

פרק ראשון : הסמכות-של-פעם והסמכות החדשה

"פעם היתה למורה סמכות!" "פעם הורה היה הורה!" "אני הייתי נותן לאבא שלי כבוד!" "המורים שהיו בילדותנו היו מורים!" ביטויים מסוג זה בזכות הסמכות-של-פעם מבליעים את ההנחה, שכל עוד לא יחזרו הדברים לקדמותם, אין תקנה לבעיות החינוך. אכן הסמכות המסורתית התערערה בצורה חמורה. אולם, בתנאים החברתיים של היום אין כל אפשרות להחזירה על כנה. סמכות זו זכתה בעבר לגיבוי בלתי מותנה ממרבית גורמי החברה. היה ברור לכל כי להורים ולמורים מגיע שיצייתו להם מעצם היותם הורים ומורים. חוץ ממהפכנים, האמינו כולם כי יש לגנות ולדכא כל ביטוי של מרדנות. בכך תמכו גם דעת הקהל וגם העמדה הממוסדת שהתגלמה בחינוך, בדת, בתקשורת ובחוק. שתי סיבות עיקריות גרמו להתערערת בלתי הפיכה של סמכות זאת: (א) תמימות הדעים איננה קיימת עוד, ו- (ב) אפיונים רבים של הסמכות-של-פעם, כמו עונשים פיסיים, דיסטנס, יראה, ציות ללא תנאי וחיסיון בפני ביקורת, הם היום בלתי קבילים ערכית. עקב כך איננו יכולים ואיננו רוצים עוד להחזיר את הסמכות-של-פעם על כנה. עצם הניסיון לעשות כן מביא לתוצאות שליליות. זאת כי בהיעדר הבסיס החברתי הרחב, הדרך היחידה בה הסמכות הישנה יכולה להתקיים היא בהפעלת כוח והפחדה. כך הופכת הסמכות-של-פעם בחברה המודרנית לסמכות כוחנית גרידא.

החברה הליברלית לא הסתפקה בביקורת, אלא בשלב מסוים אף ערערה על עצם תפקיד הסמכות בחינוך. "סמכות" ו-"סמכותי" הפכו לביטויי גנאי, המציינים תהליכים ועמדות שליליות, שנחשבו לאחראים לרוב התחלואים בחיי הפרט והחברה. האמונה רווחה, שהורים או מורים סמכותיים כופים כיווני צמיחה בלתי טבעיים. בשנות הששים והשבעים זכתה האידיאולוגיה המתירנית שביקשה לבטל כל שימוש בסמכות בגידול ילדים להשפעה נרחבת. בראיה זו התמצה תפקיד ההורה והמורה באהבה, תמיכה, הבנה ועידוד. על הילד לגדול בחופש מלא, כי כל העמדת גבול או דרישה חיצונית נחשבה למעוותת. עמדה זו זכתה להשפעה אצל מרבית הפסיכולוגים, אנשי החינוך ומעצבי הספרות הפופולארית. הרעיון המתירני הפך לחזון השאפתני ביותר בתולדות החשיבה החינוכית. הוא ייצג את התקווה, כי חברה ללא סמכות תגדל ילדים בריאים, חכמים, סקרניים, ספונטאניים וחברתיים. החברה שתקום כשילדים אלה יגיעו לפרקם תהיה חופשית, בריאה ומתוקנת. כל התפתחות שלילית אצל הילד יוחסה לדיכוי צמיחתו הספונטאנית. אלימות ילדים נתפסה כתולדה ישירה של אלימות הורים, קשיי למידה יוחסו למורים הכופים למידה בצורה גסה, ובעיות רגשיות נחשבו לתוצאה של ערכים מגבילים ומדחיקים. התרופה לכל הבעיות הייתה בהסרת ההשפעות המזיקות של הסמכות. חלום זה לא איחר להתנפץ על סלע המציאות.

מתחילת שנות השמונים הראו מחקרים רבים¹, כי ילדים הגדלים בחינוך מתירני מאופיינים ברמות גבוהות במיוחד של אלימות, נשירה ממסגרות, שימוש בסמים, עבריינות והפקרות מינית. בנוסף, מאופיינים ילדים אלה בדימוי עצמי נמוך במיוחד. בכך הייתה הפתעה, אפילו לחוקרים עצמם. ניתן היה אולי לצפות, שילדים הגדלים ללא גבולות וללא סמכות יתאפיינו בקשיים עם מסגרות. אך כיצד להסביר את הדימוי העצמי הנמוך אצל ילדים שזכו לשפע של גילויי עידוד והערכה, על פי האידיאולוגיה החינוכית השלטת? אנו מכירים היטב את תמונת ההורה שנמנע בקפדנות מלהפנות כל ביקורת או דרישה לילד ומרגיש מחויב להפגין התפעלות מכל שרבוט שלו ולהלל את אמירותיו התמימות כדברי חכמה נשגבים. מדוע אם כן סובלים ילדים אלה מדימוי עצמי נמוך? עלינו להבין, כי דימוי עצמי איננו מתפתח אך ורק משיקופים חיוביים. אלה חשובים אמנם, אך התפתחותו של הדימוי העצמי מתבססת גם על החוויה של התגברות על קשיים. בהתפתחות הרגילה נעמדים ילדים מול מצבי קושי רבים: למשל, המעבר לגן הילדים או לבית הספר, הצורך לקבל כללי משמעת והצורך לדחות סיפוקים. בתחילה יכולות המשימות להיראות קשות למדי בעיני הילד. למשל, ילד המתחיל את גן הילדים עשוי להרגיש כי הוא לא מסוגל להישאר רחוק מהוריו ומן הסביבה הבטוחה של הבית. אולם רוב רובם של הילדים מצליחים להתמודד עם הקושי. כך הופכת השהות בגן להישג התפתחותי. לעומת זאת ילדים הגדלים בחינוך מתירני אינם צוברים חוויות התמודדות מסוג זה. העקרון המתירני קובע, שאם הילד מתקשה או מסרב לבצע את המעבר, יש להסיר את הקושי מדרכו, פן העמדת הדרישה תפגע בנפשו ובהתפתחותו. עקב כך חסרות לילדים אלה חוויות של כורח, הבונות את תחושת המסוגלות העצמית. ללא כורח אין התפתחות, שהיא במידה ניכרת תולדה של המאמץ לגבור על הקשיים

¹ לסיכום, ראה סטיינברג, ל., 2001.

הניצבים בדרכנו. ילדים שלא רוכשים חוויות מסוג זה חסרים במרכיב מרכזי לבניית "עמוד השדרה" של הדימוי העצמי, דהיינו: התמודדות עם דרישות וקשיים.

ההתערערות הבלתי הפיכה של הסמכות-של-פעם והכשלון של החלום המתירני יצרו בעיה חדשה בחינוך ילדים: כיצד למלא את הריק שנוצר במקום שממנו סולקה הסמכות המסורתית, כך שישופקו לילדים חוויות בונות של גבולות, דרישות וצורך בהתמודדות, אך בצורה קבילה מבחינה ערכית וחברתית? תשובתנו לשאלה הוא מושג *הסמכות החדשה*. על הסמכות החדשה להתבסס על עקרונות שונים לגמרי מאלה שביססו את הסמכות-של-פעם.

לרובנו ברור מה הם אפיוני הסמכות שבה איננו חפצים. לעומת זאת אין לנו תמונה ברורה, כיצד תיראה סמכות חדשה. אין להתפלא על כך, כי דורנו הוא אולי הראשון המגיש אחר פתרון לבעיה זו. דמות הסמכות החדשה לא תבוא לעולם שלמה ומוכנה, אלא תצטייר בהדרגה תוך כדי בנייתה, מתוך הצרכים, המשאלות והמגבלות שלנו. בתהליך ההתהוות נידרש להגדיר כיצד על בעל הסמכות לפעול, מה ההנחות המנחות אותו, מה עליו לשדר, ומה הוא מבקש לעורר אצל הילד.

