

האלימות בחברה הישראלית והתמודדות חינוכית להפחתתה

רמי הוכמן¹

אפריל 2007

אייר תשס"ז

¹רמי הוכמן- יועץ אסטרטגי לחינוך ולרווחה ומלמד בבית הספר לחינוך במחלקה להכשרת מורים לבתי- הספר העל-יסודיים באוניברסיטה העברית בירושלים. שימש במשך שש עשרה שנים כראש אגף חינוך ורווחה בעיריית הרצליה, כסמנכ"ל וכראש מינהל החינוך התרבות והספורט בעיריית חולון וכמנהל מינהל החינוך התרבות והספורט בעיריית תל-אביב- יפו.

"אלימות היא כרסום יסוד
הדמוקרטיה הישראלית.
יש לגנות אותה, להוקיע אותה,
לבודד אותה. זו לא דרכה של
מדינת-ישראל.
בדמוקרטיה יכולות להיות
מחלוקות אך ההכרעה תהיה
בבחירות דמוקרטיות..."

מתוך : נאומו האחרון של רבין,
בעצרת השלום בכיכר
מלכי ישראל, שבסופה נרצח
(ליל י"ב במרחשון
תשנ"ו, 4 בנובמבר 1995).

1. תקציר

אלימות בהגדרתה המילולית כוללת מרכיבי תוקפנות, שימוש בכוח ובכפייה בהיבטים פסיים ורגשיים, לעיתים בתחושות איום ולעיתים בביטוי פסי-ממשי. האלימות מקיפה את מרבית תחומי חיינו מלידה ועד לזקנה, במסגרות המשפחתיות והקהילתיות, במעגלי התעסוקה, ואף בפוליטיקה ה"מקומית" וה"ארצית".

מאמר זה עוסק במקורות האלימות הישראלית ובדרכים חינוכיות העשויות להביא להפחתתה קרי: עיסוק בתפישת עולם חינוכית מקיפה ולא במתן "תפריטים" ופתרונות ספציפיים.

המאמר מבחין בין שישה סוגי התנהגויות אלימות על-פי תחומי תוכן: אלימות מילולית; אלימות פיסית; אלימות כלפי הסביבה; אלימות המבוססת כלפי "העצמי"; אלימות אתנוצנטרית ואלימות שמקורה באי-כיבוד גבולות.

המאמר מנתח חמש סיבות אפשריות לביטויי אלימות: הטבע האנושי, חברה בתהליכי תמורה, מסורת דמוקרטית קצרת-ימים, חברה בתחושת בידוד והשרות הצבאי.

מול ההבחנות והסיבות האפשריות לביטויי אלימות, נסקרות תגובות נפוצות בעקבות גילויי-אלימות על רצף שקצהו האחד דפוסי חרדה, פחד ושיתוק ובקצהו האחר דפוס המבטא התמודדות.

מתוך נקודת המוצא שהדפוס המועדף על-ידנו, כאנשי חינוך, הינו התמודדות, נבחנות ארבע הנחות יסוד: העצמה קהילתית, מחויבות, חובת-דוות, וכן סמכות ואחריות. לאור הנחות היסוד מוצעות דרכי טיפול בשני מישורים:

- א. מישור תהליכי: טיפול במכלול (גישה הוליסטית, גישה אינטגרטיבית וגישה רב-תחומית), טיפול מונע, קהילתיות, כבוד האדם ואקלים בית-ספרי.
- ב. תגובות לאירועים נקודתיים: מיידית, ידוע והפעלת תכניות מגירה.

2. מבוא

התנהגות בעלת מאפיינים של אלימות הפכה לחלק משגרת חיינו, על־אף שדומה שאיש אינו שש לכך ולכאורה, אינו מוכן להסכין עם מצב זה. אלימות מוגדרת כ: "תוקפנות, שימוש בכוח, בריונות" (אבן שושן 1993, ספיר 1997) ואיפיונה באים לידי ביטוי בכל אורחות חיינו מלידה ועד לזקנה.

כבמקרים אחרים, גם כשמתפרסם אירוע אלים, מופנים הזרקורים למערכת החינוך ש"כשלה" ונשאלת השאלה: "היכן טעתה מערכת החינוך?". זאת אף שהתלמיד נחשף למערכת זו, במקרה הטוב, כשש־שעות ביום שהינם בקושי רבע־ממה.

יש מסר חיובי בציפייה שמערכת החינוך תטיב למצוא פתרונות לכל בעיה, כמעט, אך גם הסרת אחריות משאר המערכות כמו למשל זו המשפחתית או הסביבתית.

מבלי להתייחס למערכות המקבילות והמשיקות, דומה שאין עוררין על כך שלמערכת החינוך תפקיד משמעותי בפיתוח ובטיפול כישורי־חיים של לקוחותיה קרי: התלמידים. מבלי להסיר אחריות מגורמים אחרים, למערכת החינוך חשיבות מכרעת ביצירת נורמות ובהתוויית גבולות.

מאמר זה ידון באלימות בחברה הישראלית ומקורותיה ובהתמודדות חינוכית להפחתתה. בתחילה יערכו הבחנות בין סוגי אלימות שונים, בהמשך יבחנו סיבות אפשריות לביטוי־אלימות ולתגובות בעקבותיהם. לאחר בחינת הנחות יסוד הטבועות בבסיס דפוסי התמודדות, תוצענה דרכי טיפול במישור החינוכי.

3. הבחנות

אלימות :

"תוקפנות, שימוש בכוח" (אבן שושן 1993, עמוד 26).
"תוקפנות, שימוש בכוח. ריונות" (ספיר 1997, עמוד 14).

אלימות, מקורה בחוסר התייחסות לגבולות בכלל ולגבולות החופש בפרט, בחברה דמוקרטית. התנהגות זו, הגובלת לעיתים באנרכיה, מלווה לא פעם בתוקפנות לשמה. התנהגות אלימה יכולה להתאפיין באי־התחשבות בזולת, באלימות מילולית, בסיכון עצמי ובסיכון הזולת.

התנהגות אלימה היא דרך כוחנית לפתרון בעיות או אירועים במקום לעשות זאת בדרך של משא־ומתן, כמקובל בחברות מתוקנות. בעוד שאלימות איננה נורמטיבית בחברה המערבית (המהווה לרובנו נקודת יחוס), הרי שסף התוקפנות שונה בתתי־תרבויות ובוודאי בין תרבויות שונות.

