

עיון בדמות המחנך ברומן "עד שנגיע הביתה" (מיכאל שיינפלד) ריאיון בדיוני ככלי מחקרי

תקציר

המאמר מבוסס על שתי הנחות יסוד: הראשונה, ספרות משקפת מצבים חברתיים, תרבותיים, אמונות, דעות והשקפות, ההופכות בנקודת זמן מסוימת לתפיסות מקובלות, ומקיימות יחסי הדדיות עם ציפיות הקוראים. השנייה, באמצעות כלי המחקר האיכותני, אפשר להגיע להבנה טובה יותר של רעיונות ואידאולוגיות הרווחים בחברה או בחלקים ממנה. בהתבסס על הנחות אלה, נחקר ספרו של מיכאל שיינפלד, העוסק בדמותו של מחנך דתי. שיטת המחקר התבססה על מעין ריאיון עם גיבור הספר. כמובן, דמותו בדיונית, אך היצירה מכילה מספיק פרטים המאפשרים הדמיה של ריאיון מהסוג המקובל במחקר האיכותני. הדגש הוסב על בחינת הגבריות ועל ביטוייה בדמותו כמחנך. ניתוח דמותו כגבר וכמחנך דתי העלה את השפעת האידאולוגיה של מקצועו, ואת המתח בין תפקידו כמורה גבר ובין תפקודו כאב וכבעל משפחה.

מילות מפתח: מגדר; גבריות; חינוך דתי; מחקר איכותני; יחסי ספרות-תרבות.

מבוא

דמות המורה והמחנך ריתקה סופרים רבים, שהעמידו אותה במרכז יצירתם. אין המקום בהערה תמציתית זו להיכנס להבחנות בין סוגי כתיבה למיניהם, סוגות ותת-סוגות מגוונות בכתיבתם של סופרים. אציין רק שלצד סופרים שהקדישו מסות או הגיגים לדמות המורה המשמעותי להם, נכתבו כמובן יצירות לסוגיהן, שבהן מצטיירות דמויות מגוונות של מורים ובהן מתפתחת העלילה מיחסי מורים ותלמידים. ביצירות כאלה אנו מתוודעים להשתקפות של מודלים למיניהם של הוראה בספרות ובחינוך. ממודלים אלו עולה כי יחסי מורים-תלמידים מושפעים מאישיותו של המורה, מערכיו ומהשקפת עולמו.

דמות המורה בספרות הכללית ובספרות העברית זכתה לעניין ולמחקר, וכך גם מערכת היחסים בין מורה לתלמיד, הנגזרת מדמות המורה ומהדילמות שמעורר המפגש בין המורה לתלמיד במרחב הבית-ספרי ובסביבות אחרות (למשל בדיונים של בן שמאי, 2015; ברך, 2009; תדמור, 2006).

כיום דמות המחנך והמורה היא נושא למחקרים למיניהם, בין השאר גם מתוך הזווית המגדרית העוסקת בנוכחותם של מורים גברים במרחב הבית-ספרי ויחסי הכוח החברתיים הנובעים מכך.

הנחות היסוד והתובנות הבסיסיות נובעות מהמציאות המלמדת על קיומו של פער ניכר בעיסוק בהוראה בין נשים לגברים, פער שהוא תלוי תרבות ועניין חברתי. יש הרואים בחוסר האיזון המגדרי בהוראה מקור לדאגה (Parr & Gosse, 2011), בגין היעדרם של מודלים גבריים לחיקוי (Driessen, 2007). העניין במחקר על גברים בהוראה נובע בין השאר מהבנה שבמערכות מסוימות יש רצון ועניין להגיע לשילוב בעל משמעות רבה מבחינה כמותית ומבחינה מהותית של מורים גברים בהוראה לכל מיני גילים.

ככלל, ההנחות החברתיות המסורתיות רואות בהוראה מקצוע נשי (אלפרט, 2000; סבג וביברמן-שלו, 2014; עראר ואופלטקה, 2013). לעומת זאת, הגברים המשובצים במערכת החינוך נתפסים כמודל סמכותי. הנחות אלה נידונות במחקר, וכן נבחנת דמות המורה-גבר ביכולותיו להשליט משמעת, ולשמש מודל לגבריות עבור התלמידים. בה בעת נבחנות גם החולשות הגבריות, שאף הן נושאות אופי סטראוטיפי, ולו במידה מסוימת, של היעדר רכות, היעדר יכולת רגשית מספקת וכדומה.

