא כי גישה זו מוטעית - גם אם אינה ננקטת בקיצוניות מוגזמת, וכי השפעותיה השליליות קיימות - גם אם אין בידינו הידע והיכולת להצביע עליהן בבירור. אי-הבנה /או אי-הסכמה ביחס לעקרון זה - מערערות מאוד את הסיכוי להפיק תועלת מעשית מן הקונטרס הנוכחי.

לא אחת הביעו הורים את אכזבתם מכך, שההדרכות הניתנות כאן - אינן מפורטות במידה מספקת. למרבה הצער - אין בידינו פתרון לבעיה זו. הידע החינוכי איננו 'מדע מדויק', ואיננו יכול לספק נוסחאות מתמטיות ותפריטים. הדברים משתנים מאוד מאדם לאדם וממצב למצב, ולעולם אין דברים כלליים שבכתב יכולים לבוא במקום הדרכה אישית שבע"פ. במסגרת מעין זו לא ניתן אלא להבהיר את העקרונות ואת הכללים, ולהשאיר לכל אחד להסיק את דרכי-היישום בעצמו. מי שאינו בר-הכי, ייאלץ - עד שיגיע לכדי כך - להיעזר בבעל-נסיון כדי לקבל הדרכה אישית ומפורטת.

ברור, איפוא, כי אין קונטרסים אלו מתיימרים להוות ספר-לימוד מקיף ושיטתי. מגמתם היחידה של הדברים היא, לנסות ולהציג מודל כזה, אשר אחידותו ובהירותו יאפשרו לשכך בו את כל פרטי-הידע וההתנסות - חדשים גם ישנים. מודל כזה יסייע בידי ההורה או המחנך לברור מתוך שלל העצות וההצעות את הפתרונות המתאימים ביותר לצרכיו, וישמש לו כאמצעי לבחון ולבקר את פעולותיו ואת תוצאותיהן.

פעמים רבות - בשיחות-ייעוץ עם הורים - הועלתה טענה מעין זו: "גם אם אכן הנסיון מוכיח ומבסס את הגישה המוצעת על-ידיכם, קשה לי לקבל אותה. גישה זו עומדת בסתירה עקרונית לחינוך שאני קבלתי! אותי לא חינוכו כך, בכיתי נחגו אחרת, ואף רבותי לא חינוכו כך!"

התשובה הכללית לטענות אלו היא, כי לא ניתן להעתיק גישה חינוכית מעשית מבית לבית, מבלי להתייחס לשאלת הרקע והסביבה. אומנם המטרות לא נשתנו, אבל האווירה, הסביבה והבית, שבהם גדל החניך של היום, שונים בתכלית מאלו של הדור הקודם. שינויים אלו יוצרים בעיות חדשות, ומחייבים - לעיתים קרובות - שינויים מפליגים בחלק המעשי של ההשתדלות החינוכית.

הפרק הראשון בקונטרס הנוכחי עוסק - בין השאר - בתיאור השינויים שחלו בסביבה, והמסקנות המעשיות המתחייבות משינויים אלו. עיון מעמיק בדברים אלו, יש בו כדי להצדיק תשובה כללית זו וכדי להרחיבה מעט. ברם, תשובה יסודית לטענות אלו - תוך התייחסות לפרטי-פרטים - היתה דורשת חיבור מקיף, העוסק בעיקרו בשאלות של השקפה. מובן מאליו, כי המסגרת הנוכחית אינה מיועדת לנושאים כאלו, ואינה מאפשרת התייחסות רחבה יותר מזו דלעיל.

שוב מבקשים אנו לחזור על ההערה, כי אף שאמת פשוטה היא, שעיקר ההצלחה תלוי בתפילה ובתחנונים - לא הדגשנו נקודה זו במסגרת הנוכחית. מסגרת זו אינה מיועדת לעסוק בהלכות-דעות ובחובות-הלכות, אלא להזכיר ולהדגיש את חובת ההשתדלות המעשית. ההערה החשובה בהקשר זה היא, שהתפילה אינה פוטרת מחובת ההשתדלות, ושהתחנונים - אינם יכולים לבוא כתחליף למעשים.

ויהיו נא אמרינו לרצון לפני אדון-כל.

"בחבלי אדם אמשכם, בעבותות-אהבה"
(הושע י"א)

הרחוב (הבעיה והפתרון)

אחד מזקני-המשגיחים התבטא פעם בכהאי לישנא: 'בעבר היה הרחוב היהודי - קודש, ובית-המדרש - קודש-קודשים. כיום - בית-המדרש נאבק על ה'קודש', ואילו ברחוב - מכול! והא בהא תליא!"

אוירת ההוללות הפרועה השוררת היום ברחוב; ההפקרות והדהירה הפראית במסלול המסחרר של גירוי יצרים וסיפוקם - נותנים אותותיהם אף ברחוב הקרוי 'חרדי'. סממניו המובהקים של הרחוב החילוני: מכול הפיתויים, השפע הגשמי והנהייה אחריהם - ניכרים גם ברחובותינו. למרות ההבדלים החיצוניים - עטיפת ה'הכשרים' והכסות ה'אידיאולוגית' - ביסודם של דברים אין הבדל מהותי: המגמה שמאחוריהם היא רדיפת נוחיות ונהנתנות.

הדים מסוימים ממגמה זו - השוררת, כאמור, אף ברחוב ה'חרדי' - חדרו גם אל בין כותלי-הבתים של בני-התורה. הרושם השלילי שגורמים הדים אלו בתוככי בית המדרש - מוחלט הוא ואינו מוטל בספק. כל חינוך לעבודת-ה' מושתת על פיתוח כוח-הריסון וההתאפקות; כל עבודה רוחנית מתבססת על היכולת לוותר על סיפוק גשמי בטווח המיידי כדי להגיע לסיפוק רוחני בטווח הארוך. ברור, כי האווירה המתוארת לעיל עומדת בסתירה חריפה ליסודות אלו. כמו כן ברור, כי ככל שהסתירה חריפה יותר - כך מתעצמים קשייהם של המחנכים ושל המתחנכים, וכך גם גדלים ומתרבים הכשלונות - החלקיים והמוחלטים כאחד.

סבורים אנו, כי בעיה זו היא מוקד הקושי האופייני לתקופתנו, וכי רשאים אנו לטעון, שבעיה זו מציבה את ההורים ואת המחנכים בפני אתגרים והתמודדויות אשר לא שערם אבותינו.

מהו, אם-כן, הפתרון?

שאלה זו עצמה הציג אחד מאנשי-החינוך, בהזדמנות מסוימת, בפני קבוצת-נושרים. נוסח השאלה היה כדלהלן: "אתם מתארים בצורה

משכנעת מאוד את כוח-המשיכה העצום של הרחוב, ואת הקושי הרב להתמודד עם כוח-משיכה זה. השאלה המטרידה אותי בעקבות דבריכם היא: מה יכול ההורה לעשות, כדי לעזור לבנו להתגבר על הקשיים הללו? מה יכול אני לעשות, כדי שמה שקרה לכם לא יקרה לי בביתי?"

"אצלך זה לא יקרה!" - הגיב אחד הנערים.

"מדוע אתה סבור כך?"

"כי אני מכיר אותך היטב, ויודע איך אתה מתנהג עם ילדיך. אתה אוהב מאוד את הילדים שלך, מחבק אותם, מנשק אותם, ואפילו לא מתבייש לשחק איתם. אני אומר לך, שאני מאוד מקנא בילדים שלך. לחיות בבית כזה זה תענוג הכי גדול בעולם. מי שחי בבית כזה לא צריך את הזבל של הרחוב! אנחנו, אלה שברחוב, מחפשים משהו 'במקום', אבל ה'במקום' אף פעם לא שווה יותר מה'אורגינל'!"

"גם אתם מסכימים עם דבריו? האם גם אתם סבורים, שנפלטתם מן המסגרת, משום שלא הרגשתם שאוהבים אתכם בבית?"

"אתה עדין מדי!" - הגיב נער שני - "זה לא העניין, שלא הרגשנו שאוהבים אותנו, אלא שהרגשנו בפירוש ששונאים אותנו!"

"קשה לי לקבל זאת. אני יכול להבין, שישנם הורים שאינם מצליחים לבטא את אהבתם, אבל קשה לי לקבל את הטענה, שהוריך אינם אוהבים אותך!"

"אתה לא חי בעולם הזה. אתה פשוט תמים! אתה פשוט לא מכיר את העובדות..." - השיב הלה במרירות.

"ומה דעתך?" - פנה המחנך אל נער שלישי.

"אותי זה לא מעניין - כל ההתפלספות הזאת. מה זה משנה, בכלל? מה איכפת לי אם בלב הם אוהבים אותי או לא? העיקר הוא מה שאני הרגשתי, ואני הרגשתי רע מאוד! מה פירוש 'הרגשתי'? - גם היום, אפילו שאני כבר ב'קצר' איתם, וכאילו לא איכפת לי מהם - אני סובל מזה מאוד..." - הנער היסס מעט, ואחר הוסיף: "...אני אגיד לך את האמת - אפילו היום, כשאני רואה אבא מחבק את הילד שלו - עולות לי דמעות בעיניים. אני חושב שזה כבר אומר הכל..."

דיווח זה מלמד, כי הבסיס העיקרי והתשתית היסודית לכל התמודדות עם בעיה זו, מותנה בקיומה של אווירה ביתית חמה, אוהדת ותומכת. אווירה כזו - המעניקה קשרים נפשיים עמוקים ויציבים, חום ואהבה - חשוכה לילד יותר מכל, והוא אף מודע לכך, כי רק הבית עשוי לספקה לו. ממילא מובן, כי אווירה זו היא הכוח העיקרי, אשר יש בו כדי

להתמודד בהצלחה עם כח-המשיכה של פיתויי-הרחוב. גם אם אין בקשרים כאלו כדי להבטיח חיסון מוחלט כנגד כל סוגי הקשיים והנסיונות, אין ספק כי הם הבסיס לכל השתדלות בתחום זה, ובלעדיהם - מאומה לא יסכון!

לשם הבהרת טיעון זה, ולצורך הבנתו לעומקו - נאלצים אנו להקדים ולדון במרכיביו היסודיים של כח-המשיכה של הרחוב. בשלב זה יצויין רק, כי טיעון זה אינו מתבסס על הבנה עיונית גרידא אלא גם על עובדות:

עובדה היא, כי רובם הגדול של הנושרים באו מבתים כאלו, אשר אווירה כזו היתה חסרה בהם מאוד;
עובדה היא, כי כמעט כולם תולים את כשלונם החמור במצוקת הניכור והדחייה ממנה סבלו;

ועובדה היא, כי רק אלו אשר עלה בידם - במועד מאוחר יותר - להעניק לבנים הללו חום וחיבה, ולתקן את הרגשות-החסר ממנה סבלו הבנים - רק הם הצליחו להשיבם (במידה זו או אחרת) אל דרך המלך.

במכתבו של הורה הופיעה הטענה הבאה: "אני מבין את עוצמת-המשיכה של התאוות שמציע הרחוב, אבל אני לא מצליח להבין מה מחפש ברחוב מי שאיננו משיג שם שום הנאה. אני יודע שאין לבן שלי כסף, ושהוא משוטט שעות ברחובות בלי לעשות כלום. מדוע הוא מעדיף להיות ברחוב מאשר בבית?"

ראשית, חשוב להדגיש, כי עצם השהייה באווירת-הרחוב - מקנה לנער אשליה של הנאה. ההמצאות בתוך סביבה של נהנתנות, מאפשרת לו לראות עצמו כחלק מאווירה זו, גם אם אין בידו אמצעים להשיג ממנה חלקים ממשיים יותר. אחד הנערים, אשר שאלה מעין זו הוצגה בפניו, תיאר זאת כך: "בשביל ליהנות - לא חייבים לקנות. אני זוכר, שעוד לפני שהיה לי האומץ להסתובב עם ה'חברה' - הייתי יושב בבית שעות רבות, ומדמיין לעצמי שאני 'עושה חיים'. בהתחלה בקושי היה לי כסף בשביל פאלפל, אבל הייתי יושב שעותיים על מנה אחת, וזה היה נעים לי מאוד! זה היה ה'כיף' היחיד שלי בחיים!"

שנית, הרחוב מציע גם סיפוק יצרים כאלו, אשר השגתם אינה כרוכה בתשלום. המדובר הוא באותם יצרים, אשר סיפוקם מתאפשר - לכל הפחות בשלבים ראשוניים - באמצעות מראה-העיניים וההסתכלות

לכשעצמם. יצרים אלו, יש להם כוח-משיכה חזק מאוד אף בפני עצמם, ובפרט כאשר משתלבים הם ומתמזגים עם אווירת הנהנתנות הרכושנית המתוארת בפתח-הדברים.

יתירה מזו: הרחוב מציע גם סיפוק אחד הצרכים הנפשיים הבסיסיים ביותר, שדווקא הוא - למרות היותו פחות מוכר וידוע מאלו שלעיל - מהווה אחד מגורמי-המשיכה העיקריים והמשמעותיים ביותר. המכתב המועתק להלן מציג נקודה זו באופן ברור:

"...אני לא מאמין למה שאבא שלי כתב לי, שהוא אוהב אותי.

אני לא רוצה עכשיו לבוא לדבר איתך (אתה בטח מבין בעצמך למה), אבל אני כותב לך על זה, כי אני רוצה שלפחות אתה תדע את האמת. אז ככה: קודם כל אני לא טיפש, ואני מבין שאתה אמרת לו שיכתוב לי את זה, ולא הוא כתב כך מעצמו. אבל חוץ מזה - זה לא יכול להיות, שכל השנים הוא לא אהב אותי, ופתאום כן. עכשיו הוא אומר כך, בגלל שברחתי לו, והוא רוצה שאני יחזור הביתה בגלל הבושות ובגלל כל מיני סיבות אחרות. אבל לא איכפת לי ממנו, כי גם הוא לא איכפת לו ממני באמת. רק כשהייתי מביא לו כבוד, או ציונים טובים, או שהייתי עוזר לו הרבה - רק אז הוא היה מחייך אלי, ופעם אחת ואולי פעמיים הוא אפילו חיבק אותי ונתן לי נשיקה. אבל רוב הזמן היה מתנהג אלי כאילו אני סתם אחד, לא הבן שלו. הוא היה מתעצבן ומרביץ לי כשהייתי הולך לדודה שלי, בגלל שהם לא כל-כך דתיים. אבל אני דווקא כן הלכתי, כי הדודה שלי תמיד היתה מחייכת אלי. רק הייתי פותח את הדלת, כבר היתה מחייכת אלי, ושמחה שאני באתי, ומחבקת אותי, כאילו אני הבן שלה. בלי שעשיתי שום דבר טוב בשביל זה. אחר-כך, כשעברנו דירה לירושלים, כבר לא היתה לי הדודה, והייתי בוכה הרבה. גם לפני זה הייתי בוכה הרבה, אבל בלילה. לא רציתי שיראו. אבא שלי היה מתרגז שאני בוכה סתם. אבל כשעברנו דירה לא הצלחתי להתאפק, ובכיתי לפעמים גם ביום. פעם אמרתי לאמא שלי, שאני בוכה כי לאף אחד לא איכפת ממני, והלואי שאני ימות להם ואז לפחות הם יבכו עלי ויעטערו שאני מת להם. אז אמא שלי אמרה את זה לאבא שלי, והוא קרא לי ואמר לי, שאם אני רוצה שהוא יאהב אותי, שאני תמיד יהיה בסדר וילד טוב. אני לא יכולתי להיות כל הזמן בסדר, וגם לפחד כל הזמן שאם אני לא בסדר - אז ישנאו אותי. אני חושב, שאפילו כשהייתי

בסדר, והוא היה מחבק אותי ונותן לי דברים, אני לא האמנתי לו שהוא באמת אוהב אותי. אני ראיתי אצל החברים שלי ואצל הדודה שלי, שאם אוהבים מישהו אז הוא לא צריך כל הזמן להיות צדיק בשביל זה. אני לא מרחם עליו בכלל, ולא איכפת לי ממנו, כי אני כל הזמן רק כועס עליו ואפילו חושב עליו שיקרו לו דברים לא טובים. אני קצת מרחם על אמא שלי, כי אני חושב שהיא קצת כן אהבה אותי, רק בגלל אבא שלי היא לא היתה מעיזה כל-כך. אבל גם היא אשמה, כי לא היתה צריכה לשמוע בקולו. אני לא רוצה להעליב אותך, אבל אני לא מאמין למה שאמרת לכ. שאבא שלי ככה. אני לא חושב שיש לו נשמה לבכות. ואפילו נגיד שזה נכון, הוא לא ככה בגלל שהוא מתגעגע אלי, רק בגלל שיש לו בושות. גם מה שאתה אמרת לכ., שאתה לא יודע מה יש לי עם החברים שלי, כי אני לא מתאים להם, גם זה סימן שגם אתה לא כל-כך מבין. כי החברים שלי, אפילו שהם לא-טובים, אבל הם אוהבים אותי קצת, ושמחים שאני בא איתם, וגם בלי זה, זה יותר טוב מלחיות בבית המסכן שלי..."

