

דוד קאפח

האווירה כאמצעי חינוכי מקיף בחסידות סלונים – הגות יישומית*

תקציר

מאמר זה עוסק באמצעי חינוכי ייחודי – האווירה. הדיון עליו ייעשה מתוך בחינת כלל הגותו החינוכית של הרב שלום נח ברזובסקי, בלארוס 1911–ירושלים 2000, ובהסתמך על כתביו החינוכיים. המאמר עומד על ייחודה של האווירה במשנת סלונים, על דרך פעולתה המכונה "ממילא" ועל יתרונותיה החינוכיים שבין העיקריים שבהם הוא היכולת לחולל שינוי מתוך שמירה על תחושת חירות אצל התלמיד. במאמר מוצע עיון משווה של הגות זו במחקרי חינוך עדכניים המעלה נקודות מחלוקת, אך לא מעט סוגיות משותפות. במאמר יש התמקדות ברובד הדתי-מיסטי של ההגות ובסמכותו של ההוגה שכיהן כאדמו"ר, ואף על פי כן ההצעה במאמר היא להכיר את ההגות ואת דרך יישומה של האווירה החסידית כאמצעי חינוכי גם מחוץ לחברה החסידית.

מילות מפתח: חסידות סלונים; אווירה חינוכית; יישום של הגות חינוכית; אישיות המחנך; חינוך בדרך ממילא.

פתיחה

המעשה החינוכי כולל את הרצון להשפיע, כלומר להדריך לקראת אתגרי העתיד ולכוון לערכים חיוביים בעיני המחנך ובעיני החברה הסובבת. אמצעים חינוכיים מגוונים עומדים לפני המחנך והאיכותיים שבהם כרוכים בבניית קשר עם התלמיד. יש פעמים שבהן הרצון להשפיע תואם את רצונו של תלמיד להיות מושפע, רצון לחוות, להרחיב את אופקיו, להיות פתוח למזג אותם עם אלו של המחנך¹ ולהיענות להכוונה ערכית. עם זאת, לא כל התלמידים פנויים לכך ורצונו של המחנך להשפיע עלול להיראות בעיניהם פגיעה בעצמאותם. דוגמה חריפה ממחישה זאת מצויה בתיאור של חוויה אישית משנותיי כמחנך בחטיבת ביניים ורשמייה בעיניי:

בבית הספר הממלכתי-דתי שחינכתי בו, התכנסנו מורים ותלמידים באולם התרבות. ככל הזכור לי, היה זה לצורך טקס מחצית או סיום שנה. אירוע חגיגי

* אני מודה לקוראים של גרסאות מוקדמות של המאמר שהערותיהם שיפרו אותו: בתי ערגה קאפח, ד"ר יוחאי מקבילי, צבי בירנבאום, וכן לקוראים האנונימיים מטעם מערכת כתב העת שאנן.

1. אני משתמש במושג 'מיזוג אופקים' על פי הבנתו של גדמר, שלפיה המפגש עם הזולת מאפשר לנו לשנות את אופק הבנתנו (Gadamer, 1989, pp. 306–307; Malpas, 2022).

שבו נושאים דברי סיכום ומחלקים תעודות הערכה. אני מציין זאת כי האווירה הייתה נינוחה. התלמידים נכנסו לפי קבוצות הגיל והתיישבו במקומותיהם, אך לפני שהחל האירוע על הבמה, התרחש אירוע בקהל. אחד התלמידים מהכיתות הבוגרות, י"א או י"ב, הניח את רגליו על הכיסא שלפניו - מעשה לא מנומס ולא מקובל, ולכן אחד המורים העיר לו על התנהגותו. התלמיד לא אהב את סגנון ההערה, שלדעתו לא היה מכובד ודרש שהמורה ישפר את אופי הפנייה. המורה בחר להמשיך בדרישתו ואף הרים את קולו. עשרות תלמידים הפנו את מבטם אל השניים. הטונים עלו משני הצדדים, ולבסוף קילל התלמיד בקול רם, הוציא מכיסו עגיל וענד אותו ואז יצא בחרון אף מהאולם. חוויתי זאת כאירוע קשה מאוד מבחינה חינוכית בייחוד בשל פגישות עבר אקראיות עם התלמיד שהיה חביב ומנומס. בייחוד זועזעתי מאופייה המתריס של תגובת התלמיד. הפרשנות שלי הייתה שההתרסה נועדה לנגח את כללי בית הספר ואת היותו דתי והכאיב לי שהיא באה מנער שהיה כאמור עדין בהתנהגותו השגרתית. בחשיבה שלאחר מעשה, התובנה שלי היא שהנער חווה השפלה ופגיעה ביכולת שלו לקבל אחריות למעשהו, להתנצל מתוך קבלת כללי ההתנהגות של בית הספר. נוסף על כך דרך הפעולה של המורה עימו הראתה **ניתוק מהאווירה** ששררה במקום באותו הזמן, המתנה נינוחה לטקס באולם התרבות. ניתוק זה מצד המורה לצד חוסר ההקשבה ואופי הפנייה הישיר והפומבי, יצר שילוב הרסני שגרם לתלמיד להפתעה לא נעימה ולחווייה קשה של פגיעה בעצמאות שתרמה לתגובתו הקיצונית. ראוי להדגיש כי אני לא ממעיט מאחריות התלמיד למעשיו, אלא שברצוני להדגיש את **האווירה** ששררה בתחילה, את **השפעתה** על התלמיד, שאף גרמה לנינוחות יתרה שגרמה לו להתעלם מכללי הנימוס המקובלים בדרך ישיבתו. את **חוסר השפעתה** על המורה שלא היה ער אליה, ולבסוף את עוצמת הפגיעה של התלמיד - מעין 'רעם ביום בהיר' בשל **היותו שרוי באווירה** הנינוחה.

מבוא

חסידות סלונים הצליחה לשמר את דרכה החינוכית הייחודית בין השאר בשל מאמץ עקיב מרשים של מנהיגה. הכוונה היא ליכולת שימור על אף אימי השואה והמעבר מאירופה לארץ ישראל.² האדמו"ר³ רבי שלום נח ברזובסקי, בלארוס 1911–ירושלים 2000 (להלן רשנ"ב), היה מנהיג חסידי שכתובתו פרצה את גבולות העניין של חסידיו. בעיקר התפרסמה סדרת כתביו, **נתיבות שלום**, הסובבת את חמשת חומשי תורה ושהלימוד בה נפוץ אף בישיבות הציבור הדתילאומי. לרשנ"ב כתבים הממוקדים בהגות חינוכית שבהם הוא מציג לפני הקורא אמצעי חינוכי ייחודי שהוא מכנה **האווירה**. זהו אמצעי רב-עוצמה ועם זאת עדין, מתוך כך שהוא מאפשר את מימוש הרצון להשפיע מבלי לפגוע בתחושה העצמאות וחווית הצמיחה האישית של התלמיד.⁴

2. לפירוש על פעילותו זאת, ראו בינג (תשע"ד).

3. כינוי כבוד מקובל בין החסידים, ראשי תיבות של אדוננו מורנו ורבנו.

4. רשנ"ב לרוב משתמש במושג "חניך" (ולעיתים בביטויים אחרים כמו נער, ילד, ילד יהודי כשר). הרושם המתקבל הוא שהמטרה העיקרית בכתביו היא חינוך למיצוי האנושיות ולא לימוד להגברת ידע או מיומנויות.

בניחות הגותו ארצה לטעון כי יש בה מודל ייחודי להגות חינוכית בעלת לכידות (קוהרנטיות)⁵ שנכתבה מתוך מודעות של מנהיג קשוב⁶ ושחלק ממנה עוסק ביישומם של הרעיונות. אומנם חזונו החינוכי נכתב כמי שעומד בראש המערכת, ומנוסח ככתיבה של מנהיג המעוניין לעורר השראה, אך גם ככזה המודע למציאות שהמחנכים מתמודדים עימה. מחנכים אלה הם קהל היעד שעיקר כתיבתו מופנית אליו. לכן יש מקום לומר שלחזונו יש חיבור לעבודה המעשית בחינוך ואף יש בו מתן מקום לקושי בעבודה זו. סגנון כתיבה זה תואם את המידע שכאדמו"ר קיבל פעמים רבות פניות של חסידיו ובהן כאלו שעסקו בחינוך ושהמענה עליהן כלל הקשבה לחסידיו והצעות לפתרון קשייהם כמחנכים.⁷

העיון בכתיבתו שיעלה בהמשך יראה נקודות השקה מרתקות עם המחקר החינוכי בן־זמננו, נקודות מחלוקת ואף חשיבה מקורית. המודל שהוא מציג מציג דרך חינוכית המתמודדת עם האתגרים שגם כיום מצויים בתחומי העניין של המחקר החינוכי: מודעות לאתגרי ההוראה, שותפיו של המורה לתהליך החינוך וציר ההתפתחות המקצועית והאישית של המחנך.

במאמר יידונו השאלות האלה: מה המיוחד בהגותו? ממה מורכבת האוירה כאמצעי חינוכי בכתביו ומהם הכלים שהיא נותנת בידי המחנך המעמיק בן־זמננו? המענה על שאלות ינבע ממחקר של הגותו החינוכית באמצעות קריאה צמודה בכתביו החינוכיים והתמקדות באמצעי חינוכי מרכזי בה – האוירה ובתפקידיהם הרבים של האדמו"ר, המחנכים והתלמידים ביצירתה. מאמר זה יסתמך בעיקר על דבריו בחיבורים נתיבי חינוך (ברזובסקי, תשנ"א א) ונתיבי עולם הישיבה (ברזובסקי, תשנ"א ב). נתיבי חינוך הוא קובץ ובו שבעה פרקים שנוספו עליהם שני מאמרים עצמאיים: "החינוך הישיבתי" ו"למלמדי תשב"ר" [=תינוקות של בית רבן, ד"ק]. נתיבי עולם הישיבה הוא קובץ ובו שלושה מאמרים על מהותה של הישיבה, הדרכה ללומד בה ותפקידה החברתי. תחילה אציג את העניין המיוחד שהיה לרשנ"ב עם תחום החינוך, את כתביו שהתמקדו במחשבה חינוכית ואת ייחודיותו כהוגה חינוכי. בהמשך אדון באוירה, בתכניה, בתכונותיה, ביעדיה ובאזורי השפעתה. כמו כן אדון בתובנות החסידיות במחקר החינוכי ואעמוד על תובנות חינוכיות הניתנות לדעתי ליישום עכשווי גם בנושאים תרבותיים אחרים.

5. בשיח המחקרי החינוכי על הכשרת מורים, לכידות קשורה גם לחזון משותף לכל מי שמעורב במערכת החינוכית ולשיתוף פעולה ביניהם. חזון זה אמור לספק יציבות, אך גם להיות משתף ומתון כך פעיל (רן ויוספסברג בן־יהושע, 2020). חזונו הוא בעל לכידות מושגת במונחיה של המרנס (Hammerness, 2006) הפועלת לשלב תכנים תאורטיים בפרקטיקה. לרשנ"ב גם ביוגרפיה בעלת עקבות חינוכיות ובמובן זה לכידה – לפני התמנותו כאדמו"ר עסק בפועל בעשייה חינוכית כראש ישיבה וגם כתב הגות חינוכית.

6. להצגה של הגותו החינוכית עם הדגשים אחרים, ראו בינג, תשע"ד.

7. כמה מהם פורסמו בספר. ראו ברזובסקי, תשע"ד.

אתגר הזרות והזמנה

הקורא הרגיל במחקרי חינוך עלול לחוש התנגדות בעת הקריאה, שכן בכתבים יש גם חלקים מיסטיים, כגון אלו הקשורים לתפקידו של הרבי בקרב חסידיו. עוד התנגדות עשויה להיות קשורה בהשקפה תרבותית אחרת בהגות זו המשפיעה על יעדי החינוך: היעד החינוכי העיקרי אינו רכישת השכלה, השתלבות בחברה או יכולת להתפרנס, אלא תפקוד כיהודי מאמין ושומר מצוות ובמיוחד השתלבות כבוגר שהוא חלק מקהילה חסידית אידיאלית. כמה מהקוראים צפויים לאתגר נוסף – הכתיבה היא במובהק יהודית-דתית ויש בה משלבים לשוניים חסידיים-קבליים, זו כתיבה שנועדה לקריאה בתוך חסידות סלונים. התנגדויות אחרות עשויות להיות קשורות להיעדר אזכור של פיקוח מוסדי ולהתעלמות מתהליך הכשרה מסודר, מכלי הערכה ומבקרת איכות. לבסוף היותו של רשנ"ב הוגה, כותב ופועל בתוך מערכת מדרגית (היררכית) דתית שהוא עומד בראשה, עלול לעורר אינחת. הצעתי היא לראות את הגותו ואת רעיונותיו החינוכיים של רשנ"ב ראויים לפחות להיכרות כדי לאפשר מיזוג אופקים כפי שהסביר גדמר (Gadamer, 2001). לפיכך אף הרחוקים מתרבות זו עשויים לצאת נשכרים. אציג את הדברים כהווייתם לפני הקוראים, אך החירות בפרשנות הדברים נשמרת לקורא, על סמך המפגש שלו עם הרעיונות ועם הציטוטים שאביא בהמשך (שפילמן, 2014), כלומר הדרך שהמפגש של הקוראים עם כתיבתו של רשנ"ב עשויה להשפיע עליהם כמחנכים, היא אישית וייחודית. במובן זה מאמרי הוא הזמנה לעיון בכתבת רשנ"ב במקורה.

רשנ"ב וחינוך

רשנ"ב שימש מחנך בפועל בתפקידיו כראש ישיבת בית אברהם וגם פרסם כתבים חינוכיים-מקצועיים.⁸ רשנ"ב מפליג בחשיבות החינוך ובפתח חיבורו נתיבי חינוך הוא מזהיר: "החינוך הוא יסוד הכלל ויסוד הפרט" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ה). אפשר להבין ביטוי זה כפשוטו, היסוד שהחיבור עומד עליו והאדם עומד. אפשר גם להבין במישור החסידי-קבלי ואז ראוי לציין כי ראשי התיבות של ההצהרה מכוונים לשמו של הא"ל כמקובל בפתיחת כמה חיבורים תורניים. במישור זה יש לדון במילה החזרת, יסוד, המייצגת גם אחת מעשר הספירות הקבליות (דרכי ההשפעה של הא"ל על המרחב האנושי) שעניינה קשור גם ליצירת קשר של המחנך עם החניך כדי להשפיע עליו.⁹ כאן החיבור נפתח במרכזיות חשיבותו של טיב הקשר והרצון להשפיע. להשלמת הרקע חשובה תודעתו ההיסטורית כמי שפועל בדור שלאחר חורבן היהדות התורנית וקהילותיה בימי השואה,¹⁰ הוא מכנה אותו "דור של חורבן ובנין" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ה) ונרתם למשימת שיקומה ובייחוד בחסידות סלונים. תודעתו זו מוצגת בכתבתו

8. קריאה אחרת היא כמובן זו הדתית-חסידיית שבה תינתן תשומת לב יתרה להפניות תורניות, למונחים קבליים ולמסורות חסידות סלונים.

9. הרב ערד (תשע"ו) מסביר זאת לפי החסידות והקבלה.

10. על כך ראו בינג (תשע"ד), עמ' 55, 57, 70; מאיר (תשס"ח) מביא את דברי רשנ"ב על השגשוג בחסידות שלאחר השואה, וגם על האיות הפחותה של העבודה הפנימית.

גם בממד המשווה את החינוך החרדי לחינוך הלא דתי במדינת ישראל ולדבריו, כישלון החינוך האחרון¹¹ מבליט את הסיוע השמימי להצלחתו של החינוך החרדי. סיוע שמימי זה אמור לשמש בשביל היהודי המאמין הזמנה לפעולה, שכן לדבריו הוא נושא מסורת אמינה שלפיה "המצוה שרואים שיש לה עכשיו הארה משמיים וזוכים בה לסייעתא דשמיא באופן מיוחד [...] היא בודאי המצוה המיוחדת של הדור הזה [...] כל זה ללמדנו בא כי תפקידנו העיקרי בדור הזה הוא החינוך התורתי" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' ה-ו, ההדגשות במקור, ד"ק). מתוך כך הוא מעודד להשקעה בתחום החינוך לא רק כי האיום על המתחנכים חמור, אלא גם כי בעת כזו יש הזדמנות דתית להתקרב למלך, כלומר לאֵל.