במחקרים מסוג זה ניתנת תשומת לב לפרדיגמות הסוציולוגיות הרואות בתפקידים של המינים השונים זה מזה הבניה של החברה ושל התרבות המאפיינת אותה, המפרידה בין תכונות 'נשיות' לגבריות'. מאמרים בנושא מראים כי המערכת החברתית מייצגת לנשים תפקידים "אקספרסיביים" (רגשיים) המדגישים טיפול, דאגה, חום ותמיכה רגשית בילדים. לעומת זאת, לגברים יש תפקידים "אינסטרומנטליים" (ביצועיים) הדורשים יכולת עמידה בלחצים, כוח פיזי ויצר תחרות והישגיות (ראו למשל: סבג וביברמן-שלו, 2014; עראר ואופלטקה, 2013).

המחקר באשכול הרב-תחומי, המכונה 'לימודי גבריות', החל לערער את ההנחה כי יש "תכונות" אוניברסליות לגבריות המעוגנות ב"תפקיד המיני" המצופה מגבר, וכן מערער את הנורמות של האידאולוגיות הגבריות המסורתיות, שייחסו לגברים תכונות של שליטה עצמית, קשיחות, הישגיות ואנטי-נשיות (Brannon, 1976; Levant, 1996; Pleck, Sonenstein, & Ku, 1993). היקף המחקר בתחום הוא גדול. הוא מתבצע בארצות שונות, וחלק ממנו נעשה בשיטה של מחקר איכותני. במאמר זה אנסה לבחון את גיבור ספרו של שיינפלד, כאילו היה משתתף בריאיון איכותני מסוג זה.

עיון בדמותו של המורה הגבר ברומן "עד שנגיע הביתה" מאת מיכאל שיינפלד

מיכאל שיינפלד, סופר ואיש חינוך דתי, בוגר ישיבת הסדר ור"מ בישיבה, הוא אחד מאנשי הרוח שצמחו בעולם הישיבות הציוני-דתי, ושילבו למידה והוראה תורנית ביצירה ספרותית. יש לציין שהוא אחד מתלמידיו של הרב חיים סבתו, הנחשב אחד מפורצי הדרך בדרך הזאת. בספריו ליווה שיינפלד תחנות בחייו של גבר דתי, וכתב על חוויותיו של חייל דתי, על תופעת הרווקות המאוחרת וכדומה. ספרו האחרון, "עד שנגיע הביתה" (שיינפלד, 2018), מציג סיטואציה בסיסית של מורה מחנך בתיכון ממ"ד, מורה המתעמק במערכות היחסים ההדדיות בינו ובין תלמידיו ובינו ובין משפחתו.¹ להבנתי מדובר בדמות בדיונית, ולכן בשל היסודות הריאליים הטבועים בה, ראוי לבחון אותה לפי אמות המידה של המחקרים על גברים בהוראה כפי שהוצגו לעיל, ובאמצעים המזכירים ריאיון איכותני.

אתמקד בחקירת דמותו של גיבור הסיפור, איתן פלס, באמצעות שאלות הלקוחות ממחקרי על מורים. כאן אצטמצם לשאלות העוסקות בדרכו להוראה, באיזון שהוא מקיים בין הבית

1. מאמר זה נכתב בהשראת מחקר מבוסס ראיונות שאני עורכת בזמן האחרון, מחקר העוסק בדמות המחנך הגבר בחינוך הממ"ד.

לעבודה, במקומה של הגבריות במקצועו ובתפקידו כמורה וכהורה. שאלות אלו יסמנו את גבולות הדיון בממצאים להלן. כאמור, אין זה ניתוח ספרותי שגרתי; בבסיס הניתוח עומדות תאוריות סוציולוגיות על גבריות, מתוך שאיפה לדון בהיבטים הפדגוגיים של תאוריות אלה.

ספרו של שיינפלד עוסק בדמותו של איתן פלס, מורה דתי בתיכון ממ"ד, נשוי לליאת ואב לילד. הסופר בונה את דמותו של איתן כבן יחיד שיש לו בן יחיד, ומתוך כך הוא משעתק את התבנית המשפחתית של זוג הורים ובן יחיד, בתוך משפחתו בהווה. תבנית משפחתית זו רוויה לכאורה בחוויות עומק של בדידות, כמיהה לסובב משפחתי. אשתו, ליאת, היא הדמות הפרקטית, המעשית, היודעת את עבודת החינוך והאימהות מתוך ניסיונה כאחות בכורה במשפחה מרובת ילדים. בספר משתקפת חלוקת התפקידים בבית משפחת פלס על מלוא מורכבותה, כשהתחושה היא שליאת נושאת בנטל תפקידים מסוימים, שלפי הסטראוטיפים הידועים, נחשבים לתפקידים המשויכים לקבוצת התפקידים הגברית. עם זאת אין כאן היפוך טוטלי, והסופר משכיל ליצור מורכבות, כלומר רומז לערעור מסוים של המערכת ההורית המקובלת (סטראוטיפית כמובן!) שבה היחס הקשוח והקפדן נמצא בחזקתו של האב.