רוב ההורים, המורים ואנשי המקצוע בפסיכולוגיה ובחינוך יסכימו, כי *נוכחות* היא יסוד מוצלח וערכי לסמכות החדשה. הגברת הנוכחות מאפשרת את שיקום הסמכות ההורית בצורה חיובית עבור ההורה והילד גם יחד (עומר, ח. 2000). הילד חווה את ההורה כנוכח, כאשר ההורה מתנהג בדרך המעבירה את המסר "אני ההורה שלך ונשאר ההורה שלך! גם כשקשה לך וגם כשקשה לי, לא ניתן לפטר אותי, להתגרש ממני, להרחיק אותי או לשתק אותי!" כשההורה מגביר את נוכחותו, לא רק הילד אלא גם ההורה זוכים לחוויה חדשה. הילד מרגיש שיש לו הורה במלוא מובן המילה, ואילו ההורה מתגבר על התחושה שהוא איבד את מקומו והפך שולי, חסר משקל וחסר השפעה. הגברת הנוכחות היא יסוד מרכזי גם בשיקום הסמכות המורית. לאורך הספר נביא דוגמאות לתהליך בו הגברת הנוכחות המורית משנה את חוויית התלמידים והמורים כאחת.

המחשבה שסמכות נקנית בנוכחות איננה אופיינית לסמכות-של-פעם. התפיסה המסורתית של סמכות קשרה אותה דווקא לדיסטנס ולחוסר נגישות. אמירה שגורה על פי השקפה זו היא: "הילדים לא מציינים לו, כי הוא קרוב להם מדי". האמונה שקירבה נוגדת סמכות הביאה לסדרים חברתיים, שמטרתם היתה להפריד בין בעל הסמכות וכפופיו. תפיסות אלו איבדו מקבילותם. על הסמכות החדשה להיבנות לא על דיסטנס ויראה, אלא על נוכחות וקרבה. כפי שנראה, אין בקרבה ונוכחות כדי לטשטש את ההבדל בין תפקידי ההורה או המורה לבין תפקיד הילד. הנוכחות ההורית והמורית היא נוכחות יחודית להורה ולמורה, ובכך שונה מנוכחותו של חבר. הסמכות הנוכחת, נוכחת כסמכות, ותוך הפגנת דאגה והשגחה, ולא דווקא בדרך שוויונית.

בשונה מן הסמכות-של-פעם, מקורות התוקף והתמיכה של הסמכות החדשה אינם מובנים מאליהם. הורים ומורים אינם זוכים עוד לגיבוי מעצם היותם הורים ומורים. אך סמכות לא יכולה להתקיים ללא גיבוי ותוקף. בעבודתנו עם הורים אנו מסייעים להם לבנות מערך תמיכה וגיבוי המורכב מקרובי משפחה, חברים, מורים ולעתים קרובות גם הורים של הילדים שעמם הילד מתרועע. מערך התמיכה משנה את העשייה וההרגשה ההורית מן היסוד. מעתה צעדי ההורים לא מבטאים עוד החלטות שלהם כאנשים בודדים, אלא פעולות הזוכות להד חברתי ולגיבוי מעשי. הצורך בגיוס תמיכה רחבה משפיע גם על אופי הפעולות ההוריות. בחברתנו לא ניתן לגייס תמיכה רחבה לפעולות סמכות כוחניות או שרירותיות. כך, עצם גיוס התמיכה מקנה מימד של בקרה על פעולות ההורים, כי רק פעולות ראויות מבחינה ערכית זוכות לתמיכה הולמת. בתוכניתנו לשיקום הסמכות ההורית, ההורים מתחייבים בפני התומכים להימנע מכל צעד אלים או משפיל כלפי הילד. כך הופך גיוס התמיכה לערובה שהסמכות החדשה לא תהיה שרירותית, כפי שהיתה לעתים קרובות הסמכות-של-פעם. תהליך מקביל חל על מורים. הסמכות המורית החדשה מתבססת על גיוס תמיכה למורים. בתוכניתנו לשיקום הסמכות המורית אנו מגייסים תמיכה רחבה מהנהלת בית הספר, מן ההורים ומגורמי קהילה. כמו כן, אנו בונים עם המורים מנגנונים להגברת התמיכה ההדדית. כפי שנראה, זוכה התוכנית גם לתמיכה ממרבית התלמידים. התמיכה במורים איננה תמיכה ללא תנאי. המורים זוכים לה, כשהם מגבירים את נוכחותם, כשהם נמנעים מצעדים משפילים, וכשהם נאבקים באלימות ובאי-הסדר. בתנאים אלה זוכים המורים לשינוי עמוק בתמיכה ובמעמד.

בעל הסמכות-של-פעם לא ראה את עצמו אחראי לתהליכי הסלמה. כאשר האינטראקציה עם הילד נעשתה קולנית או אלימה, היה מקובל לחשוב שהילד גרם לכך בחוצפתו או במרדנותו. ההורה או המורה רק הגיב בכוח נגד כוח. בין המבוגר לבין הילד הייתה קיימת אסימטריה בשאלת הזכות להפעיל כוח פיסי. הפעלת כוח על ידי הסמכות, ורק על ידי הסמכות, נחשבה למוצדקת. לא כך המצב לגבי הסמכות החדשה. הפעלת כוח פיסי נחשבת לבלתי מוצדקת תמיד, ובעיקר על ידי הורה או מורה. האסימטריה מתקיימת עדיין, אך בכיוון הפוך! על בעל הסמכות החדשה להימנע מהפעלת כוח, גם כאשר הצד השני פועל בצורה כוחנית. אסימטריה זו היא אף רחבה יותר. בעל הסמכות החדשה פועל חד-צדדית, לא רק בהימנעות מאלימות, אלא גם בחיפוש אחר דרכים לצמצם את ההסלמה. על גורם הסמכות להיאבק בנחישות בהתנהגויות השליליות, אך מבלי להיגרר למעגל קסמים של צעקות-נגד-צעקות ואיומים-נגד-איומים. פיתוח היכולת להפגין נחישות מבלי להסלים גורמת להפתעה ולסיפוק. כשמורה מבין, שהוא משוחרר מן הצורך לענות באופן קולני ומידי להתנהגות השלילית של הילד, ושבמקום זאת הוא יכול להגיב בצורה החלטית אך מושהית ובלתי מסלימה, הוא זוכה גם להקלה רגשית וגם לחיזוק סמכותו. מחקרנו בנושא הסמכות ההורית והמורית הראו, שרכישת מיומנויות למניעת הסלמה מחזקת את בעל הסמכות תוך הקטנה בחיכוכים ובתגובות החריפות של הורים ומורים כאחת (עומר ושות' 2006; וייבלט ועומר, 2008).

הסמכות החדשה נבדלת מן הסמכות-של-פעם בהיבט חשוב נוסף. הסמכות-של-פעם התקיימה מעצם מעמדו של בעל הסמכות. אבי המשפחה היה רשאי לפעול בביתו כבשלו, ללא כל צורך להצדיק את מעשיו בפני אחרים. עצם העלאת השאלה, מדוע ובאיזו דרך הוא בחר להעניש את ילדיו, היוותה פגיעה בסמכותו. כל ניסיון על ידי בני הבית האחרים לספר בחוץ על הנעשה בתוכו נחשב לבגידה. כנגד זאת מהווה הדרישה לשקיפות בהפעלת הסמכות אחד מערכי היסוד של החברה החופשית. שקיפות איננה רק מגבלה, אלא גם אחד מיסודות הכוח של הסמכות החדשה. הסרת מעטה הסודיות חלה לא רק על פעולות בעל הסמכות, אלא גם על הפעולות ההרסניות של הילד. קבוצת התומכים, למשל, מקבלת עדכון הן על הפעולות האלימות של הילד והן על תגובות ההורים. בדרך זו תורמת השקיפות להגברת יעילות הצעדים ההוריים (הנתמכים עתה על ידי "דעת הקהל" של קבוצת התומכים), כמו גם לחיזוק מחויבותם להימנע מאלימות. שבירת מעטה הסודיות איננו קל להורים, החוששים שמא הגילוי יפגע בילד או במשפחה. כדי לגבור על החשש אנו מדגישים להורים כי ההתעלמות מהאלימות, כמוה כמתן גושפנקא להמשכה. הורים, הבוחרים לשמור את אלימות הילד בסוד, נעשים ללא משים לשותפיה. הוא הדין לגבי המעשים האלימים של ההורים: הסתרתם מביאה להנצחתם. עקרון זה מנחה גם את עבודתנו בבתי ספר. אנו מעודדים את בית הספר לפרסם את כל האירועים האלימים והטיפול המשמעותי בהם (מבלי לפרט את שמות הילדים המעורבים). במקביל, על בית הספר לברר כל תלונה נגד מורים, תוך שיתוף המתלונן. השקיפות כלפי ההורים מחזקת את הברית בינם לבין המורים, שבלעדיה אין קיום איתן לסמכות החדשה.