שכל כך מתגברים כוחות הסט"א [=הסטרא אחרא. בארמית, הצד האחר, כינוי לכוחות הרוע, ד"ק] בענייני כפירה וזוהמה בממדים מבהילים [...], (ש)אין לתאר את גודל הנח"ר [= הנחת רוח] והשמחה שגרמו למלך" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' ז, ט)

לרשנ"ב כתיבה מסודרת, שיטתית ובעלת מבנה ברור. דוגמה לשיטתיות של כתיבתו מופיעה בפרק הראשון בחיבורו נתיבי חינוך (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' יב) שבו הוא מפרט מדרג של ארבעה שלבים בתהליך החינוך:

- א. חינוך גופני – סדר אישי וחברתי וכן נימוס, כלומר הנחלת נורמות מקובלות.
 - ב. חינוך נפשי – ממוקד בשליטה ברצון. תכליתו לכוון את האדם לחירות ולמנוע את היותו נשלט לסיפוק כל רצונותיו. שלב זה נראה אישי, אך יש לו השפעות חברתיות, שכן איש המעלה ניכר גם ביחסו כלפי חברו וזהו גם יעד חינוכי מוצהר בחברה.
 - ג. חינוך בענייני רוח – תכליתו להורות שהחומרות תיחשב לטפל ואילו הרוחניות לעיקר.
 - ד. חינוך בעניינים הנוגעים אל הנשמה – הגדרתו של רשנ"ב מעורפלת למדי: "חינוך בעניינים הנוגעים אל הנשמה, שהיא חלק א' [=אֵלֹהִים, ד"ק] ממעל, שיש בזה גבוה מעל גבוה, והוא חינוך יהודי וחינוך חסידי כל אחד לפי מדרגתו וחפצו לחנך את יוצאי חלציו וחניכיו" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' יב).
- נראה שהוא מדבר על חינוך הנוגע לענייני הרוח עצמם, שגם בהם יש מדרגות. לדבריו, זהו תחום יהודי שלחסידות יש בסיס ידע רלוונטי עליו והוא משתנה לפי רצון המחנך ומיקומו הרוחני. בהמשך אראה שייתכן שהניסוח אינו מהודק בכוונה כדי שישאיר מרחב פעולה למחנך.

רשנ"ב מסביר בהמשך כי השלב הראשון משותף לכל בני האדם ואילו השלבים הבאים נצרכים לחינוך יהודי. מתוך מודעות למצב החברתי ולהשפעות תרבותיות רשנ"ב דורש 'חינוך עילאי דווקא' – 'ברמה הגבוהה ביותר הן בלימוד התורה הן בעבודת השם יתברך ובכל מידה נכונה'

11. הוא רואה בתחלואי החברה הכללית כישלון החינוך. אומנם מבט זה נראה פשטני למדי וראוי לשים לב לעניין הפולמוסי של דבריו כאן.

(ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ז-ח). דרישתו זו באה מתוך מענה על מצב שבו לדעתו מתחזקים כוחות הרוע. בדבריו אלו הוא עוסק במצב הנחוזה מבחינתו מאיים על החינוך להמשכיות המסורת, ולכן לדעתו יש להעניק לתלמידים חינוך לרמות הגבוהות ביותר הן בלימוד תורני הן במורשת החסידית, שעניינה קשר עם הא"ל. את פנייתו למחנכים הוא מנסח כהכוונה כללית למדי:

להחדיר בתלמידים את מתיקות התורה ולהקריין אור בכל ענין שלומדים בצורה שתגרום להם להרגיש בפועל שכל תענוגי החיים הם כאין וכאפס לעומת התענוג העילאי הזה (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ח).

כפי שאפשר להתרשם אין כאן הנחיה ביצועית כיצד לפעול,¹² אלא יותר הכוונה לתודעת המחנכים. בהמשך הוא מתאר הכוונה זו 'ארוכה וקצרה' – ארוכה מכיוון שהיא דורשת עמל רב, וקצרה כי "אחרי שמדליקים בחינוך את האור, שלהבת עולה מאליה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ח). כלומר לאחר עמלו של המחנך יש קפיצת מדרגה שהתלמיד עושה בעצמו, בלי מאמץ נוסף של המחנך. יתרון נוסף הוא שהמחנך אינו צריך לעמול לעקור את הרצונות השליליים של התלמידים בפעולה ישירה, שכן "מיד שיזרח האור בנשמתו, ייעלמו כל כוחות הרע" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ח).¹³ תוצאה נלווה לפעולות חינוך אלו היא שהילד יראה את עצמו שונה ומשתייך לקבוצה ייחודית וכך לדבריו הן יגיבו מפני "ההשפעה הנפסדת שסופג הילד כשחולף ברחוב של ימינו" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ח). חלק מכתבתו נושא אופי פולמוסי, ולכן בסיום פתיחתו לחיבור נתיבי חינוך הוא מדגיש מצד אחד שלחינוך דרושה מומחיות, ומצד אחר שהשיטות הפדגוגיות החדישות אינן אלא קשורות ל"חינוך חיצוני" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' י), כלומר ללא הפנמה של התלמיד, ולכן בשעת מבחן חינוך זה קורס. יש מקום לשער שאמירות אלו הן חלק מן ההתנגדות למסלולי הכשרה מקצועיים אקדמיים להוראה בפרט ולתרבות החילונית בכלל. לדבריו, החינוך שהוא דוגל בו לאור התורה הוא "לא חינוך סיטוני, סטנדרטי, אלא חינוך יסודי מיוחד לכל נער על פי דרכו ותכונות נפשו" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' יא). נדמה שלאמירה זו יש לא מעט חוקרי חינוך שיסכימו, בייחוד בעניין היעד החינוכי של הפנמת הערכים החינוכיים (Berkowitz et al., 2017).¹⁴ לבסוף אחד המאפיינים רבי הערך לדיון בהגותו, היא העובדה שמדובר בהוגה חסידי שחיבר בין תאוריה למעשה – הוא עסק בפועל במעשה חינוכי ובו בזמן הוציא תחת ידו כתיבה הגותית בנושאי חינוך.¹⁵ במאמר אראה כי רשנ"ב הוא הוגה ייחודי, המרענן את השיח החינוכי,

12. במובן זה רשנ"ב הוא לא כמו סליגמן ואחרים (Seligman et al., 2009) שמציעים דרכים מעשיות ללימוד הכישורים להשגת תחושת אושר.

13. לשיטתו, ברמה הדתית הנוגעת למעגל רחב יותר, תוצאה נלווה של פעולה זו היא קירוב הגאולה – ציבור קטן שיעבוד את ה' עבודה איכותית ולא החזרה בתשובה של כלל העם (שלא כמו חסידות חב"ד למשל): "לא זה תפקידנו ללחום במורדים ולהכניע אותם, אלא בעיקר לחשל את השורות במעגל הפנימי של הכת הקטנה ולדאוג שתהיה חזקה ובראה ברוחה ללא שמץ של תערובת פסולה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ט).

14. אומנם חלק מן הדיון המחקרי הוא על הוראה ולמידה מותאמת אישית ופחות על החינוך הערכי, ראו למשל: לורבר-הוס, 2020, עמ' 13; ברודי-שרודר, 2020.

15. על כך עמדה כבר בינג (תשע"ד), אם כי לא עסקה במשמעות שאציג לקמן.

ודאי בחברה שפעל בה. אני סבור כי לרעיונותיו ערך רב גם בשדה החינוכי בחברות אחרות. הוא עומד על כמה עקרונות בחינוך ובהם חשיבותה יוצאת הדופן של אישיות המחנך הגוברת על מידת הכשרתו או מיומנויות ההוראה שהוא שולט בהן, כוחותיו הייחודיים של הילד והמדרג בסוגי החינוך. לבסוף אחד העקרונות המיוחדים בעיניו, שהוא ראשון במעלה מבחינת יכולת ההשפעה שלו ואעסוק בו במאמר זה, הוא האווירה החינוכית.

האווירה – "המחנכת מכל המחנכים"

יש גישות מגוונות שבהן המחנך מנסה להשפיע על התלמיד. כמה מהן ישירות יותר וכמה מהן פחות.

טענתו של רשנ"ב היא שהגישה היעילה מכולן נעשית כדרך אגב, או בלשונו "ממילא" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סב). בגישה זו המחנך משקיע בעיקר במעטפת, בממד המקיף את התלמיד ויוצר בסביבתו החינוכית מצע שבו נובט הרעיון החינוכי אצל התלמיד. בהדרגה, בתהליך איטי ולפי הייחודיות של כל תלמיד, תשפיע האווירה. זו גישה שאכנה אותה 'רכה' מכיוון שיתרון נוסף שלה הוא הפחתה מרבית של דרכי עימות (אומנם עימות ייתכן כאשר האווירה פוגשת תלמיד רגיש וקשוב עם מאפיינים כה מנוגדים, עד שנגרמת לו אינוחות במידה שגורמת לו לנסות ולפגוע באווירה כדי לשמור על עצמיותו).

הרקע הקודם – גם הוא אווירה

אווירת החינוך במוסד החינוכי אינה פועלת בלי הקשר. העניין החשוב לדברי רשנ"ב בחיבורו נתיבי החינוך, הוא הרקע שהחניך מגיע ממנו: "אין במציאות חינוך טוב [...] אם לא הכשירו למענו את הרקע המתאים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' טז). הוא מנתח רקע זה וקובע שיש לו שלושה מרכיבים: סביבה, תכונות הנפש של ההורים והאווירה בבית.¹⁶ לטענתו, הורי הילד אחראים לשלושתם.

הסביבה – רשנ"ב דן בשני היבטים: את ההיבט הראשון אפשר לכנות אווירה חברתית – הוא מונה את החברים שהילד מתחבר איתם ומציין שחשוב שזהותם תהיה דתית, אך הוא לא מסתפק בכך. חשוב לו הבירור האם מדובר באנשים "עדינים אצילים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' טז), ומתוך כך הוא מכוון לתכונות נפש שהן לרוב תוצאה של מודעות ועמל עקיב של מחנכיהם. בירור זה יכול ללמד עד כמה חשוב בעיניו אופי היחסים שהילד חווה בסביבתו בשעות הפנאי; בהיבט השני נמצאת אווירה תרבותית – הוא מציין את ספרי הקריאה והעיתונות¹⁷ שהתלמיד נחשף אליהם, שכן לדבריו "המחנך הגדול ביותר של הדור הם העיתונות והספרים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כ). זו קביעה מעוררת השתאות! שכן לפיה כוחם החינוכי של מערכת החינוך

16. על חשיבות הקשר בין הבית לחינוך הבית ספרי ועל היותו מרכזי בקידום איכות החינוך של הפרט, ראו גם אנגלה ופהיו (Anghel & Pehoiu, 2017).

17. כאן אציין את עיתון הילדים החרדי זרקור שנוסד ב-1967 ועדיין פעיל ושהיה נפוץ בקרב ציבור חרדי ואף בקרב ציבור דתי-לאומי.

ושל המשפחה קטן מזה של תרבות הפנאי.¹⁸ בעניין זה הוא בעיקר מזהיר מפני קלקולים חמורים לדבריו, כמו תוכני כפירה או "ספרים מלוכלכים ומזוהמים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כ) – ביטוי קשה המשמש כנראה כינוי לספרות שאינה צנועה במלל או בתמונה ולדבריו, לאחר חשיפה אליה קשה מאוד לתקן. ביטוי זה צורם לאוזן הליברלית המורגלת בערך חופש הביטוי, אך עיון בכתביו גורם למסקנה שלדידו ערך השמירה על ההתפתחות הראויה של הילד גובר על חופש הביטוי.¹⁹ אמירה הנראית בעלת גון מיסטי בעניין זה היא אזהרתו מפני תכנים שמצד מהותם אינם שליליים, אלא שכתב אותם מי שהשקפתו פסולה, שכן "נפש הרשע עטופה בדיבורו [...] ומזיק בדעותיו והשקפותיו" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כ). אפשר לקרב את הקורא לאמירה זו על פי התובנה הרווחת היום שלפיה אין דיווח תקשורתי שבו לא משוקעת דעתו האישית של העורך והמגיש.²⁰ אמירתו של רשנ"ב מבטאת רגישות רבה לזהות האדם המעביר את המסר.

תכונות הנפש של ההורים – נראה שהוא מדבר על המידה של תכונות אלה המתבטאות בחיי המשפחה. רשנ"ב מזכיר את המסורת בדבר מחילת העוונות לחתן ולכלה עם נישואיהם זה לזה. לדבריו, זוהי הזדמנות להתחלה חדשה ללא משקעי הנפש מן העבר. חסד אלוהי אשר "נותן את האפשרות" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' יז) לכל אחת ואחד. הקפדה יתרה מתחילת הנישואים תאפשר את ההשפעה המתאימה. מדבריו אלו עולה כי אין הכוונה בהכרח למזג ראשוני, אלא לתוצאת פעולות ההורים החל מראשית נישואיהם.

האווירה בבית – רשנ"ב קובע בעניין ההורים: "התפקיד הראשון שלהם הוא ליצור את האווירה הק' [הקדושה, ד"ק]" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' יז) ובמקום אחר: "המשימה הגדולה בבנין הבית היא ליצור בו את האווירה הקדושה" (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' ס). זו המשימה הראשונה של בני הזוג בבנין משפחתם, אף טרם נולדו ילדיהם המשותפים ומתוך כך הם ייוולדו לתוך אווירה משפחתית קיימת. בהמשך המשימה של ההורים היא לשמר את האווירה ולהתאימה להרכב המשפחתי המשתנה. הוא מקשר לכך את אמירת חז"ל: "איש ואשה – זכו, שכינה ביניהם"

18. קביעה רבת רושם זו מעוררת למחשבה על חשיבותה של פעילות פנאי, פעולות תרבות הנעשות מבחירה ובאווירה נינוחה. ושמא על מערכת החינוך לאמץ כמה ממאפייני פעילות זו אם ברצונה ליטול את הבכורה ולהיות היא "המחנך הגדול", כלומר שבמהלך יום הלימודים תהיינה פעולות נינוחות מסוג זה. אולי אל כך רומז רשנ"ב בהעניקו כינוי זה לאווירה של הישיבה (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סב). כיוון חשיבה מסוג זה בעניין קריאת ספרים מצוי בפרסום של האיחוד האירופי (OECD, 2012) שבו הוצע בין השאר כי הורים שהם הדוגמה האישית החשובה ביותר בעבור ילדיהם, יראו את יחסם החיובי כלפי קריאה ואף יקראו עם ילדם. בהצעה מומלץ גם דיון עם הילד על הקריאה ומתוך כך מתקרבת להכוננת הילד שרשנ"ב מכוון אליה. על כוחה של ספרות כסיבה חינוכית עומדת גם רוזנטל הרואה בספרות אמצעי לשימור ערכים ולהנחלת מסורת (רוזנטל, 2015 בתוך שגב וליזש, 2019).

19. אם אכן קיים בעיניו ערך של חופש ביטוי, נראה שהוא תחום בגבולות ההלכה ואף בגבולות צרים יותר של היעדר פגיעה באידיאל החסידי.

20. כך למשל: "הטיות מובנות הן חלק אינטגרלי של העבודה העיתונאית, החל בבחירת הנושאים שיוסקרו, דרך התעדוף בסיקור, הטון בו נהגות מילים, וכלה בבחירת הדימויים החזותיים" (שוורץ אלטשולר, 2017).