במהלך העלילה תמיר פורץ לתוך עולמו ולתוך משפחתו של איתן. תמיר הוא תלמיד שגם הוא חש, כמו גיבור הסיפור, תחושת בדידות, והוא מבקש להצטרף למשפחתו של איתן כבן נוסף. תחושתו של תמיר שונה במידה רבה מהבדידות האופפת את איתן ואת משפחתו בעבר ובהווה. כאן מדובר בבדידות שנולדה מתוך משבר אמון קשה בשל התנהגותם של אחיו של תמיר כלפי האב, והוא מפרש אותה כבגידה. במפגש המורכב הזה, מפגש בין ה'בדידות' של איתן ותמיר, צומחת הדילמה בין האחריות המקצועית והמשפחתית, ובשאלת הגבול בין התמסרות לתפקיד המורה, המושתת על ערכים יהודיים וחינוכיים, ובין החובה הבסיסית הכרוכה ברגשות הטבעיים לדאוג למשפחה הגרעינית.

בדקתי וראיתי כי בזמן הקצר מאז יצא לאור, זכה הספר להדים חיוביים המתבטאים בביקורות ובתגובות קוראים שנכתבו עליו ובהם אזכור צדדי הפדגוגיים של הרומן ואף רמז לסוגיית הגבריות. צור ארליך (2018), מבקר ספרותי בעיתון מקור ראשון, אפיין את הטקסט של שיינפלד כ'פואמה פדגוגית' (בעקבות הרומן של הסופר-המחנך הסובייטי, אנטון מקרנקו), ובביקורתו כתב כי "מעשה החינוך, התהליך החינוכי על משבריו וגליו ואפשרויותיו, הוא המכונן את הספר". את דמותו של גיבור הסיפור הוא אפיין כך:

"איתן פלס הוא המורה האולטימטיבי שעבודתו החינוכית חוצה לעיתים את גבולות ביתו הפרטי [...] איתן הוא המורה שהיינו רוצים לעצמנו. היצירתיות שלו אינה יודעת שובע. שיעוריו הם הפעלות [...] שיחות אישיות ושיחות נפש קבוצתיות הן רכיב קבוע ביחסים בין המורה לתלמידיו..."

דומה בעיניי כי יצירה שזכתה להערכה בסיסית שכזו, ראויה גם למחקר מהסוג שמוצע כאן. אם כן, על תשתית זו של עיון ספרותי אציג כאמור גישה המבוססת על פן ביקורתי אחר, והוא בדיקת הדמויות וההתרחשויות בהתאם לתאוריות חברתיות על לימודי גבריות.

הערה מתודולוגית

כאמור, מכיוון שדמותו של איתן פלס, גיבור הסיפור, מתוארת באופן מעמיק ועתיר פרטים, יש מקום להפעיל עליה טכניקה הדומה לזו של ריאיון איכותני, בהנחה שבסיפור מצויים די פרטים כדי לבנות את תשובותיו ולהבנותן בהקשר כולל שבו מתקיימים ראינות מסוג זה. בראיונות שערכתי עם מורים גברים המלמדים בחמ"ד העליתי מספר שאלות העוסקות בתחנות החיים ובאבני הדרך במסעם של הגברים להוראה, ובאופן שהם רואים את עצמם כמורים וכמחנכים. במאמר זה אתמקד בשלוש שאלות מתוך המכלול המתפתח על פי רוב בריאיון על פי

כללי המחקר האיכותני. אעסוק בשאלת הדרך שלהם להוראה, שאלת איזון בית-עבודה ושאלת תפיסת הגבריות שלהם וביטוייה במרחב הבית ספרי והסביבתו. השאלות הראשונות מסתמכות על הנרטיב שהמוראיון מבקש להציג, והן נשענות על מצע עובדתי שמביע הדובר. לעומתן, השאלות האחרות המבקשות לברר את תפיסת הגבריות של המורים, שונות בכך שהן שאלות הרמנויטיות המתבססות על פרדיגמות חברתיות ותרבותיות, לעיתים תומכות ולעיתים מאתגרות את תפיסת המורה הגבר. שאלות אלו מעניינות במיוחד בהקשר הדתי מתוך הבנה פרלימינרית שמורים דתיים באים ממערכת ערכים מסוימת ומונעים לפיה בדרך מסוימת. בהקשר המשפחתי, המשפחה היא ודאי אידיאל דתי – מוסד הנתפס באופן כמעט מקודש, שיש בו בסיס עדויות מסוים על מקומו של הגבר במרחב הבית ספרי (תפקידים רבניים, גורמים של סמכות וענישה וכדומה).