מכתבו של נער זה מלמד, כי הרחוב מספק תחליף כלשהו לצורך הנפשי של כל ילד להיות אהוב ומקובל. החברה השלילית מקבלת את הנער כמות שהוא, ואיננה מציבה בפניו שום דרישות, (מלבד הדרישה של 'לא להיות בסדר'). בחיקה של חברה זו חש הנער, כי קשריו הנפשיים - דלים ועלובים ככל שיהיו - הם יציבים, אינם תלויים בהתנהגותו הטובה, ואינם מאוימים ע"י כשלונותיו. זאת, ועוד: המילים האחרונות במכתב דלעיל - "...זה יותר טוב מלחיות בבית המסכן שלי..." - מורות, כי הנער עשוי להימשך לרחוב גם אם איננו מצליח להפיק ממנו הנאה ממשית. תחושות הבדידות, הרחייה והניכור מציקות לילד בביתו יותר מאשר ברחוב. זאת, מכיוון שמהבית יש לו ציפיות, וכאשר ציפיות אלו אינן מתממשות - חש הוא בחסרונן בחריפות רבה. לעומת זאת, אין לו ציפיות ודרישות מן הרחוב, ולכן השהייה בו מקילה עליו להתחמק מהמודעות למצוקתו ולהתעלם ממנה. גם אם שרוי הוא בבדידות ועוסק אך ורק בשוטטות חסרת-תכלית - מעדיף הנער מצב זה על השהייה בביתו.

סיכום האמור עד כה מעלה, כי ניתן לסווג את כוחות-המשיכה של הרחוב לשלושה תחומים עיקריים: תחום אחד כולל את הפיתויים

שהרחוב מציע (הן הממשיים - אלו הנרכשים בכסף ובהסתכלות, והן הדמיוניים - אלו המושגים ע"י הדמיון ואשליית ההשתייכות); התחום השני הוא החברה השלילית השוכנת בו בקביעות, וסיפוק הצרכים הנפשיים שחברה זו מציעה; והתחום השלישי הוא - היות הרחוב משמש כמקום-מפלט מאווירת-הבית.

הלקח העיקרי המתבקש מסיכום זה הוא כי לא די בידיעה שאווירה מנוכרת ונוקשה בבית - פוגעת מאוד ביכולתו של הילד להתמודד עם פיתויי-הרחוב. נוסח זה עדיין אינו ממצה את חומרת-הדברים. כי לאמיתו של דבר אווירה שכזו - היא עצמה משמשת כאחת הסיבות העיקריות לכך שהילד ירצה לברוח לחיק הרחוב. כלומר: ילד שלא זכה לאווירה ביתית חמה, אוהדת ותומכת - לא רק שלא קיבל את ה'חיסון' הנדרש, אלא שהוא אף נחשף לאחד מגורמיה העיקריים של ה'מחלה' עצמה.

דברים אלו - נכונים וברורים הם ביחס לכל אחד משלושת התחומים דלעיל:

ביחס לתחום הפיתויים - מפורסם וידוע כי טבע הוא בנפש האדם לנסות ולמצוא את הפיצוי על חסרונות בתחום צורכי-הנפש, באמצעות ערכים חומריים. הרדיפה החולנית אחרי הנאות חומריות נובעת בדרך כלל מן הנסיון של הילד לפצות עצמו על מצוקתו הנפשית. המצוקה הנפשית המוכרת ביותר אצל הנושרים היא מצוקת הניכור והרחייה. ברור, אפוא, כי הענקת חום ואהבה הכרחית כדי למנוע בעיה זו. הענקת כזו תמנע את עצם הנהייה החולנית אחר פיתויי-הרחוב, ואף תקנה לנער את הכוח להתמודד עם הפיתוי הטבעי וה'נורמלי'.

ביחס לכוח המשיכה של החברה השלילית - משיכה זו נובעת, בדרך כלל, מתוך הנסיון של הילד להרגיש עצמו מקובל ורצוי ללא תנאי וללא סייג. ברור, כי אם הילד זוכה לסביבה כזו בביתו אין כל סיבה שיימשך לעבר אחד מתחליפיה העלובים.

וביחס לגורם השלישי שצויין לעיל, ברורה טענה זו עוד יותר: לא יעלה על הדעת, כי ילד יעדיף את השוטטות ברחובות על פני השהייה בבית - אם אווירת-הבית מקנה לו נעימות וחום. פשוטים הם דברים אלו, ואין צורך להאריך בהם.

לשם סיכום מבקשים אנו לחזור על ההצהרה שלעיל: כל התמודדות עם בעיית-הרחוב וכל פעילות בתחום זה מותנים בקיומה של אווירה כזו, המעניקה לילד חום ואהבה. רבים עד מאוד הם המקרים, בהם די באווירה כזו לכשעצמה כדי להוות פתרון יעיל לבעיית-הרחוב, וגם לא מוכר לנו אף לא מקרה אחד בו ניתן היה לפתור את הבעיה, מבלי לספק צורך זה.

השאלה המתעוררת כמעט מאליה בהקשר הנוכחי היא: כיצד ייתכן שתיגרם לילד מצוקת-ניכור, כאשר המדובר הוא בכן להורים בריאים ויציבים בנפשם, האוהבים את ילדיהם וחפצים בטובתם?

אלה המכירים את הנושא מקרוב, מצביעים בכירור על כך, כי הגורם העיקרי והמשמעותי ביותר הוא: הימנעותם של ההורים מלבטא אהבתם במפורש. הורים אלו משתמשים בנימוקים רבים ושונים כדי להסביר ולהצדיק התנהגות כזו. לא ניתן להתעמת כאן עם כל הנימוקים הללו, כי רבים ומגוונים הם מכדי שהמצע הנוכחי וייעודו יאפשרו זאת. אולם ישנה הנחה מוטעית אחת, המופיעה כמעט אצל כל אחד מההורים הללו, ומשמשת כמכנה משותף לרובן הגדול של טענותיהם. להנחה מוטעית זו מבקשים אנו להתייחס:

המדובר הוא בהנחה, כי הילד מודע לכך שהוא אהוב ומרגיש זאת גם אם וכאשר איננו זוכה לביטויים מפורשים בתחום זה. אין כל ספק כי טעות היא - טעות מרה עד מאוד - להניח כך. המציאות מוכיחה בוודאות מוחלטת, כי ילד שאינו זוכה לביטויי-אהבה מובהקים ומפורשים חי בהרגשה ברורה, כי איננו אהוב ואיננו רצוי. אומנם לא תמיד מבטא הילד את תחושותיו הקשות במילים. (לעיתים משום שהוא עצמו איננו יודע להגדיר במדויק את הרגשותיו, ולעיתים משום שאיננו מעז להכיר בהם ולתת להם ביטוי מילולי). אף ייתכן שהילד עצמו יטען את ההיפך הגמור. ובכל זאת, הטענה ההחלטית דלעיל עומדת בעינה: ילד שאינו זוכה לגילויי אהבה מפורשים ותמידיים נידון לסבל רב ולמצוקה נפשית חמורה. תוצאותיה השליליות של מצוקה זו - אף אם לא הביאוהו לעברי פי-פחת - אינן מוטלות בספק.

נדיר למצוא הורה, אשר איננו מודע לצורך החיוני של הילד, להרגיש אהוב ומקובל. רק ההנחה המוטעית הנ"ל, היא המאפשרת לחלק מן ההורים להימנע מלספק צורך זה. אם ישתכנעו הורים אלו, כי סיפוקו של צורך זה אינו נעשה מאליו; אם יבינו, כי צורך זה בא על סיפוקו אך ורק באמצעות ביטויים מפורשים ותמידיים - הרי שייאלצו להסיק כי עליהם לשנות גישתם, למרות כל נימוקיהם המשכנעים. ידעו נא, כי אם לא

יתגברו על קשייהם שלהם, ולא ישנו את גישתם - את נפש ילדיהם הם קובעים, רחמנא ליצלן!

הדברים הבאים, אמורים להמחיש את הטענה דלעיל באמצעות תיאור עובדתי. תיאור זה כתב - בצורה ספרותית מעט - אחד המחנכים, לצורך הטיפול במקרה זה עצמו. הרקע והמניעים ליחסו המתנכר של האב, כפי שהם מופיעים בדוגמה זו, הינם די נדירים. בכל זאת בחרנו להביא דברים אלו, משום שבמקרה זה נוכח האב בעצמו עד כמה טעה בגישתו, ומשום שהוא עצמו מתאר טעות זו באופן משכנע מאוד:

"היום, רק היום תפסתי סוף-סוף את העניין..." - אמר האב.

"איזה עניין?" - שאלתי.

"...תראה, אתה לא חייב להקשיב לי, אבל אני חייב לספר. אני מרגיש, שאני חייב לספר..." - המשיך לדבר, כאילו לא שמע את שאלתי - "היום תפסתי, שאני בסך הכל - טיפש! פשוט - טיפש!" - השמיע צחקוק מוזר - "קרה לך פעם, שפתאום גילית, שאתה טיפש?"

שתקתי.

"למעשה, אפשר להגיד, שהכל התחיל עוד מאז שהיה תינוק, אבל ה'פיצוץ' קרה רק היום, ורק היום תפסתי את זה..." - השתק לרגע, מהורהר. סבר-פניו התרכך מעט. ניסיתי לנצל את ההזדמנות:

"עדיין לא ברור לי במה מדובר..."

"חושבני, שעדיף שאתחיל לספר מה אירע היום, ואחר-כך אבאר מה הסקתי מזה..." - אמר, ספק משיב על שאלתי, ספק מתעלם ממנה - "חזרתי הביתה מהתפילה, ומצאתי את בני עומד בפרוזדור, ומחזיק מזוודה גדולה בידו. אשתי עמדה לידו. לא הבנתי מה קורה. שאלתי אותו: 'לאן אתה נוסע?' - לא ענה לי. שתק, ולא ענה כלום. הסתכלתי על אשתי. ומה אני רואה? - אשתי בוכה! התבלבלתי לגמרי. פניתי שוב אל הבן, אבל הוא לא הסתכל אליי. הוא ניגש אל אמא שלו, ונישק אותה. הבכי שלה גבר. 'מה העניינים כאן?' - שאלתי בכעס. הייתי מאוד מרוגז: אני שואל - ואינני מקבל תשובה! אני מבקש להבין מה קורה כאן - ואיש אינו טורח להסביר לי! העפתי מבט זועם לעבר בני. הוא פסע לעברי,

ונעמד סמוך מאוד אליי. כנראה רצה להראות לי, שהוא כבר איננו פוחד ממני; ווראי רצה שארגיש, שהוא כבר יותר גבוה ממני... - שוב הצטחק האב ביושב, נאנח והשתתק. אחר הוציא מכיסו מקטרת כבויה, מצץ ממנה כמה מציצות, ושב לספר: "אז ככה... הבן שלי, הילד שלי, ניגש אליי - אל אביו-מולידו, נעץ מבט קשה בעיניי, ואמר בקול שקט: 'אני עוזב את הבית!' - ככה סתם! 'עוזב את הבית' - וזהו! לאן? למה? מה פתאום? - אין תשובה! לא מסביר כלום! 'עוזב את הבית', וזהו! אתה מבין?" - פנה אליי - "תאר לעצמך! הבן שלך, הילד שלך, בא אליך פתאום, ואומר בשקט: 'אני עוזב!'... מרוב בלבול לא ידעתי מה להגיד. הסתכלתי בו, ולא אמרתי כלום. פתח את הדלת, ו - יצא! אפילו 'שלום' לא אמר לי!"

חזר למשמש בעצבות את מקטרתו הכבויה. פניו התעוותו בחיוך מוזר, ורטט מהיר חלף בלחיו. הבחנתי שעיניו מתלחלחות: "הילד שלי, הבן היחיד שלי, הולך לי מהבית. עוזב אותי. לא רוצה בי. אפילו לא אומר לי שלום! למה? מה עשיתי לו?" קם ממקומו בפתאומיות. סב לאחוריו, ניגש אל קצה החדר, והשעין את מרפקיו על אדן החלון. הליט פניו בידיו, והתנשם עמוקות.

כשפנה אליי שוב, היו עיניו אדומות: "אשתי הסתכלה בי. העיניים שלה היו עצובות. מאוד עצובות. כל-כך עצובות, שבא לי לבכות. ידעתי שהיא מאשימה אותי. למרות שלא אמרה לי מלה, ידעתי שהיא מאשימה אותי. היא אשה טובה, טובה מאד. לא תגיד לי מלה. היא באמת טובה, רק אני הוא הרע... רע וטיפש... אני יותר טיפש ממה שאני רע..." - חיוך מריר נתפשט על פניו - "רק אז הבנתי, שאני באמת אשם! הבנתי שהבן שלי בורח רק בגללי. באותו רגע תפסתי, שהוא בעצם בורח ממני, שאיננו יכול לחיות עם אבא כמוני..."

חזר אל כסאו, והתיישב: "הלכתי אל החדר שלו. המיטה לא היתה מסודרת, אבל עכשיו כבר לא היה איכפת לי מזה. על המיטה היו זרקים כל מיני חפצים שלו: מכוניות-צעצוע שקניתי לו כשהיה קטן... בולים... מחברות ישנות... תמונות של רבנים... מעולם לא ידעתי, שהבן שלי אסף תמונות של רבנים! לפתע נוכחתי, שלמעשה לא הכרתי את בני

כלל! תפסתי, שאינני יודע על הבן שלי ולא כלום! מעולם לא התעניינתי במה שמעניין אותו! הייתי כמו זר בשבילו... אני משוכנע, שגם הוא רצה, שיהיה לו אבא כמו לכולם, אבא שיודע להיות גם חבר, שיודע להגיד מלה טובה, שיודע לחבק, לנשק... - מעולם לא נישקתי אותו! אפילו כשהיה ילד קטן! פחדתי לפנק אותו!" - צליל-התנצלות נמסך בקולו כאילו מנסה הוא להצטרף - "הוא בן יחיד שלי. בצרפת, לפני המלחמה, היו לי שני תינוקים. הנאצים רצחו אותם. שני תינוקים קטנים ורכים. רציתי שהוא לא יהיה כמוהם. רציתי שהוא יהיה חזק, שיגדל קשוח. שיצליח להתמודד עם החיים, שידע להסתדר... טיפשו! טיפש שכמוני!" - נינענע ראשו בתמיהה, כמתפלא על עצמו - "ילד קטן, שאבא שלו לא מחבק אותו! פעם אפילו ביקש ממני נשיקה. ילד קטן הוא היה אז, אולי בן שלש. 'אבא/לה!' - ככה - 'אבא! תן לי נשיקה!' - לא נתתי לו! 'אל תתפנק!' - גערתי בו. זה כל מה שהיה לי להגיד לו! - 'אל תתפנק!'... מעולם לא זכה לשמוע מלה טובה ממני! רק נזיפות וביקורת קיבל ממני! ביקורת - ורק ביקורת! תמיד ביקרתי אותו ואת מעשיו. תמיד ציפיתי ממנו להיות טוב יותר, חזק יותר, מוצלח יותר. מעולם לא אמרתי לו, שאני נהנה ממנו. תמיד, תמיד רק הראיתי לו, שהוא עדיין לא בסדר..."

ניגב עיניו, והשתתק.

המתנתי בדומייה.

"ישבתי על מיטתו, בחדרו, והמחשבות האלו התרוצצו במוחי. החזקתי בידי תמונה שלו. תמונה שמצאתי מושלכת על הרצפה, ליד נעליו. היתה זו תמונה מאז שהיה בן שנתיים: תלתלים שחורים וגדולים. עיניים חומות, עצובות. מבט כזה עצוב, אצל ילד בן שנתיים! הלב שלי נצבט. דימיתי לעצמי, שהתינוק האומלל שבתמונה מדבר אליי! כמעט יכולתי לשמוע אותו שואל: 'למה לא אהבת אותי? למה?' - כך היה נדמה לי, כאילו הוא מדבר אליי מן התמונה..." - נאנח עמוקות - "הייתי מוכן לתת עולם ומלואו, כדי לדבר איתו באותו רגע. משתוקק הייתי לומר לו כמה מילים, לגלות לו את האמת! הייתי ממש צמא לספר לו עד כמה אני אוהב אותו... לגלות לו עד כמה אני קשור אליו... להסביר לו, שאין לי דבר בעולם - חוץ ממנו! רציתי לבקש ממנו סליחה... כמעט רציתי אחריו, לבקש ממנו, להתחנן לפניו שיחזור אליי. שיסלח לי. ואז - רק אז תפסתי, שכבר/מאוחר. מאוחר!"

פכר ידיו בייאוש: "הוא כבר ילד גדול. כבר בן שבע-עשרה. הילד הקטן הזה - התינוק האומלל, שרק אתמול עוד העז לבקש מאביו נשיקה - הוא כבר בן שבע עשרה! עכשיו - הוא כבר שונא אותי. הוא כבר לא רוצה בי. והוא צודק! כן! הוא צודק!" - האב האומלל הרים עיניו, ונתן בי מבט קשה, כאילו אליי מופנית הטענה האכזרית הזו - "הוא צודק!"

שוב השפיל קולו: "אני, כמו ידיי, איבדתי את בני היחיד! נשארתי לשבת על מיטתו. ליטפתי את הסדין, את הסדין שרק אתמול עוד ישן עליו בני, והתחלתי לבכות! אתה מאמין? בכיתי! ממש בכיתי! בכיתי כמו ילד קטן! כמו שבכיתי, כשאיבדתי את ילדיי במלחמה! אבל אז בכיתי על מה שעוללו לי אחרים, ואילו הפעם - על מה שעוללתי אני לעצמי! ידעתי שאני האשם! שאני עצמי עשיתי זאת. בכיתי! היית מאמין, שאני - הגבר החזק והקשוח, הגבר הקר שאין לו רגשות - שאני אבכה?" - שאל, מבלי לחוש, שאף עתה שוטפות הדמעות את פניו - "הרבה זמן עבר, עד שהצלחתי להירגע, וברגע שנרגעתי - מיהרתי הנה. באתי אליך, משום שאמרו לי, שהוא וודאי אצלך. סיפרו לי, שאתה מטפל בו כבר הרבה זמן, ולכן מסתבר מאד שברח אליך. הגעתי לכאן כבר לפני כשעה. רציתי לראות אותו. ואכן ראיתי אותו, אבל הוא - הוא לא רצה לראות אותי! התחמק מעיניי, ונעלם! רציתי רק לבקש ממנו סליחה! רציתי רק לגלות לו, שאני אוהב אותו - אבל הוא ברח ממני! אני מבקש ממך, שאתה תעשה את זה במקומי. אני מבקש שתסביר לו את הכל! תגיד לו, שאני אוהב אותו, ושאני מבקש את סליחתו... אני מבקש זאת, למרות שכליבי אני יודע שזה כבר אבוד... שאיבדתי את בני היחיד, בידיים שלי ממש... אבל אני רוצה, שלפחות ידע את האמת..." - הוא השתק בפתאומיות, הוציא מכיסו ממחטה מגוהצת וחלקה, וניגב פניו. אחר הרים ראשו והביט בי, כמצפה לתשובה.