(בבלי סוטה יז – האווירה שישרו בביתם תגרום לשכינה, ביטוי לנוכחות אלהית בביתם. ליקוי בתפקידם זה עלול לגרום לדבריו ל"פגם בתכונת הנפש של הילדים!") (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סא). לעומת זאת, במצב התקין, "האווירה הטובה מבריא את עצם הנפש של הילד הרך והוא הולך וגדל בה" (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סא). בהמשך תיאורו רשנ"ב מדבר על תכנים משפחתיים יותר – זוהי אווירה "בלא מתחים, שיש בו שלימות והתאמה ברוח [...] גורם חינוכי ראשון במעלה [...] באין אומר ואין דברים" (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סא) בדבריו אלו הוא מכוון ליחסים הזוגיים שבין ההורים וליחסים במשפחה הגרעינית של התלמיד המחנכים ללא צורך בדיבור. לא רק התכנים החינוכיים שהבית מכוון אליהם כלולים באווירה המשפחתית, אלא גם התחושה של הילד הגדל מתוך הרמוניה בין ההורים המכוונת למצב נינוח שהוא מכנה "התאמה שברוח" (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סא), ביטוי שנראה שמתאר שלב שהגיעו אליו ההורים יחד מתוך היכרות הדדית, מאמץ אישי והחלטה על דרך משותפת. בתיאור מצב חיובי זה מופיעה אף המילה "שלימות" שלדעתי אינה מושלמות, אלא מסמלת שמשפחה זו מייצגת משהו שלם, שאינו מחפש את השלמתו מחוץ למשפחה. ילד שגדל באווירה כזו מושפע ממנה מבחינה חינוכית ואף יכול להיעזר בה כמקור כוח שסייע בהתמודדות עם בעיות חינוכיות בעתיד (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סג). בהמשך רשנ"ב מדגים בנושא חינוך לערכים²¹ כיצד הילדים מושפעים מנושאי השיחה של ההורים ואף מזהותם של אורחי המשפחה וטיבם.

רשנ"ב מציג לפני הקורא כמה דוגמאות להשפעותיה של אווירה משפחתית: לעיתים ההשפעה חיובית, למשל באימוץ גישה אופטימית שאינה חשדנית – "בית שרגילים להסתכל בו תמיד על הכל ועל כולם מתוך מבט חיובי, [...] הרי זה משפיע על הילדים באופן בלתי ישיר השפעה יתרה לרצות רק את הטוב" (ברזובסקי, תשנ"א, עמ' יט) – המילים "באופן בלתי ישיר השפעה יתרה" מתארות את האופן שהאווירה משפיעה השפעה לא ישירה ועם זאת בעלת עוצמה. דוגמה נוספת היא בעניין יחס כלפי אירוח עובדי ה' – "חשיבות מיוחדת לכך שהבנים ירגישו כמה חשוב בעיני ההורים כשבאים בצל קורתם עובדי ה' המדברים יחד ענייני עבודת ה' מתוך אהבה וידידות" (ברזובסקי, תשנ"א, עמ' כ). בדוגמה זו מודגשת היערכות ההורים לבואם של "עובדי ה'" – כינוי חסידי לציבור דתי, המתאספים לשיחה משותפת בענייני הדת במפגש המאופיין בהפגנת קרבה וחיבה.²² לעיתים ההשפעה שלילית, למשל בעניין דמויות הראויות לחיקוי במשפחה: "בית שמדברים בהערכה על אלו שמצליחים 'לעשות חיים' או שיש להם הרבה כסף, הורסים בזה את נפש הילדים גם אם הם ידברו על אהבת תורה" (ברזובסקי, תשנ"א, עמ' יט). עניין זה של דמויות לחיקוי מודגש בהגות רשנ"ב גם בנושא האווירה החינוכית במוסד החינוכי הפורמלי.²³

21. בהגותו מדובר בעיקר בחינוך למוסריות וכן בחינוך לערכים דתיים. להשוואה ראו ברקוביץ ואחרים (Berkowitz et al., 2017) המדגישים כי בחינוך ערכי נכללים גם היבטים אחרים, כמו היכולת לעשות דברים היטב, לשאוף לידע ולהיות אזרחים מועילים.

22. מנהג זה מוכר בחסידות. לדוגמה ההתוועדות החסידית בחסידות חב"ד וכן חבורות חסידים המשמרות את עבודת ה' ויוצרות מקום לדיון בקשיים בעבודת ה' תיאורן מופיע בחיבור "צו וזירור" של האדמו"ר מפיאסצנה.

23. ראו להלן בסעיף על תוכני האווירה.

מסקנותיו של רשנ"ב ממרכזיותה של האווירה בבית

א. במישור הפנימי

1. תביעה מן ההורים לדתיות המופנית כלפי פנים וכלפי הא"ל, נקייה מכל רצון לשאת חן: "רק לפי מידת הפנימיות ונקודת אמת טהורה [...] וכל החיצוניות והגיגונים הם טפל" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב). זהו רעיון החזרה אצל²⁴ – אם המחנך דואג להיות בכנות מוחלטת, אין הוא זקוק לדרכי השפעה על המתחנך, מכיוון שכנות זו משפיעה בממדים סמויים.
2. הערכת "הבית" את העובדה שהבעל יוצא מהבית לפעולות הקשורות לעבודת ה', כגון "מסיבת יראי ה' [חבורה שבה משוחחים בענייני עבודת ה' וחסידות, ד"ק] או כשנוסע "נסיעה" [נראה שמדובר בנסיעה לרבי, לאדמו"ר, ד"ק] (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב). כפי הנראה מי שאמורה להעביר שדר זה היא האם הנשארת בבית.

ב. במישור השיח

1. על השיח בבית להיות כזה שמשבח את עובדי ה' המכניעים את רצונם לצורך עבודת ה' ועושים מצוות בסתר.
2. יש לספר לילדים סיפורים על ילדותם של צדיקים – זהו כלי חינוכי מובהק בצירוף ההדגשה שהזמן המיטבי הוא סעודות השבת. אולי כי זהו זמן משפחתי נינוח ואולי יש כאן יתרון מיסטי לזמן מקודש זה.²⁵

ג. במישור המעשי

1. דרישה מהאב ל"סדרים והנהגות קבועות של תורה ותפלה [...] ובמיוחד כשלומדים בקול ובנעימה מטהר את אורת הבית ומכניס בו קדושה וטהרה" (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סא).
2. דרכים אלו יכוונו לבניית האווירה הרצויה בבית שבונה את הרקע ההולם לחינוך שייחשף אליו התלמיד במוסד החינוכי.²⁶

²⁴ למשל בדיון על הדוגמה האישית של המחנך, הוא דן בדרך שהמחנך יעודד את התלמידים ללמוד תורה כדי שיכבדו אותם כתלמידי חכמים. לדבריו, אם מטרת המחנך היא שלב ביניים, בוודאי זה חיובי, אבל "אם המחנך עצמו מתכוון באמת לכבוד, יש לדבריו השפעה שלילית" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כב-כג). יתרה מזו, אם המחנך בפועל לא מראה דוגמה אישית אך מאמין בכל ליבו ברעיון שהוא מחנך אליו, "(ש)חשוב וקובע הוא הצד הפנימי" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כב-כג), כלומר התודעה הכנה היא שתגרום לחינוך להצליח למרות היעדר הדוגמה האישית.

²⁵ על עמדה חסידית נוספת כלפי זמן זה כמקודש וניצולו ראו קאפח, 2019.

²⁶ השלמה מתבקשת היא בחינת רקע של המחנך. רשנ"ב לא דן בזה, אבל יש לשער שהוא מניח שהמחנך יהיה בן חסידות שעבר את מסלול החינוך החסידי ולכן הכתיבה על הרקע של התלמיד כוללת גם את רקעו של המחנך.

האווירה – מי ממונה עליה והאם מדובר על פרקטיקה או מיסטיקה

כאשר מגיע הילד למוסד החינוכי הוא נחשף לאווירה החינוכית שבו. מי יצר אווירה זו? מי משמר אותה? במקום אחד רשנ"ב מעיד על עצמו שזהו תפקידו כמנהיג החסידי וכרבי, ובמקום אחר הוא מדגיש לצוות החינוכי, לבעל התפקיד הניהולי או למחנכים שזהו תפקידם. בינג (תשע"ד) שחקרה את חסידות סלונים גם בהיבט החינוכי, טוענת שבחסידות סלונים האווירה היא תפקידו של האדמו"ר. לטענתה, לדידו של רשנ"ב יצירת האווירה היא חלק מתפקיד הצדיק כמדריך וכמורה דרך בעבודת ה' של חסידיו ובניסוחו: "ניצב אני בתפקיד הקשה ביותר והוא לייצר את האווירה המתאימה בישיבה שהיא מחנכת יותר מכל המחנכים ולטהר את האווירה הזו תמיד שתהא ראויה לטהר דמו ולבו ומוחו של כל המתחנך בה" (ברזובסקי, תשנ"א ב, עמ' עו). לפי אמירה זו התפקיד הוא כפול "לייצר את האווירה" וכן "לטהר" [...] תמיד, כלומר לשמר אותה ולדאוג שתהיה ברמה כזו שתמשיך להשפיע לטובה. יש כאן תפקיד כפול של בניין ושל השגחה מתמדת. באמירה חינוכית זו משולבת גם מיסטיקה המסומלת במונח 'טהרה'²⁷ וכן בצירוף 'דמו ולבו ומוחו'. המונח 'טהרה' מופיע בדבריו גם בעוד מקומות:

1. האווירה בבית התלמיד – רשנ"ב מתאר בית שאליו מגיעים אורחים ונוצרת התכנסות חסידית שהיא (ו)מטהרת את האווירה של הבית מכל סיג ופגם" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כ, ההדגשה שלי, ד"ק). במקור זה הטהרה משמשת כדי להכשיר את האווירה בבית גם אם נפגמה במעשי ההורים, כלומר פעולה שמתקנת קלקול שיש באווירה.

2. האווירה בישיבה – מתואר כי היא "מטהרת האדם מג' אבות הטומאה: הקנאה, התאוה והכבוד ומביאו לג' מדות של תלמידי אברהם אבינו עליו השלום: עין טובה ורוח נמוכה ונפש שפלה" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' ע, ההדגשה שלי, ד"ק). כלומר לפעולת הטהרה יש השפעה בכיוון של תיקון מצב פגום וכאן מדובר בתיקון אווירה שנפגמה.

על אף טענת בינג (תשע"ד), במקום אחר מצהיר רשנ"ב כי זהו תפקידו של ראש הישיבה: "העומדים בראש הישיבה יודעים [...] כי רובצת עליהם חובות גדולות ביותר כלפי כל תלמיד [...] לייצר את האווירה העילאית שתעזור לו לפתוח המח והלב" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סב). באיגרת "למלמדי תשב"ר" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' עד–צה) רשנ"ב מטיל את תפקיד האווירה על המחנך: "תפקידו של מורה מחנך [...] הוא יצירת אוירה בכתה [...] האווירה של הכתה היא ממרכיבי החינוך החשובים ביותר" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' צ).

אם כך, במקורות מגוונים מוטלת האחריות לאווירה על שלושה בעלי תפקידים אלה: האדמו"ר, ראש הישיבה והמחנך – כיצד אפשר להסביר את המקורות המביעים אמירה שונה באותו עניין ומה מהם מייצג נאמנה את דעת רשנ"ב? ראשית, ייתכן שרשנ"ב שינה את דעתו. שנית, ייתכן שנטל האחריות משתנה לפי מסגרת הלימוד – המלמד המחנך הישיר אחראי לחינוך הגילים

27. המושג טהרה משמש כאן מושג מושאל מדיני טומאה וטהרה, ועניינו התקרבות לאִל באמצעות פעולות מאבק בהשפעות שליליות.

הצעירים; ראש הישיבה אחראי בישיבה הקטנה המיועדת למתבגרים; ובישיבה לבוגרים אחראי האדמו"ר, הנושא גם באחריות הכוללת למוסדות החינוך של החסידות. עוד אפשרות היא שהעמדה שנשא בה רשנ"ב השפיעה על ניסוח הדברים. לפיכך הדגשים הותאמו לתפקידו באותה עת – אדמו"ר העומד בראש קהל חסידים או ראש ישיבה, דמות מנהיגה בצוות חינוכי, הרואה בתפקידו מחנך בפועל. לבסוף ייתכן שהתאים את הדברים לשומעים או לקהל היעד ובכל פעם הדגיש בעל תפקיד אחר.²⁸ על פי הבנה אחרונה זו בדבריו, אני סבור שעמדתו היא שיצירת האווירה ושימורה הן פעולות שיש לשתף פעולה בהן בין כמה אנשים: הרבי העומד בראש החסידות, ראש המוסד החינוכי והמחנך. שיתוף זה נעשה לפי המבנה המדרגי – הרבי יוצר אווירה במרחב החברתי המקיף ומתווה חזון לחסידות כולה. על בסיס אווירה זו, ראש המוסד החינוכי דואג למוסד וכל מחנך שעובד בו פועל להשגת אווירה מתאימה בקבוצה שהוא אחראי לה.²⁹ על פי הסבר זה, מדובר במעשה חינוכי במבנה ניהולי מוכר, שבו המנהל הבכיר מתווה מדיניות שמיישמים אותה מנהלי המשנה והכפופים להם. דרך אחרת להבנה היא שתפקידו של הרבי הוא ברמה המיסטית ותפקידו ראש הישיבה והמחנך הם ברמת יחסי האנוש והעבודה החינוכית. הדרך הראשונה מזכירה את הטענה המופיעה בתיאור מחקר שבו נבדקה מנהיגותה של מנהלת בית ספר (קורלנד, 2018). במאמר זה מתוארת עבודה של מנהלת בית ספר המצליחה להטמיע את חזונה באמצעות מדיניות חינוכית שמיישמים אותה המחנכים ועובדי בית הספר ולפעול ליישום הערך החשוב בעיניה – דאגה אכפתית באמצעות מגוון פעולות הן ברמת המורים הן ברמת התלמידים: דוגמה אישית להבעת דאגה כזו, ניהול שיח אישי על רגשות ומתן גיבוי ותמיכה בפועל בעת הצורך. בדומה לרשנ"ב, מנהלת זו רואה בתפקידה הובלת אקלים זה והנחתו לצוות המורים, לתלמידים ולקהילת בית הספר. דאגה אכפתית ארגונית מוגדרת במאמר זה "מבנה עומק של ערכים ועקרונות ארגוניים שמתרכזים בסיפוק ובמילוי הצרכים של עובדיהם, בקידום טובתם ובהערכת תרומתם" (McAllister & Bigley, 2002 בתוך קורלנד, 2018, עמ' 219). תיאור זה הולם את הגותו של רשנ"ב במובן שמדובר במבנה עומק של ערכים, אך שלא כמנהלת השואפת לסיפוק צורכי תלמידיה, קידום טובתם והערכת תרומתם, אין הוא מתמקד בסיפוק צורכי התלמידים, אלא בקידומם לערכים שהוא רואה בהם, כמנהיג החינוכי וכמנהיג החסידות, ראויים ובמובן מסוים טובתם. בעניין הערכת תרומתם של הפרטים בארגון, רשנ"ב יציין בהמשך עד כמה תרומתו של התלמיד להצלחת הפעולה החינוכית מכרעת.³⁰ בסיכומו של המאמר נכתב שהמחקר מחזק את הטענה כי "הדרך המשמעותית ביותר שבאמצעותה מנהיג בית הספר משפיע על העשייה הם חזון והמטרות והיעדים הברורים והספציפיים הנגזרים ממנו" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' 245). נראה

28. כך למשל לנספח "למלמדי תשב"ר" יש כותרת משנה "מתוך שיחות בפני מלמדי תשב"ר" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' עד).

29. מבנה זה מזכיר תובנה קבלית המוזכרת בחסידות לא פעם וקשורה לדרך הנהגת הא"ל את העולם – הן בדרך מקיפה במחוץ והן בתוכם של היצורים הנבראים המוכרת בביטוי: "סובב כל עלמין וממלא כל עלמין" (זוהר, רעיא מהימנא, פ' פנחס).

30. ראו להלן דיון על מודעות התלמיד.

שרשנ"ב פועל ממש כך – הוא משרטט חזון, מכנס מחנכים כדי להנחיל חזון זה ואף מציין יעדים שיש לשאוף אליהם. מעניין לציין כי אף שהוא מביע הבנה כלפי הקשיים המעשיים במימושו של החזון לעומת אתגרי ניהול הכיתה, בעיות המשמעת והעיסוק בפרטים, אין הוא מתווה שיטות פעולה ומבחינה זו הוא מאפשר לכל מחנך לסלול את דרכו מתוך שהוא נותן בו את אמונו. הבעת אמון זו כחלק מהתרבות הארגונית של המערכת החינוכית, נמצאה מעודדת אקלים שתומך בחינוך לערכים (Berkowitz et al., 2017).