בהתייחסנו, במערכת החינוך, למושג אלימות ניתן לבחון ביטוייה במספר אופנים רלוונטיים :

א. אלימות מילולית :

א. פיוניו של סוג אלימות זה הינם חוסר כבוד לזולת, שימוש בביטויים בוטים, בניבולי פה, בעלבונות ובאיומים.

ביטוייה של אלימות זו הינם בביטול הזולת ולא פעם גם בהתנשאות עליו (לעתים דווקא כהיפוך וכתוצאה של רגשי נחיתות).

ב. אלימות פיזית :

זוהי תרבות המאופיינת בענישה פיזית ובתגובות פיזיות כגון : הכאות, התעמרות והצקה לבני אדם ולבעלי חיים.

התנהגות זו כרוכה בהטלת אימה, בטרור אישי, בהפחדה ובסחיטה כשברקע מרחפת (ולעתים אף מיושמת) הפגיעה הפיזית.

ג. אלימות כלפי הסביבה :

זוהי אלימות הנובעת מניכור לסביבה, בידול ומחאה.

ביטוייה הינם בהשחתת רכוש ציבורי ובכתובות גרפיטי.

ד. אלימות המבוטאת כלפי "העצמי" :

זוהי אלימות המבטאת שנאה עצמית, הרס עצמי ואבדון.

ביטוייה : בסגפנות, בהזקה לאיש עצמו, לרוחו ולגופו, ובעישון סמים קשים.

ה. אלימות אתנוצנטרית :

רצף שקצו האחד בשנאת זרים ובשנאת מיעוטים ופעולות נגדם וקצו השני בהתנכלות לכל מה שאינו מתרחש "כפי שאני רוצה".

ביטוייה הינם בסטריאוטיפים לגבי ה"זר" וה"שונה" ובפגיעה בהם, לעתים כשהם חלק מאותה תת־תרבות ולעתים כשהם מבטאים חלק מתרבות שונה.

4. סיבות אפשריות לביטויי-אלימות

א. הטבע האנושי:

הטבע האנושי מורכב מכדי לסכמו במספר משפטי מפתח ולפיכך הסקירה הקצרה שלהלן אינה מתיימרת להציג יותר ממספר נקודות למחשבה על הטבע האנושי בפרספקטיבה היסטורית של הוגים שעסקו בכך.

ראשית העיסוק בטבע האנושי מקביל לראשית ידיעותינו על האדם הראשון וזוגתו בגן עדן ולגרושם ממנו כתוצאה מהפרת הוראות האל. המשכו בקנאה שבין קין והבל, האחים המתחרים על תשומת לב, על משאבים, ועל כוח וכבוד ועד למחלוקות הבלתי פתורות בין רועי הצאן - הנוודים לעובדי האדמה - תושבי הקבע, בין עמים ובין תרבויות, שכתבי הקודש גדושים בהם.

המחשבה המדינית החילונית נולדה ביוון העתיקה בה פרחו המדע והפילוסופיה, שם נולדה הגישה ההומניסטית תוך הצבת האדם כמרכז היקום (להבדיל מהמזרח הקדום שלא יצר תורת מדינה רציונאלית שכן המוסר והחוקים קיבלו תוקפם מכוח האמונה באל). במרכז ההשקפה ההומניסטית, עומדים האדם וצרכיו למענם כמה המדינה.

הסופיסטים (המאה ה-5 לפני הספירה), סוקרטס (470-399 לפני הספירה), אפלטון (428-437 לפני הספירה), אריסטו (322-384 לפני הספירה), הם הנציגים הבולטים של תקופה זו.

המחשבה התאוקרטית של ימי הביניים פיתחה כיוון אחר: החוק האלוהי משפיע על חיי האדם בתחומי החיים השונים לרבות חיי רוח ומוסר, כלכלה וחברה. הנציגים הבולטים של תקופה זו בנצרות הינם: תומס איש קווינו (1227-1274) ומרסיליוס מפדואה (1270-1343) וביהדות: הרמב"ם (1135-1205).

תקופת הרנסאנס דחקה הכיוון הדתי הקתולי והדגיש את חיי המעשה, את התועלתיות ואת השאיפה להצלחה חומרית, לשלטון ולעוצמה. כך למשל עיצב מקיאבלי (1469-1527) תורה מדינית, מעשית. כסופיסטים, ביקש מקיאבלי להתוות קווי הצלחה פוליטית ללא שיקולים של מוסר.

נציגי המחשבה המדינית באנגליה במאה ה-17 הינם: תומס הובס (1588-1679), אבי תורת האבסולוטיזם החילוני וג'ון לוק (1632-1704), אבי תורת הדמוקרטיה הליברלית. תומס הובס ראה את טבע האדם חומרני ואנוכי והניח כי טבע זה מביא לתחרות ולמלחמות. בספרו הלווייתן ברבה לעסוק בטבע האדם וב"מצב הטבע" האנרכיסטי. הובס טען כי המוטיב הפועל בחי האדם הוא השאיפה לכוח. עם שאיפה מכרעת זו באות לידי ביטוי גם "התחרות על נכסים, על כבוד ועל שררה" ו"תשוקות המעוררות נטייה למריבה, לאיבה ולמלחמה". האדם מטבע בריאתו אוהב חרות ושליטה על אחרים ומכאן מסקנותיו הבלתי נמנעות: "מלחמת הכל בכל" ו"אדם לאדם זאב". לפיכך, חייב האדם לקבל, לדבריו, מרות שתחסן שאיפות טבעיות ומנגד תעניק בטחון תמורת חרות.

ג'ון לוק יצא כהובס מן הפרט אולם לדבריו חרות איננה הפקרות. מצב הטבע על פיו הינו מצב מתוקן למדי של יחסים שלווים שבהם רק לעתים נשקפת סכנה לפגיעה בזכויות הטבעיות של הפרט. יצ.ר האדם, לדבריו, "טוב מנעוריו". תפקיד המדינה, לפיכך, הינו לא "הלויתן" ("מלך על כל בני שחץ") אלא בהשלטת צדק, בבוררות בין אנשים ובארתעת עבריינים. החלטת הרוב היא הקובעת והמשמעות האנושית אינה נכפית על האדם אלא מבטאת את פרי הסכמתו (במפורש או בשתיקה).