המחויבות לבדיקה עצמית מבהירה עוד הבדל מהותי בין הסמכות החדשה והסמכות-של-פעם. בעל הסמכות-של-פעם היה "צודק" מעצם היותו בעל סמכות. עצם העלאת האפשרות, שבעל הסמכות טעה, היוותה אקט של מרידה. הכל ידעו כמובן שהמציאות שונה, אך חל איסור מוחלט לומר זאת בגלוי. מצב זה מצא את ביטויו הנצחי באגדה על בגדי המלך החדשים. בימינו אנו הניסיון של בעל סמכות לשמור על ארשת של חסינות בפני טעות הוא מגוחך במיוחד. לא רק הילד, אלא הקהל כולו, יצעקו שהמלך הוא ערום. על כן, הסמכות החדשה מחייבת נכונות להכיר בטעויות ולפעול לתיקונן. בעל הסמכות החדשה איננו עוד נציג של שלמות מדומה, אלא בשר ודם, הנזקק לשהות לחשיבה, לעזרה בקבלת החלטות, ולאפשרות לחזור בו מטעויות. נכונות ההורה להודות בטעויות ולפעול לתיקונן תורמת רבות לשיפור האקלים במשפחה ולהרחבת בסיס הקשר עם הילד, תוך חיזוק סמכותו כאדם ערכי². גם מורים יודעים היטב שאין להם כל חסינות בפני טעויות. בנוסף, אווירת הביקורת המאפיינת את החברה החופשית מבטיחה שהטעויות תיחשפנה. מורים המבינים זאת יכולים להפוך את הפגיעות ליתרון על ידי מתן דוגמה אישית של הודאה בטעות ונכונות לתיקון. עמדה זו יכולה להפוך לדגל של הסמכות החדשה ולתרום למנהיגותה.

יתכן וההבדל העמוק ביותר בין הסמכות-של-פעם והסמכות החדשה נעוץ בקשר בין סמכות וציות. בתפיסת הסמכות-של-פעם התקיימה חפיפה מלאה בין סמכות לציות: רמת הסמכות היתה זהה לרמת הציות. משוואה זו היא בעייתית מבחינת הערכים של חברה חופשית, כי סמכות

² ראה עומר, ח. (2002), עמ' 99-100, ואלון, נ. ועומר, ח. (2005), עמ' 148-152.

הנתפסת במונחים אלה מנוגדת להתפתחות של אוטונומיה. אולם, סמכות ניתנת להבנה בצורה המשאירה מרחב פתוח לקיומה של אוטונומיה. הקביעה, שפלוני קיבל סמכות מסוימת, אינה אומרת כי האנשים הנתונים למרותו מציינים לו, אלא כי גורמים בחברה הסמיכו אותו למלא את תפקידו ולפעול בדרכים שהתפקיד מחייב. סמכותו מוגדרת לא על פי הציות, אלא על פי ההסמכה, הכוללת את הלגיטימציה, התמיכה והאמצעים להם הוא זוכה לביצוע התפקיד. בעל תפקיד, המשכיל להשתמש בסמכויות שהוענקו לו ושבעת הצורך יודע גם לדרוש סמכויות נוספות, הוא סמכותי. בכל אלה אין כל התייחסות לציות, אך ברור, שאדם שהוסמך בצורה רחבה ושהוכיח יכולת להפעיל את סמכויותיו יביא לשינוי בתגובות האנשים הנתונים למרותו. בתפיסה זו, תתחזק סמכותו של הורה או מורה כשהוא יזכה לכלים, ללגיטימציה ולתמיכה מן הסביבה, וכאשר הוא ישכיל להשתמש במשאבים אלה בצורה טובה. הבנה זו מתירה את המשוואה הבעייתית בין סמכות לבין ציות. הורה ומורה יכולים להיות ולהיתפס כסמכותיים, גם ללא קשר למידת הציות של ילד זה או אחר. תפיסה זו איננה תעלול מילולי גרידא, אלא גוררת שינוי עמוק בהתייחסות של בעל הסמכות לילד וליעד של הפעלת סמכות. ההורה והמורה יודעים עתה שאין להם שליטה על הילד, אלא רק על עצמם ועל האמצעים הנתונים לרשותם. היעד של הפעלת הסמכות הוא מילוי החובה ההורית והמורית. הפעלה זו יכולה להיות נכונה ולשקף סמכות איתנה וערכית, גם כאשר הילד לא משנה את התנהגותו.

לכאורה מתבטאים רוב ההבדלים שמנינו בין הסמכות החדשה והסמכות-של-פעם במגבלות שהסמכות-החדשה נוטלת על עצמה: היא מוותרת על פריבילגית הדיסטנס, על חסינות בפני טעויות ועל האפשרות להפעיל כוח פיסי. היא גם מקבלת אחריות למניעת הסלמה, חושפת את עצמה לביקורת, ומוותרת על אשליית השליטה על הילד. אולם, המגבלות לכאורה יכולות להפוך למקורות עוצמה!

בעל הסמכות יוצא בעזרתן מן הבדידות ומשתחרר מן הצורך לנצח, להיות צודק, להראות מי הבוס או להגיב מידיית ובחומרה לכל רמז של פגיעה בכבודו. בעוד שבעל הסמכות-של-פעם נקלע לעתים קרובות לדו-קרב מדומה והיה כפוף לחובת התגמול המידי, משתחרר בעל הסמכות החדשה מן הכפייה העצמית של מבחן הכוח. בנוסף, במקום החשש מן העין הבוחנת של הביקורת, פונה עתה בעל הסמכות לתומכים בצורה פתוחה, הופך את השקיפות לנכס, ומשתמש בדעת הקהל כאמצעי המגדיל את הלגיטימיות של צעדיו. כך קונה בעל הסמכות החדשה חופש תמרון שהיה בלתי אפשרי לבעל הסמכות-של-פעם.

חווית הסמכות בעבר ובהווה

נסיוננו עם הורים ומורים מראה, כי אימוץ דרכי הפעולה של הסמכות החדשה כרוך לא רק בשינויים בהתנהגות החיצונית, אלא גם בשיח הפנימי, ברגשות ואף בתחושות הגופניות של דמות הסמכות. הורים ומורים לא רק מפעילים את סמכותם אחרת, אלא גם מרגישים אחרת את משקלם ואת עמידתם. תחושות אלו מביאות לכך שבעלי הסמכות משדרים סמכות, משום שהם מרגישים סמכות בקרבם. נוכחנו בתופעות אלו מדיווחים של הורים ושל מורים, שהופתעו מן השינוי שחוו. להלן מספר דוגמאות:

מורה סיפרה שהעבודה ברוח הגישה שינתה את השיח שלה עם עצמה ועם תלמידיה: "אני אומרת לעצמי ולתלמידים ישר בדקות הראשונות של השנה, שאני האחראית על ניהול הכיתה. בהתחלה נדהמתי שאמרתי את זה. אחר כך הבנתי שזה נכון!" השינוי מורגש לדבריה אף בדברים קטנים כביכול. למשל, כאשר התעורר שוב הדיון הנצחי, האם להדליק את המזגן, היא חתכה את הויכוח באבו, באומרה שהחלטה היא אחריותה הבלעדית.

אם שביצעה התיישבות³ מול בנה האלים בן העשר ספרה לנו, עוד בטרם ניכר כל שינוי של ממש בהתנהגותו של הילד: "אני לא מאמינה! ישבתי בגוב האריות שעה שלמה, ולא זזתי ממקומי! הרגשתי שאני קיימת!"