בריאיון אשתדל להציג את דבריו של איתן בציטוטים ישירים הלקוחים מתוך הספר, וגם להשלימם במידת הצורך לפי הבנתי (במנגנון של השלמת פער) ולהתאים אותם לרוח הספר ולדרך שבה אני מפרשת את רמזיו. כדי להקל על הקורא, הוספתי הערות מבהירות בסוגריים מרובעים. בדיון אנתח את משמעויות התשובות ואת התמונה העולה מהן.

ריאיון בדיוני עם איתן פלס

מראיינת: ספר לי, איתן, על הדרך שלך להוראה, איך הפכת להיות המחנך והמורה שאתה היום?

איתן: "בגלל זה [כלומר זוהי הסיבה ש]הגעתי לחינוך. בגלל השנים הקשות שהיו לי, בגלל שלא היו לי מורים כמו שאני מקווה להיות. בגלל שבגילם לא ידעתי לאהוב את עצמי, איש לא לימד זאת, והאהבות שהיו כלפי היו קרובות מדי או רחוקות מדי, כך או כך הן לא שידרו אמון, לא הצמיחו ביטחון, לא הביאו אותי לאהוב את עצמי" (עמ' 71).

[והוא מוסיף:] "שנים ארוכות נדרשו לי ללמוד לאהוב את עצמי, לגלות מי אני ומה יש בי, ואת זה באתי ללמד אותם. כדי שלהם זה לא יקרה, כדי שהם יאהבו את עצמם כבר בגיל צעיר וידעו מי הם, יאמינו בטוב הטמון בתוכם, שרק צריך לגלותו. לכן שיעורי החינוך, לכן שיחות אישיות, לכן שיעורי הדיבור" (עמ' 72).

[והוא מוסיף:] "כמעט שלוש שנים של עבודה פנימית נדרשו לסקל את האבנים הפנימיות, ובסופן, היה זה בערב פסח שלפני שתיים עשרה שנים, יצאתי לחירות. יצאתי מעצמי אל עצמי, ובפעם הראשונה הבנתי מהי הגנות, מהו השבח, וכיצד גם אני יכול לראות את עצמי, לא כאילו, בדיוק. בשנה שאחריה נרשמתי ללימודי הוראה. ידעתי שאת זה אספר לתלמידי, ידעתי שהתלמידים שלי יראו את עצמם, כמה יפים הם, כמה טובים הם, כמה אהובים, כמה מגיע להם הכי טוב שרק אפשר. ועל קיר הכיתה יתנוסס: בכל דור ודור חייב אדם לראות את עצמו" (עמ' 169-170).

מראיינת: איפה אתה ממקם את עצמך באיזון בין בית לעבודה? ומה היחס של אשתך לכל זה?

איתן [הניסוח שלי מבוסס על קטעים רבים בספר, ר"ש]: אני מניח שהבית שלנו הוא לא בית סטנדרטי ביחס לחלוקת התפקידים שקיימת בו. אפשר לומר שזה מוכתב בעיקר בגלל המקצועות שלנו, אבל כמו שבטח תביני אצלנו זה גם הרבה מעבר [...] יש לי תפקידים מוגדרים בבית בגלל עבודתה של אשתי כאחות, תפקידים שמסגרת העבודה שלי כמורה מאפשרת לי לבצע. במקביל אני יכול להגיד שליאת מגלה גמישות גדולה כלפי העבודה שלי בבית הספר. היא מבינה את דרישות התפקיד לאירועים שאינם שגרתיים, משחררת אותי בערבים, מפרגנת לי את הטיולים השנתיים. אני חושב שהיא מרגישה את האהבה שלי למקצוע ולתלמידים שלי ולכן מאפשרת לי את התנועה הזאת בין הבית והעבודה. בגדול אני יכול לומר שבזכות המקצוע שלי אני מצליח להיות אבא כמעט במשרה מלאה. בשגרה לפחות. ואני אוהב את זה. ושמוח על זה.

ועדיין, יש לי איזה בלבול. אין הפרדה בין הבית לעבודה, ויש כל הזמן זליגה של החיים המקצועיים לתוך החיים הפרטיים שלי. [והוא מוסיף:] "...שוב חש בקשיי ההפרדה, באי-היכולת להשאיר כאן מאחור את כל הטרדות עד למחר. שוב במקום לנתק בין העולמות אני מערבב ביניהם [...] שוב אני לוקח את העבודה הביתה" (עמ' 142). זה חזק במיוחד מול ליאת, שיודעת להעמיד גבולות כל כך ברורים בין הבית והעבודה, ופושטת את חלוק האחות הלבן ברגע שעוזבת את בית החולים שבו היא עובדת.