את המאה ה-18 איפיינה רוח ההשכלה: האמונה האופטימית ביכולתו של האדם להתפתח והביטחון כי השכל האנושי ישרת קדמה זו. נציגיה הבולטים של אסכולה זו: שארל לואי בארון דה-מונטסקייה (1689-1755) וז'אן ג'אק רוסו (1722-1778).

מונטסקייה בדק השפעתם של תנאי סביבה שונים על החוקים המוסדות ודרכי השלטון הקיימים (בספרו "רוח החוקים" משנת 1748), ואף דומה "שמצא" את השיטה לארגון הטוב של השלטון ולהגשמת החירות. רוסו בספרו "אמיל או על החינוך" (1762) מאמין ש"יצר האדם טוב מנעוריו" והוא נרתע מכל כבלים אך בה בעת פרסם באותה שנה (1762) את "על האמנה

החברתית - או יסודות המשפט המדיני" ובו גישה הפוכה! כאן, כריתת האמנה מבטאת התמזגות גמורה של הפרטים עם הכלל וה"אני" האישי מפנה מקומו ל"אני קולקטיבי".

במחצית המאה הראשונה של המאה התשע-עשרה ניתן לזהות השקפת עולם ליברלית באירופה. ג'ון סטיוארט מיל (1806-1873), נציגה הבולט ולצד אדם סמית הסקוטי ווילהלם פון הומבולט-הגרמני, מעמיד את שאלת חרות האזרח במרכז מחשבתו המדינית (תוך לקחי שלושת הדורות שחלפו מאז רוסו). אמונתו הינה שהרמוניה טבעית שוררת בין בני-אדם ומבטיחה כי חרות הפרט תבוא לטובת הכלל. כן יובטחו לפרט חרות מכסימאלית, שוויון בפני החוק, יוזמה חופשית ומניעת אפליה והפרדת דת מהמדינה.

לזרם זה ניתן להוסיף את האידאליזם הפוליטי המפתח את גישתו של רוסו ומבסס עליה אידאולוגיה לאומית ואת הזרם של הסוציאלי המדעי מיסודם של קארל מארכס (1818-1883) וידידו פרידריך אנגלס (1820-1895).

זיגמונד פרויד (1856-1939) רופא וינאי, מיסדה של הפסיכואנליזה, טען כי האדם נולד עם אנרגיה ודחפים. שני דחפים רלוונטיים לעניינו: מין ותוקפנות. הליך החברות אותו עובר האדם מדחיק דחפים ובולמם אך עם זאת האנרגיה המלווה דחפים אלה חייבת להתממש.

המאה העשרים העמידה במבחן את החזונות הסוציאליסטיים ואת השקפת העולם הדמוקרטית-ליברלית. מלחמות העולם הראשונה והשנייה, המלחמה הקרה וקריסת בריה"מ שילבו תחרות ושיתופי פעולה ופני העתיד צופות, כך נראה, לרוח הדמוקרטיה המפעמת בפתחה של המאה העשרים ואחת.

ב. חברה בתהליכי תמורה:

החברה הישראלית היא למעשה חברה מתהווה. ראשיתה בעליות אידאולוגיות, מצומצמות יחסית, בסוף המאה ה-19 ובתחילת המאה העשרים. המשכה בעליות שלאחר מלחמת העולם השנייה ובעיקר עם הקמת מדינת ישראל (העלייה ההמונית בין 1948-1952 הכפילה את אוכלוסיית המדינה פי 2.5!). גל נוסף היה תוצאת ההתעוררות הרגש הלאומי לאחר מלחמת ששת-הימים.

עלייה נוספת, גדולה, בשנות התשעים של המאה העשרים, אופיינה בשני מקורות עיקריים: התפרקותה של בריה"מ והעלייה מאתיופיה.

בעוד שחלק מהעליות של המאה העשרים לוו בתחושה של משיחיות מסוימות, של חזרה לארץ אבות של "אנו באנו ארצה לבנות ולהבנות בה", ניתן לאפיין חלק אחר כהגירה (לעיתים ככורח) ולא דווקא כעלייה (אידאולוגית).

העליות-הגירות יצרו חברת מהגרים מתגבשת, עם כל היתרונות, הקשיים והחוליים המלווים עליות-הגירות, לרבות דפוסי אנומיה (שמשמעותם: אובדן הנורמות הקודמות כשבו-זמנית עדיין לא נוצרת נורמה חלופית).

התרופפות האיום הקיומי לקראת סוף המאה ה-20 איפשר לשונות באוכלוסיית המדינה לבוא לידי ביטוי. כך החלו שסעים משמעותיים קוראים על החברה המתגבשת בישראל תגר: חברה רב-תרבותית בעלת מגוון שפות, עדות, מנהגים ותרבויות, חברה המשלבת דתיים (מגוון זרמים), מסורתיים ולא דתיים, עולים וותיקים (שחלקם אך אתמול היו בחזקת עולים), מדינה בעלת מרכז ופריפריה, מדינה בה מיעוט ערבי גדול (17%), מדינה שעד לא מכבר הייתה מוקפת באויבים והיום נמצאת בתהליכים לא פשוטים של ניסיונות לשלום עם שכנותיה (הקרובות והרחוקות) ומעבר לכך קיטוב פוליטי החוצה את העם כמעט לחצי בין "ימין" ל"שמאל".

בחברה שכזו לא פלא שקיימות אי-הבנות תרבותיות, כעסים ותסכולים מרובים המוצאים לא פעם פורקנם בדפוסים אלימים.

ג. מסורת דמוקרטית קצרת-ימים:

בחינה מדוקדקת של הדמוקרטיה הישראלית תגלה מייד כי לא די שמדובר בדמוקרטיה צעירה: 50 שנה בקושי, אלא שדמוקרטיה זו איננה נשענת על דפוסי עבר ומסורות עבר.

רוב העולים לארץ-ישראל הגיעו מארצות שאינן דמוקרטיות (מזרח אירופה, ארצות ערב). גם אלה שחיו בארץ חיו למעשה תחת כיבוש (תורכי, אנגלי) כך שלמעשה הדפוס שנבנה בארץ איננו מעוגן במסורת ארוכת שנים, דבר המוסיף ל"שבירות" הדמוקרטית הישראלית.