תמיכה נוספת לדרך הפעולה של רשנ"ב מופיעה במחקרו של כהן (Cohen, 2014), ראש המרכז הלאומי לחקר אקלים חינוכי בארה"ב, על מדיניות אקלים חינוכי שבו הוא מדגיש כי חשוב להבהיר לצוות החינוכי על מה בדיוק מדובר במושג אקלים בית ספרי וכיצד הכותרת מקבלת מיקוד מעשי ומפורט. דבריו אלו מאירים את מעשי רשנ"ב באור חיובי: הוא מכנס את מחנכי החסידות לשיחה בנושא, קובע יעד, מקשיב קשב רב ומביע הזדהות עם קשיי המחנכים ולבסוף אף מפרסם את השיחה בחוברת. כהן (Cohen, 2014) מסביר כי כלל הנוגעים בחינוך: תלמידים, מורים הורים ואנשי צוות אחרים אמורים להיות חשופים לעקרונות האקלים הבית ספרי. בהתאמה, פרסום שיחתו של רשנ"ב כחוברת, יעודד חשיפה לעקרונות החינוכיים המשותפים. אומנם הבדל עקרוני הוא העניין הדמוקרטי שכהן רואה בו אחד מהקווים המנחים בשיתוף זה, לעומת רשנ"ב שמתבטא כראשה של מערכת מדרגית שמתלווה אליה ההילה המיסטית כאדמו"ר. ניכר ההבדל העקרוני שבין הדיון המחקרי העוסק בהנהגה ובין כתיבתו החסידית של רשנ"ב. המשותף להגות רשנ"ב ולשני המחקרים הוא שהיעד לפעולות ההנהגה הוא התלמידים.

ההבדל טמון במקור הידע על הערכים הטובים לתלמידים. האם אלו התלמידים עצמם או המנהיג החינוכי?

בעניין תפקיד המחנך, ברזובסקי (תשנ"א א, עמ' עד-צה) מדגיש באיגרת "למלמדי תשב"ר" את תפקיד המחנך ביצירת אוירה בכיתתו כמעט במונחים הנדסיים של בניית מבנה: "יצירת אוירה בכתה שתהא מתאימה כרקע לבנות עליה אוירה של יראת שמים, ושל אמונה ומדות טובות ואהבת רעים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' צ). רשנ"ב מתאר מבנה תשתיתי שעליו תיבנה קומה שנייה, אוירה על גבי אוירה.³¹ תיאור סכמטי זה מועיל מן הבחינה הדידקטית ועשוי להיות לעזר במיוחד למחנך המתחיל או הנבון בסבך הבעיות שכיתה עשויה להציב בפני מורה, אך ייתכן שגם אמירה מהותית לפנינו. יש בדבריו הכוונה לפעולה חינוכית שתוצאתה תהיה מצע ראשוני שאינו מוסבר בציטוט זה, ועליו תיבנה אוירה עם הערכים החינוכיים המכוונים לגיל זה (גיל גן-כיתה ח'). מדוע לא הוסבר מהי אותה אוירה תשתיתית ומהי אפוא אותה תשתית? ייתכן שההסבר נעוץ באופי הדברים – שיחה למורים בגילי היסוד. כדי לאפשר חופש פעולה, רשנ"ב

31. תיאור דומה של מבנה ובו תגובת שרשרת חיובית מעין זו מופיע במחקר שבו מוצגת הטענה כי דאגה אכפתית תורמת לפיתוח סביבה תומכת ומעצימה שבכוחה לאפשר התפתחות של מורים, ומתוך כך תורמת להוראה וללמידה יעילות יותר ולהתפתחות התלמידים (Cohen, 2012) בתוך קורלנד, (2018).

משאיר מרווח בהסברו כדי לאפשר למחנך להגיע אל יעד הביניים, בדרכו שלו ומתוך תהליך שיעבור עם הכיתה המסוימת שהוא מלמד בה, כלומר ריבוי המשתנים האישיותיים אינו מאפשר תבנית אחידה. לכן לא ניתנת הדרכה ברורה בכוונה תחילה.³² כיוון הדברים מורה על כך שהכוונה לאווירה נעימה כזו שתפיל מתחים בין התלמידים.³³ במקום אחר רשנ"ב מכנה אווירה זו "אווירה חמימה"³⁴ (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' לג). על בסיס יחסים אלה יהיה אפשר להנחיל את הערכים שהוא מונה: השבחת מידותיו של התלמיד עצמו, שיפור ביחסיו עם חבריו ואת הרכיב הייחודי בחינוך חסידי זה – מודעות מתמשכת למציאות האל. בהמשך אראה שרשנ"ב מדבר על אווירה תשתית שבה יש יותר מנעמיות ואותה הוא מתאר במונחים חיוביים של חום ואור. כעת אציג לפני הקורא הרהור חינוכי על יישום מתאים לאווירה שתיצור מצע ראשוני מסוג זה:

אווירה תשתיתית זו הייתה אחת המשימות שלי כממונה על לימודי השלמה לתואר של בוגרות סמינרים חרדיים. מנקודת מבטי, חלק מהסטודנטיות הקשו על עבודתי מפני שלא נענו לכללים המקובלים באקדמיה. כך לדוגמה יש שניסו לבקש שאתערב בדרישות האקדמיות של המרצים בקורסים, שהרי "אתה המנהל, וברור שאתה יכול". עמדה זו נשמעת לרוב לאחר שהסברתי שעל פי הכללים האקדמיים יש למרצה חופש פעולה בקורס וכן שאי אפשר לשנות את סילבוס הקורס לאחר שהמנהל האקדמי אישר אותו. בדיון על קשיים אלו, טענה אחת מחברות הנהלת המכללה שחשוב "להיות קשוחים בהתחלה" ולהבהיר לסטודנטיות את כללי האקדמיה. מהצעתו של רשנ"ב נלמד על כיוון חשיבה אחר - דרך הפעולה המתבקשת היא ליצור אווירה קרבה חמה ונעימה שתעודד קבלת עול הדרישות האקדמיות ותמעיט את ההתנגדויות של הסטודנטיות. אז הן יהיו מוכנות למאמצים הגדולים שתוכנית הלימודים דורשת מהן. אומנם יש פער מובנה בין דבריו של רשנ"ב ובין האירוע האקדמי - הוא עוסק בעבודה פנימית דתית שבה מחויבים הן המחנכים הן התלמידים, ובמובן מסוים כלפי האל מתבטל המדרג שיש ביניהם. טענתי היא שאפשר ללמוד מדברי רשנ"ב גם על דרכי תקשורת בין אישיים בתחומים אחרים. גם באירוע האקדמי התעניינות אישית ושיתוף שלי בחוויותיי כאדם עשויים ליצור חיבור אישי שיתרמו לתחושת קרבה ולהיענות לדרישות שאני מייצג אותן.

32. ייתכן שהדבר נובע מתוך מודעות ליחסם של חסידים כלפי הוראות רבם. יחס של ציות ללא שיקול דעת שדווקא הוא אינו היעד המבוקש במצב זה, אלא חשיבה עצמאית של מנהיגות חינוכית.

33. ראו לעיל את דבריו על האווירה המשפחתית הראויה: "בלא מתחים". ראו מחקר דומה על החשיבות בעבור הצלחת חינוך לערכים של יחסים חיוביים בתוך המוסד החינוכי בין התלמידים לבין עצמם, בינם ובין הצוות החינוכי וכן בתוך הצוות החינוכי (Berkowitz et al., 2017).

34. ושם מתוארים יתרונותיה "שלעיתים משפיע לטובה יותר מכל מיני תחבולות מחוכמות" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' לג).

מנגנון הפעולה החינוכי של האווירה – "ממילא"

אחת הבשורות החינוכיות בדברי רשנ"ב מיוצגת במילת המפתח בהסבריו על כוחה של אווירה – ממילא, כלומר שלא בדרך ישירה. טענתו של רשנ"ב היא שלא מעט קשיים חינוכיים נובעים מאווירה לא מתאימה. לכן ברגע שתהיה אווירה חינוכית הולמת, ייפתרו הקשיים בלי מאמץ ישיר הממוקד בקושי. לדרך פעולה זו יש כמה יתרונות: מיעוט התנגדות, העצמת התלמיד והדגמת דרך התמודדות עם כישלונות. כאן אציג לפני הקורא דוגמה שחוויתי בעבודתי החינוכית, והיא מתאימה לטענת רשנ"ב:

שימשתי מחנך כיתה ה' בשנת התשנ"ה (1995) בבית הספר דוגמא ע"ש הרב עזיאל שבירושלים. זהו מוסד ותיק שנוסד בשנת התש"ג (1943), בעל מסורת שהתבטאה אף בקיומו של דגל בית הספר שהיה נישא בדגלנות רבת רושם בטקסים לצד דגל המדינה. שנה לאחר מכן חנכתי שוב כיתה ה', אך הפעם זו הייתה השכבה הבוגרת בבית הספר ביל"ו ברעננה, שהיה אז בשנה החמישית להיווסדו [בית ספר צומח]. חשתי את המאמץ שעליי להשקיע בדברים שהיו מובנים מאליהם במקום עבודתי הקודם, כמו סגנון הפנייה למורים, תגובת התלמידים על כניסת המנהל לחדר או התנהגות התלמידים כאשר נכנסו לבית הכנסת הצמוד לבית הספר.³⁵ במונחיו של רשנ"ב נראה כי בבית הספר הוותיק התנהלה אווירה שבה שהו התלמידים החל מיומם הראשון, ואילו בבית הספר הצעיר עדיין האווירה הייתה בתהליך בנייה.

דברי רשנ"ב על המעשה החינוכי עוסקים בעיקר בקשיים של המחנך בהתמודדות עם רצונות תלמידים להפרת משמעת או לסטייה מן הנתיב החינוכי שהוא מבקש לכוון את תלמידיו אליו על אף שאיפתם לעצמאות ולביטוי אישי.³⁶ בדומה להבעת הסמכות בחינוך במחקרו של עומר (2001), גם דרך זו חוסכת מן המחנך את העימות הלא נעים עם התלמיד. המחנך מכוון לערכים החינוכיים בדרך רכה יותר. מתוך כך הוא מוותר על הפגנת סמכותו ומקבל על עצמו את ההמתנה הנדרשת להשלמת התהליך.³⁷ רווח נוסף ומהותי בהגותו של רשנ"ב הוא התדר העדין שבו מתנהל

35. דוגמאות אלו שייכות ליחס של כבוד מצד התלמידים כלפי סמכות או כלפי מקום מקודש, עניין שיש לו גם משמעויות דתיות אך הוא בהחלט גם נוגע בקטגוריות חברתיות אחרות, כמו מאפייניה הסוציו-אקונומיים של האוכלוסייה וכן מאפיינים תרבותיים על הרצף שבין שמרנות לליברליות. כמה מהמשפחות שהגיעו מהן תלמידי ברעננה היו ליברליות יותר מהמשפחות הירושלמיות שהורכבו ממשפחות בעלות אוריינטציה דתית-תורנית וכן ממשפחות מסורתיות שאופיין שמרני למדי והן התגוררו בשכונת הנחללות שליד בית הספר. התרשמותי זו שונה ממסקנתו של יריב (2009) שמצא שטקסים בוני משמעת וכבוד כגון מסדר בוקר ועמידה בכניסת המנהל לכיתה, אינם משפיעים על רמת המשמעת בפועל.

36. למודעות כלפי מורכבות זו ולהצעת סגנון אחר של פתרון, ראו עומר (2008), פרק ב' בדיון על השגחה הורית, מחשב ואינטרנט.

37. עומר (2008) מביע עמדה דומה, אך הוא מדגיש את השינוי במוסכמות חברתיות ושינוי ערכי שמכוונים להפגנת סמכות בדרך נעימה יותר. מלבד זאת הוא רואה בשינויים אלו מסקנה מתבקשת מחוסר היעילות של הפגנת סמכות כוחנית (ראו עומר, 2008, פרק א). שלא כמו עומר המבקש להגביר את הנוכחות של המורה, רשנ"ב מנחה את המורה שלא להיות נוכח פיזית לפני התלמיד. בדומה לעומר, גם רשנ"ב מדבר על סמכות הקשורה להסכמה קהילתית המשמשת מסגרת שמבטיחה פיקוח מסוים עליה.

התהליך והחינוך אגב כך לערך העדינות.³⁸ דגש נוסף של מנגנון חינוכי זה הוא הכוונת הצוות החינוכי להתמקד בעשייה חיובית כדרך המומלצת להתמודד עם תופעות לא רצויות – האחרונות יטופלו כתוצר משני, ובניסוחו של רשנ"ב: "התעוררות עילאית באופן חיובי [...] שזהו בעצם ענין של עשה טוב, אך ממילא על ידי זה גם יסור מרע" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סא–סב).³⁹ אין הכוונה לחיזוק חיובי, אלא לעשייה⁴⁰ הגורמת ל"התעוררות עילאית", נראה שמדובר בהשפעה נפשית של העשייה מתוך התודעה הדתית שהעשייה נעשית בה: "שישים אל לבו שהמלך הגדול, הקב"ה, עומד ורואה במעשיו" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סא–סב). מעניין שבמקור (שולחן ערוך, אורח חיים, א, ב), שרשנ"ב מביא אותו ככתבו וכלשונו, נמצאים גם רגשות היראה, ההכנעה והפחד מהאל, אך הם הושמטו בדברי פרשנותו ליישום החינוכי. לדעתי, זוהי עמדתו כמחנך, כלומר כמי שהספרות התורנית היא מקור סמכותי בעבורו, אין הוא יכול שלא לצטטה. הוא מבין שאם מזכירים רגשות אלו בתהליך שעניינו חינוך התלמיד לבחור בטוב באופן שיעצים אותו וילמד אותו לחנך את עצמו מתוך התפתחות אישית, זו תהיה סתירה פנימית. רשנ"ב רואה עוד יתרון בדרך פעולה זו בהיותה דגם פעולה שהתלמידים רוכשים: "יש בהם [באמצעי החינוך התורמים לאווירה, ד"ק] צד חינוכי איך לחנך את עצמם" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סב) – בהתמקדות הצוות החינוכי בעשייה החיובית יש גם הצבת מודל חינוכי שהחנך עשוי להפנים⁴¹ כאשר יתמודד בעתיד עם אתגרים ועם כישלונותיו ומתוך כך יוכל להיטיב להתמודד עימם מבלי לייסר את עצמו, אלא יפנה את תשומת ליבו ואת מרצו לעשייה חיובית.

פרקטיקה חינוכית מעשית

רשנ"ב מציג לפני המחנך הקורא תוכנית עבודה מובנית ומתוך כך מחזק את הרושם הכללי של הקורא שמדובר בהוגה המחובר לעשייה. בתוכנית זו הוא עוסק בהתפרסות העשייה בתחום האווירה ברבות השנים, לדרך יצירתה של האווירה ולתכנים שתכונן אליהם.

38. רשנ"ב מציין שהעדינות היא ערך חשוב להתפתחות התלמיד ומדגים זאת בסגנון האכילה "יש לחנך ולהרגיל ילד לאכול בעדינות, לא לטרוף האוכל, ולא להתנפל כאשר מגישים אותו [...] להרגילם לעדינות ולהתאפקות, ובכלל זה השרשת עדינות המדות [...] יסודות אלו נחרתים בנפש האדם בגיל צעיר מאוד וזכרונם מלווה אותו עד זקנה ושיבה" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' פה–פו).

39. לעומתו, בהדרכות החינוכיות של רבי אהרן מקרלין, ההנחה היא גם להתמודד עם העשייה השלילית ולחזור שוב ושוב על חומרת העוון וגם "בדרך החיוב [...] על ידי ההתעצמות בקדושה ובטהרה" (רזונפלד, תשע"ד, עמ' פג).

40. העשייה המוצעת קשורה למקור תלמודי (ברכות ה ע"א) ומדובר שם על לימוד תורה והתחייבות פנימית ("קבלה") למסירות נפש, כלומר לחיובות ברמה גבוהה ביותר.

41. מודל זה אינו עוסק דווקא בפעולות שעושה המחנך בתפקידו זה, אלא בתפקודו הכללי ההולם את הכוונת רשנ"ב. לפיכך הגות רנ"ב דומה למוצג גם בספרות מחקר על מודלינג בחינוך (ראו למשל Hudson, 2012 וכן Korthagen, 2004 בתוך פירסטטיין, 2015).