אם לשני בנים תאומים היפראקטיביים סיפרה: "פעם כשהייתי חוזרת מן העבודה ורואה אותם מול הטלוויזיה, הייתי מתגנבת לחדר שלי בשקט, כדי לחטוף כמה דקות מנוחה. הייתי ממש

³ התיישבות היא אחד האמצעים החשובים להפגנת נוכחות הורית: ההורה נכנס לחדר הילד, מתיישב, ומודיע לילד שישב עד שתעלה הצעה להפסקה של ההתנהגות השלילית.

נמרת אל הקיר ובקושי אומרת שלום, כדי שהם לא יבחינו בי. היום אני עוברת במרכז החדר, ניגשת אליהם, שואלת מה הם רואים, ואומרת להם שאני עכשיו הולכת לנח!!

דיווח של מורה לאחר שהמורים בבית ספר קיבלו החלטה משותפת לגבי טיפול באיחורים והתחייבו לסיוע הדדי: "הרגשתי שאני מדברת לא רק עם הקול שלי, אלא עם הקול של כל המורים! תפסתי נפח, הרגשתי כמו מקהלה!"

דיווחה של אם, אישה גדולת מימדים, על תחושתה הפיסית השונה מאז התחילה לפעול להגדלת נוכחותה ההורית: "ההתיישבות נתנה לי חוויה, שיש לי משקל! הבן שלי ניסה לדחוף אותי ואני לא זזתי! זאת היתה הפעם הראשונה שלא הצטערתי שלא עשיתי דיאטה!"

אב לילד בן 13, שחש שבנו מתעלם ממנו, סיפר שהילד הצליח לחמוק מן ההתיישבות דרך החלון: "רציתי להשאיר סימנים שאני קיים ושאני לא אתן לו להתחמק. אז נשכבתי על המיטה שלו ונרדמתי. היה לי ברור שזה ידהים אותי! אני לא זוכר מתי ישנתי כל כך טוב לאחרונה!" תיאור זה מזכיר את סיפורה של זהבה ושלושת הדובים. אפשר לדמיין את תמיהת הנער, כשהוא חוזר לחדרו: "מי ישן במיטה שלי?"

חויית הכשלון בנסיון להשיב את הסמכות-של-פעם

בהיעדר התמיכה הרחבה, לה זכו בעבר, מרגישים הורים ומורים רבים, המנסים להשיב לעצמם את הסמכות-של-פעם, שאין להם ברירה אלא להפגין עמדה כוחנית. השיח הפנימי המאפיין נסיון זה מונחה על ידי צמדי מושגים כמו, חזק-חלש, מנצח-מפסיד, שולט-נשלט. השאלה המרכזית היא "מי הבוס?" ההנחה הבסיסית היא, שבעימות בין בעל הסמכות וכפופיו, רק צד אחד יכול לנצח. תפיסה זאת אופיינית להורים ולמורים רבים. השיח הפנימי של בעל הסמכות רווי ביטויים כמו: "אם אני לא מעניש אותו, הוא יחשוב שהוא ניצח!" "הילד הזה מבין רק כוח!" "זה או הוא או אני!" הנחה זאת משתקפת גם בדברי הורים ומורים המרגישים מובסים: "אני תמיד מפסידה בעימותים עמה!" "אנחנו לא יכולים לעמוד מול האיזמים שלו!" "אני מוותרת, כי אין לי ברירה!" אמירות אלו מבטאות את האמונה שהיחס בין דמות הסמכות לבין הילד הוא משחק סכום אפס, דהיינו מאבק שחייב להסתיים בנצחון הברור של אחד הצדדים.

תחושת החרום והדחיפות הפוקדת את המורה או ההורה הנאבק על סמכותו ניזונה מן החרדה, שמא רק פסע מפריד בין ניצחון לתבוסה מוחלטת. תחושה זו מביאה לתקוות השווא "להראות לו אחת ולתמיד!" או לאימת השווא "אם לא אראה לו, זה הסוף שלי!" כך הופך כל עימות לגורלי. היסוס או היעדר תגובה הולמת מבשרים מפלה מוחלטת. אנו מכירים היטב את אופן הדיבור ושפת הגוף של בעל סמכות, המנסה בכל כוחו להרתיע או להכניע. הידיים, הלסתות, הבעת הפנים, השרירים והטיית הגוף נמתחים עד קצה היכולת, בנסיון להפגין איום אולטימטיבי. המילים והקול מועצמות כדי לשדר את הזעם העצום, העומד להתפרק על הילד החצוף, אם לא ירכין ראש ותיכף ומיד. כך משתדלים הורים ומורים רבים להחזיר לעצמם את המעמד של בעל הסמכות-של-פעם. אך הנסיון מועד לכשלון, כי התנאים לסמכות זו לא קיימים עוד. זכרון ילדות של המחבר ידגים את ההבדל העמוק בעימות של ילד עם בעל סמכות בעבר ובהווה:

מר הרנני היה מורה לשפה הלטינית, שהייתה בילדותי חלק מלימודי החובה בברזיל. הוא היה איש משכיל ונעים הליכות, שזכה להערכה על ידי התלמידים עקב הרצינות בה הוא לימד וידיעותיו הרחבות, בהן הוא תיבל את שיעוריו. הוא היה מאותם מורים המשדרים סמכות ללא מאמץ. אני הייתי תלמיד טוב וממושמע, אם כי לעתים לא עמדתי בפיתוי להפריח אימרה שנראתה לי שנונה. באותו יום רשם מר הרנני על הלוח את ההטיות של פועל בלטינית ועצר כדי להעיר לי שפטפטי. כמנהגו הוא עשה זאת מבלי להפנות את המבט מן הלוח, כאילו ניחן בעיניים בגבו. מספר דקות לאחר מכן הוא הבחין שחזרתי לפטפט. הוא הפסיק לרשום על הלוח ופנה אלי בארשת ספק כועסת ספק משועשעת: "זאת הפעם השניה שאני מעיר לך, אדון קופרמן!⁴ באיזו שפה אתה רוצה שאדבר אליך?" השובבות שבמבטו היטעתה אותי לנקוט בעמדה דומה, וענית לך: "גרמנית!" ראיתי שתשובתי הפתיעה אותו, ורציתי להבהיר לו שאני מבין קצת גרמנית (הוריי

⁴ זהו שם משפחתי המקורי.

דיברו יידיש ביניהם), אך הוא קטע את הסברי והבהיר לי עד מהרה, שלא זו הסיבה לתמיחתו. ההמשך היה אולי המעמד המביש ביותר אליו נקלעתי בכל שנותיי כתלמיד. מר הרנני הפסיק את השיעור ושטף אותי בשצף קצף במשך דקות ארוכות. מעט מתוכן דבריו זכור לי, אך הבעתו, תנוחתו, תנועותיו, טון דבריו ואף נתזי הרוק הנפלטים מפיו חקוקים בזכרוני. הכיתה החרישה לחלוטין וסיפקה בכך רקע שהעצים את האימפקט של התפרצותו. בתום נאומו הארוך שלף מר הרנני את מטפחתו, בה הוא נהג לנקות את ידיו משאריות הגיר בתום השיעור. הוא פרס את המטפחת על כף ידו באיטיות והחל להכות בה בחוזקה, כשהוא מעיף בכל מכה עננים גדולים של אבקת גיר, שהמחישו כביכול עד כמה כעסו היה עדין רחוק ממיצוי. בדקות שלאחר יציאתו מן הכיתה דיברו התלמידים בצורה כבושה ואני התקשיתי לדעת מה דעתם. רציתי מאד לקבל תמיכה, אך במקום זאת באה אלי תלמידה, אותה חיבבתי והערכת במיוחד, ואמרה לי שהפעם באמת הגזמתי. זאת הייתה ההתפרצות היחידה הזכורה לי ממר הרנני במשך השנתיים בהן הוא לימד את כיתתי. האירוע הותיר את רישומו לא רק עלי, אלא על כל התלמידים. היראה והכבוד בפני מר הרנני חוזקו: עתה ידענו שבתוך האיש נעים ההליכות מסתתר נמר, שלא כדאי לדרוך על זנבו. ספק אם מר הרנני סיפר על האירוע לעמיתיו ולא ידוע לי, אם החברים שלי לכיתה סיפרו על כך בביתם. לו עשו כן, היה מר הרנני זוכה ללא ספק לתמיכה ואני לגינוי מקיר אל קיר.