הדפוס הדמוקרטי המתהווה, שהישגיו אינם מבוטלים כלל וכלל, הינו דפוס נלמד וחלק מפרשיות שונות (חברתיות ופוליטיות) הינן תולדה של חוסר במסורת דמוקרטית.

גם השפה העברית, המתחדשת בארץ-ישראל חסרה עדיין ביטויים ומושגים בעלי תרבות ניהולית-דמוקרטית. כך למשל רק בשנים האחרונות נמצא צורך לתרגם לעברית מילים כ"ישרה" (Integrity) או לחילופין טרם נמצאה מילה עברית אחת, ממצה ומקבילה ל Accountability (חובת-דיוח, אחריות, אחריות-דיוח).

לכן ניתן, עדיין, לזהות עקיפת החוק, שימוש בנורמות פסולות, בלבול בין מותר לאסור, תחושות שכרון עוצמה, כוח וגאוותנות, הנתפסות לעיתים כנורמות, כמו גם דוגמאות של פוליטיקאים שסרחו ועדת חסידים שוטה שאינה מבחינה, עדיין, בין מותר לאסור.

ד. חברה בתחושת בידוד:

אף שדומה שתחושת הבידוד שליוותה את המדינה עד מלחמת ששת הימים ("העולם כולו נגדנו", "עם לבד ישכון ובגויים לא יתחשב") איננה תקפה עוד היום, בוודאי לא בעידן הכפר הגלובלי, עדיין תחושת המתח והלחץ המלווים את החיים במדינה, אינם דומים כמעט לאף מדינה מערבית מתקדמת. בעוד שבאנגליה, לדוגמה, שיחת היום נסובה (ולא בכדי) סביב מזג האוויר, צמודים רוב תושבי הארץ למקלטי הרדיו הטלוויזיה, למהדורות חדשות מדי שעה, לדיווחים עדכניים מידי חצי שעה, למבזקים, לטלפון האדום...

העובדה שהארץ קטנה ו"כמעט כולם מכירים את כולם" ("החל בבריגדה, המשך בפלמ"ח וכלה בצה"ל...") יוצרים מצב בו כל אירוע שייך לכולם באופן ישיר ועקיף ולכל פרט בחדשות משמעות מידית לכולנו (גובה מפלס הכינרת, פיגועים, הסכמים, גבולות קבע...).

משמעות האמור לעיל הינה לחץ מתמיד ושחיקה מתמידה המחייבים פורקן.

ה. השרות הצבאי:

השרות הצבאי בישראל הוא אחד המאפיינים המשמעותיים בהוויית המדינה. גם אם בפועל מגזרים שלמים, עדיין, אינם משרתים בצבא (ערבים, חרדים, בנות דתיות, בעיות רפואיות ונפשיות, עולים מעל גיל מסוים, אבות לארבעה ילדים ויותר), ואחרים משרתים שרות חלקי (בנות שרות לאומי המשרתות שנה אחת בלבד או תלמידי ישיבות ששירותם הצבאי, נטו, מקוצר) -הרי שתהליך הח. ברות הצבאי משמעותי ביותר בחברה הישראלית. חלק ניכר מסמלי המדינה ותרבותה כרוכים בשרות הצבאי ובמאבק הצבאי (יום הזיכרון ויום העצמאות, ימי השנה למלחמות ישראל).

ביטוי למרכזיות והערכת השירות הצבאי ניתן במכרזים השונים בהם מבוקשים בוגרי יחידות קרביות וקצינים. גם בכנסת ובממשלה ובתפקידי ניהול בכירים אחרים ניתן לאתר קצינים בכירים רבים, בדימוס.

השרות הצבאי בכלל, הנשק (וסייגי טוהר הנשק), השרות המבצעי בגזרות השונות ונגזרותיו, מממשים, לעתים, את יצר האלימות ולעתים אף מגרים אותו ומחריפים אותו.

שאלת הגבולות, כמו גם המותר והאסור "שם" ו"כאן" הם חלק מדילמות ייחודיות של החברה הישראלית, המשפיעות אף הן על גל האלימות.

5. רצף התגובות בעקבות גילויי-אלימות

ניתן לתאר תגובות לגילויי-אלימות על שני קצות רצף כלהלן:

א. התעלמות ו/או טיוח:

גורמים שהיו מעורבים במעשי אלימות או עדים פאסיביים לגילויים שכאלה נתקפים על-פי רוב בחרדה (פנימית), בפחד (פיסי, קיומי) ובשיתוק (התנהגותי). הרצון להדחיק, להבליע, להתעלם ולהכחיש, הוא לעתים בלתי יעיל אך מבטא רציונאליזציה קיומית. ומכאן, קצרה הדרך לדפוס התגובה: התעלמות ו/או טיוח.

להתעלמות ולטיוח רציונאליזציות רבות: "לא ראיתי", למשל, אינו מחייב להגיב. גם לבושה תפקיד רב חשיבות ביצירת דפוס של התעלמות. אך יותר מכך, מה פשוט יותר מתגובה של "לא נורא, זה קורה בכל החברות, זה יקרה תמיד, אז מה?". תגובה גם יכולה להוביל לפתיחת תיבות פנדורה: שמו הטוב של המוסד החינוכי, של המשפחה, של המחנך עלול להיקשר לאירועים לא ראויים. מה שייזכר, אולי, בעוד שנים לא יהיה הטיפול האמיץ אלא - אולי: ק, שר מפוקפק...אז מדוע לפתוח? מדוע להתמודד?

אך המלכוד הינו בכך שהתעלמות וטיוח אינן פותרות דבר ולעתים הן אף מחריפות מצבים. כך למשל סחיטה שאינה מטופלת מחריפה. ומעשה שלא הגיבו עליו כראוי יחזור על עצמו בווריאציה זו או אחרת, במוקדם או במאוחר.

ב. התמודדות:

התמודדות לא רק שהינה מחויבת ולא רק שהינה מעשה של אומץ אזרחי ויושר אישי אלא שיש בה תפישה ומהות. חוסר התמודדות יש בו מסר: לא מתמודדים עם נושא שולי מכאן, שאם איננו מתמודדים, כנראה שהנושא שולי.