"עדיין... עדיין אינני יודע מי אדוני..." - אמרתי בהיסוס.

"סליחה?"

"עדיין אינני יודע מי אתה... עוד לא אמרת לי..."

"אתה לא יודע מי אני???"

"לא."

"אני אבא של אבנר!!!"

נאלמתי דום. אבא של אבנר! הייתי המום לחלוטין. לא יכולתי

להעלות ברעתי, שכך הוא נראה. אבנר תיאר אותו בפניי כאיש קשוח, גס רוח ואכזרי. היה מוכן להישבע, שאביו שמח על שעזב את הבית.

"אתה לא מכיר את אבנר?" - מתיחות רבה נשמעה בקולו,

כשקטע את מחשבותי - "יש כאן איזו טעות?"

"חלילה! חלילה!" - מיהרתי להרגיעו - "בוודאי שאני מכיר אותו! רק הייתי מהורהר קצת... עדיין אינני יודע כיצד להגיב... אני זקוק לזמן-מה... אולי תחזור בינתיים הביתה? אני מבקש, שתניח לי שהות להרהר בדבר..."

קם ממקומו. תנועותיו חזרו להיות בוטחות והחלטיות. גם קולו התייצב: "אין דבר, אינך צריך להתחמק. אינך חייב לי מאומה.

אני מבין, שזה כבר מאוחר, שאין כבר טעם בזה..."

"לא! זה כלל לא נכון!" - מיהרתי להגיב, אלא שהוא קטע אותי:

"זה בהחלט נכון! וגם אתה עצמך לא מחבב אותי במיוחד, אבל זה לא מטריד אותי כלל וכלל. העיקר - שתאהב את אבנר, שתנסה לפצות אותו ככל שאתה יכול... אולי תוכל אתה לתקן קצת, את מה שקילקלתי אני..." - דבריו נקטעו באמצע. כנראה הרגיש, ששוב עולות דמעות בעיניו. מיהר להפליט 'שלום' חפוז, ויצא מן המשרד.

דוגמה זו יוצאת-דופן לא רק מבחינת הרקע והמניעים להתנהגות האב, אלא גם מבחינה זו, שהבעיה נפתרה בקלות רבה: המחנך כתב את התיאור שלעיל, מיד עם צאת אבי-הנער ממשרדו, והגישו לבן (שכונה כאן 'אבנר'). הנער התרגש עד לדמעות ומיהר לחזור לביתו. משהגיע הבן הביתה, ניגש אליו אביו, הניח ידיו על כתפיו, ובקול רוטט ביקש את סליחתו. הבן פרץ בבכי סוער, והשניים נפלו זה בזרועות זה.

כאמור, הובא תיאור זה רק כדי להמחיש את הטענה, כי העובדה שההורים אוהבים את בנם - אינה מספקת לכשעצמה. הבן זקוק לביטויים מפורשים ומובהקים - כדי שיחוש זאת, וכדי שצרכיו הנפשיים בתחום זה יבואו על סיפוקם.

כאן המקום להדגיש, כי הענקת-האהבה לילד חייבת להיעשות באופן כזה, שהילד יחוש כי היא 'אהבה שאינה תלויה בדבר'. מובן מאליי, שכאשר נוצר צורך חינוכי לנקוט בדרך של 'שמאל דוחה' - אין זו העת

הראויה לבטא אהבה זו. ברם, אין להתנות את גילויי-האהבה בהתנהגות מסוימת, ואין לתלותם במעשים כלשהם. מניעת גילויי-אהבה - היא פעולה של עונש. (וגם כאן המדובר הוא רק במניעת גילויי-אהבה, לא במסר של חוסר-אהבה!) נתינתם - אסור לה שתהווה תגמול ושכר, אלא חייבת היא להתפרש כהתנהגות טבעית ומובנת מאליה. 'אהבה התלויה בדבר', אהבה המותנית בהתנהגות מסוימת - אינה מספקת לילד את הרגשת הבטחון והיציבות ביחסיו הרגשיים עם הוריו. ילד המרגיש, כי אוהבים אותו רק במידה שהוא משביע את רצון-הוריו נתון ללחץ ולמתח בלתי-נסבל, עקב החרדה העמוקה שמא ייכשל ויאבד אהבה זו. ברוב המקרים התנהגות כזו משיגה תוצאה הפוכה: הילד מרבה להציק ולהטריד, כדי לוודא שאהבת-הוריו נתונה לו ללא סייג וללא תנאי. (אומנם אין הילד מודע למניעים תת-הכרתיים אלו, אבל אין ספק בקיומם. ידוע, כי במקרים רבים נפתרה בעיית אלימותם ומופרעותם של ילדים מסוימים, כאשר השכילו ההורים לשכך את המתח הנזכר.) אם ההורים נשארם עקביים בגישתם - התוצאה הסופית היא, שהילד משוכנע כי איננו אהוב וכי איננו רצוי. תוצאותיה הקשות של תחושה כזו - תוארו בהרחבה לעיל.

בתיאור הראשון שהובא בפרק זה נכתבו - בין השאר - גם משפטים אלו:

"...תמיד, רק כשהייתי מביא לו כבוד או ציונים טובים או הייתי עוזר לו הרבה - רק אז הוא היה מחייך אלי, ולפעמים אפילו חיבק אותי או נתן לי נשיקה. אבל רוב הזמן הוא היה מתנהג אלי כאילו אני סתם אחד, לא הבן שלו... הדודה שלי תמיד היתה מחייכת אלי. רק הייתי פותח את הדלת, כבר היתה מחייכת אלי, ושמהה שאני באתי, ומחבכת אותי, כאילו אני הבן שלה. בלי שעשיתי שום דבר טוב בשביל זה."

דברים אלו מדברים בעד עצמם: התניית גילויי-החיבה בהתנהגותו של הילד מלמדת אותו, כי הוא עצמו איננו אהוב, ורק מעשיו הם האהובים. גם כשזכה ילד זה לגילויי-חיבה, ייחס אותם למניעים אנוכיים של אביו: "כשהייתי מביא לו כבוד או ציונים טובים או עוזר לו הרבה..."

ועוד הערה חשובה: אף האב הנזכר כאן - כמו אביו של אבנר בתיאור האחרון - נימק את התנהגותו המתנכרת בחשש לפנק את הילד. יש

מקום אם-כן להתייחס בכמה מילים למשגה זה: קיים הבדל יסודי ומהותי בין פינוק לבין הרעפת חום ואהבה. פינוק הוא - השתדלות למלא את כל משאלותיו של הילד, ויותר מתמיד וכניעה לכל שגינותיו, והימנעות מלהציג בפניו דרישות ואתגרים. להתנהגויות כאלו ולדומות להן מתכוונים אנשי-החינוך, כאשר מזהירים הם מפני פינוק. ברם, אין כל קשר ושייכות בין הנושא הנידון כאן ובין בעיית הפינוק. (אדרבא! אלו המתקשים למלא את הדרישה המוצבת כאן, דווקא הם אלו אשר יש להם נטייה בולטת לפנק את ילדיהם. זאת מחמת הרצון - במודע או שלא במודע - לחפות על חוסר-האהבה או על אי-היכולת לבטאה.) כפי שלא יעלה אדם על דעתו להתנות את סיפוק צורכי-המזון הבסיסיים בהתנהגותו הנאותה של הילד, וכפי שאין בר-דעת אשר יטעה לסבור, כי הדאגה המתמדת לבריאותו הגופנית ולשלומו של הילד הריהי בגדר פינוק - כך אין להעלות על הדעת את התניית האהבה בהתנהגות נאותה ובמעשים טובים, ובאותה מידה אין מקום לראות בריבוי גילויי-האהבה והחיבה - סממנים של פינוק.

בפתח הקונטרס הודגש, כי הגם שרק במקרים קיצוניים יכולים אנו להצביע על תוצאותיה של גישה מוטעית, המסקנה המתבקשת היא שהנזקים קיימים גם במקרים פחות קיצוניים. דוגמה לכך - בהקשר הנוכחי - ניתן להביא מן הנושא הכאוב של בעיות 'שלום בית'. יותר ויותר מתברר, כי בשנים האחרונות מסתמנת מגמה מצער ומדאיגה של ריבוי בעיות כאלו אף בחוגים שלנו. (המדובר הוא, כמובן, באופן יחסי למה שהיה מקובל בחוגים שלנו בשנים עברו.) מעדויותיהם של אלו העוסקים בתחום זה מתברר, כי אחד המאפיינים המובהקים של הדרדרון בתחום זה הוא חוסר-היכולת של רבים מבני-הזוג הצעירים להעניק זה לזה תשומת-לב וחיבה. חסרון זה קיים בדרך-כלל אצל אלה, אשר בעצמם לא זכו - בשנות ילדותם - לסיפוק מלא של צרכים נפשיים אלו. צורך בסיסי שלא בא על סיפוקו גורם ללחץ מתמיד של חיפוש אחריו. מי שנתון בעצמו תחת לחץ לקבל ברור שאינו מסוגל לתת דעתו על סיפוק צרכיו הנפשיים של אחר. נוטה הוא לשקוע בעצמו ובצרכיו, ואין דעתו פנויה לתת. חשוב להדגיש, כי טענה זו איננה בנויה על הבנה עיונית גרידא. רבים מאוד הם המקרים בהם מגיעים הצעירים למסקנה זו בעצמם אחר שפנו לייעוץ והצליחו להיפתח ולחשוף צפונות-ליבם. ויודגש שוב: כאן אין המדובר במקרים קיצוניים, בהם צרכים אלו לא סופקו כלל, אלא

במקרים בהם הסיפוק היה 'רק' לוקה מאוד בחסר. מי שזקוק להוכחה בדבר היוניותו של הצורך להרגיש אהוב ומקובל - אולי יוכל לראות דוגמה זו כהוכחה מספקת לכך.

זוג הורים ביקשו ייעוץ בקשר לבנם, אשר מציק לכל חבריו בקביעות, מתמרד ומתחצף, ואין הם מצליחים לרסנו.

המחנך, אשר אליו הופנו ההורים, נוכח, כי התנהגותו הפרועה של הילד נובעת מן הקושי להתמודד עם המתח של התניית האהבה בהתנהגותו הטובה. הן ההורים והן הילד נקלעו למין מעגל-קסמים מתסכל: ככל שהמעיטו ההורים לגלות את אהבתם לבנם עקב התנהגותו השלילית - כך החמירה התנהגותו, וככל שהחמירה התנהגותו של הילד - כך החמיר יחסם הדוחה והמתנכר של ההורים.

ההורים התקשו להאמין, כי בנם סבור שאין הם אוהבים אותו, אבל מאורע אחד שיכנע אותם באמיתותם של דברים אלו:

הילד אהב מאוד להשתעשע במכונת-הכתיבה של אביו. היתה זו מכונה יקרה ומשוכללת, והאב הזהיר את בנו פעמים רבות שלא יעז להתקרב אליה. הבן - כדרכו - לא ציית, וניצל כל הזדמנות של היעדרות הוריו מהבית, כדי למלא את תשוקתו.

באחד הימים חזר האב הביתה מוקדם מן הרגיל, והפתיע את בנו בשעה שהלה היה עסוק במכונת-הכתיבה. הבן, שנבהל מאוד מהופעתו הפתאומית של אביו, שמט את המכונה מידיו, והיא נפלה ארצה ונשברה. הבן עמד על מקומו כמשותק מאימה. פניו החווירו, וכל גופו רעד.

האב הזועם מיהר לעבר הבן והרים ידו כדי להכותו.

הבן לא זע ממקומו.

לפתע עצר האב בעצמו: מבט-האימים של הבן, החוורון שעל פניו והרעד שאחז בו - גרמו לו לזעזוע פתאומי. הוא נשם עמוקות, הניח ידיו על כתפי בנו, הסתכל בעיניו, ואמר בקול שקט: "אני מאוד מצטער על המכונה שנשברה. היא עלתה לי הרבה מאוד כסף. אני גם מאוד מצטער על שלא שמעת בקולי. אבל יותר מזה מצער אותי המבט שלך! אתה מסתכל עלי כאילו אני לא אוהב אותך. כאילו אני איש זר, ולא אבא שלך! אני רוצה שתדע, שאני אוהב אותך בכל ליבי, אפילו כשאתה לא בסדר. אפילו אם תגרום

נזקים חמורים ביותר - תמיד אוהב אותך, ולעולם לא אחדל..." האב בקושי הספיק לסיים את דבריו, והבן פתח בצריחה היסטרית: "לא נכון! לא נכון! אתה לא אוהב אותי! אתה אוהב רק את התינוק! אתה שונא אותי!..." לפתע התנפל ארצה, בעט ברצפה בכל כוחו, והתייפח מרות.

'מעז יצא מתוק'. מאורע זה גילה להורים טפח מעולמו הפנימי של בנם, וגילוי זה שיכנע אותם לשנות את גישתם באופן קיצוני. התוצאות החיוביות לא איחרו לבוא!

חשוב מאוד לזכור, כי הרגשתו של הילד בדבר היותו אהוב ורצוי אינה תלויה רק ביחס הישיר אליו, אלא גם באווירה הכללית השוררת בבית. זאת, משום שקיימת הקבלה ברורה בין אווירה שלווה ונעימה לבין הרגשת הילד כי הוא אהוב ורצוי, ובין אווירה של מתיחות ולחץ לבין הרגשת ניכור ודחייה אצל הילד. מבקשים אנו להעמיק מעט בהבנת עקרון זה, הן כדי לקבוע אותו בתודעה, והן כדי להקל על ביצוע המתחייב הימנו.

בשנות-הילדות הראשונות רואה הילד את עצמו כמרכז העולם. אין הוא תופס כי יש לעולם שסביבו קיום ומשמעות עצמיים. מה שאינו מתייחס אל הילד אינו קיים בעיניו, ומה שקיים - מתייחס דווקא אליו. דרך משל: הילד הקטן אינו תופס כי קיים קשר בין הוריו אלא במידה ששניהם קשורים אליו. כלומר, כיוון שאמו קשורה אליו, וכיוון שגם אביו קשור אליו, ממילא יש קשר כלשהו ביניהם. והוא הדין ביחס למצבים ותופעות: אם נשמע רעש כלשהו מן הרחוב, ברור לילד כי רעש זה מכון אליו - לשעשעו או להפחידו; אם מישו נראה כעוס, ברור לילד, כי אדם זה כועס עליו. (מקובל לכנות תפיסת-עולם זו כ'אגוצנטריות' = ה'אני' במרכז.)

שינוי תפיסת-עולם זו הוא תהליך הדרגתי המתחיל בערך בגיל 3-4 ואינו מסתיים עד התבגרותו המלאה של הילד. וגם אז, בהיותו כבר מבוגר, תפיסת-עולם זו לא נעלמת כליל. גם נטייתו הטבעית והאוטומטית של המבוגר היא לתפוס את העולם בדרך זו (אם כי לא באותה קיצוניות), ורק כאשר ההיגיון משתלט על הרגש - רק אז נתפשת המציאות כפי שהיא.

יש בדברים אלו כדי להבהיר את הטיעון שהוצג בראשית הדברים. הילד תופס - במידה זו או אחרת - את האווירה בבית כקשורה אליו

ישירות. אווירה של אי-נחת וחוסר שביעות-רצון גורמת לו להרגיש כי הוא הגורם לאווירה זו, וכי מבטאת היא את יחסם של בני הבית אליו. אווירה נוחה, נעימה ושלווה - מחזקת בליבו את ההרגשה, כי זהו היחס אליו ואל קיומו בתוך אותה מסגרת.

לא ניתן להתעלם מהעובדה, כי מתח-החיים הסוער כיום, טרדות-הזמן ולחץ-הפרנסה מקשים יותר ויותר להשליט בבית אווירה קבועה של שלווה ונעימות. אין כוונת הדברים המוצגים כאן להציב דרישות בלתי-סבירות או לרפות ידיים חלילה. מטרת הדברים היא להעמיק ולחזק את השאיפות בכיוון זה - מחד, ומאידך - לנסות ולמצוא דרכים להמעיט, ואולי אף לתקן, את הנזקים הנגרמים מהמצב הנוכחי.

ולגידון דידן:

ככל שהאווירה בבית יותר מתוחה ולוחצת כך יש צורך חיוני יותר לבטא ולהרגיש את האהבה. ייתכן כי בבית אידיאלי אין הילד זקוק להוכחות חוזרות ונשנות כי הוא אהוב ורצוי. למד הוא זאת מהאווירה השלטת בבית, מקביעותו של היחס הנעים אליו. בתנאים כאלו אולי אפשר היה שלא להרבות בביטויים ישירים ומפורשים. ברם, ככל שסותרים אנו תחושה זו - באמצעות המתח והלחץ - כך חייבים אנו לחזק ולייצבה: במילים, במעשים ובהוכחות.

