

## צדק במעשה הטיפולי והחינוכי: דרכים ליישוב מחלוקות וסיכסוכים ממקורות של ריפוי ואיחוי שבטי

ד"ר דוד סנש \* \* \* \*\*  
מכללת לוינסקי לחינוך

התמודדות עם מצבי קונפליקט וסכסוך נחווים בדרך כלל דרך תגובות של תיסכול, תוקפנות ואלימות. הורים, מחנכים ומטפלים כמו גם סוכני חברתיים נוספים מוצאים עצמם מתמודדים עם אימים, סיכונים ופגיעות בניסיון להחזיר את המצב לקדמותו, או לכל הפחות למזער ולתקן נזקים. התערבויות חינוכיות בדרך של ניטור, בורות, גישור וטיפול מתבצעות אז באוירה של חירום, לחץ ושחיקה. ילדים ומבוגרים, פוגעים וקורבנות כמו גם הצופים-המשתתפים מוצאים עצמם תכופות בזירה חברתית ומקצועית מפוצלת, מסוכסכת ועוינת שאינה מקדמת תהליכי איחוי וצמיחה של הפרט, המשפחה, הארגון והקהילה. מתוך חוויה טיפולית המגלמת בתוכה חוליים חברתיים אלה, התעורר הצורך לחפש אחר מודל אינטגרטיבי של ריפוי ואיחוי קהילתי שיאזן מגמות של ענישה, פיצוי ופיצול. דרך מסע למידה במערב קנדה התאפשר לי להכיר ולהמשיג כמה מהתהליכים המרפאים והמאחים המתרחשים בקהילות ילידים שבטיות. גישות אלה משלבות מסורות ריפוי סימליות וטקסיות עם התערבויות מקצועיות מערביות החלו לקנות אחיזה גם בישראל במערכות פורנסיות, חינוכיות ועל ידי גופי רווחה. במאמר זה אציג את האירוע הטיפולי ששימש כגירוי לחיפוש אחר מודל התערבות פסיכולוגי-קהילתי שונה, את עיקרי המודל הזה של צדק מאחה (Restorative Justice) בישומי הטיפולים והחינוכיים (Restorative Practices), ואבחן אפ שריון לישומו באירוע חינוכי. לסיום, יבחנו האפשרויות לישום העקרונות של הפעולה החינוכית המאחה והריפוי הקהילתי גם בחברות רב-תרבותיות ובמדינות מערביות אחרות כדוגמת ישראל.

### המקרה הטיפולי כתחילת המסע

לפני מספר שנים בעת עבודתי כפסיכולוג קליני במרכז הארץ, הופנה לטיפולי ילד בן 11 שנחשד ביוזמה ובכפיית פעילות מינית על שני ילדים בני גילו. מה שאמור היה להיות התערבות טיפולית רגישה, פרטית, חסויה ומוגנת לבריור ההתרחשות, הערכת הילד והצטרפות לחוויה הממוקמת על השוליים של התקין, הנורמטיבי, הבריאה והנכון, הפך למחול שדים בו היו מעורבים גורמים חינוכיים, רפואיים ומשפטיים רמי דרג ממרכזי הכוח בחברה.

מכתבה הפורמלי של פקידת הסעד נפתח כך: "בתוקף סמכותי כפקידת סעד לחוק הנוער אני פונה אליך בענינו של הקטין יורם (שם בדוי)...." ובו רשימה של שאלות ודרישות המכוונות לחקר האירוע ולהערכת הסיכון של יורם לעצמו ולאחרים. זמן קצר אח"כ פנה אלי גם מנהל השירות הפסיכולוגי ביישוב בדרישה דחופה לדיווח לאחר שאף הוא נכשל בניסיונותיו לתחקר את הילד ולברר את אמיתות הטענות שהועלו כלפיו מנגד, שכרו ההורים את שירותיו של אחד מגדולי עורכי הדין והוא מצידו המציא חוות דעת ממספר פסיכיאטרים ידועי שם להפרכת ההאשמות, שאף הם ניסו לקבל את הערכתי כמטפל. ברקע, הוריהם של הילדים האחרים הפעילו לחץ על הנהלת בית הספר להרחיק את יורם מביה"ס, ואמנם כעבור זמן קצר פסקה הועדה הפדגוגית באופן מינהלי, כי ילד זה, שע"פ גילו אינו נתון לחקירה ולענישה משפטית, יורחק לבית ספר ביישוב שכן. הוריו של יורם פנו לערכאות המשפטיות הגבוהות ביותר בהסתמכם על הכחשתו הנמרצת של יורם את חלקו במעשה. בפנייתו לבית המשפט טען בא כוח המשפחה: "איש מבין כל בעלי המקצוע שישבו בוועדות השונות לא טרח להביט על העולם מנקודת מבטו של ילד צעיר זה, שמערכת שלמה של דמויות סמכות עוטפות אותו כצללים ומטיחות בו את הטענה כי הוא אשם... המערכת החינוכית הפשיטה את יורם מזכויותיו, טיפלה בו מהרגע הראשון בגסות מדהימה, דרשה ממנו לחשוף את הטיפול הפסיכולוגי שהוא עובר, כאילו הוא אינו זכאי שנבכי נפשו ישארו חסויים... האם כך היו נוהגים חברי הועדה בילדיהם שלהם?"