מסר שני אפשרי הינו: אין לנו כוח להתמודד, ומכאן: מי שחזק הם האלימים (נכון בעיקר עם בני נוער). לפיכך, אם המערכת איננה מגיבה, אולי היא מזהה נורמה ולא מקרה חריג.

ולכן, מתמודדים! כי זו דרכנו: לתקן, לשפר, להוביל לאיכות חיים, לדפוס שלטון וממשל שונים וטובים יותר במדינה בה אנו חיים, כמו גם רצון ליטול חלק בעיצוב המציאות המשפיעה על חיינו.

6. הנחות יסוד בבסיס דפוסי-התמודדות

א. העצמה קהילתית

זהו תהליך היחלצות של אנשים בעלי מאפיין קריטי משותף, ממצב של חוסר אוניס למצב של יכולת יתר לשלוט בסביבה ולקבל החלטות באשר לעתיד (סדן, פרי 1990).

משמעות העצמה (Empowerment) הינה לא רק נטילת האחריות בידי הציבור אלא הכרתו בצורך לעצב את חייו, הביטחון ביכולתו לעשות זאת ובכונות לבצע מהלכים לעיתים תוך תשלום מחיר (אישי, קבוצתי) בעקבות נקיטת העמדה. יש כאן למעשה תהליך מורכב, מעגלי, שתחילתו בתובנה, המשכו בנקיטת עמדה ובעשייה וסופו בעיצוב מציאות שונה המחייבת בחינת התהליך, לימוד, הפקת לקחים וחוזר חלילה.

ב. מחויבות

"מחויב" - מוכרח שחלה עליו חובה, חייב.

מחויבות - האיכות או המצב של היות מחויב. היות בעל התחייבות" (ספיר 1997, עמוד 507).

גם אם לא נאמר בפרושים שלעיל במפורש שהמניע למחויבות הינו חיצוני, הרי שפרושים אלה מדגישים את הכוח האקסטרינזי, הכפייה מבחוץ, הלחץ החיצוני, הגורמים לאדם לפעול. לא מודגש הכוח האינטרינזי, הפנימי המניע אדם לפעול בגלל אישיותו, צרכיו, מהוויו ורצונו, כחלק מתהליך בו הוא מגשים את עצמו. דומה שגם כאן לא מקרי הוא שהמונח העברי אינו מבחין בין הדפוסים השונים (האקסטרינזי והאינטרינזי) אף כי הם כה שונים במהותם ובהשלכותיהם. הפרוש המילוני, הפשטני משהו, מלמד על תרבותנו ועל אורחות חיינו (לפחות בעובדה שלא נמצא לנכון למצוא מילים נפרדות למחויבות בעלת אופן פנימי לכאלה בעלי אופן חיצוני).

היות האדם מחויב מתוך התבוננות ולימוד, מתוך הכרה, מתוך רצון לנקוט עמדה תוך ידיעת מחירה ורווחיה, מתוך כוונה להשפיע על אורחות חיינו הם המשמעות האמיתית של אדם הפועל למען איכות חיינו, אדם שאינו מוכן להיגרר אחר מציאות אלא להשפיע עליה, ככל הניתן, תוך ידיעת מגבלותיו אך בה בעת ידיעת עוצמתו הפנימית.

ג. חובת-דווח

רק לאחרונה אישרה האקדמיה העברית ללשון מספר תרגומים אפשריים לביטוי Accountability: "חובת-דווח", או במקרים מסוימים "אחריות" ו"אחריות-דווח".

המשמעות של אי-קיום ביטוי עברי הולם: Accountability חזק אולי, יותר מכל פרוש אחר. אולם מעידה יותר מאלף עדים על כך שטרם הופנמה בישראל תרבות ניהולית-דמוקרטית רבת שנים.

הדפוס אותו מסמל הביטוי יותר מכל הוא: איסוף מידע, תכנון מדוקדק, חקירת ובדיקה בטרם ביצוע, ביצוע מדויק, תהליכי הערכה מעצבת ומסכמת, הפקת לקחים ושמירת זיכרון ארגוני, כיאה לארגון לומד.

דפוס שכזה מעצים את החברה ומאפשר דפוסי התערבות ענייניים, אמיצים ו"אמיתיים" ומציאת חלופות לתופעות חריגות תוך בידודן כחריגות ומניעת הפיכתן לנורמות רווחות.

ד. סמכות ואחריות

אחד החוליים של חברתנו מתבטא בחוסר הפנמה של תפקידי הניהול וההנהגה והנגזרות מכך המתבטאות לא פעם ב"תסמונת הש"ג". ההבנה כי מנהל, מפקד, מנהיג, אינו רק תפקיד שכבוד או שכר בצדו אלא שתפקיד זה מגלם אחריות רבה, היא המפתח לתפקוד נאות של מנהיגים, לדרישת מונהגים ממנהיגיהם ולנורמות התנהגות "ראויות".

ההבנה כי בצד הסמכות מוטלת אחריות וכי כל אחד בדרגיו מחויב באחריות (שבסיסה כאמור מעוגנים ב - Accountability), היא מפתח לחברה בריאה. בחברה שכזאת נקבעים סדרי עדיפויות התואמים את צרכי החברה והמנהיגים יודעים לדרוש (ראשית מעצמם ואחר־כך מכפיפיהם) נורמות התנהגות.

מנהיג הנוהג כך (החל במנהל וכלה באחרון המנכים), נושא באחריות לכישלון כמו גם לזרי־דפנה בעת הצלחות. אין הכוונה להגיע לדפוסים הנהוגים למשל ביפן בה מבצע שר התחבורה חקירי משהתרסק מטוס נוסעים, אך גם לא לתופעה בה אין דין ואין דיין כמקובל - לא פעם - במקומותינו.

7. דרכי טיפול מומלצות

א. תפישה תהליכית :

(1) טיפול במכלול

טיפול במכלול הוא מפתח להבנת בעיות ותחילת מציאת דרך משמעותית לפתרון.

ראיית המכלול כולו החל באפיון הבעיה ועד לדרכי הפתרון יכול להבטיח תשובה עניינית וממוקדת ולא עוד פתרון אופנתי לבעיה הנמצאת, במקרה(?) על סדר-היום הציבורי.