בפתח החוברת דובר על הקושי להציע במסגרת זו פתרונות מפורטים. מכל מקום, מחמת חשיבות - הנושא ננסה כאן לנסות מעט מהקו הכללי של קונטרס זה. כיוון ששינוי האווירה בבית דורש זמן רב ומאמצים גדולים, מוצאים אנו לנכון להציג כאן שלוש נקודות הנראות קריטיות ביותר לנושא שלפנינו, ואשר בהן ראוי להתמקד. נראה, כי מי שיצליח בכך - התגבר על עיקרה של הבעיה.

ראשית - מומלץ מאוד להשתדל, ככל הניתן, שהילד ילך לישון מתוך תחושה של שלווה ונעימות. יש להשתדל לגמור את כל ה'חשבונות', לסלק את כל מתיחויות היום ולאפשר לו להירדם מתוך הרגשת חמימות ואהבה. שעות-הלילה הן בעלות משמעות רבה לבניין עולמו הנפשי של הילד. אם הולך הוא לישון מתוך מתח שנתו טרופה ומנוחתו מופרעת,

והמתח מעמיק וגדל לממדים מוגזמים מאוד. לעומת זאת, השינה מתוך הרגשת חמימות ושלווה משרישה תחושות אלו בעומק נפשו.

שנית - אף שעת-הקימה חשובה היא מאוד, ואף בשעה זו - בדרך-כלל - גובר המתח כמעט לבל-ישוא. ראוי מאוד לנסות להעיר את הילד בהומור ובמצב-רוח טוב, ולעזור לו להתארגן ליציאה באווירה של שמחה ורוח-טובה. שעות-הבוקר משפיעות מאוד על המשך היום, והתחלה חיובית - נושאת פירות ברוכים מאוד. (כדי לבצע זאת, חשוב להשכים בשעה כזו, שיתאפשר לבצע את כל הנדרש במנוחה ובלא לחץ של זמן). קשה הדבר, אולי קשה מאוד - אבל באותה מידה כדאי הוא. לחלק גדול מאלו אשר עלה בידם לבצע זאת - אומנם אחר מאמצים רבים - נתברר, כי לא רק האווירה בבית נשתפרה אלא אף מצבו הלימודי של הילד והתנהגותו ב'חדר'. ואין כל פלא בדבר, כי 'הא' בהא תליא': חלק ניכר מבעיות המופרעות, האלימות, ההתעללות והאכזריות של הילדים נובע מנסיונם להתמודד עם הרגשת הניכור והדחייה המציקה להם. כך גם ביחס לחלק גדול מבעיות-הריכוז וקשיי-הלמידה.

שלישית - ראוי גם להתכונן מראש לרגע שבו הילד חוזר הביתה ממקום-לימודיו. חשוב עד מאוד, כי הילד יתקבל בהאר-פנים, בחיוך נעים ובחיבה. רגע המפגש עם הבית (אחר הניתוק הממושך) קובע מאוד את הרגשתו הכללית של הילד ביחס לביתו. זאת ועוד: במקרים רבים חוזרים הילדים הביתה מתוחים ועצבניים, ודווקא משום כך - למרות הקושי שבדבר - הנהגה זו חשובה עשרת מונים. בשיחות עם מתבגרים, כשעולה שאלת היחס הרגשי ששרר בבית, מוכחת טענה זו שוב ושוב: כמעט כולם נוטים לציין את רגע המפגש המחדש עם הבית כהוכחה נחרצת - אם לטוב אם למוטב - בדבר היחס הרגשי כלפיהם. במידה דומה חשוב הוא גם הרגע בו שכים ההורים הביתה אחר ניתוק של כמה שעות. מומלץ מאוד להשקיע כל מאמץ, כדי להתרגל להכנס הביתה - למרות העייפות והמתח המצטבר - מתוך מאור-פנים וחיבבות מופגנת.

הנסיון עם ההורים מורה, כי אף ש'כל ההתחלות קשות', (ואף קשות מאוד) - מכל מקום הדבר בגדר האפשרי, ושכרו הרב בצידו!

תמציתם של דברים היא איפוא:

א] הצורך הנפשי הבסיסי ביותר של הילד הוא: ההרגשה והתחושה המתמדת, כי הוא אהוב, רצוי ומקובל, ללא תנאי וללא סייג. (כלומר: אין להתנות את האהבה בהתנהגותו של הילד, ואין לתלותה במעשיו.)

ב] תחושתו של הילד בדבר היותו אהוב, רצוי ומקובל - נכנית ומתבססת אך ורק באמצעות ביטויי-אהבה גלויים, מפורשים ותמידיים.

ג] אווירה ביתית שלווה, תומכת ומעודדת מחזקת את התחושה הנ"ל, ואילו אווירה מתוחה ולוחצת - סותרת אותה. לכן, ככל שהאווירה בבית מתוחה ולוחצת - כך יש להרבות בגילויי-אהבה. (זאת גם - ובפרט - אם המתח נובע מהתנהגותו של הילד עצמו.)

ד] תחושתו של הילד, כי הוא אהוב ורצוי ללא תנאי וללא סייג - היא הגורם העיקרי המאפשר לו להתמודד עם פיתויי-הרחוב - מחד, ומאידך - חסרונה של הרגשה זו מחריף את עוצמת-המשיכה של פיתויי-הרחוב לרמה כזו, שכמעט בלתי-אפשרי להתמודד עמם.

ה] במסגרת ההשתדלות לבנות ולבסס את תחושותיו החיוביות של הילד בדבר היחס הרגשי כלפיו, ראוי להקדיש תשומת-לב ומאמצים מיוחדים לכך:

1] שהילד יעלה על משכבו,

2] יתעורר בבוקר, יצא מהבית,

3] ויחזור ממקום-לימודיו -

מתוך תחושת נעימות, שלווה והארת-פנים.

'ישמע חכם ויוסף לקח.'

המחשה

אב צעיר סיפר פעם על הזעזוע שפקד אותו, כאשר נאלץ להישאר בביתו כדי לשמור על בתו החולה: "ישבתי בסלון ולמדתי, ואילו בתי - שהיתה אז כבת שש - שיחקה לידי עם בובתה. לפתע שמעתי אותה צורחת בזעם: "כבר אלף פעם אמרתי לך לא להפריע, נכון? טיפשה אחת! עכשיו תקבלי עונש נורא ואיום!"

הבטתי לעברה. היא טלטלה את הבובה נמרצות, ופניה נראו זעומות מאוד. קראתי לה, ושאלתי: "למה את כועסת?"

"זה רק במשחק!" - ענתה, והשפילה את עיניה.

"כן, אבל למה במשחק את כועסת?"

"כי במשחק אני אמא!"

"ולאמא מותר לכעוס ולצרוח?"

הילדה הביטה בי בתמהון: "בטח! לאמא ולאבא מותר לכעוס! רק לילדים אסור!"

"מה עוד מותר לאמא ולאבא, ולילדים אסור?" - שאלתי.

"לקחת ממתקים מתי שרוצים..."

"ועוד?"

"ללכת לישון מתי שרוצים... להגיד מה שרוצים..."

"מה פירוש: 'להגיד מה שרוצים'?"

"מילים לא-יפות."

"למשל? מה מותר לאבא להגיד, שלילדים אסור?"

"טיפשה אחת! לאמא מותר להגיד לילדה את זה, אבל לילדה זה אסור!"

"המאורע הזה שימש עבורי שיחת-מוסר נוקבת מאוד!" - סיכם אותו אב - "מאורע זה לימד אותי היטב, איזה חינוך אני מעניק לילדתי!"

יש בתיאור זה כדי להציג באופן ברור את הנושא העומד כאן לדיון - הנושא של ההתאמה בין ה'נאה דורש' לבין ה'נאה מקיים'. כל-אימת

שקיים פער חריף בין ההצהרות לבין המעשים; בכל מקרה בו מציג המחנך דוגמה העומדת בסתירה קיצונית לדרישות שהוא מציב בפני המתחנך, התוצאה היא שהמתחנך מושפע מהמעשים ומתעלם מן הדיבורים.

אחד מיחיד-הסגולה בדור שלפנינו ראה פעם אדם, המכה את בנו בחמת-זעם על שאינו מתפלל כראוי. קרא אותו גדול לאב, ואמר לו: "שני דברים למד בנך היום: האחד - שחייבים להתפלל כראוי, והשני - שמותר להתפרץ בכעס. את הדבר הראשון השיג בנך בדרך של 'לימוד', כי כך אמרת לו, ואילו את השני - בדרך של 'שימוש', שהרי כך הראית לו. וכבר הורונו חז"ל, כי: 'גדול שימושה יותר מלימודה'!"

החינוך בכלל, וזה של הילד הקטן בפרט, מתבסס בעיקרו על חיקוי והזדהות. העיסוק העיוני בערכים, המילים וההסברים - אינם יכולים לבוא אלא כהשלמה לדוגמה האישית, אבל לא כתחליף לה. יש ביכולתו של הלימוד המוסרי-השקפתי להעמיק את הבנת הדוגמה האישית, לכוון את החיקוי ולווסת את ההזדהות. בשום פנים ואופן אין ביכולתו לבוא במקום ההתרשמות המעשית, או לסתור אותה.

גם אם אין בדברים אלו משום חידוש, לא ניתן היה שלא לשוב ולהזכירם במסגרת הנוכחית. נושא זה תופס מקום מאוד מרכזי וחשוב בתורת החינוך, וההתעלמות ממנו היתה עלולה להתפרש שלא כראוי. ברם, לאמיתו של דבר לא בא פרק זה לצורך חזרה גרידא. כי מטרתו העיקרית של הדיון הנוכחי היא להציג את החלק הפחות-ידוע והיותר-חשוב של נושא זה. המדובר הוא באותו חלק הכולל את המסקנות המעשיות המתחייבות מן הדברים, ואשר ההתעלמות ממנו הינה הרת-אסון.

לצורך השגת מטרה זו מבקשים אנו להרחיב את הדיון ולהעמיקו מעט:

אברך ת"ח, שמסירותו לתורה אינה מוטלת בספק, התלונן פעם על הקרירות הרבה, שבנו - ילד כבן עשר - הפגין ביחס ללימוד. המחנך אשר שוחח עם הילד, הציג בפניו את השאלה הבאה: "מהו, לדעתך, הדבר החשוב ביותר בעולם?" הילד לא היסס: "כסף!"

המחנך הופתע לא-מעט מתשובה ישירה זו: "אתה באמת חושב כך?"

"בטח!"

"ולימוד תורה? ולהיות 'תלמיד-חכם'? אין לזה חשיבות?"

"כן... גם..." - ענה הילד בעקימת שפתיים.

"מדוע חשוב להיות 'תלמיד-חכם'?"

"כך כולם אומרים... בשביל עולם-הבא..."

"ומדוע אתה סבור, שכסף זה דבר חשוב? האם גם זה בגלל ש'כולם אומרים כך', או שזה אתה יודע מעצמך?"

הילד חייך: "את זה אני יודע מעצמי!"

"אתה יכול להסביר לי את זה? מניין לך, שכסף זה כל-כך חשוב?"

החינוך נמחה מפניו של הילד, וטון מריר התלווה לקולו: "כל הבעיות שלנו, זה בגלל שאין לנו כסף. כל מה שאני מבקש, אבא אומר: 'זה עולה הרבה כסף, אנחנו לא יכולים להרשות לעצמינו'. כל היום מדברים בבית על זה, שאין לנו כסף. כל היום אבא ואמא שוברים את הראש מאיפה הם ישלמו חובות, מאיפה יהיה להם כסף לשלם את זה, ואת זה, ואת זה... אם היה לנו כסף - היו לנו חיים טובים!"

המקרה שלפנינו סותר, לכאורה, את העקרון של הדוגמה האישית. במקרה זה, ההורים אכן ניהלו את חייהם בהתאם לעקרונותיהם המוצהרים, ואף המחישו זאת בחיי היומיום ברמה גבוהה מן הממוצע. ובכל-זאת, היתה השפעתה של התנהגות זו על הילד הפוכה ממש! (כלומר: לא זו בלבד, שהדוגמה האישית החיובית לא הניבה פירות ברוכים, אלא שהיא אף גרמה להשפעה שלילית!) רבים הם ההורים העומדים נוכח תופעות כאלו, הנראות כעומדות בסתירה מוחלטת לאחר העקרונות היסודיים ביותר והמקובלים ביותר בתורת החינוך.

מהו הפתרון לסתירה זו?

התשובה לשאלה זו טמונה בדבריו של הילד עצמו. להורים היה פשוט כדבר המובן מאליו, שחיי-הדחק שהם נוטלים על עצמם הם ההמחשה הטובה ביותר לכך ש'כל חפציך לא ישוו בה'. אבל אצל הילד - הדברים לא נקלטו ברוח זו! הדיבורים הרבים בבית אודות כסף, והקשיים הרבים שנבעו מחסרונם, לימדו את הילד דבר אחד בלבד: שקושי כלכלי הוא בעיה חמורה, ורצוי מאוד להימנע ממנה. ההנאה הרוחנית אשר הפיקו ההורים ממסירותם לתורה, הרגשת הרוממות שלהם בהיותם 'בני-תורה', הסיפוק שחשו עקב הצלחתם להתמודד עם הקשיים - כל הנתונים הללו ודומיהם - לא נקלטו על ידי הילד, ולא הומחשו לו. אבל קשיי-הוויתור וסבל-הדחקות כן הומחשו בפניו, ובאופן חריף מאוד.

הנסיון מלמד, כי תשובה זו פותרת את רוב ה'סתירות', שההורים מציגים כנגד העקרון של הדוגמה האישית. לאמור: הנושא של הדוגמה האישית איננו תלוי רק בשאלת ה'נאה דורש ונאה מקיים' אלא גם בשאלה נוספת: כיצד נתפשת התנהגותינו בעיני-החניך, וכיצד הוא מפרש אותה. נכונה היא הטענה, כי רוב הילדים ערים מאוד לנעשה סביבם, מגלים רגישות רבה להתנהגויות המבוגרים, ובוחנים היטב את מעשיהם. אבל טעות חמורה היא להניח, כי תפישתם הטבעית מדויקת היא, וכי הפרשנות שלהם למעשינו תואמת את זו שלנו.

ובנוסף מקוצר:

החוק של ה'דוגמה האישית' בצורתו המוכרת קובע כי: החניך מושפע ממה שמראים לו בחיי היומיום הרבה יותר מאשר ממה שאומרים לו.

הטענה שלעיל מלמדת, כי ניסוח זה טעון תיקון. שהרי לא כל מה שהמבוגרים סבורים שהם מראים לחניך - זה אכן מה שהוא רואה. נוסח זה גם יוצר רושם, כאילו מה שאומרים לחניך אכן משפיע עליו, אלא שבמידה פחותה ממה שהוא רואה. רושם זה - מטעה הוא. שהרי כבר הסברנו, כי דיבורים לכשעצמם כמעט ואין בהם משום השפעה. אין תועלת במסר המילולי אלא במידה שהוא משלים את הדוגמה האישית, לא כשהוא בא בפני עצמו. לפיכך, הנוסח המדויק יותר יהיה: החניך מושפע בעיקר ממה שהוא רואה, ולא ממה שאומרים לו.

כדי ליישם עקרון זה 'הלכה למעשה' (כלומר: כדי לאפשר למחנך להבין כיצד מפרש החניך את התנהגותו וכיצד הוא מושפע ממנה) יש

לדעת, כי התפישה הילדותית מתרשמת מן הכמות יותר מאשר מן האיכות, ומתבססת על המוחשי יותר מאשר על המופשט. כלומר: אם נגרמים לחניך קשיים מסוימים, עקב מסירות-הנפש של הוריו להגשמתו של ערך כלשהו - הרי שהקשיים הם הנקבעים בתודעתו, ולא הערכים שגרמו לקשיים אלו. גם אם מבין החניך, שמסירות-הנפש של הוריו היא הוכחה לחשיבותו של הערך ולסיפוק הרוחני שהוא מעניק - אין בהבנה זו כדי להביאו לידי כך, שיחפוץ ליישם תפישה זו גם בחייו שלו. כי הקשיים - מוחשיים הם, ואילו הבנת המשמעות שמעבר לקשיים - מופשטת היא. כך גם ביחס לשאלת הכמות מול האיכות: הדיבורים הרבים בבית סביב נושא מסוים - מעוררים בחניך את הרושם, כי נושא זה הוא החשוב ביותר. התרשמות מוטעית זו תתקיים, גם אם יוסבר ויובהר לו - ובהתלהבות כנה - כי ישנם נושאים חשובים יותר. כי כאמור לא איכותם של הדברים היא הקובעת - אלא כמותם ומוחשיותם.

התיאור הבא אמור להוכיח טיעון זה:

מלמד ב'מכינה' שאל פעם את ילדי-כיתתו: "הבה ונחשוב, מה יכולים אנו לעשות כדי לשמח מאוד את אבא ואת אמא?"
התשובה המיידית היתה, כמובן, "להיות ילדים טובים!"
"נכון," - ענה המלמד - "עכשיו, בואו נחשוב איך להיות ילדים טובים. כל אחד מכם יגיד לי, מה הדבר הכי חשוב שהוא צריך לעשות, בשביל לשמח את אבא ואת אמא?"
התשובות שנתקבלו, היו מאלפות מאוד:
"לא לעלות עם נעליים על הספה!"
"לשים את הילקוט במקום!"
"לצחצח שיניים בערב!"

המלמד שציפה, כמובן, לתשובות מסוג אחר - ניסה להטות את אפיק-המחשבה של הילדים לכיוון הרצוי לו: "ומה אנחנו יכולים לעשות, כדי שאבא ואמא יראו שאנחנו רוצים להיות צדיקים? מה נעשה כדי שישמחו ויראו שאנחנו צדיקים?"
אחד הילדים אכן הבין את המסר: "לברך ברכת-המזון בקול רם!" - ענה.