קריאה זו תאמה את תחושותי כמטפל לגבי התקתו של הטיפול הנפשי הועתק ממקום פרטי ומוצנע והצבתו במרכז ההתענינות "הציבורית". כוחות שונים ניסו לחדור את גבולות הטיפול המוגנים באתיקה של סודיות ופרטיות. קולות המקטרגים טענו כי המצוקה של יורם היא תולדה של ההתנסות המינית הטראומטית שזם עם חבריו, ומאידך, טענו ההורים ונציגיהם כי המצוקה הנפשית היא תוצאה של ה"עליהום" הכללי של המערכות השונות שהזדרזו להפנות אצבע מאשימה ולנקוט בצעדי ענישה. אלה וגם אלה ניסו לנצל את הקשר הטיפולי שלי עם יורם כמקור אינפורמציה לחיזוק טענותיהם, וגם כזירה ראויה להפעלת השפעתם על המשך הטיפול, כאשר "טובת הילד" בפי כל. כך נמצאה הסביבה של הילד מפוצלת, חשדנית, ומאיימת, העושה השימוש באמצעים מוסדיים ומשפטיים כדי להשפיע באופן כוחני על המשך ניהול המקרה, כדי לקבוע את גורלו של יורם. ובלב הסערה: ילד מפוחד, מבולבל ומאויים, ומטפל המנסה לבנות מעטפת של הגנה

ובטחון על מהלך טיפולי. כך קרה, שבשעה שהאשימו את יורם שהשתמש בכוח עודף לניצול החלשים ממנו, נציגי החברה נהגו בדיוק באותה הדרך. בסופו של דבר, במשחקי כוח ושליטה, השתמשו נציגי החברה באמצעים של סטיגמטיזציה, איום ונידוי כדי לקדם את ענייניהם.

לאחר כחצי שנה הופסק הטיפול, ולקראת סוף הקיץ ארזה המשפחה מטלטליה ועזבה את הארץ, בתחושה של נרדפות וחוסר-אונים. נראה שהמערכות לא הצליחו לחבוק את המשפחה ואת הילד, לקחת אחריות על ההתרחשות ולפעול בכיוון של ריפוי. מופתע מהמהלך הבלתי צפוי של המשפחה, נותרתי גם אני עם השאלה לגבי התהליכים שחסמו את הטיפול ופרמו את הקשרים שנרקמו ביני לבין יורם והוריו. האם היתה זו החשדנות, התחושה של יורם כי גם אני נציג של הרע המוסדי הרודף ומאשים אותו, או האם באמת גם אני לא הצלחתי להתקרב ליורם מבלי להתייחס אליו באופן שיפוטי? מתוך הכשולן המערכתי הכולל, ומתוך התיסכול המקצועי האישי עלתה השאלה היכן ממוקם הרוע, האם אנו יכולים להכיל אותו בתוכנו מבלי להשליכו על האחר ולהגיב אז בתוקפנות נגדית של הענשה ונידוי?

## השאלה המחקרית

לתוקפנות ולקורבנות יש נטיה להחליף צורה ותוכן, להתגלגל מגורם לגורם, לזרום ולהקוות אצל הגורמים החלשים, הפגיעים, מועטי היכולת ונמוכי הסטטוס. תוך כדי כך, בתהליך מקביל, הרגשתי כי גם אני, כמו יורם, נפלתי קורבן למרדף חסר פשרות וחוסר חמלה. אפשר היה להבחין בבירור במגמות אלה של פיצול והשלכה של ה"רוע" – מה שהתחיל באמירה "לא בבית סיפרנו" הסתיים בדיעבד בגירוש והגלייה, בבחינת – "לא בחברתנו, לא בארצנו". כך מצאתי עצמי תוהה על הפיצול ההתמקצעותי שבו כל אחד לוקח "ראש קטן" ופועל מתוך אינטרסים מגזריים, ללא נסיון לפעולה מתוזמרת אותה אנוט מוצאים במה שמכונה ברמה המוסדית כ- Milieu therapy ורמה הקהילתית Sociotherapy. נותרתי עם השאלה הפתוחה: כיצד יכולה קבוצת אנשים בשיוכים מעמדיים ומקצועיים שונים לפעול בכל זאת למען שיקום וקידום הבריאות הנפשית של הפרט, של המשפחה ושל המרקם החברתי בו הוא נמצא?