עם זאת מאז שליאת ואני יחד קשה לה עם זה שאני זמין לתלמידים שלי בכל רגע נתון. היא מרגישה קצת כאילו שהיא נאבקת מולם על תשומת הלב שלי [והוא מוסיף שהיא:] "...שוב חשה מובסת מול תלמידי בקרב על לבי" (עמ' 41). [ומוסיף השערה:] "אולי היא נזכרת איך סיפרתי לה כשיצאנו בפגישותינו הראשונות שהמעגלים בחיי מעורבבים, כי לשאר המורים יש את המעגל המשפחתי, והתלמידים נמצאים רק במעגל שני או שלישי, אחרי האישה אחרי הילדים, אבל אני, שאין לי אישה ואין ילדים, אז התלמידים, ארצה או לא, גולשים פנימה, מתערבבים במעגל הראשון... לכן היא חששה כל כך כשאמרתי לה אז, לפני היום שלנו, שהם מוזמנים כולם, כל התלמידים. מה?! נדמה מולי, מי מזמין שלושים תלמידים לחתונה? [...] ואני ראיתי בעיניה את הפחד שאתערבב איתם במעגלים ואולי הם ייכנסו גם אל המעגל הפרטי שלנו, שלי ושלה. ליאת, איך אסביר לך את זה? הם חלק ממני, הם כמו ילדים, והיא סיננה, נו, אתה לא יודע שמנהג ירושלים שילדים לא באים לחופת הוריהם?" (עמ' 255).

אבל יש דואליות ביחסה כלפי הנושא. היא גם יודעת להעריך את זה, את האהבה הזאת שלי אליהם [והוא מנסח זאת כך:] "...זה הזוי אבל משום מה יש בזה גם איזה קסם, כמה אתה קשור אליהם, זה מדהים כמה חזק זה, כאילו הם ילדים שלך. וכמה שאתה אוהב אותם מראה לי איזה אבא טוב תהיה" (עמ' 28). ואולי גם יודעת שהם היו שם קודם אצלי בלב, [ובמילים שלו:] "כי הרי הם היו לפניך, הם מילאו את חיי כשהייתי בחיפוש אחר אהבה, ועכשיו, כשהיא מצטרפת, היא צריכה להשתלב במקומות הפנויים" (עמ' 42).

אני מניח שלא סתם בחרתי לפתוח את הסיפור שלי בתיאור הרגע שבו אני עוזב את בני, מתן, במשפחתון. רגע שהוא סוג של מעבר בין שני תפקידי ההורות שלי – אב ביולוגי לבני הפרטי, ואב "מאומץ" או יותר נכון "מאמץ", לכל תלמידי כיתתי. [והוא מתאר:] "אבא-אבא [...] מזכיר לי את תפקידי הטבעי, אבא-אבא..." (עמ' 1). אז המצב הוא כזה, שיש לי עשרים וארבעה בנים תלמידים, ומתוכם תמיר אחד, שדפק אצלי בדלת אחרי חצות וביקש שאאמץ אותו. ביקש להיות הבן שלי. ושוב בלבול, ואני שואל את עצמי לאיזה חלק מחיי נכנס תמיר ומה המקום שלו בחיי. [והוא מתאר בדיוקנות את הבירור שלו פנימה:] "האם הוא אורח, האם הוא תלמיד, האם הוא כבר בן?" (עמ' 33); "ואני מחבק אותו פתאום, חיבוק אחר [...] הכל יהיה בסדר, תמיר, נעבור את זה ביחד, אני מבטיח" (עמ' 34); "בנסיעה הקצרה אל בית הספר שנינו שותקים, נותנים לשינויי התפקיד זמן להתהפך, מבן לתלמיד, מאב למורה..." (עמ' 37).

מראיית: בהמשך לשאלתי הקודמת אני מבקשת להיכנס קצת לרקע המשפחתי שלך. מה תוכל לספר על כך שחשוב לסוגיית בחירתך במקצוע ההוראה?

איתן: לא באתי מבית של מורים, אבי בכלל היה יהלומן! אגב, אני חושב שאת תמצאי עניין בהיותי בן יחיד. אפילו ליאת ערה לכך ו"כמעט אמרה, מה אתה מבין, הרי אתה בן יחיד, ואני אחות בכורה לשש אחיות ולשני אחים..." (עמ' 11). אגב, גם לא הייתי ביחידה קרבית, ולכן זה גם לא נושא מדובר אצלי. גם לא כמורה.