אבל האחרים לא נגררו בעקבותיו:

"לא להרביץ אף פעם!"

"לסדר את המיטה בבוקר!"

"לגמור את כל האוכל!"
 "לנגב את האף!"

באסיפת-הורים שנערכה סמוך לאותו מאורע, דיווח המלמד להורים על תשובותיהם המעניינות של ילדיהם. חלק גדול מן ההורים טען, שאין להסיק מתשובות אלו מאומה, וכי אין כאן אלא עניין של ניסוח. הילדים אכן יודעים כי תורה ומצוות הם החשובים ביותר, אלא שהם טועים בתפישת המושג: 'ילד טוב', וסבורים כי מושג זה משתייך רק לענייני-החולין. גם שינוי-הנוסח (מ'ילד טוב' ל'צדיק') לא הועיל - טענו אותם הורים - משום שדעתם של הילדים כבר הוסטה לכיוון אחר.

בסיכומי של אותו דיון הוחלט, לנסות לבדוק את הנושא ביסודיות. ההורים התחייבו להשתדל, למשך החודש הבא, להקדיש את מירב שיחותיהם ודיבוריהם עם הילדים לעניינים שברוח, להתייחס במודגש לכל התנהגות ערכית של הילדים, ולהמעיט - ככל האפשר - בדרישות ובאיסורים המתייחסים לעניינים שוליים ולא-עקרוניים. כדי לאפשר ביצועה של החלטה זו הוצע להורים, לטפל בשאר בעיות היומיום בקצרה וביעילות. הקו המנחה ביחס לסוג זה של בעיות היה, לפעול ברגיעה מתוך תקיפות החלטיות. כגון: להוציא את הילד מן החדר - ללא וויכוחים והטפות-מוסר - כל-אימת שיעלה עם נעליו על הספה; להגיש ממחטת-נייר לילד ללא אומר ודברים, בכל פעם בה מתעורר הצורך לכך; להחרים למשך יומיים כל צעצוע שלא הוחזר למקומו; להוציא את הילד ממיטתו - שוב, מבלי להרצות באוזניו מאומה - אם לא ציחצח שיניו, ולקחתו אל הכיור, וכדו'.

תוצאותיו של אותו ניסוי הפתיעו גם את המלמד עצמו. כבר כחודש לאחר תחילת הניסוי התברר, כי המושג 'ילד טוב' - נשתנה אצל רוב הילדים עד לבלי הכר. מושג זה כלל: "ליטול ידיים בבוקר", "להתפלל יפה", "לברך בשמחה(!)", "לעזור לאחים ולאמא", "להיות תלמיד-חכם", ועוד. אף הפעם לא דובר על 'צדיק' או על 'ירא-שמיים', אלא רק על המושג 'ילד טוב' - ובכל זאת השתנתה משמעותו עד לבלי הכר! ולא רק בתחום העיוני ניכר שינוי, אלא אף בזה המעשי: יחסם של הילדים לתפילה ולברכות ב'חדר' והאווירה החברתית באותה כיתה השתפרו מאוד.

היו גם הורים אשר דיווחו, כי מתכוונים הם לנקוט בקו החדש שהוצע להם אף להבא, משום שנוכחו ביעילותו המבורכת.

הכלל של 'אינה דומה שמיעה לראייה' - תקף אף אצלנו, המבוגרים. הורים אשר ינסו אף הם להמעיט את הדיונים וההתעסקויות בנושאים שוליים ובלתי-עקרוניים, ולהרבות בהתייחסות לעניינים ערכיים - יווכחו בעצמם עד היכן הדברים מגיעים.

* * *

בראשיתו של פרק זה נאמר, כי: "כל אימת שקיים פער חריף בין ההצהרות לבין המעשים; בכל מקרה בו מציג המחנך דוגמה העומדת בסתירה קיצונית לדרישות שהוא מציב בפני המתחנך, התוצאה היא שהמתחנך מושפע מהמעשים ומתעלם מן הדיבורים." לא בכדי נבחר כאן הניסוח של 'פער חריף' ו'סתירה קיצונית'. כי, לאמיתו של דבר, הנסיון מוכיח שרמה מסוימת של סתירה - איננה פוגעת באושריות-החניך. נראה, כי גם הילדים מסוגלים לקלוט, שחיי-רוח הם מלאי התמודדות, מאבקים ואף כשלונות, וכי אין לצפות שהמחנכים יציגו בפניהם עולם ברור ומושלם. אותם פערים וסתירות אשר נתגלו כהרסניים, הם אלו אשר מופיעים בהתמדה דווקא בנושא מסוים, ואשר עומדים בניגוד חריף מאוד להצהרות ולהשקפת-העולם.

כלפי מה הדברים אמורים?

הנסיון המעשי בעבודה עם הורים ומחנכים מלמד, כי הזכרת הנושא של ה'דוגמה האישית' גורם, בדרך-כלל, לרפיון-ידיים ולייאוש. התגובה הנפוצה ביותר למשמע דברים אלו היא: אנחה בנוסח של 'אם-כך' - אין מה לעשות... איננו יכולים להיות מושלמים', בצירוף הרמת-כתפיים וארשת-פנים נבוכה. ידיעת המציאות לאשורה יש בה כדי למנוע תגובה זו. כי האמת היא שאין מדובר כאן בדרישות בלתי-אפשריות ובציפייה להתנהגות מושלמת. מדובר כאן בדרישה סבירה בהחלט, להיזהר מסתירות חריפות וקיצוניות, ולהימנע מלקלקל את הקיים - כלומר: להימנע מלקלקל את השפעתה החיובית של אותה 'דוגמה אישית' טובה,

שליליות אמורה התנהגותו החיובית להתמודד, ואילו נזקים מיועדת היא למנוע.

הסוג הנוסף של הדוגמאות השליליות אשר יוצג כאן, הוא זה הכולל את ההתייחסויות הישירות אל התנהגותו של החניך עצמו:

ת"ח מפורסם סיפר, כי מארחו - סוחר מצליח, עתיר-נכסים וממון - הציג בפניו את השאלה הבאה: "יודע מר, כי רציתי שבני יִשְׁבוּ על התורה ועל העבודה, ולא יפנו - כמוני - לעולם-המסחר. משחר-ילדותם שיננתי באוזניהם - השכם והערב - כי לימוד-תורה הוא הערך העליון ביותר עלי-אדמות, וכי 'כל חפצִיךָ לא ישוו בה'. ובכל-זאת - ברגע שעמדו ברשות עצמם עזבו בני את היכלי-התורה ופנו לעסוק במסחר. מדוע זה קרה? מדוע השתדלויותי הרבות לא נשאו פרי?"

הנשאל, שהכיר היטב את בית מארחו ואת האווירה ששררה שם, השיב באמצעות דוגמה: "סבורני, כי שני מקרים שהייתי עד להם - כאשר התארחתי בביתך לפני שנים - יוכלו לתת לך תשובה על שאלה זו. באחד מלילות-השבת נזפת קשות בבנך הקטן - שהיה אז כבן חמש. הילד נפגע מאוד, פרץ בבכי סוער, וכדי לפגוע בך - כיבה את האור! - האם זכור לך מקרה זה? הזוכר אתה כיצד הגבת?"

האב הניע ראשו בשלילה.

"משכת בכתפך, ואמרת לבנך, בקול שקט ורגוע, כי אין הוא מזיק אלא לעצמו. התפלאתי על תגובתך, והרשיתי לעצמי - בזכות הקשרים הטובים בינינו - לשאול אותך מדוע אתה מגיב באיפוק כזה. ענית לי, כי הוא רק ילד קטן, ועדיין איננו מבין מאומה. והנה, למחרת - תוך כדי השתובבות בסלון - הפיל הילד אגרטל קריסטל יקר, ושברו. הפעם לא הסתפקת בתגובה שלוהה. התרגזת מאוד, תפסת את בנך - את אותו ילד שהיה עדיין 'רק ילד קטן ואינו מבין מאומה' - והכית אותו מכות נמרצות..."

"ובכן?" - שאל האב - "מה אתה מבקש להוכיח מזה?"

"אינני מבקש להוכיח מאומה, אלא להסביר. כמדומני שבאותה שבת למד הילד שיעור יסודי בדבר היחס שבין ערכים חומריים לרוחניים. אם שבירת-האגרטל גררה בעקבותיה עונש חמור, ואילו

הקיימת בכל בית חרדי - גם זה שאיננו 'מושלם'.

יתירה מזו: התגובה הנזכרת - תגובת הייאוש ורפיון-הידיים - נובעת גם מכך, שהמושג 'דוגמה אישית' נתפש בציבור, כאילו אין הוא כולל אלא את משמעותם השלילית של הדברים, דהיינו: כאילו אין בו אלא ביטוי לביקורת חריפה ונוקבת כלפי ההורים והמחנכים. ולא היא! ידיעת-הנושא על בוריו מאפשרת לכל אחד - גם למי שאיננו 'מושלם' - לנצלו באופן חיובי, במסגרת ההשתדלות החינוכית היוזמה. אין ספק, כי במקום להתמקד במסקנת ה'סור מרע' העולה מנושא זה, עדיף וקל יותר להתמקד ב'עשה טוב' המשתמע ממנו. התמקדות כזו - מלבד מה שהיא מעשית יותר - הרי יש בה גם כדי למנוע ממילא את רוב הדוגמאות השליליות, וגם כדי למתן מאוד את השפעתן של האחרות, אשר עדיין לא נמנעו.

הורים אשר מספרים לאורחיהם על לימודי-ילדיהם ועל מאמצייהם (במקום להתפעל מהברקותיהם המהוכחות), מחנכים, החוזרים על 'חידושי' תלמידיהם בפני אחרים (במקום להציג את טעויותיהם המשעשעות), מבוגרים המביעים הערכה למעשים חיוביים של ילדים (במקום להציג ביקורת זועפת ומתמדת) - כל אלה לא רק שהם עוסקים בהשתדלות חינוכית חיובית וברוכת-תוצאות, אלא שהם גם מרגילים עצמם ממילא להימנע מגרימת-נזקים חמורים.

כדי לתאר סגנון-התנהגות זה, המומלץ לעיל, מבקשים אנו לזנוח כאן את הביטוי המקובל - דוגמה אישית, ולאמץ במקומו מושג חדש - המחשה. זאת, מתוך התקווה, ש'שינוי השם' הזה, יביא להתייחסות שונה אשר תגרור בעקבותיה גם 'שינוי מעשה'. הביטוי 'דוגמה אישית' משמש לתיאור מצב, הביטוי 'המחשה' - לעומתו - הוא תיאור של סגנון-פעולה יזום ומתוכנן.

בהתאם לאמור לעיל, הגדרתה של המחשה היא:

כלל הפעילויות המיועדות להציג בפני המתחנך את מקומם האמיתי של הערכים.

ברם, טרם נדגים את ההתייחסות המעשית והחיובית - כמומלץ לעיל - עדיין נאלצים אנו להוסיף ולהציג סוג נוסף וחשוב של דוגמאות אישיות שליליות. זאת, כדי לאפשר למחנך לדעת אל-נכון עם אילו דוגמאות

חילול-שבת - עבר בשתיקה, הרי שהמסקנה שבנך הסיק מכך היא, כי הנזק הכלכלי חמור הרבה יותר מאשר החטא הרוחני. הילד חש זאת היטב על בשרו. אומנם אמרת לו, כי ההיפך הוא הנכון; אומנם שינת באוזניו, כי הכסף אינו חשוב, ורק חיי תורה ויראה הם הערכים החשובים באמת. אבל מעשיך המחישו את ההיפך מזה! אין ספק, כי אם היית מגיב ביתר-שלווה על הנזק הכלכלי, וביתר-חומרה על הנזק הרוחני - היה ילדך רואה שחילול-שבת באמת חמור יותר מנזק כלכלי!"

סוג זה של ה'דוגמה האישית' השלילית - הכולל את ההתנהגויות המתייחסות באופן ישיר אל הילד - הוא הסוג בעל ההשפעה החמורה ביותר. סתירות כאלו נחרתות עמוק בנפשו של החניך, משום שהן פוגעות בו באופן אישי, והוא גם מתקשה יותר - מסיבה זו עצמה - לדון אותנו לכך-זכות.

כמדומה, שדוגמה נוספת תבהיר טיעון זה ביתר-שאת:

מלמד באחת הכיתות הגבוהות, דיווח פעם על מקרה מוזר שאירע בכיתתו. תוך כדי שיחה נלהבת על חשיבותו של לימוד-תורה פנה המלמד אל התלמידים בשאלה ריטורית: "ילדים יקרים! מהו לדעתכם הדבר החשוב ביותר בעולם?"

"טשולנט!" נשמעה קריאה מאחד הספסלים.

התלמידים פרצו בצחוק רם.

המלמד פנה אל הקורא, מתוך כוונה להענישו. ברם, משנעץ בו את מבטו, התפלא לגלות כי הילד נראה כעוס מאוד. פניו היו קודרות, וארשת מרידות זועמת חתמה את שפתיו. ניכר היה בבירור, כי הילד כלל לא התכוון להתלוצץ! המלמד המופתע לא ידע כיצד להגיב. הוא משך בכתפיו, העמיד פנים כמתעלם מן הילד ושב לשיחתו.

המנהל החינוכי של ה'חדר', אשר ביקש להבין את התנהגותו של הילד הנזכר, קשר עמו שיחה בהזדמנות מסוימת. בין שאר הדברים הציג אותו מחנך גם את השאלה הבאה: "אולי זכור לך, שלפני זמן-מה טענת בכיתה, שהדבר החשוב ביותר בעולם זה טשולנט?"

הילד הנהן בראשו. פניו נזדעפו מעט, וארשת-פניו הרצינה.

"מדוע אתה סבור כך?"

הילד משך בכתפיו, כמסרב לענות.

"אולי אתה יכול להוכיח את זה? אולי יכול אתה להסביר לי, מה גרם לך לחשוב כך? אני מאוד מעוניין להבין את התשובה שלך!"

"תשאל את אבא שלי!" - הפטיר הילד.

"אתה באמת חושב, שכך אבא שלך מאמין? אתה רוצה להגיד לי, שכך אבא שלך אמר לך?"

"לא!" - התפרץ הילד - "הוא בטח לא אומר את זה, אבל זה האמת! כל שבת, כשאני אומר 'חידוש' בשולחן, הוא בכלל לא מקשיב לי, רק אוכל את הטשולנט ועושה עם הראש 'כן, כן', ובכלל לא מקשיב לי, וגם לא איכפת לו שאף אחד לא מקשיב!"

"האם אביך לומד תורה?" - שאל המחנך.

"כן, בטח. הוא לומד חצי יום ב'כולל'!"

"האם הוא יסכים לוותר על 'סדר' ב'כולל' עבור צלחת 'טשולנט'?"

הילד לא ענה, רק גיחך לשמע השאלה המוזרה.

"כן או לא?"

"לא!"

"אם-כן, לימוד-תורה חשוב אצלו יותר מ'טשולנט' - נכון?"

הילד לא הגיב מיד. הוא הרהר קמעא, חיכם מעט בראשו, ואחר השיב בשפה רפה: "אולי, אולי מה שהוא לומד חשוב לו יותר, אבל לא מה שאני לומד!"

הסגנון והטון המתוארים כאן ממחישים את האמור לעיל, כי כאשר הדוגמה השלילית פוגעת בילד ישירות - הוא מתקשה יותר להתגבר על השפעתה האנטי-חינוכית. גם כאשר הציג המחנך בפניו את ההוכחה, שהמסקנה שלו איננה נכונה - לא השתנתה התרשמותו היסודית של הילד. הוא פתר את הבעיה בכשרון, ונשאר עם המסקנה שלימוד התורה שלו איננו חשוב. התוצאה - בכל מקרה - הינה חמורה מאוד מבחינה חינוכית. הן עיקר ההשתדלות החינוכית בתחום זה באה להמחיש בפני הילד את ערכה של התורה שהוא לומד, ואת חשיבותו-שלו כלומד-תורה. למרבה הכאב, לא-מעטים הם החניכים, אשר כשלונם אינו נובע מחוסר יחס ללימוד-תורה בכלל, אלא דווקא מאי-הערכתם את לימודיהם-שלהם. ברור איפוא, כי מלבד הצורך להיזהר שלא ליצור תמונה מסולפת אצל הילד ביחס ללימוד-תורה באופן כללי, יש להזהר

גם, ובאופן מיוחד, שלא להדגים חוסר הערכה ללימודיו של החניך עצמו.

סיכומם של דברים, בנוסח כוללני יותר, הוא: ככל שהדוגמה האישית השלילית מתייחסת יותר למעשיו ולהתנהגותו של החניך, כך גדל יותר הנזק החינוכי הנגרם בעטייה.

ומכלל לאו - אתה שומע הן: ככל שההמחשה החיובית תכוון יותר למעשיו ולהתנהגותו של החניך עצמו, כך תגדל התועלת החינוכית הנובעת ממנה.

כמדומה, שחשיבותה הרבה של הערה זו מחייבת להרחיב את הגדרת המושג 'המחשה' כדי לכלול בו אף הערה זו. הגדרתה המורחבת של ההמחשה תהא איפוא:

כלל הפעילויות המיועדות להציג בפני המתחנך את מקומם האמיתי של הערכים - בכלל, ושל התנהגותו הערכית שלו - בפרט.