## המחקר

כדי לבחון דרכי פעולה חלופיות פניתי לקו התפר שבין הממסד המערבי והמקצועי, לבין קבוצות המיעוט המסורתיות של ה- First Nations האינדיאנים בקנדה. מהמקום של עוולה קולוניאליסטית היסטורית, אפלייה תרבותית והדרה מוסדית, צמחו פרקטיקות שיבטיות של איחוי וחמלה, הכלה וסליחה כלפי הפוגעים פיזית, מינית או ריגשית בחלש. מצאתי כי דווקא באזורי הפגיעה המאיימים על התשתית החברתית בכול קבוצה תרבותית – המקום בו החזק תוקף את החלש, הרוב את המיעוט, המבוגר את הילד, בחברה, בקהילה או במשפחה זה המקום שיכול להצמיח את הריפוי והאיחוי, מקום של תיקון וצמיחה. הבחירה שלי התמקדה באבוריג' ינלים בקנדה בגלל כפל התופעה בה קבוצת מיעוט זו של ילידים (כמוה כילדים) היא קבוצה שהיתה נתונה באופן היסטורי להפליה, ניצול ופגיעה. השאלה היתה כיצד אוכל "לפתוח את הדלת" לחקירה תרבותית-משפחתית-אישית במקום כל כך כואב, במקום כל כך מוסתר?

כמו מפגש הפגיעה של התוקף עם הקרבן, של הרוב השליט עם המיעוט המדוכא, בחברה כמו בקהילה ובמשפחה יש בה נסיון ל' exclusivism הכופה את דרכו של החזק על החלש. המשפטן הקנדי רופרט רוס (1996) מצוין סוג נוסף ויחודי של פגיעה תרבותית, המנתקת את הפרט ממקורותיו, חודרת לנפשו ומאיינת את הליבה התרבותית, וגוזלת את מה שהוא כינה Indianness. טענתו כי סוג פגיעה זה אינו מצטרף לסוגי הפגיעות האחרות המוכרות לנו, כי אם מחולל אותן באמצעות מנגנונים של פגיעה והרס עצמי בבחינת "הפגיעה המכוננת" (בד"כ באמצעות אלימות, אלוהול וסמים).

שלושה מאפיינים שנמצאו מעצבים את ההיסטוריה של ה- First Nations רלוונטים לנושא מחקר זה:

א. קולוניאליזם תרבותי שפגע בחברה האבאורגינלית, בעיקר דרך "חטיפתם" של דורות שלמים של ילדים ממשפחותיהם ומשבתיהם ל פנימיות Residential schools באינדוקטרינציה מערבית-נוצרית. גם מבלי להתייחס לריבוי אירועים של ניצול מיני ושימוש באמצעי ענישה פיזיים במוסדות אלה, הרי שילדים אלה לא רק שנתקו ממחוזות חייהם, אלא גם חונכו להתנכר ולבזו לעצמם ולרקע התרבותי בו צמחו, ומצאו עצמם מתגוללים ברחובות הערים הגדולות. הקרבנות נידונו לחיים במעגלים של העברה בינדורית של הטראומה, שתוצאותיהם עזובה ופשע. במגמה לתיקון העוול ההיסטורי השבטים אינם דורשים רק פיצוי כמקובל במערב ע"פ עקרון ה- Reparative

Justice אלא בדרך של איחוי, ע"פ עקרון ה- Restorative Justice המנסה להחזיר את הקהילה לאיזון ולהשתלבות בזירות החברתיות השונות.

ב. התרבות השבטית האבוריגינית מבוססת על מסורת של סיפורי עם, אגדות, עבודות אומנות וטקסים שהם חלק מהווייה הוליסטית המחפשת איזון ושלמות בתוך הקשר של האדם עם עצמו, עם הסובבים אותו ועם עולמו. מארג עדין זה נרמס ע"י "כוחות הקידמה" הפועלים בדרך כוחנית, השוואתית, היארכית. דינמיקה כוחנית זו מאפיינת גם תהליכים פאתוגנים במשפחות פוגעניות הפורצים ומציפים את עולמו הפנימי של הילד שעדיין כל כך זקוק לשמירה, החזקה והכלה ע"י ההורים. גם כאן העבודה הטיפולית בתופעות הפוסט-טראומטיות מיועדת לאחות את הקרעים ולשקם רצף חווייתי שנפרם. לפיכך העבודה הטיפולית בשבט חייבת לכבד תהליכים טקסיים ולשלב סמלים ונראטיביים מסורתיים, כפי שהעבודה הטיפולית גם בעולם המערבי עם הילד נעשית תוך שימוש בשפה וביכולות ההסמלה שלו, בגישה נרטיבית הנותנת עדות למעשה הפגיעה ומציעה סיפור חלופי משקם (reconstructivism).