טיפול במכלול מן הראוי שיקיף לפחות שלוש זוויות ראייה כמפורט להלן (הוכמן 1996):

(א) גישה הוליסטית

מניעת אלימות מחייבת גישה הוליסטית. הכוונה לגישה מקיפה העוברת כחוט השני מלידה ואף לפני כן, בהדרכה לתפקידי הורות, ועד לזקנה. הכוונה לתכניות מובנות המשתלבות ברצפים, תוך העלאה הדרגתית של מורכבות, בהתאם לכישורים, להתפתחות, לבשלות וליכולת ההפשטה של קהל היעד. מדובר על תכנית ספיראלית שאיננה נגמרת לעולם החוזרת ועולה במגוון נושאים ותחומים בהתאם לצרכים ורצונות משתנים.

(ב) גישה אינטגרטיבית

שילוב התכנים והתכניות במגוון ממדים תוך שילוב כיתות באותה שכבת גיל ומעבר לה, שילוב מוסדות חינוך פורמאלי בתוכם פנימה ובינם לבין עצמם, שילוב מוסדות חינוך פורמאליים ובלתי-פורמאליים (לרבות מועצות-נוער ותלמידים, תנועות-נוער, פרויקטים מחויבות והתנדבות, פרויקטים קהילתיים, פרויקטים ארציים ועולמיים, קשרים וירטואלים באמצעות מחשבים ועוד).

טיפול שכזה יבטיח רב-ממדיות בטכניקות עבודה, בעבודת עמיתים, ובגיוון מקורות ומעבר לכך: מסר שהטיפול אינו מתחיל או נגמר בתחומי שיעור ייעודי שתפקידו מניעה.

(ג) גישה רב-תחומית

הכוונה לשילוב דיסציפלינות שונות בטיפול המניעתי ובטיפול במקרי אלימות שכבר התרחשו. שילוב זה אפשרי רק אם ימופו כלל הגורמים המטפלים או מטפלים בפרטנציה במניעת אלימות: מחנכים (מגן ועד לאוניברסיטה), בתי-ספר להורים, עובדי קהילה ומתנ"סים, מדריכי תנועות-נוער, אנשי אקדמיה, אנשי טיפול (עובדים סוציאליים פסיכולוגיים, אנשי קידום נוער ונערה במצוקה, קציני ביקור סדיר, שוטרים), קהילה (תלמידים, הורים), אנשי חוק, אנשי רשות, אנשי השלטון המקומי והארצי ואנשי מטה במשרד-החינוך. רק פלורליזם רעיוני, צוותי משימה רב-תחומיים ופתרונות יצירתיים (חלקם "אד-הוק" וחלקם ארוכי טווח) יבטיחו תכניות משמעותיות.

גישות מהסוג שתואר לעיל יבטיחו בו זמנית מקצועיות וסינרגטיקה שיתרונותיה הברורים ומסריה הינם במספר כוונים:

- (1) כדרך להקניית כישורי חיים - קרי: בכל בעיה ובכל פתרון יש צורך במגוון דעות, עמדות, מומחים לאיתור, למציאת דרכי פתרון, ליישום הפתרון הנבחר ולהערכתו.
- (2) כדרך לפתרון בעיות במציאות מורכבת - כיוון שמורכבות החיים איננה מאפשרת פתרונות פשוטים, חד-פעמיים ומוחלטים, הרי שסוג פתרון שכזה משקף את מורכבות החיים והפתרונות, ומקנה כישורי ניתוח ודרכי פתרון מעבר "לכאן ולעכשיו".

(2) טיפול מונע

הגישה הבסיסית של טיפול במכלול מעוגנת גם בהנחה שכשבגישה מניעתית עסקינן, מדובר בתפישה חינוכית אך, לא פחות, גם בתפישה כלכלית. כך למשל מצאה LWIS (1993) כי השקעה של \$1 בחינוך איכותי בכיתות טרום חובה, בקרב אוכלוסיות חלשות, מקנה רווח של \$7.16 שלא לדבר על הרווח החברתי ("כל המציל נפש מישראל כאילו הציל עולם ומלואו").

תכניות בנושאי אלימות חייבות לעסוק בקונספציה ובדרכי טיפול בטרם פרצו מקרי אלימות תוך הקניית כישורי חיים שהיבט מניעתי בצדן. תכניות אלה חובה לבסס על: סובלנות, כיבוד הזר והשונה, אינטליגנציות מרובות, חינוך רב-תרבותי, פיתוח מוקד שליטה פנימי, תקשורת, הבניית אמון, פיתוח מיומנויות של: יחסים בין-אישיים, מודעות, פיתוח זהות (אישית וקולקטיבית), יכולת להביע רגשות, להבין מהו החופש וגבולותיו, מהי דמוקרטיה ומשמעותה (עריצות מיעוט, עריצות רוב, דמוקרטיה מתגוננת), תיעול כעסים, אסרטיביות, גישור ומשא-ומתן.

גישה שכזו מקדימה תרופה למכה אך איננה במקום צוותי משימה מגובשים מראש המתכנסים מידי תקופה קבועה לגיבוש דרכי עבודה לרבות מלאי תכניות מגירה, ואשר מתכנסות אד-הוק לפתרון בעיה מיידית הן כגיבוי לצוות המקומי והן ככח מקצועי המסוגל להיערך מיידית ולתת תשובות (בחדרי מורים, בכיתות, לקבוצות הורים וכו'). תכניות המניעה יכולות לכלול גם סיורים במוקדים טיפוליים ובמרכזי גמילה וכן להסתמך על מרצים אורחים שחו חוויות יוצאות דופן, בנושא.

(3) כבוד האדם

לכל אדם צורך עמוק שיכבדוהו באשר הוא אדם. בישראל ניתן תוקף מיוחד למעמדו של כבוד האדם ב"חוק יסוד כבוד האדם וחירותו" (1992).