יצירת אווירה

אווירה נבנית בתהליך רציף ועקיב – מדובר בעבודה ללא הפסקה לטווח ארוך. רשנ"ב משתמש בפועל "לייצר" ונראה שמדובר בתהליך של בנייה הדרגתית וכשמגיעים לסף מסוים, נוצרת האווירה ואז יש לפעול בהתמדה כדי להמשיך ולקיימה. רשנ"ב מעניק חשיבות רבה לתחילת החינוך באמצעות האווירה ולדעתו יש להתחיל מן הגיל הרך, "משחר הילדות", ואז "זה יעמוד כל הימים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב).⁴² מביטויים אלו נראה שמדובר במעין שפה תקשורתית שיש להנחילה מגיל צעיר. מתוך כך הרגישות לאווירה ולשינויים שתופנם באמצעותם ואף תשתכלל עם התפתחות הילד. לפיכך גם פעולות עדינות⁴³ של שינוי באווירה על פי המצב החינוכי יכוונו לאיזון הרצוי או להפרתו לפי הצורך. רשנ"ב מונה כמה פעולות עיקריות המסייעות ליצירת האווירה ולשימורה:

א. אזכור ושינון

זוהי פרקטיקה של אזכור חוזר ושינון של עקרונות חינוכיים: "להשכים ולהעריב בכל עת מצוא" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב), בעיקר כאלו שעניינם שיפור מתמיד באיכותה של העשייה הדתית. מובאות כאן דוגמאות לעקרונות אלה:

- א. עשייה דתית 'נקיה' – "(ו) כל החיצוניות והגינונים הם טפל" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב), קריאה להתרכז בתודעת האל בעשיית הדתית מבלי להתייחס לתגובות עליה.
- ב. עשייה דתית מוצנעת – מלבד התודעה המבטלת את ההתנהגות החברתית, הוא מציע לפעול בענייני הקודש כדי שלא תהיה התייחסות אל העושה מפני שאיש לא ידע "באין איש יודע ועושים מצוות וגמילות חסד בחשאי" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב).
- ג. אמירות מורים רוחניים – שיבוץ חוזר ונשנה של אמרות של גדולי החסידות שנמסרו במסורת כדי שיקראו לחסיד לשפר בהתמדה את עשייתו הדתית. אלה הן הדוגמאות שהוא מציין בספרו: "כל יום שאין עושין בו חסד למישהו לא בא היום הזה על תיקונו"; "כל יום שלא עושים בו דבר המתנגד לרצונו, להכניע ערפו הקשה, (ש)אינו נחשב ליום" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מט). המשותף להן הוא תביעה יום-יומית למאמץ ללא הרפיה שתכליתו התקדמות.

ב. סיפורים

בדבריו של רשנ"ב למחנכי כיתות היסוד המופיעים במאמר שכותרתו "למלמדי תשב"ר", הוא מתאר את דרך הפעולה שהוא מנחה לחזור עליה בקביעות פעולה חוזרת ומתמשכת (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' צ):

42. וראו גם בהמשך על סיפורים ככלי ליצירת אווירה. בדומה לכך גם בחינוך הרואה ערך ביחס כלפי הסביבה והטבע, הכרתם ושמירה עליהם, מצויה חשיבות ביישום כבר בגיל הרך בלמידה חוץ-כיתתית הקרויה כיום "גן יער" (לביא אלון ואסף רייזל, 2019).

43. ערך העדינות מונחל הן לתלמידים הן לציבור המחנכים.

לייצר אוירה כזו יש כמה דרכים [...] מהדרכים הקלות הוא [...] [לספר, ד"ק] על גאונים וצדיקים איך שהיו בעלי מידות טובות בימי ילדותם [...] וכן מ[על] תפלתם ותורתם בתקופת הילדות, וכידוע, שעל הילד משפיע ביותר סיפורי צדיקים מימי ילדותם מה שהם היו בגילו.

המתודה המוצגת כאן היא כלי בעל חשיבות מיוחדת במסורת החסידית – סיפורי צדיקים (כהן, 1995).⁴⁴ בריש"ע גרשוביץ (2011) מסבירה כי יש מאגר גדול בנושא שמשמש אמצעי חינוכי להדגשת עקרונות החסידות ולהשגת היעד החינוכי החסידי – עבודת ה' בהדגשה החסידית. בן דורי (2004) מוסיפה בעניין זה שהסיפור החסידי הוא הדגמה מוחשית של רעיונות והוא מדגיש את היותם אקטואליים ומכוונים לערכים. לדבריה, ראוי לומר שבמסורת זו הסיפור תובע מהלומד את הגשמת הרעיונות שתקדם את עיצוב אישיותו.⁴⁵ ההדגשה של רשנ"ב היא במיוחד על סיפורים על הצדיק בהיותו ילד. כפי הנראה הכוונה העומדת בבסיס ההנחיה היא לכוון לסיפורים שהילד עשוי להזהות עימם יותר – סיפורים שהצדיק בגילו, לעיתים הוא מתואר מעורב במעשי משובה, ועדיין אפשר ללמוד מהם ערכים הקשורים למידות טובות, לתפילה או ללימוד תורה. מרכיב נוסף בסיפורים אלו הוא הצבת האופק החינוכי העילאי ביותר מבחינתו למרות משובות גיל הנעורים, שהרי מושא הסיפור הגיע למדרגת צדיק חסידי. זהו מסר התורם לרוגע של התלמיד וליציבות למרות כישלונותיו, והתואם את השאיפה החינוכית שהתלמיד יהיה מודע לאווירה וייתרם ממנה. נראה שיש חשיבות חינוכית לסדר שרשנ"ב מציין אותו: "מידות טובות [...] מתפלתם ותורתם" – זהו סדר התפתחותי המבקש לבסס קודם את ההתנהגות, אחר כך את הקשר עם האל ולבסוף את המימוש הקיומי-אידיאלי בענינו – לימוד תורה.⁴⁶ גם במחקר מוצג הצבת דוגמה חינוכית רצויה בעיני הלומדים, Modeling, כאחת הדרכים היעילות בחינוך לערכים, הן של הצוות החינוכי הן של דמויות ספרותיות ראיות לציון (Berkowitz et al., 2017).

ג. מודעות המחנך לאווירה ולתפקידו

מודעות המחנך לאווירה תורמת למיקוד פעולותיו, כמי שפועל בה. מודעות זו עשויה גם לשמש דוגמה עבור התלמידים להיענות לאווירה. נוסף על כך אם מחנך ישתף את תלמידיו בקושי שלו להיענות לאווירה, הוא יסייע לתלמידים המתמודדים עם קושי דומה.⁴⁷ לעומת זאת, חוסר מודעות עלול לגרום לעשייה מיותרת, לעשייה שסיכויי השפעתה פחותים ואף לעשייה שתוצאותיה יהיו

44. על ערכו של סיפור נלמד גם ממסורת חסידית בחסידות חב"ד ששמעתי בעל פה, המספרת על האדמו"ר הריי"ץ, ר' יוסף יצחק שניאורסון (1880–1950), שנשלח כילד לקנות משקה חריף להתוועדות חסידית. החנות הייתה סגורה ולידה הוא פגש שיכור עם בקבוק וודקה סגור חדש. ביקש הילד לקנות ממנו את המשקה והשיכור סירב. הילד הכפיל ואף שילש את המחיר אך השיכור עמד בסירובו. מששאל הילד מדוע, ענה השיכור: "כשזה ביד, כל מוסקווה אצלי". הילד חזר להתוועדות בידים ריקות אך אמר: "משקה לא הבאתי, אבל סיפור הבאתי".

45. לטענה כי רב כוחם של הסיפורים גם בהכשרת מורים כיום, ראו לוין (2014).

46. ראו לעיל סדר אחר לשלושת העקרונות הערכיים.

47. על חשיבות המודלינג ותהליך הלמידה של מחנך, ראו גם כהן (2014) (Cohen).

שליליות. דוגמה לעשייה זו היא כשל אמפתי, כלומר פער מכאיב בין ציפיות התלמיד שמצפה להבנה ובין פעולת המחנך התקיפה והמבקרת (שראל, 2014) שיכולה לעורר התנגדות כפי שהודגם בתיאור האירוע בפתיחת המאמר. תרומה נוספת עשויה להיות כאשר מחנך מכוון ליעד מסוים, וההכוונה עשויה לגרום לתחושת לחץ אצל התלמידים. מודעותו לאווירה ולכוחה עשויה להשפיע על סגנון ההוראה ולהפחית את הלחץ מבלי לפגוע בחתירה ליעד. רשנ"ב דן בזה כאשר הוא עוסק בחשיבות העקיבות והרציפות בעבודת החינוך. לדבריו, לעיני התלמידים ניכר האם מדובר במחנך שמתמיד ברעיון שהוא רוצה להנחיל, וגם אם הוא נכשל בפעולותיו הראשונות, הוא מתקן את דרכי הפעולה אך לא זונח את הערך שהוא מחנך אליו. ההדגשה היא שהפעולה החינוכית העקיבה והרציפה היא "(ש)הן בהתייחסותו לעצם העניין, והן כפי שמצטייר בעיני החניך" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' כח), כלומר גם במחויבות הפנימית של המחנך⁴⁸ וגם במוצהר כלפי התלמידים או ליתר דיוק באופן שהתלמיד חווה הצהרה זו. מחנך כזה, לדבריו, עשוי לזכות להצלחה חינוכית.⁴⁹ לפיכך אם ישכיל המחנך ליצור אווירה שמכוונת לערך, יוכל לפעול במתינות, בנועם ובמרווחי זמן גדולים יותר כל עוד הוא שם לב שהאווירה תומכת ברעיון ומתוך כך העקיבות והרציפות נשמרות. להלן אציג לפני הקורא דוגמה מההתמודדות שלי כמורה בחטיבת ביניים דתית עם נושא ההגעה לבית הספר בזמן:

הייתה זו התמודדות מתסכלת למדי – אני עצמי התקשיתי לעיתים להגיע בזמן כמו חלק מהילדים. היה גם חלק שהגיע בזמן, אך בחר להתעכב בכיתה ולאחר תפילה. ניסיתי מאוד להראות דוגמה אישית ולהקדים, ניהלתי רישום כבקשת המנהל ושיבחת את המגיעים בזמן. אילו הייתי מקבל את המלצת רשנ"ב, הייתי מברר האם אווירת בית הספר אכן תומכת בהגעה בזמן. הייתי מוודא שבית הכנסת מואר והמיזוג פועל כמה דקות לפני התחלת התפילה, שצוות המחנכים מאמין בעצמו בחשיבות ההגעה בזמן, שהצוות פועל כך שיינתנו מיטב התנאים להגעה בזמן, למשל לדאוג להסעות התלמידים, לשוחח עם ההורים על כך ולצרפם לאווירה. כך, חלק מן הנטל החינוכי מוטל על האווירה ולכן למשל אין צורך לסמן הגעה יום יומית, סימון שתועלתו החינוכית מוטלת בספק. יהיה קל יותר לאמץ גישה מתונה ונינוחה בעניין ועם זאת עקיבה המשדרת שהנושא חשוב. האווירה תהיה נעימה יותר ותזמין יותר את הילדים להצטרף לאלו המגיעים בזמן.

48. חשיבותה של מחויבות זו מתקשרת לחשיבות הרבה שרשנ"ב רואה בשכנוע הפנימי של המחנך ביכולתו להצליח בתפקידו החינוכי ולגרום לשינוי שתוצאותיו חיוביות. הוא התבטא בחריפות באומרו "כשהמחנך עצמו אינו מאמין מספיק בכוחותיו [...] הרי מחובתו המוסרית לפנות את מקומו עבור מחנך אחר אשר כן מאמין בהצלחתו" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' כח). התבטאות מוסרית זו מזכירה את הביטוי ההלכתי שנובע מהכרה דומה בדין שחש חוסר שכנוע פנימי בצדקת הדין למרות ההליך התקין שלפניו: "אבל אם היה ליבו נוקפו, שיש בדין רמיות, או שאין דעתו סומכת על דברי העדים, אף על פי שאינו יכול לפוסלן [...] אם באו לדיין בדין – אסור לו לחתוך אותו הדין; אלא יסלק עצמו מדין זה, וידונו מי שליבו שלם בדבר" (רמב"ם, סנהדרין כד א, ג).

49. בהמשך אדון בהגדרת רשנ"ב להצלחה כזו.

תוספת חשובה למודעות המחנך היא ההכרה העצמית במצב הנפשי שהמחנך נתון בו:

וכלל גדול הוא בעת שעוסקים בחינוך צריך להשתדל בכל המאמצים להיות שרוי באווירה נוחה ובמצב רוח נעים וטוב, שישכח כל עניינו ודאגותיו וכל מעיניו רק בשאיפה ליצור את התנאים המתאימים שימשכו לבות לדבריו (ברזובסקי, תשנ"א, עמ' מ).

בדבריו אלו רשנ"ב מדריך את המחנך למאמץ מודע, מעין תהליך מדיטטיבי, שיעדו הוא להתרכז רק בעבודתו החינוכית ולהכין עצמו לפני כניסתו לכיתה. לפיכך כדי להשרות אווירה שתיטיב עם מתחנכיו, עליו לייצר אווירה נינוחה בינו לבין עצמו.⁵⁰ נראה שמלבד הדוגמה האישית, מי שאינו שרוי במצב זה יוכל להשרות רק נינוחות מדומה על הסובבים אותו וזו לא תועיל.⁵¹ מרכיב נוסף שנלמד מציטוט זה הוא שאווירה אינה כלי המצוי רק במישור הבינאישי, אלא אף במישור התוך-איש.⁵² עקרונות אלו מצויים גם בהגותו החינוכית של מרטין בובר שבמוצהר הושפע מהרעיונות החסידיים, למשל הוא עומד על חשיבות קווי האופי של מחנך ורמתו המוסרית האישית, ועל היותו שרוי בעצמו בתהליך אישי פנימי של חקירה ולאחריה תיקון (אלבר, 2016).

בדוגמה על החינוך לתפילה, המשך דברי רשנ"ב היה מזמין אותי לעבודה במישור הפנימי האיש שלי – לבדוק את יחסי האיש כלפי ההגעה בזמן ואת החיבור האיש שלי לסגנון התפילה בבית הספר.

ד. מודעות התלמיד

בדבריו על תלמיד הישיבה, רשנ"ב מסביר שגם לו יש אחריות לאווירה. חלקו של הנער כה חשוב, שיש בו תנאי הכרחי לפעולת האווירה. כדי להיות מושפע על התלמיד להסיר התנגדויות ולרצות להיענות לאווירת הישיבה. כהרגלו, רשנ"ב מדבר לא רק על המרחב הנראה אלא גם על זה הפנימי.⁵³ הדרישה היא לנאמנות ולמסירות ובעיקר להכפפה מרצון (ברזובסקי, תשנ"א, ב).

צריך להיות אצל בן הישיבה שיהיה לו הכנעה מוחלטת לערכים הנשגבים של הישיבה ולהמשפיעים עליו העומדים בראשה, ורק אז מאצילה היא מהודה והדרה אור התורה ואור אלקות על פנימיות רוחו נפשו ונשמתו.

בניסוח של רשנ"ב בולטים לעין הקורא הממדים הדתיים-מיסטיים, אך במאמר זה ההתמקדות היא יותר בהשפעה החינוכית. הרכיבים החינוכיים הבולטים הם "הכנעה המוחלטת" – גם

50. נקודת מבט אחרת במקצת הקשורה גם היא לחסידות בהסברו של מרטין בובר, ראו אלבר (2016).

51. ראו לעיל בדיון על האווירה בבית ובמקום אחר (ברזובסקי, תשנ"א, עמ' נב).

52. וראו גם בסעיף הסמוך לכאן על מישור זה אצל התלמיד.

53. הוא דורש שאף לא יהרהר [= יערער] על הדרכת ראשי הישיבה ומשווה זאת לדברי חז"ל (בבלי סנהדרין ק:); למי שמהרהר אחר השכינה.