ג. גם ברמת התהליך וגם ברמת התוכן, הניהול, האיחוי, התיקון והריפוי של מקרי פגיעה בקרב האינדיאנים חייבים להתרחש בתוך ההחזקה המשפחתית-שבטית. כאשר המעטפת המשפחתית נשברה, הרי שהשבט, מנהיגיו (Elders) ומרפאיו (Healers) לוקחים על עצמם את המלאכה, כאשר הדגש הוא על שיתוף פעולה שעוטף את הפרט הפגוע ואת שברי המשפחה. הוצאה של התוקף או הקרבן מחוץ לשבט פירושה "המתה פסיכולוגית", ויעוד לקריירה של התערערות ריגשית וסטייה חברתית.

גישה פילוסופית זו תורגמה לתוכניות אופרטיביות במרכזים לטיפול בבעיות פסיכוסוציאליות בקרב השבטים כגון אלימות במשפחה והתמכרות לשימוש בסמים ובאלכוהול. אחת הגישות לטיפול באלימות משפחתית המתוארת ע"י Connors & Oates (1998) זוכה לאוטונומיה מבחינת שלטונות הרווחה במידה והיא מנוהלת ע"י מנהיגי השבט, משתתפים בה האחרים המשמעותיים המקימים ועדה אד-הוק, מלווה בפיקוח מקצועי ובתנאי שהתוקף מכיר בעובדת הפגיעה והקרבן נותן הסכמתו להליך זה שמחוץ למערכת המשפט הפורמלית. הראציונאל לגישה זו הוא של קהילה האינדיאנית יכולת הכלה טובה גם עבור התוקף משום שמתוקף היסטוריה הקשה שלה היא מסוגלת לראות גם את הקרבנות שלו מעבר לאקט הפגיעה, ולכן היא יכולה להכיל את המשך הטיפול בו בתוך הקהילה ולא לנדודתו למוסדות ענישה. הקהילה רואה את הפעולה האלימה כפגיעה בקהילה כולה וכהזדמנות לחשיפת חולייה. תוכניות ההתערבות מבוססות על תהליכים ושלבים קבועים מראש והמשתתפים מחוייבים לפרוטוקול הכולל: היודעויות במעגלי הקשבה (conferencing) המאפשרים זכות דיבור שיוונית והקשבה לא שיפוטית, גיוס קבוצות תמיכה לקרבן ולפוגע, עימות תוך הגנת הקרבן, וחשיפת האירוע ולקיחת אחריות מלאה ע"י הפוגע והכרתו בתוצאות הפגיעה ובאופן שהשפיעו על הקרבן, עליו עצמו ועל כלל הקהילה, שימוש באשמה באופן קונסטרוקטיבי, טקסי היטהרות וגילוי פומבי של תוצאות התהליך והכרזה על פתרונות מוסכמים ודרכי ישומם.

### סיכום המסע המחקרי ויישומו בשדות פעולה אחרים

מהי אבן החכמים אותה יצאתי לבקש? יצאתי מחברה הפועלת באופן מקצועי, מיגזרי ומפוצל המשמרת מערכי כוחות שיש בהם לעיתים איום, פגיעה וניצול, למדתי להכיר בכוחות הריפוי והאיחוי של הקהילה (Community Healing) העושים שימוש בקונפליקט וסכסוך כהזדמנות לתיקון, שיקום וגדילה של הפרטים המסוכסכים ושל הקהילה ככלל. בשלב זה השאלה העקרית היא האם אפשר לעקור מודל פעולה זה מהקשרו האנתרופולוגי וההיסטורי ולמקמו מחדש (re-contextualization) בחברה שלנו ובקהילה החינוכית. האם שדה הפעולה החינוכי הוא זירה מתאימה לשימוש בהיודעויות ומעגלי הקשבה לא להגדלת פערים ע"י ענישה, ניידוי ופיצוי. מעגלי הקשבה, ציורי חול, טקסי הזעה כמו טיפולים משפחתיים ופסיכותרפיה משמשים לאיחוי תוך ובין אישי מעבר לקבוצות ההשתייכות האתניות, המגדריות, הגיליות לשלם שיכול לחבר את החלקים הפגועים, הקרועים והמרוסקים.