אני חייב לומר שהחוויה שלי כבן יחיד היא חוויה חזקה, מעצבת. חוויה מעצבת שהשפיעה על הדמות שלי כגבר וכמחנך. [והוא מוסיף, כפי שאמר לליאת:] "הזמן איתי הסביר לך את שלל הפחדים של בן יחיד, שאליהם נוספו הפחד להתחייב, כמו גם הפחד לאחוז והפחד להינטש" (עמ' 99). מעניין שבכיתה שלי אין אף אחד שהוא בן יחיד. כך עלה במעגל הדיבור שעשיתי עם

התלמידים שלי. בעצם, אני יכול לומר שרק פעם אחת פגשתי בן יחיד בן גילי, "והבטנו זה בזה כמו שני ניצולים יחידים מעיירה שכבר איננה קיימת" (עמ' 73). גם תמיר, אותו תלמיד שרצה לאמץ אותנו כהורים, מרגיש את עצמו כבן יחיד כי עד שהוא בגר, אחיו כבר עזבו את הבית.

מראיינת: איזה מקום יש לגבריות שלך בתפקידך החינוכי ובמערכת הבית ספרית בכלל? בלשון אחרת, איך היית מתאר את עצמך כגבר בבית הספר?

איתן: כמורה לתלמוד אני ממשיך מסורת ארוכת שנים של גברים רבנים ומורי הלכה, שהיו להם בנים, גברים, שמשתתפים בקיום הצו העתיק של "והגדת לבנך".

מראיינת: [אני מסיבה את תשומת ליבן] שים לב שאינך מספר על הצבא, אתה גם לא יוצא איתם למסעות, ולא מדבר איתם על ספורט...

איתן: לא חשבתי על כך.

מראיינת: בוא נחזור ונדבר קצת על היבטים שונים של גבריות. למשל, אתה מגלה רגשות? יכול לשתף אותי בזה?

איתן: עשרים וארבעה תלמידים יש לי, ואני אוהב אותם אהבה גדולה. ככה אני. לא מפחד לדבר על אהבה. ובכלל על רגשות. גם איתם, עם התלמידים שלי.

[הוא מוסיף:] אני מתייחס לכיתה כאל בית ומשפחה, זה מתבטא בעיקר במטרות שאני מציב להם. מטרות הנוגעות קודם כל לפיתוח הכישורים האישיים והרגשיים שלהם, וליחסים בינינו [והוא מתאר איך:] "בכל יום רביעי בשעה השלישית – הכיתה משנה צורתה. השולחנות שמשודרים בטורים ובשורות – מתפזרים, נצמדים אל הקירות, ומעגל כיסאות מתעגל במרכז החדר. בכל יום רביעי בשעה השלישית הכול נעצר, הגמרות נסגרות, התיקים מוזזים ורק אני והם מתקיימים במעגל אנושי צפוף [...] מדברים כדי להכיר, מדברים כדי לשתף, מדברים כדי לדעת לדבר, ויותר מכול מדברים כדי ללמוד להקשיב" (עמ' 72).

[והוא מתאר את עומק הקשר:] "אני יודע עליהם המון, מכיר את החולשות והעוצמות, מכיר את משפחותיהם ואת חבריהם, מכיר את כל המקומות שהם מחליטים לשתף אותי בהם. והרי זה לא הגיוני, עומק הקשר, תדרי השיתוף, עוצמת היחד. אך זה קורה כי הם מזהים בי את המניע הפנימי, יודעים שכל מה שאני רוצה בשבילם הוא שיאהבו את עצמם, שיאמינו שהם הכי טובים שיש, שמגיע להם הכי טוב שישנו" (עמ' 71). [ומרחיב:] חשובות לי מאוד השיחות האישיות עם התלמידים. זה דבר שאני לא מוותר עליו. אני מאמין בזה מאוד. [ומנמק:] "שיחות אישיות הן מטרה בעיני כי הן גשר אל העולם של האחר" (עמ' 89).

מראיינת: אני מבקשת לחדד, אז איזה מין גבר אתה?

איתן: כבר הבנת שבבית אני לא הגבר המסורתי הטיפוסי. אני מודה, לליאת זה קשה. [והוא מחדד זאת בסיפור:] "מה יש לגברים של היום, אה? ליאת רטנה אמש אחרי ההבדלה כשנלכדנו שנינו בחדר השינה לקול צרחותיו של מתן המנסות לבקוע אלינו מבעד לקיר. למה אנחנו אלה שצריכות לשים את הגבולות כשאתם מתרככים מול הילדים שלכם? הטיחה בי, איפה הגברים של פעם, המוחספסים, שנשארים אדישים מול דמעות של ילד..." (עמ' 10). לי זה קשה, קשה לי לעמוד מול הבכי שלו, מול הצעקות שלו, מול הרצון שלו אלי ואותי. ליאת היא החזקה יותר, הסמכותית, והיא נאלצת לעמוד מולו וגם מולי. לעיתים גם קצת פיזית. [והוא מדגיש:] "הוא יודע לקרוא לי ולא לה – אז פניתי להיכנס לחדרו אבל היא חסמה את דרכי" (עמ' 10).