כמערכת חינוכית מוטל עלינו בראש ובראשונה להכשיר מחנכים לעסוק בסוגיה, כפי שהיא עשויה לבוא לידי ביטוי בגן, בבית-הספר ובמוסדות הקהילה תוך הקניית מושגים, ידע וכלים שיסייעו להתמודד עם האתגרים החינוכיים שהנושא מציב, בארבעה מישורים לפחות²:

- (א) ידע - להקנות ידיעות נרחבות ומבוססות על כבוד האדם והיחס בין אדם לחברו, על הרוב ועל המיעוטים בישראל, גודלם, הרכבם, התנסותם במציאות הישראלית, ציפיותיהם, הבעיות העיקריות הקיימות ביניהם, הזכויות והחובות של הרוב ביחס למיעוט ושל המיעוט ביחס לרוב.
- (ב) גישות ועמדות - לטעת פתיחות ומוכנות להכיר תפישות עולם ותרבויות שונות, להבין ולהתייחס אליהן בכבוד; להבין שתפישה ותרבות שונה וזרה אינן נחותות (או נשגבות) מתפישות ומתרבות, וכי בני כל העמים, העדות והדתות זכאים לטפח איש את תפישתו ותרבותו, גם בתוך תחומה של מדינה אחת; לטעת ולבסס את ההכרה שכל אדם נברא בצלם אלוהים, ויש לכבד כל אדם באשר הוא אדם, גם אם הוא בן עם אחר, ואפילו אם הוא אויב מבחינה פוליטית.
- (ג) כשרים ומיומנויות - להקנות את היכולת להקשיב לזולת ולהבין, להתדיין בסבלנות ובסובלנות על בסיס רציונאלי, ולפתח תרבות של ויכוח; לפתח את הכושר להבדיל בין תגובות רגשיות לבין ניתוח של עובדות היסטוריות, פוליטיות וסוציולוגיות; לטפח את היכולת להבחין בין בני אדם שונים ולהתייחס אל כל אדם בזכות תכונותיו שלו, בלי להיתפס לסטריאוטיפים ולהכללות.
- (ד) עשייה ונקיטת עמדה - להבטיח שמשתתפי התכנית יעשו שימוש בחומר שנלמד ויפעילו תכניות חינוכיות הנגזרות ממנו, בכיוון של יוזמה לפעולות במוסד החינוכי.

העיסוק בכבוד האדם באשר הוא אדם, בכל תכניות הלימודים, באופן ספיראלי, כחלק משגרת חיים של בית-הספר ומתרבותו הארגונית, הם חלק מתהליך חינוכי מקיף המהווה, הלכה למעשה תכנית שתיצור אקלים חינוכי ראוי המונע אלימות.

(4) אקלים בית-ספרי

האקלים הבית-ספרי מתייחס למכלול התכונות שצוינו לעיל ובראש ובראשונה תלוי במנהל המוסד ובחבר המחנכים.

צוות החש שייד, צוות מלוכד, צוות הרואה בעבודתו יעוד חינוכי אך לא פחות מכך מיצוי אישי, צוות הרואה בכל תלמיד עולם ומלואו ובבית-הספר לא רק מקום לפרנסה אלא מקום להתפתחות אישית, להתמודדות עם אתגרים משמעותיים ולחינוך דור העתיד, הוא צוות שיוכל למנוע תופעות אלימות עוד בטרם תחלנה ולהתמודד עמן אם, חלילה, קרו.

* מעובד על-פי: חוזר המנהל הכללי של משרד החינוך והתרבות, מד/6, קווי יסוד לתכנית חינוך לדו-קיום יהודי ערבי, כ"ח בשבט התשמ"ד, 1 בפברואר 1984.

האקלים הבית-ספרי צריך להתחיל בתחושת השייכות של כולם (מחנכים, תלמידים, הורים וקהילה). על מחנך לתפוש תפקידו כמחנך (ולא כ"מורה מקצועי" או כ"מחנך כיתה" המקבל גמול חינוך).

על מערכת חינוכית להקצות מידי יום (ולא יותר ממרווח של יומיים) שיעורים קבועים של מחנך (והפעם הכוונה ל"מחנך-הכיתה") - עדיף בתחילת היום. שיעורים אלה יעסקו באקטואליה - ארצית, מקומית, כיתתית (ולא שעת חינוך המתרחשת אחת לשבוע-שבועיים ומתמוססת סביב "בוכלטריות"). כך, סביר להניח, שתפתח אוזן קשבת וכתף תומכת לבעיות עוד בטרם נוצרו או לפחות כשהבעיה טרם החריפה.

האקלים ניכר בתחושת השייכות אותה ניתן להשיג גם באופן תחזוקתו הפיסית של המוסד החינוכי והשירותים, מצב הניקיון, הקירות והחללים (החיצוניים והפנימיים) ועד לקיום חדרי מקצוע עליהם ועל תחזוקתם אחראים מורים וחברת התלמידים.

האקלים הבית-ספרי תלוי גם בשיתוף חברת התלמידים באופן רצוף ומשמעותי (לא רק ב"וועדת קישוט" - לדוגמה) ובשיתוף הקהילה.

היבטיו יבואו לידי ביטוי במוסד שחזונו החיצוני משובבת עין והאווירה בו של פתיחות, של דוגמה אישית, של הרגשה משפחתית, אך לא פחות מכך של גבולות מותר ואסור, של כיבוד חוק, סדר משמעת וניקיון.

(5) קהילות

גישה זו רואה בקהילה כולה בסיס להתייחסות ולתכנון מתוך פיתוח אחריות ומחויבות אמיתיים של הפרטים והקבוצות לגבי עתידם וגורלם. לא עוד גישה פטרנליסטית של ועד שכונה שאינו מייצג תחושות "מן השטח", לא עוד גישה של מנגנון כל-שהוא (רשות מקומית, משרד ממשלתי) היודעים מה טוב לאזרח, אלא אחריות כוללת של הקהילה לגורלה.

גם כאן אין מדובר באחריות העוברת מהרשות לקבוצת אזרחים "נבחרת" או להורים הקובעים בלעדית עבור ילדיהם אלא מנגנון קהילתי הלומד תדיר, בוחר מוסדותיו באופן דמוקרטי, מקבל החלטות באופן מקצועי ונתון תמידית לביקורת ציבורית. גישה שכזו יוצרת שייכות, מונעת ניכור, מקרבת נידחים ויוצרת אקלים של שותפות, בו הסיכוי לגילויי אלימות הופך לחרג ולא לנורמה שלטת.

בגישה שכזו יכול כמעט כל תושב להביא לידי ביטוי יתרונו היחסי (השכלה, כישורים, תחומי עניין) ולפעול ליצירת אורח חיים עשיר ומעשיר פרטים וקבוצות לטובת הקהילה כולה.