## הפעולה המאחה בהקשר החינוכי

המונחים "קונפליקט" או "סכסוך" עניינן בדרך כלל מערכות יחסים משובשות בין יחידים או קבוצות הנובעים מסיבות שונות: ניגוד אינטרסים, קיומם של נורמות וערכים סותרים, מסורות תרבותיות ודתיות שונות, דעות ורגשות סותרים, קיומם של סטראוטיפים חברתיים ופחדים קיומיים. מתחים וקונפליקטים, ע"פ תכיפותם ועוצמתם עלולים לגרום להתפרצויות אלימות ולאיים על הלכידות החברתית. רצף המתח נע בין תחושת אי-שקט או אי-נחת דרך תחרותיות, יריבות, מחלוקות ותקיפות אלימות המיועדות להכנעה, השתלטות או פגיעה או חיסול של היריב. לפיכך ברוב המקרים בטרם תתרחש הסלמה, הצדדים מעונינים לפתור או לפחות לנהל את הקונפליקט. המשימה קשה משום שחלק מהגורמים הנמצאים בקונפליקט אינם גלויים או מודעים.

סכסוכים גורמים להתגבשות, התקשות והסתגרות של מבנים נפשיים קולקטיביים על בסיס רגשות של פחד, כעס ושנאה. התקיעות משמרת בורות, דימויים דמוניים של היריב המזינים תוקפנות, קנאות ונקמנות ומונעת את הדינמיות של בוחן מציאות, היזונים-חוזרים ויצירתיות. כל אלה מעמיקים התחפרות בתפיסות סטראוטיפיות ומשמרים את הבורות.

רוב השיטות ליישוב סכסוכים מבקשות להגיע לפשרה והסדר באופן שימנע אלימות. התוכניות **המשפטיות** מבקשות לזהות העמדות, האינטרסים והאופציות לגשר על הפערים ולגייס מחויבות להסכם פשרה על האלטרנטיבה הטובה ביותר לשני הצדדים. יש נטייה להעדיף תהליך בורות מחוץ למערכת המשפטית. התוכניות **החינוכיות** מבקשות להבהיר ערכים, ללמד על דעות קדומות וסטראוטיפים ולפתח דפוסי תקשורת לא-אלימה (מרשל רוזנברג), כלומר, כל אלה מכוונים לרווחים חינוכיים נוספים שהם מעבר לפתרון הקונפליקט המסויים. מחנכים יכולים לראות אירועים אלה כהזדמנות לעשייה חינוכית. הגישה **הקרימינולוגית** מבקשת לצמצם את תופעת העבריינות ובוחנת גישות ענישה, פיצוי ושיקום להפחתת עבריינות חוזרת. גישת **הצדק המאחה** תופסת את הצדדים לסכסוך ולפגיעה כחלק מהמערכת הכוללת של המשפחה והקהילה, ומבקשת לתקן את מערכות היחסים בה. היא מבקשת לעשות זאת באופן ישיר שישמר את מערכת היחסים בין הפוגע, הקרוב והקהילה כל העת. ע"פ גישה זו אירוע אלים, פוגעני או עברייני אינו בבחינת תקלה שיש לתקנה ולהחזיר את המצב לקדמותו ע"י בורות, ענישה, פיצוי ושיקום, כי אם עדות להפרעה מבנית בחברה, שהסימפטום מופיע במערכות היחסים בין הצדדים, ושהאירוע מהווה הזדמנות לאיחוי מחודש ובכך להביא לשיפור במצב ובתפקוד לא רק של הצדדים לאירוע אלא של המערכת כולה. מבחינה זו, מתרחש כאן בעצם ריפוי של חולי חברתי, לו אחראים ושותפים לא רק הצדדים הישירים לאירוע אלא גם נושאי תפקידים ואחריות נוספים ("בעלי עניין").

העקרונות המנחים את התהליך:

1. דחיית המעשה הפוגעני ע"י הקהילה, קבלת אחריות ע"י הצד הפוגע באופן המעורר את רגש הבושה באופן קונסטרוקטיבי ולא הרסני, המוגדר ע"י ג'ון בריטווית (1989) כ-"בושה רה-אינטגרטיבית" (לעומת "בושה מתייגת"). השילוב של גינוי וחיבוק מסמן את ההתנהגות הראויה לגינוי, מעורר התחברות לערכים ולמצפון, מונע מהמוענשים לכעוס ולנזקק בחברה המענישה ובנציגיה, ומקיים פונקציה ריפויית באיכויות של אמפתיה, קבלה וחמלה.
2. שאיפת הקהילה לשמור על שלמותה ולהכיל את כל הצדדים, כולל הפוגע והקרוב, לא לנדות ולהגלות אותם, ולשלבם כחברים מתפקדים בתוכה.
3. ניהול וולונטרי, עצמאי של התהליך תוך הפגשת הצדדים בתוך מעטפת ניהולית המורכבת אד-הוק מנציגים בעלי עניין ובעלי תפקיד מבחינה מנהגותית, חינוכית וטיפולית. הטון הרגשי אינו של הפחדה, איום והרתעה, כי אם של התחלקות בכאב, הבנה, וסולידריות.