גם במערכת היחסים שלי עם ליאת אני לא חושב שאני הגבר הנורמטיבי, המקובל [והוא מדייק:] "...זוכר שכל קיומנו הוא רק בזכותך, לא שוכח לך את לכתא אחרייך, במקום שתלכי את אחריי" (עמ' 95).

מראיינת: ספר לי על היחס של הסביבה כלפי היותך מורה?

איתן: האנשים מסביב מקנאים. מקנאים בי על הזמן עם הילד, מקנאים באשתי שאני פוטר אותה מזמן עם הילד, מקנאים בחופשות. רק במשכורת הם לא מקנאים. את המשכורת הם שוכחים כשהם רואים אותי בבוקר מביא את מתן למשפחתון.

אשר לתלמידים, בדרך כלל הם מחזירים לי אהבה. אבל יש גם רגעים כאלה, שעוד לא עברו כמה דקות מתחילת השיעור והם כבר עם הראשים על השולחנות... [והוא מתאר את הרגעים הלא-טובים]: "מה יש בדור החצוף הזה שמוריד את פניו בפני מוריו. איך הם מרשים לעצמם להתעלם מקיומי. שוב אני נבעט משפלות המקצוע, במקום להיות מורה אני קבצן של הקשבה, במקום ללמד אני מלקט מבטים, מקושש קשר עין..." (עמ' 261).

דיון מסכם

איתן פלס הוא גיבור ספרותי. יש בו מן המיוחד שעשוי למשוך את עיניו ואת דעתו של הקורא. ספרות איננה תיעוד יבש של המציאות, וגם לא השתקפות פשוטה שלה. ספרות חייבת להיות מעניינת, מאתגרת מחשבתית ורגשית, וכדי לעניין ולאתגר היא מציגה את המיוחד ואת השונה בדמות וביחסה כלפי הסביבה; אם בעיצוב הדמות או במרקם היחסים שלה עם סביבתה, ואם בהשתלבותה בעלילה. ועדיין, גם אם הספרות אינה מתארת נכוחה את המציאות, ודאי שהיא מתכתבת איתה באמצעות האתגר של תפיסות חברתיות, תרבותיות ואידאולוגיות.

מחקר איכותני מבקש להתחקות אחר סיפורים אישיים, נרטיבים באשר הם. אין לו יומרה אומנותית או אסתטית, ומעבר לערכו המדעי, הוא אינו רואה צורך לעניין במיוחד את הקורא ואת החוקר. ועל כן, צפוי הבדל מהותי הכרוך במתח מסוים בין גיבור ספרותי ובין מושאו של מחקר איכותני יהא אשר יהא.

איתן פלס הועמד – על פי ההנחות שפירטתי לעיל – כנחקר במחקר איכותני. מן הריאיון המדומה איתו, עלו מספר מוטיבים המוכרים לי מעבודתי במחקר איכותני של מורים גברים בחמ"ד. הממד האידאולוגי של העברת המסורת היהודית מדור לדור, מעמדו של התלמיד והמצווה הידועה ממסכת אבות "להעמיד תלמידים הרבה", המסירות של המורה-המחנך כלפי תלמידיו, כל אלו באים לידי ביטוי חזק וממשי בעולמו של איתן.

עם זאת, בניתוח מעין זה עלינו לקחת בחשבון שבשונה מראיונות אמת, שבהם יש נטייה לרכך, "לעגל פינות" ולהציג את העמדות הרלוונטיות במידה רכה יחסית, האמירה הספרותית מאפשרת חידוד והקצנה שקשה להשיג כמותן בריאיון מציאותי. פועל יוצא מכך הוא שסיפורו של איתן מייצג מקרה קצה. ככזה הוא שופך אור על מה שעשוי להיות עמום וסמוי בראיונות מציאותיים. בסיפורו של איתן, הרקע והנסיבות המשפחתיות מעורבים עד בלי הכר בשיקולים האחרים המשפיעים בדרך כלל על כניסתם של גברים להוראה וחינוך במערכות החמ"ד. רצוני לומר, גם אם האידאולוגיה שלעיל מעוגנת בעולמו, נוכחותו הדומיננטית של הרקע המשפחתי (היותו בן יחיד, אב לבן יחיד ויחסיו עם אשתו שבה מפרופיל משפחתי הפוך) משפיעה במידה רבה על בחירתו במקצוע ההוראה, גם אם הוא אינו מציג זאת במפורש. לא כאן המקום להרחיב על הממצאים העולים מראיונות שקיימתי עם מורים גברים בחמ"ד, אך אציין כי באף אחד מהראיונות לא מצאתי הכלאה כה מלאה בין האבהות במשמעה המשפחתי הפשוט, ובין אבהות שיש בה צד מטפורי, המייצגת סוג מסוים של קשר בין מורה לתלמיד.