ומכאן - להדגמת היישום המעשי של עקרון ההמחשה:

תוכנה של השיחה עם הילד - אשר טען כי 'טשולנט' חשוב יותר מתורה - הובא ליריעתו של אביו. האב הנדהם החליט להקדיש כל מאמץ, כדי לתקן את הרושם המוטעה שעורר אצל בנו. הוא למד את נושא ההמחשה החיובית לעומקו, ולאחר שעשה זאת - עלה בידו לנצל ידיעותיו באופן מוצלח מאוד:

ערב אחד, כשחזר האב לביתו, גילה כי בנו יושב ליד שולחן-הכתיבה שלו, ומכין את שיעוריו בגמרא. למרות שנהוג היה בביתם, שלא להרשות לילדים להשתמש בשולחן זה, הבלוג האב ולא אמר מאומה. האם, שהתפלאה על-כך, פנתה אליו בשאלה: "למה אינך אומר לו מאומה? הרי אתה לא מרשה את זה?"

הבן הרים עיניו מעל מחברתו, והביט באביו בחשש. גם שתי אחיותיו - אשר ישבו ליד שולחן אחר - הביטו בנעשה בציפייה. האב היישיר מבטו אל האם וענה בקול רם: "מה זה שייך - הרי הוא לומד תורה עכשיו, נכון? את חושבת ששולחן-הכתיבה שלי חשוב לי יותר? בשביל תורה - אני מוותר על הכל!"

ובהזדמנות אחרת:

יום אחד התלווה הבן אל אביו, שעה שהלה הכניס רכבו לטיפול במוסך. אחד העובדים שם פנה אל האב: "תגיד, זה לא מפריע לך שהילד מסתובב איתך? אני הייתי מתעצבן, אם הבן שלי היה מסתובב לי כאן 'בין הרגליים'!"

הילד, ששמע את הדברים, הסמיק מאוד ונרתע לאחוריו. אביו ניגש אליו, הניח ידו על כתיפו, ופנה אל השואל בקול רם: "הילד הזה הוא לא ילד רגיל, הוא ילד שלומד תורה! אתה מבין? ילד שלומד תורה - הוא משהו מאוד מיוחד! לא רק שזה לא מעצבן להסתובב עם ילד כזה - זה תענוג! אם תזכה שגם הילדים שלך ילמדו תורה - אז תבין מה שאני אומר. ילדים כאלה הם יותר טובים מהרבה מבוגרים!"

מובן מאליו הוא, כי גם היחס לדברי-התורה של הבן בסעודות-השבת השתנה כליל. לא זו בלבד, שהאב לא חזר עוד על ההדגמה השלילית, אלא שהוא גם למד לנצל הזדמנויות אלו באופן חיובי: מאותו יום ואילך, כל-אימת שהחל הבן להגיד דברי-תורה בשולחן-השבת, הסיט האב צלחתו מלפניו והשתיק את כל בני-הבית. אחר שילב ידיו, נעץ עיניו בבנו והקשיב לו בריכוז רב. משסיים הבן, חזר האב על הדברים - כמבקש לוודא שאכן כולם הבינו את הנאמר - ולאחר שהבן אישר 'סיכום' זה, הודה לו אביו על שלימדס תורה.

נדמה, כי למותר הוא לתאר את השפעתן החיובית של התנהגויות אלו על נפשו של החניך, ואת התוצאות המבורכות שנגררו בעקבותיהן. אין בר-דעת אשר יטיל ספק בדבר התועלת העצומה הנגרמת כתוצאה מסגנון-התנהגות כזה. אף לא קשה להבין, כי יעילותן הרבה של המחשות אלו נובעת מהתייחסותן הישירה אל החניך עצמו ואל התנהגויותיו הערכיות.

ברם, לאמיתו של דבר, ההמלצה לכוון את ההמחשה דווקא אל התנהגותו הערכית של החניך עצמו אינה נובעת רק משיקולים מעשיים אלא גם משיקולים עקרוניים. הן עיקר מטרתו של החינוך לערכים אינו מתמצה בכך, שהערכים יופנמו אצל החניך כבעלי חשיבות. כי מגמתו העיקרית של החינוך היא, שהערכים יהוו מוקד לשאיפותיו, וחלק בסיסי

מהתנהגותו ומאישיותו של החניך עצמו! ואם התנהגותו הערכית של החניך עצמו היא-היא המטרה העיקרית, הרי ברור שאלה יש לכוון את ההשתדלות המעשית.

* * *

אחד המחנכים, באיגרתו אל הכותב, כתב כך: "למעשה לקחת את הנושא של 'דוגמה אישית', הפכת אותו משלילי לחיובי, הוספת עליו עוד כמה פרטים, נתת לו שם אחר והגדרה חדשה, וחזרת אל הנושא הכללי של 'כיצד מחנכים'!" ולא היא!

ייחודו של הנושא הנדון כאן הוא בכך, שהוא עוסק בהשתדלות חינוכית עקיפה, ואילו הנושאים האחרים, (שהוצגו בקונטרס הראשון) כלולים במסגרת ההשתדלות החינוכית הישירה. מחנך הנתקל בבעיה חינוכית כלשהי - ייאלץ, ברוב המקרים, לטפל בבעיה באופן ישיר, ולא יוכל להסתפק בטיפול עקיף בסגנון ההמחשה. ולאידך גיסא - הטיפול הישיר בפני-עצמו עלול להיכשל (באופן מוחלט או חלקי), אם לא תתלווה אליו ההמחשה. אין כאן חפיפה בין שני נושאים אלו, אלא השלמה.

במה, אם-כן, עדיף הסגנון העקיף על הישיר?
הציטוט הבא הלקוח ממכתב חריף ששלח אחד הנושרים אל אמו מציג באופן ברור את התשובה לשאלה זו:

"...דבר אחד תדעי לך - אף אחד בעולם לא יצליח להשפיע עלי, ובטח לא את. אני מכיר את כל השיטות שלכם, ולא תצליחו לסדר אותי. אתם יכולים להגיד אלף פעם שאתם מתכוונים רק לטובתי, ושאתם רוצים לעזור לי שאני יצליח בחיים וכל השטויות האלו. אני לא טיפש. אני יודע שאתם רוצים להשפיע עלי לעשות מה שנוח לכם - לא מה שטוב לי. גם כשאתם אומרים עלי דברים טובים - אתם לא עושים את זה בשביל שיהיה לי טוב על הלב. רק אתם מפתים אותי, כי אתם חושבים שאני ירצה להתנהג כך, שתגידו עלי עוד ועוד, ושאני ירצה להוכיח שהדברים האלו באמת

נכונים. אז תדעי לך, שאני לא מאמין לאף מלה שלכם, ואני רק מתעצבן כשאתם עושים את זה..."

נער אומלל זה טוען כי אין הוא מאמין לדברים הנאמרים לו, וכי חוסר-אימון זה נובע מעצם העובדה, שהדברים מיועדים להשפיע עליו. אומנם כן, דבריו של נער זה מוגזמים וקיצוניים בהחלטיותם, אבל כל בעל-נסיון יודע, שמשחו מעין זה מקנן בליבו של כל חניך. אחד הקשיים הגדולים הניצבים בפני כל מחנך הוא, הנטייה הטבעית של כל אדם שלא להיות מושפע ושלא להשתנות. פנים רבות יש לה לנטייה זו: עצלות או גאווה, שפלות-רוח או 'סתם' עיקשות. כך או כך - ככל שהמתחנך מודע לכך, שהפעילות המסוימת מכוונת להשפיע עליו - כך גדלה התנגדותו הפנימית לקבל את הדברים.

ו'מכלל לאו - אתה שומע הן: ככל שיצליח המחנך להתחמק מעימות ישיר עם נטייה שלילית זו, כך ייקל עליו להשפיע על חניכו. זוהי מעלתו הראשונה של הסגנון העקיף: סגנון זה מאפשר למחנך להתחמק מעימות עם נטייה חזקה זו, ומגביר מאוד את הסיכוי, שהחניך יקבל את הדברים ויושפע מהם.

זאת, ועוד: כבר הוזכר לעיל, כי עיקר חינוכו של הילד הקטן מתבסס על נטייתו הטבעית לחקות את הדמויות הנערצות והאהובות עליו, ולהזדהות עמן. מובן מאליהו הוא, כי הילד נוטה לחקות דווקא את מה שנראה לו כהתנהגותם הטבעית והאמיתית של המבוגרים, ולהזדהות בעיקר עם מה שמצטייר בעיניו כדמותו האוטנטית של המבוגר. אין-ספק, כי התנהגותו של המבוגר במערכת יחסי מהנך-חניך, מצטיירת בעיני-הילד כהתנהגות מעושה לצורך מילוי-התפקיד, ואין הוא מושפע הימנה במיוחד. לעומת-זה, ההתנהגויות המופיעות במסגרת היחסים שבין המבוגרים לבין-עצמם /או במסגרת חיי-היומיום ה'סתמיים' - אכן נתפשות כמבטאות את דמותו האמיתית של המבוגר, וממילא הן-הן אלו המטביעות את רישומן העמוק על נפשו הרכה של הילד.

כלומר: כשהנוסח העקיף, המוצע כאן, נעשה במסגרת ההמחשה (קרי: כשהפעילויות העקיפות נושאות אופי של תמונה פנימית ואמיתית מעולמם של המבוגרים) - יש בו:

א] כדי לעקוף את נטייתו של החניך שלא להיות מושפע.

ב] כדי לשכנע את החניך, כי הערכים המוצהרים אינם רק 'מס שפתיים' בגדר 'לצאת ידי חובה', אלא הם אמיתות מוצקות אשר חיינו מושתתים עליהם ומכוונים לפיהם,

ג] ויש בו גם כדי לגרותו להזדהות עם התמונה המצטיירת מנוסח זה ולחקות את תכניה.

אולי לא למותר הוא להרחיב שוב את הגדרת ההמחשה - למרות הסרבול הלשוני הכרוך בכך - כדי לכלול בה גם הערה זו. הנוסח המורחב יותר של ההגדרה יהא:

כלל הפעילויות המיועדות להציג בפני המתחנך את מקומם האמיתי של הערכים - בכלל, ושל התנהגותו הערכית שלו - בפרט, בעולמם של המבוגרים.

יודגש כאן, כי המילים: "מקומם האמיתי של הערכים" מיועדות להזכיר גם זאת, כי למרות שמדובר בפעילות המכוונת להשפעה על החניך - אין לפעילות זו מקום ואין בה תועלת, אם איננה נעשית מתוך כנות. אין כאן המלצה להעמיד פנים! חלילה! ההמלצה היא, לזכור להראות כלפי-חוץ אותם ערכים ועקרונות אשר טמונים בחביון-הלב, ואשר לעיתים נשחקים במידה מסוימת עקב טרדות-הזמן וקשיי-היומיום. המאמץ להפגין כלפי-חוץ את האמיתות הפנימיות אולי נדמה, בשלב ראשון, כמלאכותי מעט. ברם, טבעה של נקודת-האמת הפנימית הוא, שהיא מתפשטת על כל חלקי-המעשה ומשתלטת עליהם.

כי: 'האדם נפעל כפי פעולותיו' - אם רק יחפוץ בכך!

ולסיכום:

א] בניין עולמו הפנימי של הילד ועיצוב תפישת-חיינו מתבססים בעיקרם על החיקוי ועל ההזדהות. לכן: ההשתדלות במסגרת החינוך לערכים אמורה להיות מושתתת על התנהגות, הדגמה והמחשה, ולא על מסרים מילוליים-עיוניים.

ב] הגורמים בעלי ההשפעה המכרעת ביותר על נפשו של הילד, הם:

1] ההתייחסות הישירה אליו ואל מעשיו, הנעשית שלא

במסגרת יחסי מחנך-חניך.

2] הכמות,

3] המוחשיות.

כלומר: הילד מושפע בעיקר מאותן התנהגויות אשר נוגעות אליו ישירות, אשר נושאות אופי של תמונה פנימית ואמיתית מעולמם של המבוגרים, ואשר חוזרות על עצמן פעמים רבות. השפעה זו תלוייה במשמעותן החיצונית והמוחשית של ההתנהגויות, ולא בזו הפנימית והמופשטת.

ג] מצוות ההשתדלות החינוכית מחייבת את המחנך - בהתחשב בכל האמור לעיל - לנצל וליזום הזדמנויות, בהן יוכל להציג בפני החניך את מקומם האמיתי של הערכים - בכלל, ושל התנהגותו הערכית שלו בפרט, בעולמם של המבוגרים.

א] המשמעת

1] שאלה: אני מאוד רוצה, שהילדים שלנו יתנהגו כראוי מתוך הבנה ולא בגלל כפייה. לכן אני מנסה, לפני שאני אומרת להם משהו, להסביר להם מדוע אני מבקשת או דורשת זאת. אבל כמה שאני מנסה זה לא עוזר בכלל, ואם אני לא מכריחה אותם הם לא עושים מה שאני מבקשת. האמת היא, שגם כשאני מכריחה אותם - זה לא כל-כך מצליח לי. בעלי טוען, שבגלל שאני מנסה להסביר להם - דווקא בגלל זה אין לי משמעת, ואסור להסביר לילדים כלום, רק להגיד להם מה לעשות, ולא יותר. שאלתי היא, איזו משתי הדרכים הללו היא הנכונה?

תשובה: קיימת גם דרך שלישית - שלא הזכרתי במכתבכם - ודווקא היא הדרך הנכונה. דרך זו מבוססת על ידיעתו ועל הבנתו של החוק היסודי ביותר בתחום הקיום המעשי - החוק של 'נעשה ונשמע'. חוק זה מלמד, כי אין מקומו של החלק העיוני (קרי: הנסיון להבין ולהסביר) אלא אחר הקיום והציות, ולא לפניו. כלומר: ראשית יש לחנך הילדים ולהרגילם לכך, שחובתם לציית מוחלטת היא, ואיננה מותנית בהבנתם או בהסכמתם. רק אחרי שעיקרון זה הושרש היטב אצל הילדים, רק אחרי שחוק זה נקלט כבסיס למערכת היחסים של מחנך-חניך - רק אז מותר וחובה לעסוק גם בחלק העיוני, ולספק לילדים נימוקים והבהרות.

עד כאן - ידיעת החוק. מכאן ואילך - הבנתו. ראשית, פשוט וברור הוא, כי לעולם לא יוכל המחנך לספק הסברים לכל מעשיו, ולנמק את כל דרישותיו. כי (א), ההשתדלות החינוכית מחייבת להרגיל את החניך להתנהגויות כאלו, אשר עדיין איננו בשל (מבחינה נפשית ו/או אינטלקטואלית) להבין; (ב) גם לא-מעטים הם המקרים בהם הציות המידי של החניך הוא כורח-המציאות, ולא ניתן (מבחינה מעשית-טכנית) להקדים ולעסוק בהסברים ובנסיונות-שכנוע; (ג) ואף שיקולים חינוכיים והלכתיים מונעים פעמים רבות להציג פרטים וידיעות מסוימות בפני החניך. ברור איפוא, כי לא תיתכן שום פעילות חינוכית, כל עוד לא יושרש אצל החניך העיקרון הנזכר, לפיו חובתו לציית מוחלטת היא ואיננה תלויה בהבנתו. ההרגל להקדים את ההסברים וההנמקות לדרישות עצמן - מוליד אצל החניך את התפיסה, כאילו הציות שלו מותנה בהבנתו ותלוי בהסכמתו. הנזקים הנובעים מתפיסה זו ברורים מאליהם.

נספח

הנספח הנוכחי כולל בתוכו מספר ציטוטים מתשובותיו של הכותב לשאלות הקוראים. המדובר הוא, כמובן, באותם מכתבים הדנים בשאלות כלליות, ולא באלו המתייחסים לבעיות פרטיות. סקירת סוג זה של המכתבים העלתה, כי ישנם נושאים מסוימים החוזרים על עצמם - בנוסח זה או אחר - שוב ושוב. תופעה זו, המלמדת כי לחלק גדול מן הציבור יש עניין משותף בנושאים אלו, הביאה להחלטה, להעתיק כאן דברים אלו. מתכונת זו - של שאלות ותשובות בכתב - מחייבת, מעצם טבעה, דיונים קצרים ותמציתיים, אשר כמעט ניתן להגדירם כראשי-פרקים בלבד. לא הרחבנו דיונים אלו, משום שרצינו לשמור על המסגרת המצומצמת של הקונטרס. מאותה סיבה גם לא כללנו כאן אלא אותם נושאים, אשר הבקשה לדון בהם חזרה על עצמה פעמים רבות מאוד. מקווים אנו, כי ציבור-הקוראים יפיק תועלת מן הדברים.

יתירה מזו: החוק של 'נעשה ונשמע' איננו מבטיח רק את ה'נעשה' אלא גם את ה'נשמע'. גם אותם הסברים שניתן להציעם בפני החניך עלולים שלא להתקבל (במידה מוחלטת או חלקית), אם נאמרים הם לפני הביצוע. ה'נגיעה' של החניך (כלומר: אי-רצונו לציית) יוצרת אצלו התנגדות פנימית לנסיגות-השכנוע ונטייה שלא לקבל את ההסברים. לאחר מעשה לא זו בלבד, ש'נגיעה' זו כבר איננה קיימת, אלא שגם נוצרת אצלו 'נגיעה' הפוכה: יש לו עניין להשתכנע כי יש משמעות ערכית להתנהגותו וכי מעשיו הם בעלי-חשיבות.

כמדומה, שאין צורך להאריך בשלילת הגישה הקיצונית השנייה שהועלתה במכתבכם - הגישה הנמנעת באופן מוחלט מהצגת נימוקים והסברים. ברור, כי גישה כזו מונעת מראש את הסיכוי, שהחניך יפנים את ההתנהגות הנדרשת ממנו, וכי דרך זו - המושתתת רק על כפייה - לא רק שאיננה מחנכת באופן חיובי, אלא שהיא גם גורמת חינוך שלילי. נושא זה נידון בהרחבה בחלקו הראשון של הקונטרס, ואין טעם לחזור על הדברים שנית.