התפרצויות זעם ו"שטיפות" מצד מורים נפוצות היום לא פחות מבעבר. אולם ההבדל בנורמות ובציפיות החברתיות מספק לאירועים אלה רקע שונה לגמרי, המשנה את חווית המורה והתלמידים מן היסוד. המורה היום לא יזכה כמובן לתמיכה רחבה בפעולות מסוג זה. המורים האחרים יסתייגו מכך וההורים, לא כל שכן. במקרים מסוימים המורה עלול אף להיקרא לסדר על התפרצותו. גם תגובת התלמידים תהיה קרוב לוודאי שונה מאד מן התגובה של הילדים בכיתתי: לא יחסרו לילד שננזף תומכים או מעריצים, שיהיו מוכנים להסתכן בחיקוי מעשיו. הבדלים אלה גורמים לכך, שמורה הנגרר לעימות עם תלמיד ירגיש בודד מול הילד החצוף ומול הביקורת הפוטנציאלית של הורים ומורים. בעוד שהמורה של פעם ידע היטב, שגורמי בית הספר והקהילה יעמדו לצידו במקרה הצורך, ניצב המורה של היום כמעט ערום ועריה מול התלמיד הבעייתי. הוא לא יכול לצפות לתמיכת עמיתיו, אלא נבחן על ידם לחומרה. ללא תמיכה, מרגיש המורה שמעמדו תלוי כל כולו באיום שהוא משדר. בעיניו הופך העימות עם התלמיד החצוף לדו-קרב שיכריע את גורלו בכיתה. אבוי לו, אם ימצמץ ראשו. במצב זה לא נותר לו אלא להשקיע את מרצו בהפגנת כוח מאיימת. עליו להקשיח את גבו ביתר שאת ולהכפיל את עוצמת הקול. ואולי הקשה מכל: עליו לעשות זאת כשהוא חש בתוכו שסמכותו חלולה ושדי בדחיפה קלה כדי לחשוף את חולשתה.

קרוב לוודאי לא הרגיש מר הרנני כל צורך לשתף אחרים ב"טיפולו" בתלמיד החצוף. כיתתו היתה הטריטוריה הבלתי מעורערת שלו ומה שהוא עשה בה לא היה עניינו של אף אחד אחר. החיסיון וזכות הסוד היו מקובלים בחברה כולה ומי שהעז להפר אותם ולגלות את הנעשה נתפס כבוגד. תפיסה זו היתה חזקה במיוחד במשפחה. שמות גנאי כמו *מזהמי קן* (ביטוי נפוץ בגרמנית) ואמרות שגורות כמו *"אסור לכבס את הכביסה המלוכלכת בחוץ!"* נותנים ביטוי לעמדה הרווחת כלפי מי שהעז להסגיר את סודות המשפחה ברבים. ההורה או המורה של היום, המנסה לבסס את סמכותו בעימות כוחני עם ילד, יבקש כמו קודמיו למנוע שהדברים ידלפו החוצה, אך תחושתו שונה לגמרי. בעוד קודמיו לא הרגישו צורך לדווח משום שהכיתה או הבית היו הטריטוריה הבלתי מעורערת שלו, מבקש בעל הסמכות של היום לשמור סוד כי הוא חושש מן הביקורת הנוקבת שתזעזע את אחיזתו הדלה ממילא. כך הפכה הסודיות מזכות בלתי מעורערת לחובה קיומית המלווה בחרדת חשיפה מתמדת.

אחד המונחים הבולטים בשיח הפנימי של בעלי הסמכות-של-פעם הוא *כבוד*. ביסוד האירוע עם מר הרנני עמדה שאלת הכבוד. כל פגיעה בכבוד מחייבת תגובה הולמת כדי להחזיר את השלמות שנפגעה על כנה. לו היה מר הרנני מוותר על תגובה הוא היה "מוחל על כבודו", כלומר כבודו היה נשאר במאזן שלילי כביכול. כל עוד לא התבצעה פעולת תיקון מספקת להסרת הכתם, היה בעל הסמכות שרוי בתחושת חוב. פעולת התיקון אמורה להחזיר לפוגע מנה אחת אפיים על פגיעתו ולהשפילו עד כדי מחיקה מוחלטת של היתרון, לו הוא זכה כביכול על ידי הפגיעה. החזרת האזון יכלה להתבצע בשתי דרכים: (א) הפוגע היה מבטא חרטה וכניעה בצורה מספקת, או (ב) הנפגע היה כופה על הפוגע הקטנה במעמדו. ההשפלה, שהיתה מרכיב מרכזי בצעדים משמעותיים רבים, ביטאה את הצורך הכמעט מתמאטי לתיקון הכבוד שנפגע ולהחזרת המאזן שהופר. על הסמכות הפגועה לדאוג שמעמדו של הפוגע יונמד דיו כדי שיהיה ברור לכל שבעל הסמכות הוחזר למקומו הרם. ביטויים כמו: *"אני אמחק לך את חיוך מן פרצוף!"* *"הוא עוד יבלע את דבריו!"* או *"הוא יצטרך לשלם בריבית דריבית!"* ממחישים את הצורך של בעל הסמכות לשקם את המאזן. למגינת

לבם של בעלי הסמכות של היום, השבת החשבון ל"מאזן חיובי" נעשית יותר ויותר קשה. בעימות עם מר הרנני לא יכולתי להעלות על הדעת כל אמירה מצדי שתמשיך לקרוא תיגר על סמכותו. מר הרנני אכן "מחק לי את החיוך מן הפרצוף". לא כך הוא המצב בימינו. ילדים שהתחצפו ימשיכו במקרים רבים להפגין חוסר התחשבות או אף התגרות מחודשת. החיוך ממאן להימחק, למרות התגובות הנזעמות של בעל הסמכות. לעתים מביא הדבר להכפלת האיומים והעונשים, בניסיון נואש של בעל הסמכות להשיג את התיקון המיוחל על ידי הפעלת כוח נוסף. אולם, ככל שבעל הסמכות ממשיך בדרך זו, גדלים הסיכויים לתגובות ביקורתיות מן הסביבה, העלולות לכפות עליו נסיגה מבישה פי כמה. כך מביא הפתרון הכוחני לנזק כפול: הגברת ההסלמה מחד וערעור נוסף של הסמכות מאידך. בתום התהליך, לא זו בלבד שמאזן הכבוד נשאר שלילי, אלא גם שבעל הסמכות מרגיש נבגד ומבודד. החוויה של רמיסת הכבוד והחשש שניסיונות נוספים יסתיימו בדרך דומה עלולים להביא את בעל הסמכות להתעלם או להיכנע מראש. כך הופכת תפיסת הכבוד המסורתית, שהיתה מן היסודות של הסמכות-של-פעם, למקור לדמורליזציה וחולשה אצל ההורה או המורה המתוסכל. תמונה עגומה זו אופיינית לאבות מסוימים, שהיו "עושים סדר" כדבריהם, לולא חתרה האם תחת סמכותם ורמסה את כבודם מול הילד הסרבן. במקרים אלה הופכים ניסיונות האב להשיב את סמכותו בסערה לאירועים הרסניים עבור המשפחה כולה, המותירים אחריהם מצבורי טינה בלתי נדלים, המקעקעים כל סיכוי לשיתוף פעולה בין ההורים.