אתגר מיוחד בניתוח זה היה שאלת הגבריות החדשה. אכן, דברים השתנו ודמות הגבר כפי שעולה ממחקרים שהוזכרו במבוא למאמר זה, אינה חופפת למוסכמות העבר, הן בענייני היומיום והן בכשירותו להוראה וחינוך. במיוחד בולטת כאן התפיסה המכונה במחקר "גבריות

חדשה" (new masculinity), המעלה תמות של אותנטיות וביטוי עצמי, גישה הוליסטית לתחומי החיים השונים והדגשת תקשורת בין-אישית ומודעות לקשר גוף-נפש (Kaplan, Rosenmann, & Shuhendler, 2016).

אין ספק כי בניתוח דמותו של גיבור ספרו של שיינפלד, יש מקום לביטויים רבים של רכיבים של תפיסת הגבריות החדשה, הן באישיותו ובעולמו הפרטי והן בפרופיל המקצועי שלו ובהצלחתו המקצועית. יכולתו לעודד את תלמידיו לשאול שאלות, לדבר על רגשות, ללמד איך להקשיב ולשתף בחייהם האישיים – הם ודאי מסימניה של הגבריות החדשה כגורם חינוכי מנחה. מאמר זה נכתב כמעין ביקורת על ספר שזכה להצלחה ספרותית. במובן רחב יותר, יש בו כדי לגעת ולו ברפרוף, ביחס שבין ניתוח ספרותי למחקר פדגוגי איכותני. תחושתו היא שבסוג כזה של ריאיון פיקטיבי המוצע כאן, גם הביקורת הספרותית תתעשר, שכן נוספת מסגרת ניתוח שונה במקצת מהמקובל, וגם המחקר האיכותני ימצא נתרם, שכן הספרות מציבה מקרי קצה שבאמצעות הפרת הסדר המגדרי בבית ומחוצה לו, מסייעים להבין טוב יותר את הבעיות העומדות לפני החוקר במחקר האיכותני.

רשימת מקורות

- אלפרט, ב' (2000). פדגוגיה פמיניסטית כגישה בחינוך ובהכשרת מורים. בתוך ש' שלסקי (עורך), **מיניות ומגדר בחינוך** (עמ' 29-60). תל-אביב: רמות.
- ארליך, צ' (2018, 3 באוקטובר). "עד שנגיע הביתה": פואמה פדגוגית שפונה אל כולם. **מקור ראשון**. אוחר מתוך <https://www.makorrishon.co.il/culture/80957/>
- בן שמאי, ב' (2015). דמות המורה בספרות העברית. **עתון 77**, 386, 16-20.
- ברץ, ל' (2009). מקוטב ההתלהבות לקוטב היאוש. **פנים**, 47, 51-56, 58-61.
- סבג, ק' וביברמן-שלו, ל' (2014). **חינוך חברה וצדק**. חיפה: פרדס.
- עראר, ח' ואופלטקה, י' (2013). האופן שבו תופסים מורים מוסלמים ויהודים את גבריותו של מנהל בית-הספר: היבטים תרבותיים וחברתיים של הקשר בין מנהל למורה. **עיונים בחינוך**, 7-8, 140-160.
- שיינפלד, מ' (2018). **עד שנגיע הביתה** (ע' כהן ורדי, עורכת). ראשון לציון: ידיעות אחרונות.
- תדמור, י' (2006). החוויה החינוכית. **חוקרים בעמק**, 1, 125-132.
- Brannon, R. (1976). The male sex role: Our culture's blueprint of manhood, and what it's done for us lately. In D. S. David & R. Brannon (Ed.), *The Forty-nine percent majority: The male sex role* (pp. 1-48). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Driessen, G. (2007). The feminization of primary education: Effects of teacher's sex on pupil achievement, attitudes and behavior. *International Review of Education*, 53(2), 183-203. doi:10.1007/s11159-007-9039-y
- Kaplan, D., Rosenmann, A., & Shuhendler, S. (2016). What about non-traditional masculinities? Toward a quantitative model of therapeutic new masculinity ideology. *Men and Masculinities*, 20(4), 393-426. doi:10.1177/1097184X16634797
- Levant, R. F. (1996). The new psychology of men. *Professional Psychology Research and Practice*, 27(3), 259-265. doi:10.1037/0735-7028.27.3.259
- Parr, M., & Gosse, D. (2011). The perils of being a male primary/junior teacher: Vulnerability and accusations of inappropriate contact with students. *McGill Journal of Education*, 46(3), 379-393. doi:10.7202/1009172ar
- Pleck, J. H., Sonenstein, F. L., & Ku, L. C. (1993). Masculinity ideology and its correlates. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Claremont symposium on applied social psychology* (Vol. 6, pp. 85-110). Thousand Oaks, CA: Sage.