לסיכום ולמעשה:

מהאמור לעיל עולה, כי הן על האב והן על האם לשנות גישתם. כבר לימדנו הרמב"ם (בפרק הרביעי משמונת פרקי-ההקדמה למס' אבות), כי רפואתו של מי שנטה לאחד הקצוות היא, שיטה עצמו זמן-מה אל הקצה הנגדי. רק כך יוכל להגיע, בסופו של דבר, אל 'שביל-הזהב' הממוצע. כמדומה, שיש מקום לנקוט דרך זו אצלכם, ולהשתדל, שלזמן-מה יתחלפו התפקידים בבית: האב יקבל על עצמו להסביר, לנמק ולשכנע ככל הניתן (כמובן בלי לתלות את חובת-הציות בהבנה), ואילו האם תשתדל שלא לתת שום נימוק, ותעמוד על-כך שחובת-הציות נובעת ממעמדה כאם.

בהתחשב במצב הנתון כיום סביר להניח, שהילדים יתקשו לקבל את שינוי הסגנון של האם. מומלץ על-כן, שהאם תכין את הילדים לשינוי-הגישה. כלומר, למרות שככלל, מוטל על האם להימנע לעת-עתה מהצגת הסברים, הרי שהסבר אחד היא כן תצטרך לתת: הסבר מדוע היא נמנעת מלהסביר. ראוי להביא דוגמאות שימחישו לילדים את הסכנה שבהתניית חובת-הציות בהבנה (כגון: לאפשר לתינוק - שאיננו מבין את הסכנה שבדבר - לרוץ לכביש); את חוסר-היכולת לספק את כל הפרטים

(כגון: מקרים בהם הנימוק עלול לפגוע באחד הילדים עצמם); את העובדה שגם המבוגרים מצייתים בלי להבין (חוקים) ובלי להסכים (ציות לממונה), וכי יש להתרגל להיות מסוגלים לכך כבר מגיל צעיר, וכדו'. לאחר שהנושא של שינוי-הגישה הובהר לילדים היטב, יש לנהוג לזמן-מה כמומלץ לעיל, ולהימנע מנתינת הסברים כלשהם. כל-אימת שתתעורר השאלה: 'למה?', או הטיעון: 'זה לא צודק', תהיה התשובה: 'כי כך אמרתי, ועכשיו אנו מתאמנים לקיים גם דברים שנראים לא צודקים או לא מובנים'.

כאמור, סגנון זה מוצע רק לתקופה מסוימת. כשיורגש, כי הנושא נקלט היטב, ניתן וראוי לחזור אל הדרך הממוצעת: גם האם וגם האב ישתדלו - במידת האפשר - לספק הסברים משכנעים, אבל בדרך-כלל אחר הביצוע ולא לפניו.

[2] שאלה: חסרה לי עדיין הדרכה מעשית, איך ליצור משמעת. האם עכשיו אני צריכה לצעוק ולהכות כל היום, עד שהילדים יתרגלו לשמוע ליי? למשל: כשאני מגיעה הביתה, דבר ראשון אני אומרת לכולם: 'שלום! מה נשמע? איך היה?'. אח"כ אני נותנת להם משהו לטעום, ומבקשת שילכו לחדר-הילדים כדי שאוכל להכין ארוחת-צהריים. אם בעלי בבית אז הם הולכים לחדר שלהם, ומשחקים יפה. ברגע שבעלי יוצא להתפלל מנחה כבר כולם במטבח. 'אמא אני רוצה את זה! לא רוצה את האוכל הזה! הוא הרביץ לי!'. מה עושים?

תשובה: עושים הם תגובות חד-פעמיות למעשים שליליים יוצאי-דופן בחומרתם, ואסור שיהיו חלק קבוע מן האווירה בבית. (סגנון כזה הוא גם לא יעיל, משום שהילדים מתרגלים עד מהרה לצעקות ולעונשים, ובעיית-המשמעת לא נפתרה.) לא על עונשים וגערות יש לבסס את המשמעת, אלא על עקביות. את חייבת ללמוד לסגל לעצמך סגנון של תקיפות רגועה. כלומר: לעמוד על שלך, בלי להתרגז ובלי להתפרץ. נסי להחליט על בעיה אחת מכל אלו שאת נתקלת בהן, ולהתמודד עמה. (לא תצליחי לשנות הכל בבת-אחת.) למשל: אחרי שקיבלת את פני-ילדייך בצהריים, אמרי להם לחכות בחדרם. כשיגיעו למטבח, קחי אותם ביד, בתקיפות, והחזירי אותם לחדר. גם אם תיאלצי לחזור על פעולה זו פעמים רבות בתחילה, וגם אם עקב כך לא תספיקי להכין להם את ארוחתם - אל תתייאשי ואל תוותרי. הרגילי עצמך

מקובל עלינו בשום פנים ואופן. פעמים רבות כבר הצהרנו, כי רוב הנזקים החינוכיים שנגרמו ע"י ההורים, לא נבעו מטעויות חד-פעמיות אלא משיטות מוטעות. כלומר, רק טעויות כאלו אשר חזרו על עצמן שוב ושוב, בעקביות ובהחלטיות, הן אלו אשר נתבררו לבסוף כהרות-אסון. הסגנון הנזכר הוא אחד מאבות-הנזיקין שגרמו לנו אסונות אלו, ומלחמה מרה ועיקשת יש לנו איתו.

כאמור, עצם הגישה הזו - שגיאה חמורה היא, אבל חמורות יותר הן תוצאותיה. כתוצאה מתיאוריה זו הוצע לכם להפגין אדישות ולהתעלם באופן מוחלט מכל מקרה, שבו מתעוררים מתחים וקטטות בבית. הן אף אתם נוכחתם מנסיונכם, כי פעמים רבות ההתעלמות איננה יעילה ואיננה מעשית, ובכל-זאת - למרות שהמציאות טיפחה על פניכם - המשכתם בכך, משום שכך הודרכתם לנהוג. האם אין זה פשוט, שסגנון זה גורר אחריו סיבוכים ונזקים מיותרים ואף חמורים? יתירה מזו: גם באותם מקרים בהם ההתעלמות היא אכן הפתרון היעיל (ולא רבים הם המקרים הללו), לעיתים ישנם שיקולים אחרים - כבדי-משקל - המונעים אותנו מלהשתמש בשיטה זו (כגון, השפעתה השלילית של ההתעלמות על שאר הילדים). ושוב, המלצה זו - "להתעלם בכל מקרה" - גורמת לכך, שהורים לא יתיחסו להיבטים אחרים של הבעיה החינוכית. כמדומה, שככל שחריפה היתה הביקורת שהשמענו נגד סגנון זה, וככל שניסינו להבהיר את העיוותים הנובעים הימנו - עדיין לא יצאנו ידי חובתנו.

אומנם, באותם מקרים בהם השתכנעתם, שהמניע היחיד להתנהגותו הלא-רצויה של הילד הוא למשוך תשומת-לב שלילית; וגם נוכחתם, כי ההתעלמות אכן יעילה היא; ואף ברור לכם, כי אין בהתעלמותכם כדי לגרום נזק לשאר בני-הבית - הרי מובן מאליו הוא, שכך ראוי לכם לנהוג. שהרי באותה מידה שנואלת היא ההמלצה להתעלם בכל מקרה, בה במידה תהא נואלת ההמלצה שלא להתעלם בשום מקרה. לא את הטכניקה המסוימת ביקרנו, אלא את ההכללה ואת הדוגמטיות ההחלטית.

ההמלצה שלנו להמנע מעימותים, התבססה על הכרת המקרה הפרטי המסוים. לכאורה די בכך, כדי ליישב את הסתירה שהתמיהה אתכם. אומנם האמת היא, שהנסיון מלמד, כי המלצה זו אכן טובה היא ויעילה ברוכ-רובם של המקרים. ממילא מובן, כי אף אם נכונה היתה השערתכם שהמלצה זו היא ילידת האסכולה הנזכרת - לא היה בכך כדי למנוע

לרעיון, כי לעת-עתה זוהי המצווה החשובה ביותר המוטלת עלייך, וכי עלייך להתאמן במידת העקביות. ברגע בו ישתכנעו הילדים, שאת עומדת על שלך בתקיפות ובהחלטיות, ואין שום סיכוי לויתור או כניעה מצידך - יתייאלו הם מלהתמודד איתך. אחרי שתצליחי בנושא אחד, עברי לשני. מהר מאוד תיווכחי, שקל מאוד להתמודד עם בעיית-המשמעת בדרך זו, מבלי להזדקק להתפרצויות. ככל שתהיי יותר רגועה בהתנהגותך העקבית - כך תצליחי יותר מהר להגיע ליעדך. הצעקות וההתפרצויות משרדות לילדים שאת מרגישה עצמך חלשה (ומנסה להתגבר על כך באופן דרסטי וקיצוני), והן מביאות לתוצאות הפוכות מאלו שאת מעוניינת בהן. התקיפות ההחלטיות והרגועה - לעומת זה - משרה אווירה של ביטחון-עצמי ועוצמה, ומאפשרת הטלת משמעת באווירה בריאה ויציבה.

כל ההתחלות קשות, אולי קשות מאוד. אבל כל שתקדימי לנהוג כן - כך ייטב לך ולילדייך. בהצלחה!

3] שאלה: בזמנו שמעתי ממך ביקורת חריפה על השיטה הטוענת כי: "הגורם למתחים בבית הוא הצורך בתשומת-לב, והפתרון הנכון היחיד הוא - להתעלם!". מדוע, אם-כן, לגבי ה'גדנוד' של בני - הצעת לנו אף אתה להתעלם? גם באופן כללי המלצת שנמעיט התערבותנו במעשי-הילדים ונשתדל להפחית מאוד את כמות האיסורים המוטלים עליהם, והרי גם המלצה זו שייכת לאותה אסכולה? היינו מודים לך אם תואיל ליישב סתירה זו. כמו"כ ברור, שעדיין איננו יודעים, על איזו שיטה אתה כן ממליץ.

תשובה: הביקורת החריפה - כהגדרתכם - היא על ההכללה הנואלת הזאת, לפיה כל המתחים בבית נובעים מהצורך בתשומת-לב. קביעה זו איננה מבוססת על נסיון מעשי כלשהו, וגם אי-אפשר לה - להכללה כזו - שתהא מבוססת על עובדות. דברים אלו מושתתים על תיאוריות ופילוסופיות מסוימות, המנסות לשוות אופי של 'מדע מדויק' לתורת-הנפש, ולפתור את כל הבעיות מכוחה של הגדרה אחת או שיטה אחת. לא האמת העובדתית הולידה סגנון זה, ולא האחריות החינוכית הביאה ליצירתו. שיקולים של נוחות, יוקרה מדעית וקידום - הם שעמדו לנגד עיני יוצריו, והם שקבעו את חוקיו ואת איפיוניו.

ברור, אם-כן, מדוע התוצר המוגמר - התיאוריה ומסקנותיה - אינו

מאיתנו להציגה. ברם, לאמיתו של דבר, לא מפיהם אנו חיים. כי גם עצם ההמלצה, וגם ההיגיון אשר מאחוריה - מפי רבותינו קיבלנו. כבר קבע הרש"ר הירש זצ"ל, שראוי למחנך להשתדל ככל האפשר להמעיט בהטלת איסורים ומגבלות מחד, ומאידך - להקפיד בכל תוקף ובעקביות ללא פשרות על קיומם של אותם איסורים שכן הוטלו. כלל-זהב זה בנוי על הידיעה וההבנה, שדווקא ריבוי האיסורים - הוא מהמפריעים היותר-גדולים להשתדלות החינוכית והוא מן הגורמים המרכזיים לבעיות-המשמעת. זאת, משום שריבוי האיסורים מקשה מאוד על הילדים לציית לנו; משום שקשה לנו - כהורים - להקפיד בעקביות על מילוי דרישותינו הרבות; ומשום שכל עיסוק בעניינים שוליים ובלתי-חשובים - גורם לבזבז משאבים (הן של המחנך והן של המתחנך), שהיו יכולים להיות מופנים לנושאים ערכיים ובעלי-חשיבות רבה.

לאור כל האמור ברור, כי אין בידנו להציע שיטה חלופית כלשהי, אשר תתאים לכל הבתים, לכל הילדים, לכל המקרים בכל הימים. השיטה היחידה שרשאים אנו להציע היא: השיטה שלא להזדקק לשיטות! אין שום נוסחת-פלאים, אשר תפתור אותנו מלהשקיע מחשבה והתכוננות בקיום מצוות-החינוך, ושום שיטה וסגנון לא יוכלו לבוא במקום הצורך לעיין בכל נושא ובכל בעיה חדשה לגופם.

ב] שכר ועונש

1] שאלה: האם שיטת-הפרסים היא שיטה חינוכית? היום מקובל מאוד לתת פרסים על כל דבר, ויש מחנכים שאומרים שזה טוב וחינוכי. מצד שני ישנם מחנכים שאומרים שזה מזיק, כי זה מרגיל את הילדים לבקש פרס על כל דבר, ומלמד אותם להעריך רכוש. בחוברת שלכם (עמ' ט"ו) כתבתם כמה מילים על זה, אבל הדברים שם לא מוסכרים מספיק ולכן גם לא משכנעים. כמי שעוסק בחינוך, חשוב לי גם לקבל תשובה מעשית - מתי ובאיזו מידה לתת פרסים - וגם תשובה עקרונית, שתנמק את התשובה באופן משכנע.

תשובה:

אחד המחנכים סיפר פעם, כי שאל את אחד מתלמידי כיתתו, מדוע חדל להשתתף ב'חברת-תהילים', שהיתה מתקיימת מדי שבת

בבית-הכנסת של הקהילה.

תשובתו המפתיעה של הילד היתה: 'כי זה לא משתלם!'

"מדוע זה לא משתלם?" - חזר המחנך ושאל.

"הם נותנים רק תמונה אחת של רבנים, ופעם בחודש - קרמבו או ארטיק. במקומות אחרים נותנים כל שבת גם תמונה וגם קרמבו! וזה - אפילו שאנחנו אומרים יותר זמן מהם!"

"ואם לא מקבלים כלום לא כדאי להגיד 'תהילים'? והמצווה - לא חשובה בכלל?"

התלמיד הסמיק במבוכה: "כן, זה מצווה, אבל..."

"אבל מה?"

"אבל זה קשה להגיד כל-כך הרבה..."

בעקבות שיחה זו פנה המחנך אל תלמידי-כיתתו, ואמר להם: "נניח שיש לכם חבר, שאיננו משתתף ב'חברת-תהילים', ואתם רוצים לשכנע אותו להצטרף. מה תאמרו לו?"

מתוך עשרים ואחד תלמידים, רק תלמיד אחד (!) ציין את המצווה שבדבר, כנימוק ראשוני. רוב התלמידים כלל לא הזכירו זאת, והמעטים (כששה במספר) שכן התייחסו לכך - הזכירו זאת רק בסוף, אחרי השמעת הנימוקים של: 'מקבלים תמונות וממתקים', ו: 'בין כה וכה אין מה לעשות בזמן הזה'.

רעייתו של המחנך הנזכר, אף היא מורה, החליטה לערוך משאל דומה בין תלמידותיה. והנה - למרבה ההפתעה - המשאל בין הבנות הניב תוצאות שונות לחלוטין: כמעט כל הבנות הזכירו את המצווה שבדבר כנימוק ראשוני ועיקרי! יתירה מזו: חמש בנות (מתוך שמונה-עשרה) - כלל לא התייחסו לתגמול החומרי!

בדיקה יסודית של הנושא גילתה, כי ההסבר להבדלים קיצוניים אלו פשוט הוא מאוד: הממונה על 'חברת-תהילים' של הבנים היה מדגיש כל פעם - בדרכים רבות ומגוונות - את ה'רווח' החומרי שהבנים מפיקים מאמירת התהילים. היה מכביר מילים על-כך, שהתגמול החומרי הינו 'יקר ומשתלם'; שכדאי לבוא, כי 'בין כה וכה משעמם, ואין מה לעשות'; ומחלק את ה'פרס' - בסיומה של כל פעולה - ברוב טקס ומלל.

הפנמה - יווכח עד מהרה באמיתות אלו, וילמד מעצמו עד כמה וכיצד ניתן להשתמש בטכניקה זו.

דברים אלו הם - למעשה - חזרה על הפרק בנושא ההפנמה, תוך התייחסות מפורטת לעניין הפרסים. אם עדיין אין בדברים אלו לשעצמם משום הבהרה, נימוק ושכנוע - ממליצים אנו לעיין בהם יחד עם הנאמר בפרק הנזכר. כמדומה שצירוף הדברים יש בו כדי לענות על הדרישה המוצגת במכתבכם.

[הערה: לתועלתו של מי שרוצה לערוך בעצמו בדיקה דומה לזו המתוארת בדוגמה לעיל, מבקשים אנו להדגיש נקודה מסוימת: התלמידים לא נשאלו מהם המניעים שלהם כן להשתתף ב'חברת-התהילים', אלא - כיצד לשכנע חבר אחר להצטרף. זאת, משום שרוב התלמידים הורגלו להשיב בהתאם למה שהם סבורים שאנו מצפים מהם לשמוע, ולא בהתאם למה שהם סבורים באמת! כשהם מתבקשים 'לשכנע' חבר בדרך כלל מבינים הם, שעליהם להציג את הנימוקים המשכנעים באמת, ולא את אלו הנאמרים כ'מס שפתיים' גרידא.]