פעולת האיחוי אם כן, אינה רק עניין של צדק חברתי כי אם גם של בריאות חברתית. ע"פ ווקטאל (1999), צדק מאחה אינו מתרחש ע"י חקיקה ברמה הלאומית ואכיפתה ע"י נציגי השלטון, כי אם בעשייה יומיומית ע"י היווע דויות אד-הוק, פורמליות למחצה, השומרות על רמת השיח האינטימי המאפשר את הריפוי ברמת היחיד וסביבתו החברתית הרלוונטית. בהיוועדויות נוצר מגע ישיר בין הפוגע לנפגע ומתבצעת "העברת אמפתיה" מהפוגע לנפגע, ו"תחושת אשם בריאה" מהנפגע לפוגע ללא הטפות ותוכחות, המחזירה לפוגע את פעולת "הווסת החברתי הפנימי" שלו, ולנפגע את תחושת השליטה והאמון בעולם צודק (נתנזון 1992). פעולת האיחוי נעשית באופן ישיר בתוך הקהילה ובאופן שהם נעשים מודעים לתוצאות פעולותיהם זה עם זה, כל זאת ללא המנעות והכחשה, ללא

יתור ורחמנות, וגם ללא ענישה לשמה מתוך נקמנות. באופן פעולה זה מתחדשת רקמת השייכות החברתית שנפגמה עקב הסכסוך ומעשה האלימות. יישומים ראשוניים של המודל מתקיימים כבר בארץ בקהילות מסורתיות, קטנות וסגורות, ליישוב סכסוכים ולשיקום אסירים, שם מתבצעים מעגלי הקשבה והדברות (Circles) וקבוצות דיון משפחתיות המכונות קד"מ (Family Group Conferencing). בהדרגה זוכות יוזמות אלה להכרה וחברות לתהליכי בוררות וגיזור פלילי המקבלים הכרה ממשרד המשפטים ורשויות הרווחה, והכרה אקדמית בתוכניות לימוד ומחקרים גם בישראל. גישה זו אינה מיועדת להחליף ענישה, שיקום, אלה להשלימים ועדיין חייבת לעבור תהליכים ראשוניים של הפנמה והטמעה (פרקש, 2002: גולדשטיין 2006).

### הצעה ליישום הגישה באירוע חינוכי

האירוע החינוכי נרשם על ידי כצופה-משתתף ממיצוב של הורה לתלמידה העומדת בפני מסע שיכבתי לפולין כחלק מתוכנית לימודית-חוויתית בנושא השואה. התלמידה בת ה-17, תלמידת כיתה י"ב כבת להורים בני דור שני לשואה, היא בעלת מודעות לנושא זה. האירוע כולו עתיר משמעות ורגישות עבור המשתתפים ובני משפחותיהם שעברו תהליכי הכנה מוסדיים לקראת המסע.

שבוע לפני היציאה התרחש אירוע בבית הספר שנתפס כאירוע קונדסי על ידי בתי וחבריה וכהפרת משמעת על ידי צוות בית הספר, וככזה חייב אותם בפעולה משמעתית מתוך זיקה חינוכית לקראת המסע המתוכנן. תלמידי השכבה ידעו כי יציאתם מותנית בהבטחה להתנהגות ראויה, וכי קיימת אפשרות להשעיית תלמידים מהטיול על רקע הפרות משמעת.

האירוע התרחש על רקע פעילות בית ספרית שכללה מכירת עוגות ושאר דברי מאפה לגיוס תרומות למטרה חינוכית. העוגות שלא נמכרו הושלכו לאשפה, וקבוצת תלמידים הניחו בהסתר את אחת העוגות בחדרה של רכזת השכבה (האחראית גם על המסע לפולין) בליווי מסר בכתב "בתאבון" שנתפס על ידה כפוגעני וכלעגני. לאחר בירור זהותו של אחד התלמידים שהובילו את המעשה (תוך שימוש בלחץ ואיום קולקטיבי) הסגיר עצמו ל' והודה בהשתתפותו בביצוע המעשה. רכזת השכבה החליטה לבטל את השתתפותו במסע לאלתר.

מנקודת זמן זו נעשו מאמצים רבים על ידי הוריו וחבריו לשכבה לבטל את רוע הגזירה אך ללא הוּאיל. במטרה לבחון את העניין מחדש, נקבעו מספר ישיבות בהשתתפות גורמים תוך חוץ בית ספריים (שזהותם לא היתה מוכרת לי). בעקבות פנייתו של ביתי אלי וסיפור המעשה, ובגלל קוצר הזמן, החלטתי להתערב ללא הכרות מוקדמת עם ל' וללא תיאום עם הגורמים האחרים שפעלו באותה עת בזירה.