החלשה מכוונת של העמידה האישית וגם דרישה למוחלטות.⁵⁴ נוסף על כך החלשה זו נמצאת אצל הערכים ואצל רבני הישיבה המחנכים המכונים כאן בכינוי החסידי "משפיעים" (בעלי תפקיד חינוכי רוחני בישיבה החסידית, שאינו קשור במישרין ללמידה דווקא). משפיעים אלו מבטאים באישיותם ובהליכותיהם את הערכים. ראוי לציין כי אף על פי שהאמירה מחלישה כביכול את בן הישיבה, על דרך הסתירה היא גם מעניקה לו עוצמה רבה. ברצונו להתרחשות תקרה וברצונו תימנע. נוסף על כך גם אם ישתכנע לדבוק בערכים, עליו להיות נכון להיות מושפע ממוריו ורק אז יחוש את ההשפעה במלוא הווייתו. רשנ"ב קובע כי בן הישיבה הוא שיקבע האם התהליך יפעל בשלמות ולאמיתו של דבר, רק הוא יידע זאת. חניך כזה זוכה לתואר שגור בחברה החרדית "בן ישיבה", המקבל אצל רשנ"ב הסבר ההולם את שיטתו: "(ש)הוא בבחינת בן שאינו גוף נפרד, אלא בכל מהותו ומציאותו הוא חלק מההווי שלה ומערכיה הנשגבים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סה).

תוכני האווירה

רשנ"ב אינו משרטט תוכנית ברורה ומפורטת מאוד של תכנים אלו, אך מספק כמה דוגמאות שאפשר לראותן מייצגות שלושה עקרונות:

א. שליטה עצמית מתוך מודעות

ב. תודעה דתית מתמדת

ג. היענות והתעלמות

הדוגמה הראשונה מצויה בדברי רשנ"ב המכוונים את המחנכים לכך שהם "חייבים ליצור את האווירה והלך הרוח, את ההרגשה שכל מי שמשבר את עקשנותו, או אלו שהם מהנעלבים ואינם עולבים, או אלו שהם בולמים את פיהם בשעת מריבה, הם המה הגיבורים האמתיים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מט). כלומר בעיניו חלק מהאווירה הוא הכוונה ליצירת גיבורים שיסמלו את האופק הערכי בעיני הקבוצה.⁵⁵ הוא מתאר שבכוחו של אמצעי זה לפעול שהאווירה שהיא חיצונית לתלמיד, עשויה לחדור אליו ולהיות הרגשתו האישית. ראוי לשים לב לתכונות של גיבורים אלו: "מי שמשבר את עקשנותו" – ביטוי יוצא דופן הקשור בקיבעון עצמי שהתלמיד מזהה אצלו וביכולת להיחלץ ממנו ולהגמיש את החשיבה או את המעשה. השני ברשימה הוא בעל היכולת לספוג עלבון ולא להגיב עליו והאחרון ברשימה הוא המתאפק בזמן תחילתה של

54. הדים להשקפה זו נשמעים בהדרכות רבנים המשיבים על שאלות הלכתיות של תלמידי ישיבה, ובתשובתם בולטת הימנעות מפסיקה והפניה לראש הישיבה כדי שידריך את השואל, או למצער התניית פסיקה באישורו של האחרון. (לדוגמה ברורה ראו כאן http://shlomo-aviner.net/index.php?title=שאלות_תלמידי_ישיבה_2_שור)

55. בדומה במרחב המשותף (במשפחה או בכיתה) יש לשבח ולרומם פעולות חיוביות, כגון "שהאב הולך למסיבת יראי ה' או כשנוסע 'נסיעה' [=נסיעת החסיד לאדמו"ר, ד"ק]" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב). ראו להלן דיון בנקודה זו.

אלימות מילולית ומתוך כך מפסיק אותה. מחשבה נוספת על הדוגמאות שבחר מראה שגיבורים אלו, בהתנהגותם, מודעים להתנגדות הפנימית אצלם לערכי האווירה ומצליחים למוסס התנגדות זו כדי להתמודד עם האתגר ומתוך כך לחוות אופקים חדשים שהאווירה עשויה לפרוש לפניהם.⁵⁶ הדוגמה הראשונה היא בין התלמיד לבין עצמו, וייתכן שלא תבוא לידי ביטוי חיצוני. בכל זאת נמנתה ראשונה, כנראה כי האווירה צריכה היענות פנימית שתאפשר לה כניסה לתודעת התלמיד. השתיים האחרות עוסקות במניעת עימותים חברתיים שיפגמו במרקם עליו נבנית האווירה. הצד השווה בין הדוגמאות הוא שהן מבטאות שמירה על האווירה הרצויה לצד תביעה למופעים יוצאי דופן של שליטה עצמית או כדבריו של רשנ"ב: "השליטה על הרצון" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מט). הדוגמה השנייה המוליכה לדוגמה השלישית היא התביעה שעל החניך להיות בתודעה שהוא נמצא לפני האל.⁵⁷ תודעה זו תקל עליו להימנע מן המיקוד החברתי החיצוני, "מבלי לשים לב מה יאמרו הבריות" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מט). זהו מרכיב שנראה שיש בו סתירה פנימית, שכן אומנם את האווירה קובעת הסמכות החינוכית, אך קיומה נובע מחברת התלמידים, שהרי בלעדיה אין לאווירה על מי לפעול. רעיון האווירה החינוכית הוא לעצב "מה יאמרו הבריות" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מט) ואף לכוון מה תהיה ההבנה המשותפת להם, גם בלי מילים, ולייחל להיענות הפרט. האם בהגות אין לכידות בנקודה זו? ייתכן שכן אך מהיכרות עם כתיבתו המאורגנת והמסודרת של רשנ"ב, אציע הסבר אחר. השאיפה היא שחברת התלמידים תגרום להתעלמות מהמוסכמות החברתיות מחוץ לחברת התלמידים, ותהיה היצמדות לאווירה שבהכוונת הסמכות החינוכית – אווירה שבין מרכיביה, היענות למוסכמות הדתיות ולתחושת נוכחות האל בחיי הפרט. נבין סתירה זו אם נזכור שלערך זה מוכפפים כל חיי היהודי בתפיסת רשנ"ב ומשכך הוא, זוהי מוסכמת יסוד שכל הפרטים שותפים לה ומחונכים לאורה, במיוחד בתפיסה החסידית. ייתכן גם שבקשתו להתעלם מדברי "הבריות" מופנית פנימה, כלפי הפרט בתוך חברת התלמידים – כאשר אותו פרט מזהה כאלו שאינם נענים לאווירה ואפילו אם הם נחשבים בעיניו קבוצה, ההמלצה החינוכית היא להתעלם מהם.

עוצמתה החינוכית של האווירה וסכנותיה

אומנם האווירה היא אמצעי שהוצג בעיקר ככלי להשפעה חינוכית חיובית, אך היא יכולה גם לקבל גוון שלילי ולהשפיע באותה מידה. כמו כן למחנכים אין בלעדיות על השימוש בה. גם אנשי מקצוע אחרים שהם לא תמיד בעלי סמכות חינוכית או תפקיד במדרג הארגוני, עשויים ליצור אווירה שהשפעתה תהיה מקיפה. כאן יכול להיות יתרון חשוב בהשפעה חיובית מתוך חברת התלמידים, אך תיתכן גם דרך אחרת שרשנ"ב מזהיר ממנה באיגרת "למלמדי תשב"ר" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' עד–צה):

האווירה של הכתה היא ממרכיבי החינוך החשובים ביותר. ומה מאוד מזיק לחינוך

56. לדיון על אופקים, הרחבתם ומיזוגם, ראו: מאוטנר, 2000.

57. לתודעה דומה המשפיעה על ההתנהגות בפועל ראו גם בדיון על הגותו של השל (בונדי, 2017, עמ' 12).

אווירה קלה או ח"ו"ח=חס ושלום] זולה. ומאידך אוירה מתאימה. אוירה כך במקור של רצון להיות גדול בתורה המעוררת לשקידה בלימוד, ועוד יותר אוירה של מידות טובות, שעוזרת לעקור מהתלמידים בעלי מדות מושחתות, אם מתולדה או מהשפעת חברים רעים.

בדבריו אלו הוא מראה שהשפעת האווירה עלולה אף להזיק כאשר אינה רצינית דייה או שלילית. עוצמתה של האווירה מודגשת במילים "מאוד מזיק" לעומת הגישה המוטעית לראות בה אמצעי בעל השפעה מועטה בשל היותה אמצעי לא ישיר. בדומה, לאווירה טובה יש גם כוח של תיקון, למשל אצל תלמידים שנקודת הפתיחה שלהם אינה מיטבית. ראוי לשים לב למינוחים שרשנ"ב משתמש בהם בדבריו על התלמידים: "בעלי מדות מושחתות [...] מתולדה או מהשפעת חברים רעים". אין הוא בוחל במינוח שלילי ובתיוג זה. זהו אחד מהמאפיינים של כתיבתו – התייבבות נוכח המציאות⁵⁸ מבלי לייפותה⁵⁹ ויש לראות בה התייבבות לצידם של המחנכים הניצבים בפניה וצריכים להתמודד איתה.

מתחם סגור של אוירה – מסלול ייחודי

במאמר זה נידונה האווירה ככלי חינוכי הפועל מן הגורם החינוכי אל מרחב הקבוצה. בסיום דיונו של רשנ"ב על החינוך, הוא מציג דרך פעולה אחרת, שהוא מכנה "חינוך בדרג גבוה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג) – הוא מדבר על מעבר של שדר חינוכי ישיר, מן המחנך אל התלמיד, בלי שלב הביניים של חברת הכיתה ובלי שיחה או אף מבט ביניהם. רשנ"ב עובר לנסח את דבריו גם במשלב קבלימיסטי. לדבריו חינוך זה מתאים בייחוד לחלקים הרוחניים של התלמיד המכונים נפש, רוח ונשמה. הפרקטיקה החינוכית דורשת כאן תנאי מקדים: "קשר נפשי חזק שנרקם בין החניך למחנכו" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג). המחנך באופן פעיל "מקשר ומדביק נפשו בנפש החניך" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג) או אז "קיימת השפעה חזקה אם [...] מְרַבֵּז מחשבתו לעקוב תמיד אחר כל מעשיהם תהלוכותיהם והנהגותיהם [של התלמידים, ד"ק]" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג). רשנ"ב מדבר על מחנך ההופך את עולמם של תלמידיו לחלק מרכזי וחשוב בעולמו המחשבתי. הפעולה המחשבתית כה משפיעה ש"אף על פי שאינו מגיב על עניינים שאין דעתו נוחה מהם, ופעמים שהוא מתעלם, אך עצם התגובה במחשבה מצד המחנך פועלת על החניך להרגיש שאינו בסדר [...] (ו)ההשפעה היא דרך צנורות המחשבה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג). ראוי לראות בדברים אלו אמירות מיסטיות, אך גם קריאה לחיזוק הקשר הנפשי שבין מחנך לתלמידו. מתוך הקשר ההדדי החזק תפתח רגישות הדדית כה גבוהה עד שתחושות פנימיות יעברו בין השניים גם בלי מסר מילולי. אעיר כי אפשר להבין את דבריו בכמה דרכים

58. כמובן, באופן שהוא רואה אותה. כאן מצוי הבדל נוסף בין כתיבתו לכתיבה חינוכית אקדמית. כתיבתו סמכותית ואינה מוגבלת במגבלות נימוס או בכללי התבטאות הנחויות תקינה ולא פוגענית.

59. ההבדל בולט בהשוואה להוגה חינוכי חסידי אחר, הרב קלונימוס קלמן (קלמיש) שפירא, הקובע כי "אין מדה וטבע רע בהחלט בילד ישראל" (שפירא, תשע"א, עמ' י). כמו כן ראו קאפח, 2019, עמ' 102.

ולא הצלחתי להכריע על פי המקורות שלפניי – האם זו דרך חלופית לדרך האווירה הקבוצתית, האם היא פועלת כלפי בודדים לצד האווירה הקבוצתית או אולי מדובר בפרקטיקה של אווירה קבוצתית משוכללת המתנהלת כרשת של מתחמים אישיים סגורים של אווירה ומספר המתחמים הם כמספר התלמידים? רעיון זה של רשנ"ב כפי הנראה משתלב במסורת חסידית מוכרת. כאן אציג עיון חסידי למעשה המופיע בתלמוד (בבלי, בבא בתרא ח, ע"ב) – בעיון זה נמצאות פרשנויות של טקסט קדום, והן גוזרות ממנו התנהגות חינוכית ראויה בהווה. המעשה הוא על האמורא רב, הפוגש את האמורא רבי שמואל בר שילת שמקצועו היה מלמד תינוקות, כשהאחרון עומד בגינתו. "שאלו רב: האם עזבת את נאמנותך ואינך משגיח על התלמידים? ענה ר' שמואל: הרי זה שלש עשרה שנים שלא ראיתי אותם וגם עתה, דעתי עליהם." הביאורים החסידיים על תשובה זו מרוממים את הקשר הנפשי הייחודי שבין מלמד לתלמידיו,⁶⁰ ואף את ההשפעה של מחשבותיו על התלמידים מכיוון שדעתו על תלמידיו רציפה.⁶¹

אווירת הישיבה – מופע שיא

בפרק העוסק בחינוך הישיבתי או בהגדרתו של רשנ"ב, "החינוך העילאי", הוא משבח את תקופת השהות בה (מגיל 13) ומכנה אותה "שבע שני השבע" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נז). לדבריו, בכוחה של תקופה זו "לרכוש רכוש רוחני לכל החיים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נז). היכולת לזכות בכך היא בשל השילוב של "האווירה העילאית של הישיבה יחד עם כח התורה" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נז). תקופה זו חשובה לדעתו להתפתחות מיטבית: "האווירה של הישיבה מקום תורה ויראת שמיים, היא הרקע המתאים להרמת האישיות וגדלות המוחין ולצאת מכל ענייני קטנות הדעת" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סג). ההגעה ל"גדלות" ועזיבת ה"קטנות" כוונתה לעיסוק בנושאים החשובים, המהותיים ונטישת העיסוק בטפל ובצדדי. את הכוח המיוחד הוא תולה בעיסוק המתמיד ברוח – בלימוד התורה (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סג):

רק מתוך אווירה של תורה שיש בהישיבה אפשר להשיג כל האמור, כי המקום – תורה הוא מקום זיכרון עילאי להרגיש כל פגם רוחני בלתי טהור [...] וכמו כן לעניין עשה טוב, יש הרבה [...] שהאדם הנתון תחת השפעת החומר והגשם אינו מסוגל לספוג אותם.

כלומר התלמיד העוסק ברוח ברוב שעות היממה, מפתח רגישות מיוחדת. רגישות זו תאפשר לו להגיע ליכולת לחוש כל פגם ומנגד ליכולת לנצל הזדמנויות להיטיב את מצבו הרוחני. עוד יש

60. מסורת זו שמעתי מפי הרב דודי דודקביץ בשיחה למחנכים בחודש ניסן תשע"א.

61. כיוון זה מובא בשיחות ר' מנחם מנדל שניאורסון, הרבי מלובביץ', שטוען: "מובן, שגם התלמידים קיבלו מזה שרב שמואל בר שילת חשב אודותם שהרי הטענה אליו מדוע עזב את התלמידים, היתה (לא רק בגלל שאינו עושה עבודתו, אלא) בעיקר מפני שבגלל זה נחסר אצל התלמידים. ובהכרח לומר, שהמענה "דעתאי עליוהו" פירושו, שע"י מחשבתו עליהם ניתוסף גם אצל התלמידים" (שיחת ש"פ ויצא, ט' בכסלו ה'תשכ"ה).

באווירה זו כוח יוצא דופן להפוך מקור לחולשה לנקודת חוזק – כאן דן רשנ"ב כשהוא עוסק בדרישה מהמתחנך להגיע לרמות רוחניות נעלות למרות כל יצריו, וזו הסיבה שהוא מתאר כאן (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סז):

החינוך הגבוה המשנה את הטבעיות לגמרי ומהפך כוחות רעים שיהיו למקור הטוב. וזה נמצא בעולמה של תורה במבצרי הישיבות [...] ובתוך אוירה קדושה עילאית של ישיבה, היכן שחיים רוחניים תופס שם מקום מרכזי ושוקדים שם יומם ולילה על תורה עבודה ה' וטהרת המדות [...] ומתוך כך שם אפשר להשיג שיאים על אנושיים ועל טבעיים.