[2] שאלה: מדוע מתנגדים אתם לשיטה שנקראת ה'מסקנא הטבעית', לפיה אנו לא מענישים אלא נותנים למציאות להעניש את התלמיד. כגון: מי שלא רוצה לאכול - שירעב, ואז יבין בעצמו כי זו טובתו; מי שמתנדנד על הכיסא בכיתה - סימן שאין הוא יודע להשתמש בכיסא, ועל-כן שיעמוד וכדו'. כמחנך אני משתמש בשיטה זו ומוצא אותה יעילה מאוד.

תשובה: איננו מתנגדים לשום טכניקה יעילה - אנו מתנגדים ל'שיטה'. שיטה זו מציגה, כאילו יש בכוחה לפתור את רוב הבעיות החינוכיות; כאילו בדרך זו - אין אנו מענישים, אלא המציאות עצמה מענישה; וכאילו עלינו להימנע מעונשים כדי למנוע הטלת מרות מצידנו והתמרדות מצד החניך. כל הנ"ל הוא שקר מוחלט, ואין בר-נסיון שיסתפק בכך.

כי:

רוב הבעיות החינוכיות אינן ניתנות לפתרון באמצעות טכניקה זו. אפילו הדוגמה השנייה שהובאה בשאלה היא מלאכותית, שהרי הילד מבין כי אנו קבענו את כללי-השימוש בכיסא, ואנו מאלצים אותו לעמוד

כנגד זה, סגנונה של האחראית על הכנות - היה שונה בתכלית: מדי שבת היתה מדברת עם הילדות על מעלתן וחשיבותן כאומרות תהילים, מזכירה להן עד כמה ה' שמח בתפילתן, מצטטת סיפורים על ילדות שעזרו למשפחתן בזכות אמירת תהילים, וכדומה. בסיומה של ה'פעולה' היתה נותנת לאחת הילדות הגדולות לחלק את ה'פרס', תוך שהיא אומרת בחיוך: "זה - בשביל לסתום ליצר-הרע את הפה!"

הדוגמה הנוכחית ממחישה היטב, כי עצם ניסוח השאלה דלעיל - בטעות יסודי! טעות לדון בשאלה, האם שיטת-הפרסים היא חינוכית או לא, מכיוון ששיטה זו - מעצם מהותה - אינה מיועדת להוות כלי חינוכי. כי, בהתאם להגדרה אשר הוצגה בחלקו הראשון של הקונטרס, מעשה-החינוך אינו כולל טכניקות-הפעלה, אלא השתדלויות-הפנמה. התגמול החומרי לכשעצמו איננו אלא אחת הדרכים להפעיל את החניך בכיוון מסוים, אבל אין בו כדי ליצור הפנמה של המעשה החיובי עצמו. ממילא ברור, כי שאלת התועלת החינוכית שבשיטה זו איננה תלויה בה עצמה, אלא בשאלה כיצד נתבצעה, ומה היו הפעילויות החינוכיות שבאו בעקבותיה. כלומר: השאלה היא, האם אחר הפעלת שיטה זו הוסיף המחנך והשתדל ליצור גם הפנמה. אם כך פעל - ממילא מנע את הנזק שבהתמקדות החניכים בערכים החומריים עצמם, ואם לא פעל כך - הרי שהשתדלותו לא היתה חינוכית, גם אם נמנע מלהדגיש את הערך החומרי בקיצוניות כמו זו המתוארת בדוגמה שלעיל.

מבחינה מעשית נראה, שאין להשתמש בשיטת-הפרסים בקביעות ולגבי כל נושאי החינוך אלא רק באופן ארעי ולגבי נושאים מסוימים. ההגיון העומד מאחורי המלצה זו גם הוא מבוסס על הדברים דלעיל: כמעט כל השתדלות ליצור הפנמה מאלצת את המחנך למחוק את הרושם השלילי שנוצר ע"י ההפעלה (בין אם המדובר הוא בהפעלה בדרך הכפייה - שמחייבת לתקן את ההתניה השלילית שנגרמה בעטייה, ובין אם המדובר הוא בהפעלה בדרך של פיתוי - המחייבת לתקן את הרושם של מעלת הערך החומרי). שימוש קבוע בפרסים מחזק מאוד את ההתייחסות לפרס כמטרה לעצמה, וההתמודדות עמה נעשית קשה יותר ויותר. מאותה סיבה ראוי גם להיזהר, שלא להעניק פרסים יקרי-ערך (אם לא במקרים מאוד נדירים), אלא פרסים סמליים בלבד. כל מי שישתדל באמת ליצור

ה'משהו אמת' שיש בשיטה זו הוא, שככל שיש קשר יותר ישיר בין העבירה לעונש כך קל יותר לחניך להבין את הצדק שבעונש. התועלת החינוכית שבכך - מובנת מאליה.

באותם מקרים בהם נאלצים להעניש יש מקום, איפוא, לתור אחר עונש כזה, אשר הקשר בינו לבין החטא יהא ברור ומוכן. אבל אין מקום להמנע מעונש, במקרים בהם אפשרות כזו איננה מזדמנת. בשום מקרה אין להירתע מהטלת מרות והפעלת סמכות. בוודאי ובוודאי שאין היתר להזדקק להגדרות, גישות ושיטות רעיוניות, אשר מקורם מפוקפק הוא.

ג] תפסת מרובה?

שאלה: מאוד קשה לי לקבל את דבריך, שאם הילד מרגיש טוב ונהנה מלימודיו במקומו הנוכחי, אזי אסור לנו בשום פנים ואופן להעבירו ל'חדר' אחר. ב'חדר' השני - אליו ביקשנו להעביר את בנו - מתחילים ללמוד גמרא בגיל יותר מוקדם, וגם לומדים יותר שעות. מדוע שלא נקדם את הבן? מדוע שלא נשתדל לזכות לבן, שיהא גדול בתורה? ברור שהילד ייהנה יותר במקום שבו נוח לו יותר, אבל אין זה אומר שזו טובתו! גם הטענה שלכם, שאנו מעמיסים על הילד לחץ רוחני מעבר ליכולתו ומזיקים לו מאד - איננה מקובלת עלינו. נכון אומנם, שאחרים אינם עושים זאת, אבל מי קבע שהם צודקים? בגלל שהם רוב? רוב בני-האדם הם בינוניים, ומסתפקים בכך, שגם ילדיהם יהיו כמוהם. אנו שואפים לכך, שבננו יהיה גדול ולא בינוני! יש מחמירים בהלכה פלונית ויש מהדרים באלמונית, ואילו אנו מבקשים להחמיר ולהדר בהלכות-חינוך!

תשובה: אין כל דרך בעולם, להצמיח 'גדולים' בכוח, והנסיונות המלאכותיים לעשות כן - לא רק שלא יועילו אלא שגם יזיקו מאוד. יכולתו של כל ילד תלויה במה שחנן אותו הקב"ה ובתנאים בהם הציבו. 'גדלות' - משמעותה: ניצול כל הכלים ומימוש כל היכולת. נמדדת היא הגדלות אצל כל אדם אך ורק ביחס לעצמו, ולא ביחס לפלוני או לאלמוני. כפי שברור, שכל אדם נברא יחידי (עם תכונותיו המיוחדות וסביבתו המיוחדת), כך צריך להיות ברור, שהמושג גדלות הוא ייחודי לכל אדם ואדם. האופנה החדשה, לנסות להצמיח 'גדולים' בכוח, גרמה

- לא המציאות. אין כאן אלא משחק מילים רדוד, שבא להתאים את העובדות לשיטה. כיוון שהוחלט (מסיבות פילוסופיות - לא חינוכיות!) כי אין להעניש, וממילא הוחלט שיש לפתור את רוב הבעיות באמצעות מסקנה טבעית, לכן מגדירים גם עונשים כאלו כ'מסקנה טבעית'. הילדים לא מתפעלים מההגדרות ה'פילוסופיות' הללו, והם מתיחסים לעונש בהתאם לתחושותיהם, לא לפי כללי-המשחק המשוונים של המבוגרים. זאת, ועוד: מטרותיה של 'שיטת-החינוך' הזו ממוקדות בהתנהגותו העכשווית של החניך, ובתחום זה קל (באופן יחסי) למצוא מעין 'מסקנות טבעיות'. לעומת זאת, רוב העניין שלנו בחינוך הוא דווקא בתחום הערכים האמיתיים והפנמתם. מובן מאליו הוא, כי ככל שעסוקים יותר בנושאים שברוח, כך קטן הסיכוי למצוא 'מסקנה טבעית' שתעניש את הילד. אם, חלילה, יימצא ילד שיעבור עבירה חמורה, האם נחכה עד שיגיע לבי"ד של מעלה כדי להיענש ע"י ה'מסקנה הטבעית'? אם כך נעשה - מסתבר שאנו ניענש - לא הוא!

ויתירה מזו: הגישה הנזכרת היא אחד מתוצריה המובהקים של אידיאולוגיית ה'דמוקרטיה בחינוך'. אחת מהנחות-היסוד של אותה אידיאולוגיה היא, שאין זכות לחזק (קרי: ההורים והמחנכים) להשתלט על החלש (קרי: הילדים). זכותנו לקבוע אומנם כללי-התנהגות וחובתנו להדריך הילדים - אבל לא להשתלט עליהם, לא להטיל עליהם מרות ולהמנע, כמעט בכל מחיר, מהתנהגות סמכותית ביחס אליהם. כמדומה, שלמותר הוא להאריך ולבאר, שאין אנו גורסים את ה'דמוקרטיה בחינוך', ואין אנו חוששים להטיל מרות או להפעיל סמכות. אדרבא! אצלינו זהו היסוד לכל הפעילות החינוכית. בלא זה גם סמכותה של ההלכה ושל מי שציווה עליה לא יתקבלו אצל החניך, חלילה. ('הוקש כבודם לכבודו של מקום').

נדמה, כי די בדברים אלו כדי להמחיש, עד כמה מסוכנת היא המגמה להזדקק ל'שיטות'. נטייה זו אינה נובעת מתוך הרצון לקיים מצוות-חינוך בהידור, אלא מעצלות-המחשבה. ה'מעלה' היחידה שיש ב'שיטות' היא, שהן 'פוטרות' את המחנך הן מהחובה להתבונן בכל מקרה לגופו טרם יגיב ויפעל, והן מלבדוק עצמו ולבקר פעולותיו אחר מעשה. שהרי, אם כך היא ה'שיטה', על כורחך שכך נכון להגיב. אם חלילה נכשל חינוכו של הילד הוא עצמו אשם (שלא התאים עצמו ל'שיטה'), ולא המחנך...

ובכל-זאת, אין בכל האמור לסתור את נסיונכם, כי הפעולות בהן נקטתם היו יעילות. כל אחד מהשקרים הללו מבוסס על משהו אמת.

החשובה ביותר בתחום ההשתדלות לגבי עתידו הרוחני של הילד. (זאת, כמובן, בתנאי שבמקום-לימודים איירינן, ולא במגרש-שעשועים.)

התיחסותנו לנורמות המקובלות בציבור שלנו, איננה נובעת מכך, שאנו ממליצים לגדל 'בינוניים'. התיחסות זו בנויה על ההנחה, שהנורמה מלמדת - במידה מאוד מוגבלת - מהי (כיום) יכולתו הממוצעת של כל ילד בכל גיל. כיוון שאין בידינו כלים למדוד מהי יכולתו האמיתית של כל ילד וילד; ומשום שלא נוכל להציע נוסחאות מפורטות, שתאפשרנה לדעת מה ניתן לדרוש מכל אחד; וכיוון שאנו מודעים לכך, שהגזמה בדרישות מזיקה לא-פחות (ואף יותר) מאשר וויתורים מיותרים - לכן אנו מתיחסים לנורמה כנקודת-מוצא. מכאן ואילך - חובתם של ההורים והמחנכים לבדוק את הצלחתו של כל יחיד ויחיד לעמוד בדרישות אלו, ולהוסיף או להפחית בהתאם.

במקרה שלכם - היו סימנים ברורים מאוד לכך, שהלחץ על הילד היה מעבר לכוחותיו. תופעות כמו גמגום, כסיסת-צפורניים, הרטבה, התפרעויות ואלימות אכזרית - הן סימנים מובהקים לכך, שהילד איננו מסוגל להתמודד עם הלחץ בו הוא נתון. אומנם תופעות כאלו עלולות להיגרם גם מסיבות אחרות, אבל הלחץ הוא הגורם הראשוני והנפוץ ביותר. וודאי הוא, שאם הורדת הלחץ גרמה לשיפור משמעותי בתופעות כגון אלו (ושוב, כפי שאירע אצלכם) - הרי זו הוכחה מובהקת כי הלחץ היה מוגזם ומזיק.

הטענה שלכם, לפיה רוב ההורים אינם מעוניינים להצמיח 'גדולים' - איננה נכונה! אדרבא! הרוב כן חפץ בכך, אלא שקשה לו מאוד לבצע את הנדרש לשם כך. ההשתדלות להצמיח 'גדולים' תובעת את העמקת האיכות החינוכית, ולא את הרחבת הכמות וריבוי הדרישות. קל מאוד - יחסית - להעמיס על הילד שעות-לימוד נוספות, שיחות-מוסר נוקבות, איסורים והגבלות. קשה מאוד להתמסר לחינוך באמת - להשקיע מאמצים מירביים כדי שהילד יפנים את התנהגותו החיובית, להשתדל לעוררו כראוי להתגבר על קשייו ולהתמודד עם חולשותיו, להתאמץ מאוד להציג בפניו דוגמה אישית מעולה והמחשה נכונה וכדו'. ובכל-זאת - אין ברירה. רק בדרך זו, יחד עם ריבוי התפילה והתחנונים, נוכל לומר שהשתדלנו כראוי. הנסיון לתפוס מרובה בכמות גורם, שאף המועט יישמט מידינו. לא באנו למנוע מכם להחמיר בהלכות-חינוך ולהדר בכך.

לעיוות הדברים הפשוטים הללו באופן חמור, ופגיעה עמוקות באושיות החינוך לתורה ויראת-שמיים. לאמיתו של דבר, אין אופנה זו עוסקת בבניין האדם, אלא בפיתוחו של סגנון תחרותי שלילי. כלומר: כמעט אין ספק, שלא שאיפה טהורה ואמיתית לגדלות רוחנית טמונה ביסודה של אופנה זו, אלא 'נגיעה' של התנשאות: בני יותר מבנך; ה'חרר' שלנו מוצלח משלכם; אנו טובים מכם, וכדו'. עירובם של שיקולים זרים כאלו (במודע או שלא במודע) במסגרת ההשתדלות החינוכית גרם להתמקדות בטפל על חשבון הזנחת העיקר. הרי אין בר-דעת שיטיל ספק בכך, שהעיקר הוא האדם ופנימיותו - ולא הישגיו החיצוניים. דא עקא, שמשך הזמן בו נמצא התלמיד במסגרת-הלימודים, החומר הנלמד וההספק - רק אלה הם מושגים הניתנים למדידה ומאפשרים תחרות. לעומת זאת, פנימיותו של האדם איננה נתפסת בחושים, איננה נמדדת בכלים מדויקים, ואיננה מאפשרת ליצר-התחרות לבוא על סיפוקו. התוצאה הכואבת היא, שיותר ויותר נוטים אנו להתמקד בהישגים על חשבון הטיפול באדם עצמו. (אומנם נכון הוא, שלעיתים גם הישגים חיצוניים כהספק ומשך זמן הלימוד מלמדים על האדם עצמו, אבל זאת רק אם מהווים הם תוצאה של הפנמת הערכים החינוכיים. ברם, כאשר ההישגים החיצוניים נעשים מטרה לכשעצמם - לא רק שאין בהם כדי להוכיח הצלחה כלשהי, אלא שיש בהם גם כדי לעוות את תמונת עולמו של החניך ולהרחיקו מחיי תורה ויראה במובנם האמיתיים.)

אין בכל האמור, חלילה, להטיל ספק בכוונותיכם הטובות. משוכנעים אנו כי מניעיכם הם אכן טהורים ואמיתיים, אלא שהתפשטותה של האופנה החדשה הזו גרמה אף אצלכם לעיוות מושגי-יסוד פשוטים וברורים. חובתכם להבין, כי העובדה שב'חרר' מסוים לומדים יותר זמן, מספיקים יותר או דורשים יותר - אין בה אף לא שמץ של הוכחה, כי אכן זהו מקום-חינוך טוב יותר. פעמים רבות, רבות מדי, ההספק בא על חשבון ההבנה הבסיסית, אריכות-הזמן - על חשבון ניצולו, והדרישות המרובות - על חשבון ההפנמה. כלומר: כשהילד נלחץ להספיק יותר ממה שהוא מסוגל, הוא נאלץ לקרוא ולדקלם מבלי להבין, והדבר מרגילו להיות שטחי ונבוב; כשהוא כפוי ללמוד מעבר ליכולתו - הוא מתרגל לחלוטם בהקיצ, ומתאמן להיות 'בטלן'; כאשר הלחץ הרוחני על הילד הוא חריף וקשה - הדבר גורם לו התניה שלילית חמורה, המונעת את הסיכוי שיגדל כ'בן-תורה'. העובדה, שהילד אוהב את מקום-לימודיו, היא העובדה היחידה המורה על איכות-החינוך, והיא גם

אדרבא! אף אנו מבקשים זאת. רק באנו להזכיר, כי ראוי מאוד להחמיר בהלכות-חינוך - אבל להחמיר על עצמינו, לא על הילדים; אף אנו מבקשים להדר - להדר בהשקעה שלנו ובאיכות החינוך, ולא להסתפק בריבוי-דרישות והטלת עומס כמותי.

יהא רעווא, דמילתא דאמינא - תתקבל.