גם חוויית הדיסטנס שונה מבעבר. מטרת הדיסטנס היתה לשקף את הפער התהומי בין בעל הסמכות לבין הילד. בעל הסמכות היה נתפס כאדם מלא, ואילו הילד כחומר גלם. רק דרך קבלת הסמכות והפנמתה, היה הילד זוכה בהדרגה למעמד אנושי עצמאי. בבסיס הסמכות-של-פעם עמדה הנחת פגימותו, נחשלותו וגולמיותו של הילד. הדיסטנס בא להמחיש ולהחדיר את תודעת הפער. אירועי הקרבה בין בעל הסמכות לבין הילד היו יוצאי דופן וביטאו האצלת חסד. ביטויי הקרבה הנדירים מצד האב או המורה היו לחווייה חגיגית, שנאצרה בזכרון הילד והפכה את בעל הסמכות לנשגב אף יותר בעיניו. חוויית הדיסטנס היום היא שונה לחלוטין. בניסיונו לשמור על דיסטנס, פועל בעל הסמכות של היום, לא כאדם שמעמדו הרם מובן מאליו, אלא כאדם שנאלץ לבודד את עצמו פן תיחשף זילות מעמדו. כך הופך הדיסטנס לביטוי של סמכות תחת מצור. למשל מורים מסתגרים בזמן ההפסקות בחדר המורים בין היתר מתוך החשש להיתקל בתלמידים הפרועים בפרוודורים ובחצר. המורה המסתגר איננו מרגיש שמקומו בבית הספר ברור ומובטח, אלא שחדר המורים הוא מפלטו האחרון, בו הוא יכול להשיג מעט הגנה מנחשול התלמידים. בצורה דומה מנסים הורים שכבודם נפגע להשיג מזור בהפגנת זעם מרוחק. הפגנת הדיסטנס של ההורה הפגוע עלולה להפוך לנתק, תופעה נפוצה במיוחד אצל אבות נעלבים. דיסטנס זה איננו מבטא סמכות, אלא טינה על כך שהסמכות כבר לא קיימת. ההורה המתנתק ממחיש את ההיפוך שחל במעמד הסמכות. בעל הסמכות הנעלב לא מצליח עוד לתפוס את מקומו בראש כבימים עברו, אלא מוצא את עצמו מחוץ למחנה, בגלות מרצון כביכול, ללא מקום, ללא קול וללא מעמד.

החוויה של בעל הסמכות החדשה

שליטה ושליטה עצמית – בבואנו לעצב את דמות הסמכות החדשה, יוסר הדגש מתגובות הילד ויושם על פעולותיה של דמות הסמכות. שאיפתה של הסמכות-של-פעם היתה השגת ציות מידי ומלא. ציות על תנאי, ציות מהורהר, או ציות חלקי נחשבו לסממניה של סמכות חלשה. בימינו, הפך דווקא הציות האוטומטי לסממן של כשלון בחינוך.

חווייתו של בעל הסמכות שסמכותו איננה תלויה בשליטה על הילד מבשילה בהדרגה. ההבנה כי השליטה איננה רצויה או אפשרית מאפשרת שינוי הדרגתי בתגובות הרגשיות והמעשיות, ואף בתגובותיה הגופניות של בעל הסמכות. השינוי מתחיל בתובנה: "אינני שולט על רגשותיו, מחשבותיו או תגובותיו של הילד, אלא רק על תגובותיי אני!" תובנה זו מאכזבת ומשחררת כאחת. האכזבה נעוצה בשאיפה לעצב את הווייתו של הילד מן היסוד. שאיפה זו מועדת לכשלון, כי הילד איננו חומר ביד היוצר, אלא יוצר עצמאי, אשר פועל ומגיב על פי נטיותיו וצרכיו. אותם צעדים משמעותיים מעוררים תגובות שונות ואף מנוגדות אצל ילדים שונים. הצד המשחרר של התובנה, שלא ניתן לשלוט על הילד, הוא בהסרת תחושת החובה לעשות כן. בעל הסמכות חופשי עתה להתמקד במעשיו, מבלי לראות באי-ציות הוכחה לכשלונו. למשל, סמכות הורית או מורית, המתבטאת בהגברת הנוכחות וההשגחה, איננה תלויה בציות הילד כדי לחוות את עצמה כסמכות. תוכנו של מסר הסמכות יהיה עתה: "אינני יכול להכריח אותך לעשות כרצוני, אך אשגיח מקרוב ואתנגד למעשיך השליליים!" או ביתר פשטות: "כאן אני עומד! אינני יכול אחרת!" עמדה זו מספקת מרכז כובד חדש לדמות הסמכות, תוך שמירת מרחב לאוטונומיה של הילד.

השינוי בהבנת מגבלות השליטה משתקף, למשל, בהבדל הבולט בין התנגדות וענישה. ענישה היא פעולה החותרת להשיג שליטה על מקבל העונש. תפיסה זו בולטת במיוחד במונח הפסיכולוגי *חיזוק שלילי*. גם פרס, המכונה בעגה הפסיכולוגית *חיזוק חיובי*, נתפס כאמצעי שליטה. הבנת הילד, כי הפרסים והעונשים מגלמים את רצון השליטה של בעל הסמכות, גורמת לעתים לתגובה פרדוקסאלית. כך פרסים מביאים לפעמים דווקא להחרפת ההתנהגות הבעייתית ועונשים לענישה נגדית או להתבצרות נחושה בעמדה השלילית. תגובות אלו מבטאות את רצון הילד להוכיח לבעל הסמכות שהוא לא יכול לשלוט עליו. המצב שונה כאשר הורה או מורה מבטא התנגדות למעשיו השליליים של הילד, אך מבלי להתיימר לשלוט עליו או לעצב את התנהגותו. בעל הסמכות מתנגד כי זאת חובתו, אך הוא ער לכך שאין באפשרותו להכריח את הילד להתנהג כרצונו. ההבדל בין התנגדות לעונש איננו סמנטי בלבד. תשומת לבו של בעל סמכות המבצע פעולת התנגדות נתונה לשידור של עמדה ברורה ונחושה. לעומת זאת, תשומת הלב במתן עונש נתונה כל כולה לתוצאות. כך, אם הילד לא משנה את התנהגותו בכיוון הרצוי, יש להגביר את הענישה. ההבדל בין עונש והתנגדות בולט גם ביחס השונה לגורם הזמן: עונש חייב להיות סמוך לאירוע כדי להבטיח יעילות מירבית, ואילו פעולת התנגדות מתחזקת מהשהיה המאפשרת לבעל הסמכות להיערך ולגייס תמיכה. גם המסר המועבר לילד שונה בשני המקרים. מסר העונש הוא בעל מבנה מפורש של איום: *"אם תהיה אלי, אעניש אותך!"* ואילו מסר ההתנגדות מתייחס לחובה של בעל הסמכות: *"חובתי להתנגד לאלימות שלך!"*

ילדים מבחינים היטב בהבדל שבין עונש והתנגדות. למשל, אחים של ילדים אלימים מגיבים בתמיחה ובכעס, כאשר ההורים מבצעים התיישבות כביטוי להתנגדות לאחר אירוע אלים. הם אומרים: *"אתם ישתם אצלו, אבל הוא בכלל לא נענש!"* זאת גם תגובה נפוצה של הורים: *"אנחנו יכולים לשבת שם עד יום הדין. מה איכפת לו? הוא לא נענש!"* הורים ומורים חוזרים ומתלוננים: *"אן לנו סנקציות!"* אמרות אלו משקפות את האמונה שאין סמכות ללא עונשים. אולם, הורה, אשר מודיע לילד שמבלה עד מאוחר בלילה שהוא ישגיח עליו בצורה צמודה, איננו משתמש בעונש אלא בפעולת התנגדות. למרות זאת הוא מצמצם את התנהגויות הסיכון של הילד ומעצים את סמכותו בצורה ברורה. הסמכות החדשה איננה מוותרת על עונשים באופן עקרוני. הורים ומורים יכולים להיעזר בעונשים. אולם, עמדת הסמכות איננה עוד תלויה בעונשים ובעל הסמכות איננו מרגיש שאם הוא לא מעניש, מעמדו מתערער. במקום התלונה השגורה, *"אין לנו סנקציות!"* נפתחות לבעל הסמכות דרכים שונות, בהן הוא יכול להתנגד למעשים השליליים ללא תחושה של אילוץ, ללא צורך בהפעלת כוח ערום, ועם פחות סכנה להסלמה.