רשנ"ב מדמה את הישיבות ל'מבצרים' – מתחמים סגורים שבהם עולם הערכים שונה מן בשאר העולם – העולם הרוחני הוא המרכז ולו משקל יתר. נוסף על כך כל היום מוקדש לעשייה דתית שמאופיינת בשלושה מוקדים:

א. מאמץ ישיר לשיפור מידות האופי וההתנהגות שהוא רואה בו שלב תשתיתי: "כל עוד לא תקן מדותיו כראוי, לא נדבק בו לא תורה ולא עבודת ה'" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סז).

ב. לימוד תורה שסגולתו רבה ("ו)על ידי ששוקד על לימודו בעיותיו נפתרים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סז).

ג. מאמץ לקרבה לאל "בכח זה מתגבר על תאותיו ותסביכיו" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סח) סביבה עצימה (אינטנסיבית) זו עשויה לקדם מאוד את מי שנענה לסדריה. הקורא בעל המכוונות החינוכית יכול ללמוד מתיאור זה על כוחה של שהות באווירה עצימה שידגשו בה ערכים מלבד ביטויים בחיי היום-יום, ויתמעט העיסוק בחומריות ויתרגלו התנהגות שתאופיין בשליטה עצמית ובהתחשבות באחרים. האווירה בישיבה נוצרת מאיזון ומהיזון חוזר בין שלושת המרכיבים: עבודת המידות, לימוד תורני מאומץ ושאיפה לקרבה לאל "שעל ידי יד מכוונת מתאימה, זה מקור הברכה המביא לשלמות אמיתית, כשכל אחד [ממרכיבי האווירה, ד"ק] שומר ומסייע לחברו" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סח). רשנ"ב אינו חוסך בהערכתו ליכולות הגלומות בתקופה זו ומכנה את היעד שאפשר להשיגו "שלמות אמיתית". בעיניו אין זה רק מצב שיש בו סיוע שמימי, אלא יש "יד מכוונת", כלומר ניהול חינוכי רגיש ומתמשך של האווירה בישיבה ומרכיביה מתוך התאמתם לכל תלמיד בכל שעה.

יעדיה החינוכיים של האווירה – לצאת מגבולות העצמי

מהם הערכים חינוכיים שאליהם אמורה לכוון האווירה במוסד החינוכי לפי דברי רשנ"ב? רשנ"ב מראה במאמרו "החינוך הישיבתי" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נה–עג) את יעדי האווירה בישיבה מתוך בחינת שלושת המוקדים שהוזכרו בסעיף הקודם. הוא מזהה את המכנה המשותף לשלושתם שהם קשורים ליציאה של התלמיד אל מעבר לעצמו (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' טט–ע):

וזהו הצד השווה שבכל אלו השלשה [...] שהם מוציאים את האדם מעולמו הקטן והמצומצם, לעולמה האין סופי של תורה [...] ועבודה מוציאה אותו למרחבים

האין סופיים שמדבר נוכח פני ה' ושופך לבו כמים לפניו יתברך. וכן גמילות חסדים ואהבת הזולת שהוא כאמור יציאה למרחב.

רשנ"ב מציע כאן את יכולת היציאה אל מעבר לצמצום האנושי, אל קיום במרחבים שמאפשרים הלימוד התורני, השתפכות הנפש לפני האלהות והמפגש הבין-אישי שבו יכולה לבוא לידי ביטוי עשיית טוב לאחר.⁶² בהצגת המרחבים איך-סופיים יש יתרון נוסף מכיוון שמאפשרת למתחנך תחושת חירות ויכולת צמיחה מתמדת.

שימור האווירה לאחר סיום פרק הלימודים במוסד החינוכי

כמנהיג חסידי, רשנ"ב ממשיך לחוש אחריות לתלמידים הגדלים להיות חלק מקהל חסידי גם לאחר יציאתם ממערכת החינוך. עם זאת, מהות הקשר אחרת ורשנ"ב חש בצורך לעודד את התלמיד העוזב את הישיבה שהיא המוסד המסיים את מערכת החינוך. ביציאה זו ממערכת תובענית, הן נפשית הן לימודית, יש אולי תחושת הקלה, אך עלולה לגרום גם לדאגה אצל התלמיד שפתח את שערי להשפעת האווירה והתקדם בתחומים החשובים. כיצד יתקדם או כיצד ישמר את דרגתו שהושגה בעמל כה רב? לדבריו של רשנ"ב, אם החינוך ניתן באווירה מיטבית, הוא יועיל גם להמשך הדרך. אלה הם דבריו בעניין אוירת הישיבה (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סג):

החינוך הגבוה שמקבל באווירה של הישיבה עומד לו לכל העיתים והמצבים גם אחרי שעוזב את הישיבה, כי בן ישיבה אמיתי הוא זה שנהיה אצלו דרגה זו אצלו לעצם ולא ענין של מקרה, ועצם אינו משתנה לעולם.

אם כן, תשובתו המעודדת לתלמיד שפעל כהלכה בתוך המסגרת החינוכית היא שהאווירה גרמה לו לשינוי כה עמוק עד שמהותו השתנתה ושינוי כזה חסין בפני תהפוכות החיים העתידיות. רשנ"ב מעיר בניסוח אחר כי הבוגר רואה באווירה חלק ממנו: "וגם אחרי שעוזב את כתלי הישיבה נמצא תחת ההווי הישיבתי [...] הישיבה כבר נמצאת בתוכו" (ברזובסקי, תשנ"א א, סט). בניסוח זה נראה שהתלמיד מועצם עוד יותר. אומנם בעלי התפקיד החינוכי עמלו על האווירה שתשפיע עליו, אך משהחליט זה לאפשר את פעולת האווירה עליו, חלה מעין התמזגות של הפרט עם האווירה. התמזגות זו, לא רק שלא בלעה את אישיות הפרט, אלא שהיא נבלעה בתוך אישיותו והפכה לחלק מארגז הכלים שלו ומתוך כך יוכל להיעזר בכוחה על פי צרכיו שלו.

אווירה במובנה החסידי לעומת מושגים מחקרניים

במחקר החינוכי יש חשיבה על הקבוצה החינוכית, הפרטים המרכיבים אותה והקשר ביניהם. חלק מן המושגים המחקריים בנושא חדרו לשיח של העוסקים בחינוך וכמה מהם אף לשיח הכללי בציבור, אך הם לא מופיעים במפורש בכתבתו של רשנ"ב. בהמשך ארצה לבדוק האם

62. עניין זה של אווירה המעודדת מפגש בין-אישי מיטיב מתקשר לדבריה של חנה קורלנד (2018) על אקלים של דאגה אכפתית. סידורם של הערכים כאן הוא על פי סדרם במשנה שבה נעזר רשנ"ב כבסיס לדבריו. במקור אחר שייסקר בהמשך, הדברים מופיעים בסדר אחר וראו שם הסבר מתאים לסדר.

הגותו של רשנ"ב משתלבת בשיח זה או האם היא חיצונית לו. נוסף על כך אנסה להציע שהכרת השיח והמושגים בו מועילים למבט עשיר יותר בדברי רשנ"ב.

1. אוירה לעומת אקלים חינוכי

במחקר החינוכי רווחות שתי גישות כלפי המושג אקלים חינוכי. האחת קשורה במאפיינים נראים ומדידים כמו הצורה הפיזית של הכיתה, מגוון אמצעי ההוראה ואופי הקשרים בין הנוכחים בה. השנייה קשורה לתפיסת המורים והתלמידים את מרחבי הלמידה (Fraser et al., 1982) בתוך לוי קרן, (2018). הגישה המוצגת בדברי רשנ"ב על האוירה שאכנה אותה הגישה החסידית, דומה לגישה השנייה במחקר מכיוון שאינה עוסקת במאפיינים פיזיים או במדדים כמותיים. אומנם היא אינה בדיוק הגישה השנייה, שכן האקלים לא נקבע באמצעות התחושות המדווחות בלבד (למשל בתוך פרידמן, 2014). להבנתי, גם במבט החסידי מדובר בהשפעה על היחסים הבינאישיים ועל ההתפתחות האישית, מושגים המופיעים במושג התאורטי־מחקרי (Trickett & Moos, 1973) בתוך פרידמן, (2014), אולם המבט אחר בגישה החסידית, ההתפתחות האישית נמדדת בין השאר בממד התוך־אישי: "טהרת המדות ועקירת הרע והאנוכיות [...] זוהי מטרה כשלעצמה ויסוד היסודות" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מז).

2. אוירה לעומת המושגים חינוך פוליטי וחינוך אידאולוגי

דרך נוספת לניתוח כתיבתו של רשנ"ב היא לבחון את מושג האוירה החסידי על פי דבריו של צבי לם (2000) המבחין בין חינוך פוליטי לחינוך אידאולוגי. לפי לם, חינוך פוליטי נעזר בסוגיות פוליטיות כדי לאפשר צמיחה של התלמיד. לעומתו, חינוך אידאולוגי הוא המכוון את התלמיד להכרעה פוליטית מסוימת שבעיני מחנכיו היא ראויה. לפי הבחנה זו, עמדת רשנ"ב נראית הולמת יותר את החינוך האידאולוגי במובן שעל התלמיד להגיע ליעד מסומן.⁶³ כך נראה הדבר בשניים מיעדי האוירה שהם לימוד תורה והקשר הדתי עם האל. בעניין היעד השלישי שהוא הרגישות החברתית, אף שיש יעד שמחנכים אליו, הגותו של רשנ"ב קרובה לתחום החינוך הפוליטי, שבו לם מדגיש את השיפוט הערכי של כל אדם לעומת עצמו. ההבדל מצוי בהיענות לחברה: אצל לם יש קשר מזערי בין הצמיחה האישית למקובל בחברה, ואילו אצל רשנ"ב צמיחה זו ניזונה מן החברה ומן האוירה שבה.⁶⁴

3. אוירה לעומת ספירה מטפיזית־רוחנית כחלק מתרבות חינוכית

קרבה יתרה לגישתו החסידית של רשנ"ב נראית בקריאת מחקרו של תדמור (2013) המדבר במפורש על "ספרה מטפיזית־רוחנית" כחלק מן מרכיבי הזהות של בית הספר. זאת ועוד, תדמור

63. אומנם לדברי רשנ"ב גם צמיחתו האישית של התלמיד תשגשג לאחר החתירה ליעדים אלו.

64. אומנם רשנ"ב דורש מהתלמיד נורמות המקובלות בחברה החסידית, אך אלו טיבן שהן דורשות מהתלמיד את ההתנהגות מעבר לנורמה.

מקשר ספרה זו לתחושת התעלות שהפרט חווה במערכת זו. בדיוניו עליה טוען תדמור כי תיתכנה כמה חוויות רוחניות ובהן הוא מונה גם את החוויה הדתית: "...תחושת הקרבה אליו או עבודת האל" (תדמור, 2013, עמ' 49). כמו רשנ"ב, תדמור רואה באווירה ובלשונו ב'תרבות בית הספר' גורם חשוב ביותר: "התנאי לחינוך ראוי ולהוראה למידה אפקטיבית הוא בנייה מושכלת ורגישה של תרבות בית־ספרית [...] רק בתנאי זה יתאפשרו [...] (ו)השגבתו של התלמיד כאדם" (תדמור, 2013, עמ' 52). כמו רשנ"ב הרואה באווירה כר להתפתחות הצטיינות לימודית, אף תדמור מקשר את התרבות להצטיינות אקדמית: "...גם התנאי להצטיינות ולהשגת ציונים הוא יצירת תשתית תרבותית חינוכית שמעלה אצל התלמיד את רמת המוטיבציה הפנימית [...] ומעוררת את השתוקקותו ללמידה רצינית ועקבית" (תדמור, 2013, עמ' 53).

עוד יש זיקות נוספות בין השניים בפרטי תהליך החינוך הרצוי:

א. מרכזיותו של המחנך – תדמור מדגיש את הצורך בעבודת המחנך בפיתוח הגרעין הרוחני הקיים אצל התלמיד: "זיקה לרוחניות קיימת באדם בכוח, אלא שהוצאתה אל הפועל תובעת עבודה עצמית והכוונה. החינוך נועד לטפח אינטליגנציה רוחנית זו" (תדמור, 2013, עמ' 49). רשנ"ב אף הוא מתאר תהליך זה לפרטיו ואף הוא רואה את תפקיד המחנך בפיתוח הכוחות הרוחניים המצויים כבר בתלמיד: "כי בכל ילד יהודי מהבהב ניצוץ אלקי ממעל, אולם צריך להעלות בה את האש דקדושה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' טו). עבודתו זו של המחנך, לדעת תדמור, זוכה להשפעה מיוחדת בפעולת חינוך מתמשכת ובחוויות הלומדים שהמפגש עם המחנך מגביה אותם "במובן של זיקה לרוחניות" (תדמור, 2014, עמ' 142). בדומה רשנ"ב כותב על עקיבות בעבודת המחנך הן מצד עצמו הן "כפי שמצטייר בעיני החניך" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' כח). לבסוף תדמור כותב על כך שתהליך פנימי אצל מחנך משפיע על תלמידיו, לפחות בחיפוש משמעות: "כאשר הוא קיים אצל המורה, תלמידותיו ותלמידיו חשים בכך, רוחשים כלפיו אמון ומקבלים חיזוק לחיפוש משמעות אצלם" (תדמור, 2014, עמ' 145). בדומה כותב רשנ"ב על "חינוך בדרג גבוה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג).⁶⁵

ב. משמעות היא נגיעה בסוגיות קיומיות – תדמור (2014) עוסק במושג משמעות ובמיוחד בענייני החינוכי. לדבריו, תחושת משמעות עשויה לספק ללומד תחושה פנימית קיומית חיובית בעיניו: "למידה משמעותית מתרחשת רק כאשר היא מעוררת [...] שאלות קיומיות" (תדמור, 2014, עמ' 140). הגותו של רשנ"ב כולה עוסקת במובהק בממדים שהוא רואה בהם קיומיים ומבחינתו החינוך אמור לספק תחושה קיומית חיובית בכל חייו העתידיים של התלמיד: "והחינוך הנכון בגיל הצעיר הוא הכנה והיסוד לקראת התקופה השניה גיל ההתבגרות, השנים המעצבים דמותו וקובעים את כל דפוסי החיים רוחניים שלו לכל ימי החיים" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' י).

65. ראו לעיל סעיף על מתחם סגור של אווירה – מסלול ייחודי.

4. אווירה לעומת חקר בית הספר כארגון משתפר והבנת מקורו

כדי לבחון מנקודת מבט אחרת את דברי רשנ"ב נביא כאן את מחקרה של חוקרת חינוך בת ימינו העוסקת בניהול, הנהגה וארגונים חינוכיים. ברידוול-מיטשל (Bridwell-Mitchell, 2018) מוצאת קווים משותפים בין ארגונים ובין בית ספר והיא רואה ששניהם מוסדות החותרים לשיפור. לדבריה, בשניהם המטרה המשותפת היא לחקור מהו הגורם המעכב שינוי (באמונות, במעשים ובמבנים מחשבתיים) אצל הפרטים בארגון. היא מבחינה שיש קשר בין תהליכי המקור בארגון לתופעות ברמת המיקרו כשהראשונים מסייעים להסביר את האחרונים. מציאת הקשר בין התהליכים לתופעות היא לדעתה דרך שיכולה להביא לידי שיפור. בדומה לכך, רשנ"ב פועל בעיקר ברמת המקרו מתוך תפיסה כי השפעה ברמת המקרו (האווירה) תכוון לשינויים חיוניים ברמת המיקרו אצל התלמיד המסוים או אצל המורה המסוים. מטרת המחקר של ברידוול-מיטשל (Bridwell-Mitchell, 2018) היא לברר מה מעכב שינוי ומהי מהות הקשר בין תהליכי המקרו לביטוי ברמת הפרט, כלומר מה התפקיד החינוכי העיקרי בעיניו: לגרום לאווירה שתשפיע.