ראשית פניתי לרכזת השכבה ובקשתי ממנה להפריד בין הפגיעה האישית לבין תפקידה המקצועי בביה"ס ובמסע, והצעתי לה שמפאת מעורבותה האישית, ראוי שגורם אחר במערך יקח על עצמו לבחון ולהחליט בעניין. הצבעתי גם על ההקשרים הסמליים של זריקת אוכל לפח האשפה ושל נושא הציות לחוקים ולסמכות והלשנה, שהם מרכזיים בלימודי השואה ולהציגם כנושא להתבוננות ובחינה חינוכית. הצבעתי גם על החשיבות של הגיבוש השיכבתי והערך של הערבות ההדדית של התלמידים היוצאים למסע הקשה. לסיום הצבעתי באופן מקצועי על הפוטנציאל לפגיעה הפסיכולוגית הפרטנית הכרוכה במניעת היציאה של נער זה למסע.

למרות שהרכזת הבטיחה שתבחן את הנושא מחדש נוכח דברים אלה, התברר לי שההחלטה נשארה על כנה. פניתי אז לחבר המועצה האחראי על החינוך ביישוב. בשיחה איתו הדגשתי את החשיבות של רגע דרמטי זה שיכול להסתכם בהחלטה ענישתית בירוקרטית לעומת התמרותו בהזדמנות חינוכית-ערכית מהמעלה הראשונה. הצעתי שהנושא יבחן נוכח אותם ערכים של מוסריות, אחריות וערבות הדדית לעומת הגישות הפורמליסטיות המבוססות על סטטוס, סמכות, ציות וכוחניות – וכל זאת בזיקה לדילמות שמורשת השואה מציבה בפני התלמידים המשתתפים במסע.

בסיומו של יום, נאספו כל התלמידים והוריהם ברחבת בית הספר לצד ערמות הציוד, ועל רקע טרטור מנועי האוטובוסים, נערך טקס קצר ומרגש בו נישאו דברי פרידה מטעם מנהלת בית הספר וראש המועצה. באותו זמן כבר ידעו כולם כי ל' לא יהיה בין היוצאים למסע, והנה הוא מופיע, מסתובב בין החברים והחברות, הוריהם והמורים כשהוא נושא מגש ומכבד בעוגה את היוצאים למסע. העוגה חזרה וקבלה את הסימליות הראויה לה בהקשר של השואה – אוכל, מזון לגוף ולנשמה, השרדות וקיום – ולא עוד במשמעות מעוותת של אובייקט הקשור לענישה וכאב. נגשתי אל ל' הזדהתי בפניו, לחצתי את ידו וטעמתי מהעוגה. ל' הודה לי על נסיונותי (הכושלים) לעזור לו ואני ציינתי לשבח את דרכו היחודית ללמד את כולנו שיעור חשוב (גם בלי

לצאת לפולין) על הערך של יושר, אומץ, מחילה ופיוס... וגם להזכיר לנו את נחיצות המזון באותם מחוזות אפלים אליהם יוצא המסע. האם היתה בפעולה הסימלית כדי לאחות ולרפא את הפציעה שנפערה לקראת יציאתם של בני הנוער למסע חשוב וקשה זה?

המסע יצא לדרכו. ל' חזר לביתו עם מגש ריק, ואני נותרתי עם תח ושה מעורבת של תיסכול, סיפוק...וספק. תיסכול על כך שלא הצלחתי לשנות את רוע הגזירה ולהוביל מהלך לשינוי החלטה, סיפוק על כך שהייתי חלק ממהלך חינוכי משמעותי עבורי ועבור (חלק) מהיוצאים למסע שהיו בו איכויות של איחוי וריפוי, וספק – מה היו הכוונות, התהליכים ותוצאותיהם עבור השותפים השונים במסע שלפני המסע לפולין. היות ואירועים אלה לא עברו תהליכים של עיבוד נשארתי עם השאלות ועם הצורך להעלות אותם בפורומים חינוכיים נוספים

### ניתוח האירוע

ניתוח האירוע ודיון חינוכי מבחינת הפוטנציאל הטמון בו לאיחוי וריפוי יכול להתקיים ברמת השונות:

- א. ברמת חווית השבר של ה פרט עצמו (רכזת השכבה, ל" עצמו, כ"א מחבריו לשכבה, מקבוצת המורים ומקבוצת ההורים)
- ב. ברמת הפגיעה בגיבוש ובלכידות של ה קבוצה היוצאת למסע (האם ל' הופקר ע"י חבריו? האם קיימת לכידות ריגשית הנדרשת במסע הקשה שלפניהם?)
- ג. ברמת המורים ואנשי החינוך בדרגים השונים (האם פתרון ענישתי גרם לסגירה מוקדמת של תהליך?)
- ד. ברמת ההורים השולחים ילדיהם למסע (חוסר האונים של ההורים מול החלטת המערכת?)
- ה. ברמת הקהילה הבית ספרית - הקשר בין קבוצות התלמידים-הורים-מורים (תקשורת הדדית ושיוויונית, בחינה משותפת של אירועים וכיבוד השוני בנקודות הראות השונות גם מהבחינה התפתחותית)
- ו. ברמת הקהילה (קרעים במארג הקהילתי של בני נוער-הורים-מורים)
- ז. ברמה המושגית של הפעולה החינוכית הכרוכה במסע לפולין ולימוד השואה (נושאים כגון: הסימליות ההשרדותית של האוכל, ערבות הדדית והסגרת חבר, מרד וצניעות, עונש, נקמה ומחילה, וכו').
- ח. האם נוצר תהליך מתוך מגע ישיר של הפוגע עם הנפגע, שהיה מלווה בהכרת הפוגע בתוצאות פגיעתו, התעוררות של אשמה רה-אינטגרטיבית והחזרת הפונקציה של וויסות חברתי פנימי? האם הנפגע חש את החרטה והאמפתיה של הפוגע, והצליח לשקם תחושות אימון ושליטה? האם הוגדרו בעלי עניין רלוונטיים (מי הם?) והם נוצרה מסגרת הוועדותית שאיפשרה שיח אמפתי, תומך ומאחה?

הטענה העקרית היא שבאירוע עתיר משמעות וריגושיות כמו המסע לפולין כל התרחשות טעונה בסימליות שיש בה פוטנציאל לפירוק, שבר, פיצול וסכסוך – ומאידך-יש בה פוטנציאל ללמידה, תובנה וצמיחה של הפרט, וכן גיבוש וליכוד הקבוצה והקהילה כולה.

### מקורות:

פרקש, ע. (2002) צדק מאחה בתחום המשפט הפלילי. משרד המשפטים, המרכז הארצי לגישור ויישוב סיכסוכים.

Braithwaite, J.B. (1989) Crime, Shame and Reintegration. Cambridge University Press.

Connors, E.A. & Oates, M.B. (1998) The emergence of sexual abuse treatment models within First Nations Communities. In: Wolpe, D.A. et als. (Eds.) Child Abuse. Ch.6, Thousand Oaks, Sage Publications.

Goldstein, A. (2006) Family Group Conference in Youth Justice in Israel. In: Albrecht, H.J. et als. Conflict and Conflict Resolution in Middle Eastern Societies. Max Planck Institute, Berlin.

Nathanson, D.L. (1992) Shame and Pride. Norton, New York.

Ross, R. (1996) Returning to the Teachings: Exploring Aboriginal Justice. Toronto, Penguin Books.

Wachtel, T. (1999) Restorative Justice in Everyday Life: Beyond the Formal Ritual. Published by the International Institute for Restorative Practices (IIRP) [www.restorativepractices.org](http://www.restorativepractices.org)

פסיכולוג קליני בכיר ומדריך בפסיכותרפיה , חבר לשעבר בהנהלת האגודה להגנת הילד (אל"י), מטפל, מרצה וחוקר בתחום ההפרעות הפוסט-טראומטיות אצל ילדים ובני נוער על רקע אלימות במשפחה. ההרצאה מבוססת על מילגת מחקר מטעם התוכנית ללימודים קנדיים (2003) בנושא צדק מא חה וריפוי קהילתי מסורתי בשבטי האינדיאנים במערב קנדה. המחקר הוצג בתוכנית ללימודי מוסמך בתוכנית ללימודי תרבות ושפה במכללת לוינסקי , בפורום לחקר השיח של מכון "מופת", במפגש מורים- הורים במרכז "מהות", בפורום לצדק מאחה של אוניברסיטת בר- אילן ובכנסים בינלאומיים בירו שלים, בברלין (גרמניה), ובגטבורג (שוודיה).

\* מרצה לפסיכולוגיה במכללת לוינסקי בתל-אביב ובתוכנית להכשרת מטפלים במוסיקה ובתנועה במדרשה למוסיקה.

\*\* מרצה לשעבר בתוכנית ל"צדק מאחה" של המחלקה לקרימינולוגיה באוניברסיטת בר-אילן.

\*\*\* פסיכולוג קליני ומדריך בפסיכותרפיה בקליניקות ברמת השרון ובתל מונד.

---

**I wish to thank Israel Association for Canadian Studies (IACS) and the Government of Canada for granting me the Faculty Research Award (FRP) in 2003 and the Faculty Enrichment Award (FEP) in 2007 in the areas of Community Healing and Restorative Justice among the First Nations people of Western Canada.**

---

ניתן להשיג נוסח מלא של ההרצאה ומקורות ביבליוגרפיים בפנייה לד"ר דוד סנש, ת.ד. 645 תל מונד 40600

[senesh@macam.ac.il](mailto:senesh@macam.ac.il)