ההתפכחות מן השאיפה לשליטה משתקפת בהדרגה גם בתגובות הילד. הילד קולט שהמסר של בעל הסמכות איננו עוד, *"אתה תעשה את מה שאני אומר, ויהי מה!"* אלא, *"חובתי לפעול כך, גם אם אתה ממשיך בדרכיך!"* היעדר מסר השליטה מצד בעל הסמכות מסיר את איום הכניעה שרביץ על הילד במסרי הסמכות-של-פעם. בהדרגה הילד מפסיק לראות שיתוף פעולה מצדו כהוכחה לניצחון המבוגר. כך מקדמת הסמכות החדשה את חוויית האוטונומיה: שיתוף הפעולה לא נחוה עוד כציות, אלא כבחירה. בעבודתנו עם הורים ומורים צפינו בתהליך זה פעמים רבות. כאשר מדברים עם הילד על השינוי החיובי שחל בהתנהגותו, הוא אומר: *"עשיתי את זה כי רציתי!"*

השגחה – המחקר מוכיח כי השגחה היא גורם מכריע בצמצום פעולות סיכון של ילדים ונוער (פטי ושות', 2001; פלטשר, סטיינברג וווילימס, 2004). עצם העובדה, שההורה פועל כדי לדעת היכן ועם מי הילד נמצא, מגבירה את יכולתו של הילד לעמוד בפיתויים. מיותר לציין, כי השגחה מספקת גם הגנה לילדים הנתונים בסיכון מחברה רעה או מאלימות של ילדים אחרים. הורים ומורים רבים אינם מודעים למשמעות העמוקה של ממצאים אלה. הם סבורים שהשגחה תועיל, רק אם לבעל הסמכות אמצעים נוספים (סנקציות) להביא את הילד להתנהג בצורה הרצויה. עקב כך הם מוותרים לעתים קרובות על השגחה, כי ממילא חסרים להם אמצעי השליטה הדרושים לדעתם כדי להביא את ההשגחה למימושה. עמדה זו מוטעית: המחקר הוכיח כי תועלת ההשגחה לא תלויה כלל ועיקר באמצעי שליטה נוספים. עצם הנחישות לדעת ולעקוב מקרוב על המתרחש מקנה לבעל הסמכות נוכחות ומשקל, ללא צורך בסנקציות נוספות.

המודעות לצורך להגביר את ההשגחה מתעוררת לרוב בעקבות אירועים החושפים פן חדש ומאיים בחיי הילד. למשל, הורים מגלים שילדם הסתיר מפניהם מעשים מסוכנים או מורים חושפים תופעה שלילית נרחבת בכיתה. מימדי השקר וההסתרה גורמים לעתים לתדהמה. לנוכח הגילוי

מתנדנדים בעלי הסמכות בין חוסר אונים לבין איומים או עונשים חריפים, שמטרתם לצרוב בתודעת הילד, שאסור שהדברים יישנו לעולם. לדוגמה:

אביה של ילדה בת עשר תפס אותה בשקר לגבי השימוש בעודף לכספים שהוא נתן לה לתשלום לשעורים פרטיים. האב המזועזע נשבע, שאם היא תשקר לו עוד פעם אחת, הוא לא ידבר אתה לעולם.

מורה של ילד בן 16 גילתה שהוא זייף חתימות של אמו על מחברת הקשר במשך חודשים. כשהמורה טלפנה כדי לדבר עם ההורים, הילד זיהה את קולה והציג את עצמו כאביו. ההורים הנדהמים הביאו את הנער לפסיכיאטר, שאבחן את בנם כשקרן פתולוגי והציע טיפול אינטנסיבי.

התקווה, שאיום חריף, הפגנת עלבון וזעזוע, או טיפול נפשי לילד יפתרו את הבעיה היא לרוב תקווה שווא. במקום אלה, על בעל הסמכות להיערך להשגחה צמודה וממושכת. עליו ללמוד לדרוש דין וחשבון על יציאות ובילויים, לפקח על מעשי הילד ולעמוד בקשר עם מי שקשור עמו. על בעל הסמכות להיערך למחאות ולהתנגדות חריפה מצד הילד. הנכונות להשגחה ולעמוד בהתנגדות הילד מבלי להיגרר להסלמה מחוללת שינוי עמוק בחוויית ההורה ובחוויית הילד כאחת.

השגחה מחייבת שינוי בתפיסת בעל הסמכות לגבי גבולות תפקידו ותחומי הפרטיות של הילד. כשהילד מתפתח כראוי, זכותו לפרטיות גדלה בהדרגה. ככל שהוא מסוגל לתפקד באופן עצמאי יותר, כך קטנה מעורבות המבוגר וגדל מרחבו האישי. על כן, הידוק ההשגחה בעקבות מעשים הרסניים של הילד הוא במידת מה מנוגד לקו ההתפתחות הטבעי. הורים שהתרגלו למעורבות מוגבלת חייבים עתה להרחיבה ולקרוא תיגר על תחומי פרטיות שהפכו זה מכבר למובנים מאליהם. במצב זה נרתעים הורים רבים מלבצע צעדים החלטיים של השגחה. פעולות כמו כניסה לחדרו של מתבגר כדי לבצע בדיקה הכרחית, יצירת קשר עם הורי חבריו כדי לבקש או לחלק מידע, או ביקור פתע במקום בו הוא נחשף לפיתויים מסוכנים, נחוות כשבירה של כללים מקודשים. צעדים אלה מצריכים היערכות מוקדמת כדי להתמודד עם החרדה והעכבות של ההורה ועם תגובות המחאה הצפויות של הילד. הורים הפועלים יחדיו או תוך סיוע של תומכים מתמודדים טוב יותר מאשר הורים המנסים לפעול לבד. ההורה הבודד חושש יותר ונתון יותר לסכנת הסלמה מאשר ההורה הנתמך. התמיכה עוזרת גם להתגבר על התחושה, שבפעולת ההשגחה ההורים חורגים מתפקידם ומגבולות המותר. במקום זאת הם מתחילים להבין שדווקא בנכונותם להשגחה הם נעשים הורים במלוא מובן המילה.

ילדה בת 15 מחתה נמרצות בפני אמה, שדרשה לקבל את מספרי הטלפון של שלוש חברותיה. האם דרשה זאת לאחר שפעמיים הסתבר לה שבתה לא הייתה במקום בו היא הייתה אמורה להיות, ולא חזרה הביתה בשעה שהבטיחה. הבת הגיבה לדרישת האם באמירה הנצחית: "אף אחת מן האמהות האחרות לא דורשת לקבל את הטלפון שלי!" האם, שהייתה ערוכה לתגובת הבת, ענתה בחיוך: "יצא לי לדבר עם האמהות של שתי חברות שלך, והן אמרו לי שהן גם התחילו לדרוש מספרי טלפון!"

גם השגחה מורית מצריכה חריגה מן הגבולות להם המורים מורגלים. לעתים קרובות רואים המורים את גבולות הכיתה כגבולות המקובלים לעשייתם. פעילות בפרוודורים, בחצר או בכניסה לבית הספר נתפסת כחריגה, ופעילות מחוץ לקרבה מיידית לבית הספר, לא כל שכן. לעתים מוגדרים החצר או מקומות מסוימים בתוכה (למשל, השירותים), כשטח השייך לילדים. מורים לא יתקרבו למקומות אלה, אלא בתחושה בלתי נוחה של זרות וחוסר לגיטימיות. גם ההסעה נתפסת לעתים קרובות כמחוץ לתחום המורים. לרוב נתונות ההסעות תחת הרשות העירונית ובכך הן עומדות מעבר לתחום האחראיות הפורמאלית של בית הספר. תחושת המורים לגבי גבולות פעולתם משתקפת בתחושת התלמידים. למשל, התערבות של מורה בריב בין תלמידים בחצר עלולה לגרום תגובה חריפה לאין ערוך מהתערבות דומה בכיתה. בכך מסמנים התלמידים למורה שהתערבותו מהווה פלישה לטריטוריה אסורה. הפיכת בית הספר למקום בטוח מצריכה שינוי בתפיסות אלו. המחקר על אלימות בבתי ספר מראה שרוב אירועי האלימות מתרכזים באזורים ללא נוכחות של מורים. בהתאם לכך נמצא שבין התוכניות היעילות למניעת אלימות בולטות אלו הכוללות הגברת נוכחות של מורים באזורים אלה (אולוואוס, 1993; לימבר, 1996). בדומה להורים, מורים מתקשים להפגין נוכחות במקומות "האסורים" ללא תמיכה וללא היערכות מוקדמת. לא די בהוראה מלמעלה, כדי שמורים יתחילו לפטרל ביעילות. לשם כך, על המורים