ב. תגובות לאירועים נקודתיים:

(1) מיידיות

מעבר לגישה המניעתית והרציונאל הרחב שלה, נתקל המחנך לא פעם במקרה חריג (הכאות, סחיטה, כתובות נאצה, חבלה ברכוש...). חשיבות תגובה מיידית על מקרה חריג הינה קריטית כשלכל סוג התנהגות אלימה יש לאפיין תגובה ספציפית.

גישות של טיח, של שמירה על ה"שם הטוב", של "כביסה מלוכלכת מכבסים בבית" מוכחות פעם אחרי פעם כלא יעילות וכבומרנג החוזר ומכה ביתר שאת.

מעבר לטיפול מידי ברמה החינוכית יש להקדיש מחשבה לתיקון מידי של נזקים חומריים. חלונות שבורים, רכוש שהושחט וכתובות גרפיטי, יש לתקן מיידית תוך החזרת המצב לקדמותו ללא התחשבות בעלויות. (כתובת גרפיטי השורדת יותר ממספר דקות הינה ערובה להופעת כתובות נוספות כתגובה או כהזדהות. חלון שבור הוא אות לחלון הבא). בהחזרת הסדר, מיידית, למצבו הקודם, יש מסר ברור וחזק של נורמות שגם אם הופרו חד-פעמית הרי שאין כוונה לתת לכך לגיטימציה.

(2) יידוע

יידוע הורים, שיתוף הצוות הניהולי והצוות החינוכי במידע, הזמנה מיידית של צוותים מקצועיים (משטרה, עובדים סוציאליים, פסיכולוגיים, יועצים) ודיווח מיידית לממונים, הינם כורח ואינם נתונים לשיקול דעת. אין מנוס מטיפול שורש בשיתוף כל הגורמים כולם. זהו חלק ממקצועיות ומהתמודדות "אמיתית". יש בכך גם מסר ברור המשקף דרך חיים של מקצוענים שהאמת האישית והמקצועית היא נר לרגליהם.

3) הפעלת תכניות-מגירה

כפי שצינו בתפישה המניעתית, יש להעסיק, כדרך קבע, צוותים מקצועיים, בתכניות מניעה אך לא פחות מכך בהכנת תכניות-מגירה. צוותים כאלה (הרכבם המומלץ הוא על-בסיס התחנות לשרות פסיכולוגי ייעוצי, העובדים הסוציאליים ומערך הייעוץ), המתכנסים תדיר, מכינים תכניות-מגירה למקרים צפויים ושאינם צפויים, מאפשרים תרגול עבודה בצוות, חשיבה מקיפה, מתן פתרונות למקרים חזויים ובמקביל ניסיון לחזות אירועים העלולים לקרות.

עם היוודע מקרה חריג יש לכנס צוותים אלה מיידית, לעדכן דרכי טיפול ותגובה ולצאת מיידית לשטח, למתן עזרה, ייעוץ והכוונה לרבות כניסה לחדרי מורים לשם תדריך או אף כניסה לכיתות.

8. סיכום

התנהגויות אלימות והשפעותיהן על איכות חיינו ועל עיצוב דפוסי חינוך והתנהגות בחברה מתהווה, הינן מהסוגיות המעסיקות את החברה הישראלית חדשות לבקרים.

בדרך-כלל נלווית לדיונים אצבע מאשימה כלפי מערכת החינוך שלא מנעה זאת. כיוון שמערכת החינוך, על אף מסריה החינוכיים-ערכיים אינה מסוגלת להכחיד התנהגויות (וטוב שכך), אלא במקרה הטוב למתן, להפחית ולהציב דפוסי התמודדות נאותים, וכיוון שסוג התמודדות שכזה הינו לא רק דרך חיים מחויבת מציאות אלא כורח קיומי, עסק מאמר זה באלימות בחברה הישראלית; מקורותיה והתמודדות חינוכית להפחתתה.

מהמאמר עולה כי רק גישה חינוכית העוסקת בתהליך חינוכי מקיף מלידה לזקנה, תוך ראיית המכלול ומתוך תפישה סינרגטית תוכל להתמודד עם התנהגויות אלימות ומסריהן.

טיפול מונע, עיסוק בכבוד האדם, טיפוח אקלים בית-ספרי הולם וגישה קהילתית, הן ערובה לפיתוח ולטיפוח תרבות ארגונית העוסקת באדם, בערכיו ובאיכות חיו במדינה יהודית, ציונית ודמוקרטית - במדינת-ישראל. זאת בצד תגובה נקודתית הולמת.

9. ביבליוגרפיה

1. איתן אביניון (עורך), מילון ספיר, הד ארצי הוצאה לאור, איתאב בית הוצאה לאור 1997, עמודים 46, 507.
2. אברהם אבן-שושן, המילון העברי המרוכז, הוצאת קריית ספר בע"מ, ירושלים 1993, עמוד 26.
3. אמיל גרינצוויג, "מהי מחויבות?" בתוך: הוכמן רמי (עורך), משמעותה של מחויבות, מקראה, מוסד ון ליר בירושלים, ירושלים 1983, ע"ע 93-96.
4. רמי הוכמן, ניהול איכותי, עיריית הרצליה, הרצליה 1996, ע"ע 61-62.
5. זיגמונד פרויד, שלוש מסות על התיאוריה המינית, ספריית פועלים, מרחביה 1954.
6. חוק יסוד האדם וחירותו, 1992.
7. משרד החינוך, חוזר המנהל הכללי של משרד החינוך והתרבות, מד6, קווי יסוד לתכנית חינוך לדו-קיום יהודי ערבי, כ"ח בשבט התשמ"ד, 1 בפברואר 1984.
8. אלישבע סדן, אלי פרי, "תהליך להכרת אוכלוסיות מיוחדות", בתוך: אלישבע סדן (עורכת), קובץ תדריכים בעבודה קהילתית, מהדורה שנייה, משרד העבודה והרווחה ואסי, ירושלים 1990.
9. רות קליינברגר, פרקים בתולדות המחשבה המדינית, דגה, תל-אביב, 1965.
10. Anne Lewis (1993), The Pay-off from a Quality Preschool, Phi Delta Kappan, 74' June.