5. הגות רשנ"ב – תובנות מתוך המחקר החינוכי

העיון המשווה מראה כי בהגותו של רשנ"ב ההתפתחות המוסרית האישית וכן ההתפתחות הדתית הן העיקריות, ואילו התפתחותיות מסוג אחר הן שוליות למדי. זאת שלא כמו מחקרים שראו בהישגים לימודיים ערך בפני עצמם (לם, 2000; תדמור, 2013). הדגשה אחרת היא היותה של ההתפתחות האינטלקטואלית חשובה ועיקרית מבחינת לימוד התורה, אך רק על בסיס ההתפתחות המוסרית. בלעדיה, האינטלקט מעוקר מאיכות חיונית. הבנה חשובה אחרת שתרם לה העיון המחקרי במתח שבין חינוך פוליטי לאידאולוגי, קשורה למוגבלות בעלי התפקיד החינוכי ואף מוגבלותו של האדמו"ר, הרבי החסידי – ההגות מקיפה ופונה להשפעה מרמת המערכת, דרך המחנך וכלה בתלמיד, אך אל התלמיד עצמו תגיע רק אם האחרון יאפשר זאת. עוד את התשובה לשאלה כיצד תפעל ההגות בתוך כל תלמיד, יכול לתת רק התלמיד עצמו ועניין זה קשור גם להכרעתו במידת היענותו לחינוך. במילים אחרות, ראוי לטעון כי התלמיד עצמו נמצא בקצה מערכת החינוך בתפקיד חינוכי מכריע שבו תלויה כל שרשרת העשייה של בעלי התפקידים. גם חוויותיו של התלמיד כמי ששרוי באווירה אוזכרו במחקר והובלט הקשר בין עולמו הפנימי של התלמיד ובין הקבוצה החינוכית שהוא פועל בה. נראה שבמחקרו של לם (2000) השפעת הקבוצה על הפרט היא בכיוון של הרצון להידמות לנורמה החברתית, ואילו אצל רשנ"ב בולט יותר החינוך לרצון פנימי להידמות לאידיאל, גם כשאין מופע מוחשי שלו בחברת השווים. לבסוף סיווגה של ברידוול-מיטשל (Bridwell-Mitchell, 2018) את המוסד החינוכי כחותר לשיפור מתמיד חשובה במיוחד, ויש בהגותו של רשנ"ב מרכיב מדרבן תמידי, אופק ברהשגה, אך משהושג, הוא מתרחק כך ששוב נולדת משימה בת'השגה וכך הלאה הן ביחסים בין-אישיים הן בדבוקת באל הן בלימוד התורה.

היכולת להכליל מדרך חינוכית חסידית זו למערכות חינוכיות אחרות

אומנם מדובר במערכת מדרגית השונה מן המוכר בחברה מערבית פתוחה ודמוקרטית, אך על

אף ההבדל המובנה, טענתי היא כי יש למערכת החינוך במדינת ישראל ולתחום הכשרת המורים בפרט עניין בחשיפה לחזון זה ובהכרת הדרכים למימושו. רשנ"ב משמש דוגמה לאיש חינוך שחשב על עבודתו, על תכליתה ועל יעדיה. מחשבות שהתגבשו לכדי חזון. החזון נבנה מתוך חשיבה על הבעיות היום-יומיות בניהול כיתה. מבלי להתעלם מהן הוא מבקש לתת להן את משקלן הראוי, אך לא יותר מכך. ראוי לבטא את כתיבתו בפסוק: "בְּאֵין חֲזוֹן יִפְרָע עָם" (משלי כט, יח) – מערכות חינוכיות משלמות את מחירו של כשל בהנחלת החזון – פריעה שפירושה פיזור או במילים אחרות חוסר בלכידות, חוסר עקיבות והיעדר חזון משותף לפרטים במערכת. רשנ"ב מביא את חזונו בכתביו ההגותיים ומשרטט את הדרכים הייחודיות לארגן תכנים חינוכיים לפיו. המודל המוצג בכתביו מציע דרך חינוכית המתמודדת עם חלק מן האתגרים שמעסיקים מערכות חינוך בימינו:

1. חשיבה על רלוונטיות, על התאמה ומודעות חשופה ומוצהרת לאתגרי ההוראה המתבטאות בחזון.
 2. בחינת רצף ההתפתחות המקצועית – החל בבחירת המחנך, עבור בכניסה להוראה וכלה בשיפור המתמיד הנובע בעיקר מעבודה של המחנך עם עצמו על פי משוב מתלמידיו.
 3. מודעות לשותפים לתוכנית וגיוסם לחזון משותף: ראש החסידות, מנהלי המוסדות, המחנכים, הורי התלמידים והתלמידים עצמם.
- אדגיש במיוחד כמה מרעיונותיו הנראים לי מתאימים ליישום לאחר התאמות לשדה החינוכי ולחברה שהם מיושמים בה. רעיונות אלה משיקים לסוגיות שמערכות חינוך עוסקות בהן ויש בהם אף חשיבה מקורית העשויה לתרום למחקר החינוכי העדכני:
- א. חשיבותה יוצאת הדופן של אישיות המחנך הגוברת על מידת הכשרתו או מיומנויות ההוראה שהוא שולט בהן.
 - ב. הגישה היעילה מכולן, הנחלת חזון נעשית כדרך אגב, ממילא. הרוצה להשפיע משקיע בעיקר במעגל הסובב את התלמיד וההשפעה היא עקיפה.
 - ג. אמצעי התקשורת והתרבות הם בעלי חשיבות יוצאת דופן להנחלת החזון החינוכי.
 - ד. יעדו של החזון החינוכי הוא לחנך ליציאה מגבולות העצמי, יציאה אל מעבר לצמצום האנושי, כדוגמת המרחבים של המפגש הבין-אישי מתוך דאגה אכפתית.
 - ה. השקעה באיכות הקשר עם התלמידים היא בעלת חשיבות עליונה.
 - ו. עיסוק נרחב בתהליכים פנימיים כדוגמת איפוק, לבטים או בניית קשר.
 - ז. ההתמחויות הנחוצות למחנך הן ביחסים חברתיים ובעולם הפנימי-הרגשי של כל ילד.

סיכום

מאמר זה עסק באווירה ובתפקידה המרכזי בהגותו החינוכית של האדמו"ר מסלונים, ר' שלום נח

ברזובסקי. מבחינה ייחודית האווירה היא אמצעי רביעוצמה ועדין גם יחד, כך שבכוחה לחולל שינוי מתוך שהאיום על התלמיד מופחת. יתרה מזו, תנאי הכרחי להשפעת האווירה הוא היענותו של התלמיד. מבחינה זו הוא חש שמכבדים אותו ואף עשוי לחוש מועצם. ייחודיות נוספת נובעת מהיותו של רשנ"ב הוגה שרגליו היו נטועות במערכת החינוך של חסידות סלונים בתפקידי חינוך מעשיים והוא מציג לפני הקורא גם תוכנית עבודה מאורגנת הכוללת הסבר על מנגנון פעולת האווירה, על הדרכים ליצירתה ועל משימתו של כל אחד מבעלי התפקידים במערכת החינוכית. אי אפשר להתעלם מתפקידו של הכותב כאדמו"ר העומד בראש חסידות – מערכת מדרגית שבה הוא בעל סמכות דתית עליונה בעיני חסידיו, כשהילה מיסטית גורמת לדבריו להיחשב סמכותיים אף יותר. דווקא בשל כך מרתקת ומעוררת מחשבה העובדה שהדברים אינם מוצגים הוראה שתוקפה נובע מסמכות הכותב, אלא בצירוף הנמקה עשירה ברבדים מגוונים, הן ההגותי-חינוכי הן כפרקטיקה מועילה בכיתה והן ברמה הדתית-קבלית, עולמות מושגיים שכולם קרובים לקהל הקוראים שהכתיבה ממוענת אליו. על פי הגותו ראוי לשער כי המניע להנמקה עשירה זו הוא שגם פעולות האדמו"ר שמטרתן ליצור אווירה בחסידותו, מצריכות את היענות החסיד. יעדה של האווירה מרתק – האווירה היא כלי שתכליתו חריגה מהשורה, יציאה אל מעבר לגבולות העצמי. האווירה המקדמת ומכוונת את התלמיד מתוך נינוחות, מאפשרת לו לפרוץ את גבולותיו שלו בייחוד בממדים שרשנ"ב רואה בהם חשובים ביותר: לימוד תורה, דבקות באל ויחסים שבין אדם לחברו. אומנם אופי הכתיבה, עמוס האזכורים הקבליים, לעיתים מקשה על הקורא, אך בהיותו ממוען לקהל יעד חסידי, סגנון זה הופך ליתרון. ההנמקות החינוכיות הן גורם מחבר למי שמצוי בעולם החינוך ויש בהן הזמנה ליישומם של הדברים. הנחתו לפני הקורא מקצת מתובנותי בעניין, ואני מקווה שהקוראים הקשורים לחינוך יקשרו אותן לעולמם. לסיום, בכתיבת מאמר זה היו לי שלוש מטרות: היכרות, הבנה ויישום. לאחר שקראתי כמה מכתבי רשנ"ב, חשתי שיש להכיר אותם לציבור רחב ככל האפשר. מטרה שנייה הייתה לשפר את הבנתי בהגות זו: לחזור ולקרוא בה, לבדוק התבטאויות של רשנ"ב בקרב קהלים אחרים, בחיבורים אחרים ובזמנים אחרים כאשר שימש בתפקידים רבים ומתוך בדיקות אלו לעדכן את הבנותי. לדעתי, בעניין יישום אפשר להעביר את רעיונותיו של רשנ"ב מן החברה הפנים-חסידית לכל מערכת חינוך השואפת לטוב ולמעולה שבתלמיד, לתת לו כר פורה להתפתחות אישית מתוך שמירה על כבודו, על חירותו ועל סקרנותו הטבעית המתפרצת. הגות זו עשויה לתת מענה אישי לכמה מהנזקים ביותר בקרב תלמידינו ולרוממם לפסגות תחושת הרווחה האישית והמימוש העצמי. על בסיס רעיונות אלו ראוי שיעשה בהמשך מחקר אמפירי שיכלול ראיונות ותצפיות בשיעורים כדי לבחון באיזה אופן ההגות החינוכית באה לידי ביטוי מעשי במערכות חינוך וכיצד אפשר לחולל שינוי בעזרתה.

רשימת מקורות

אלבר, א' (2016). שלם שאינו מושלם. הד החינוך, צ(3), 82–83.

- בונדי, ד' (2017). אלוהים, הומניזם ודמוקרטיה במשנתו של אברהם יהושע השל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בינג, נ' (תשע"ד). 'חנוך לנער על פי דרכו' – עיון בהגותו של האדמו"ר מסלונים. דרך אפרתה, יד, 49–74.
- בן-דורי, ע' (2004). הסיפור החסידי כגורם מחנך. דעת: לימודי יהדות ורוח. https://daat.ac.il/he-il/hasidut/maamarim/education.htm#_ftnref75
- בריש"ע גרשוביץ, י' (2011). מסע בסיפורי חסידים. משכל.
- ברודי-שרודר, ה' (2020, 1 באוגוסט). תלמידים בכל מיני צבעים: המודל שיעזור להגיע לכל תלמיד ותלמיד. הגיע זמן חינוך: בונים את העתיד ביחד. <https://www.edunow.org.il/article/3834>
- ברזובסקי, ש"נ (תשנ"א). קונטרס נתיבי חינוך: אסיפת מאמרים בעניני חינוך (מהדורה רביעית). מכון אמונה ודעת.
- ברזובסקי, ש"נ (תשנ"א ב). קונטרס נתיבי עולם הישיבה: פרקי הדרכה לבן ישיבה: ערוכים מתוך שיחות לתלמידי הישיבה (מהדורה רביעית). מכון אמונה ודעת.
- ברזובסקי, ש"נ (תשס"ב). פרקי הכנה לחתנים... סלונים.
- ברזובסקי, ש"נ (תשע"ד). ספר נתיבות שלום: מכתבי קדש. ישיבת בית אברהם סלונים.
- יריב, א' (2009). האם טקסים בוני משמעת וכבוד מועילים? מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 30, 109–125.
- כהן, א' (1995). משיב נפש: היבטים ביבליותראפיים בשימוש בסיפורים החסידיים. מאזנים, ע(3), 14–18.
- לביא אלון, נ' ואסף רייזל, נ' (2019). פיתוח מקצועי אחר: השתלמות גן יער – סיפור של הצלחה. ביטאון מכון מופ"ת, 63, מאמר 8902. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/8902>
- לויקין, מ' (2018). תחושת המסוגלות של המחנך, תמיכתו הרגשית בתלמידיו ותחושת השייכות שלהם. בתוך י' אופלטקה (עורך), רגשות בהוראה ובניהול בית ספר (עמ' 89–119). מכון מופ"ת.
- לוינ, ד' (2014). הוראת "הסיפור החסידי" כהוראה משמעותית. ביטאון מכון מופ"ת, 52, 39–42.
- לורבר-הוס, נ' (2020). אפיינים משותפים של חמש מדינות בעלות שיעור מצטיינים גבוה במתמטיקה: אסטוניה, הולנד, סינגפור, סלובניה וקנדה (ל' רובינס ונ' ח'ורי, מתרגמים). יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- לם, צ' (2000). חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי: הבחנות. בתוך י' הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 217–254). ספרית פועלים.

- מאונטר, מ' (2000). גדמר והמשפט. עיוני משפט, 23(2), 367–419.
- שור, ת' (תשע"ו, כ"א בחשוון). עשר הספירות: על פי שיעוריו של הרב יצחק ערד. דעת: יהדות באור החסידות והקבלה. /עשר-הספירות/ <https://daat.org.il/>
- פירסטיין, א' (2015). 'מודלינג' (Modeling) בתהליכי החונכות. לקסי קיי, 4, 18–20.
- פרידמן, א' (2014). מה בין אווירת כיתה ללמידה? דרך אפרתה, יד, 169–192.
- קאפח, ד' (2019). קווים להגותו החינוכית של האדמו"ר מפסאצנה לאור ספרו 'הכשרת האברכים'. כעת, ג, 99–113.
- קורלנד, ח' (2018). מנהיגות חינוכית מובילת אקלים של דאגה אכפתית בבית הספר – חקר מקרה. בתוך י' אופלטקה (עורך), רגשות בהוראה ובניהול בית ספר (עמ' 219–253). מכון מופ"ת.
- רוזנפלד, א' (תשע"ד). ארחות אהרן: משנת החינוך: אסיפת אמרי קודש... אשר נאמרו... להורות לרבים הדרך הישרה בענייני חינוך (י"י ברנשטיין, עורך, מהדורה חמישית מורחבת עם הוספות והשלמות). מכון מטה אהרן.
- רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2020). קהרנטיות בתוכניות להכשרת מורים: מודלים נבחרים. מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.
- שוורץ אלטשולר, ת' (2017). הקוד האתי החדש של "כאן" – הזדמנות להשבת האמון. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/18994>
- שגב, י' וליוש, ע' (2019). "שפת הג'ירף" בגן הדתי: קונפליקטים של גננות בגני החינוך הממלכתי-דתי בבחירות ספרי ילדים לגן. סוגיות חברתיות בישראל, 28, 35–56.
- שפירא, ק"ק (תשע"א). חובת התלמידים (מהדורה חדשה ומתוקנת). ועד חסידי פיסצנה.
- תדמור, י' (2013). מחוזות התרבות החינוכית בבית-הספר. עיונים בחינוך, 7–8, 22–60.
- תדמור, י' (2014). משמעות היא עניין רציני. עיונים בחינוך, 11–12, 139–146.
- Anghel, G. A., & Pehoiu, G. (2017). The educational environment of school and its implications on learning. In A. Sandu, T. Ciulei, & A. Frunza (Eds.), *MEPDEV 2nd: 2016 central & eastern european Lumen international conference – Multidimensional education & professional development: Ethical values* (Vol. 27, pp. 12–18). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.07.03.3>
- Berkowitz, M. W., Bier, M. C., & McCauley, B. (2017). Toward a science of character education: Frameworks for identifying and implementing effective practices. *Journal of Character Education*, 13(1), 33–51.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2018). Too legit to quit: Institutional perspectives on the study of school organizations. In M. Connolly, D. E. Spicer, C. James, & S. D. Kruse (Eds.), *SAGE international handbook on school organization* (pp. 139–155). SAGE Publications.
- Cohen, J. (2014). School climate policy and practice trends: A paradox. A commentary. *Teachers College Record*. <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/SCPpolicyPracticeTrends-CommentaryTCRecord2-28-14.pdf>
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (2nd rev. ed.). Crossroad.

- Malpas, J. (2022). Hans-Georg Gadamer. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/gadamer/>
- OECD. (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education*. OECD Publishing.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>