להבין שהנוכחות במקומות אלה איננה רק "עוד גזירה" המוטלת עליהם, אלא אמצעי משמעותי לשיקום סמכותם ומעמדם. על ידי היערכות מוקדמת וקבלת תמיכה, מעיזים המורים בהדרגה להרחיב את השגחתם לאזורים שמחוץ לכיתה. המורים, החשים בתחילה שהם נכנסים לאזורים אסורים מבחינתם, מגלים עד מהרה שרבים שמחים על פעולותיהם, ביניהם ההורים ומרבית התלמידים, הרואים בכך עזרה מבורכת נגד שלטון הבריונים. בתהליך זה הולכת ומשתנה חווייתו של בעל הסמכות לגבי מקומו הלגיטימי. ההחלטה מתי ובאלו מקומות להתייצב מתקבלת על פי רמת ההשגחה הנדרשת. אזורים שבעבר היו בחזקת טאבו עבור הורה או מורה יכולים להפוך למקומות בהם נוכחותם דווקא מתבקשת במיוחד.

תמיכה – בניגוד לסמכות-של-פעם, בעל הסמכות החדשה איננו מרגיש עוד כקודקוד מבודד החולש על נתיניו מעל, אלא כחבר בצוות, השואב כוח ולגיטימיות מן התמיכה לה הוא זוכה. בעל הסמכות-של-פעם חושב: "אם אני נדרש לעזרה מבחוץ, סימן שאני חלש!" בעל הסמכות החדשה אומר: "כוחי לא בא רק מתוכי, אלא מן הרשת התומכת בי ואותה אני מייצג!"

הדר בן ה-14 התחצף למורה למתמטיקה לפני הכיתה. המורה, שעד אותה נקודה התייחסה בספק להיערכות החדשה בבית הספר בנושא שיקום הסמכות המורית, הרגישה הפעם שהיא עלולה לנחול מפלה קשה בעימות חזיתי עם הדר. על כן, היא החליטה לבדוק את האפשרות, שהייתה קיימת מתחילת השנה, לקבל תמיכה מ"קבוצת התגובות" של המורים. קבוצה זו הציעה את תמיכתה לכל מורה שנתקל בהתנהגות פוגעת או עוינת מצד ילדים או הורים. בהתייעצות עם קבוצת התגובות הוחלט לצרף את המורה לספורט (בין היתר משום שהדר היה ספורטאי מצטיין) למורה למתמטיקה לטיפול באירוע. המורה לספורט ישבה ליד המורה למתמטיקה, כשזאת התקשרה להורים של הדר. היא השיגה את האם וסיפרה לה על האירוע, הוסיפה שהמורה לספורט יושב לידה, והציעה שיתוף פעולה בין שלושתן בחיפוש אחר פתרון לבעיה. האם שאלה מדוע המורה לספורט מעורב. המורה למתמטיקה ענתה: "יש לנו כלל בבית הספר: כל פגיעה במורה היא עניינו של כל צוות המורים!" שלושתן קבעו להיפגש למחרת בבית הספר כדי להחליט על תגובה משותפת. הדר נקרא להצטרף מספר דקות לאחר תחילת השיחה. המורה לספורט פתח ואמר לו שמטרת הישיבה המשותפת היא לחשוב יחדיו על פעולת תיקון, שתאפשר להדר להימנע מהשעיה ואתקן את פגיעתו במורה למתמטיקה. הדר, שהופתע מן ההיערכות המשותפת של ששני המורים ואמו, הסכים להתנצל ולהתחייב לפעולת תיקון, בה הוא יעביר שעות של אמון בכושר גופני לקבוצת תלמידים צעירים מן החינוך המיוחד. בסיכום הפגישה נקבע שהמורה למתמטיקה תדווח על הסיכום בפני הכיתה, אך שהדיווח יעשה מתוך שמירה על כבודו של הדר. למחרת, דיווחה המורה למתמטיקה לכיתה על הפגישה ועל הסיכום עם הדר. המורה ספרה במפגש של חדר המורים שהיא מעולם לא הרגישה כה נתמכת ורגועה בטיפול בתלמיד ובכיתה בעקבות אירוע מעליב.

מקרה זה מצביע גם על הקשר בין קבלת תמיכה ומניעת הסלמה: תמיכה מקטינה את האיום ועל כן ממתנת את התגובות של בעל הסמכות. הורים המערבים תומכים מרגישים הקלה דומה: הם לא חייבים עוד לגבות את החלטתם בזקיפת קומה מאיימת, אלא יכולים להישען בצורה רגועה על גיבוי התומכים. קולם זוכה להד רחב, גם כאשר הם משמיעים אותו חרישית. לעומת זאת, בעל סמכות מבודד נדחק בקלות לפינה, נאלץ להרים את קולו ולהקצין את תגובותיו כדי להיחלץ. כך נידונה הסמכות הבודדת להפוך לכוחנית. חשוב להבין בנקודה זו גם את הנזק של הדעה המקובלת, כי סמכות היא פונקציה של כריזמה. אחת האמונות המושרשות בציבור המורים היא הביטוי "אין מה לעשות - יש מורים שיש להם את זה ויש מורים שאין להם את זה..." בראיה זו, אין תקווה למורה שאין לו כריזמה. גם בעלי הכריזמה כביכול סובלים מתפיסה זו, כי הם נידונים למאבק תמידי, פן יתגלה שהכריזמה התפוגגה. ההבנה שסמכות קשורה במידה רבה בתמיכה משחררת את המורה ממלכוד הכריזמה. בעל הסמכות איננו עוד מנהיג מבודד, אלא נציג של רשת התומכת בו ומגבה את סמכותו. רשת זו היא גם רשת בטחון, המאפשרת למורה לקום לאחר מעידה. עבור המנהיג "הכריזמתי", לעומת זאת, כל נפילה פירושה התרסקות.

המעבר מסמכות בודדת לסמכות צוותית משנה את חוויית המורים מן היסוד. מורה הנעמד מול אתגר משמעותי ישאל את עצמו: "איזו עזרה אוכל לקבל מחבריי לצוות?" או "כיצד אוכל לקבל תמיכה מן ההורים?" מצבו שונה בתכלית מזה של מורה השואל את עצמו: "איך אני מראה לו שאני שולט?" "איך אני מחזיר אותו לסדר?" "איך אני נותן לו לקח, שהוא יזכור לעולם?" סמכות השואבת את כוחה משיתוף משוחררת "ממנטליות הדו-קרב", המאפיינת סמכות כוחנית. השינוי משתקף גם במצבו הרגשי והגופני של המורה, שלא חש עוד את הכורח לגייס את כל משאבי גופו

ונפשו לעימותים חזיתיים. בדרך זו תורם המבנה הצוותי של הסמכות החדשה להקלת משמעותית בשחיקת המורים.

התמדה, השהיה ותיקון - בעבודתנו עם הורים טבענו שלוש מטבעות לשון, שמטרתן להקל על תחושת הדחיפות התמידית הפוקדת הורים המנסים לשווא להחזיר לעצמם את הסמכות-של-פעם: *"אין צורך לנצח, אלא רק להתמיד!"* *"יש להכות בברזל כשהוא קר!"* ו- *"מותר לטעות, כי אפשר לתקן!"* שלוש האמרות מצביעות על שינויים מהותיים בחוויית הזמן של דמות הסמכות: (א) במקום לחתור להכרעה באמצעות מכה ניצחת, יש לשאוף לשינוי הדרגתי שיושג על ידי התמדה; (ב) במקום החובה להגיב מיד, יש ליצור שהות להרגעת הרוחות, להיערכות ולגיוס תמיכה, ו- (ג) במקום חוויית זמן ליניארית, על פיה חייבים תמיד לדחוף באותו כוון, יש לאמץ תפיסה המאפשרת לחזור אחורה ולתקן טעויות.

ההבנה כי סמכות יכולה להתבסס על התמדה ולא על שאיפה להכרעה היא מהפכנית להורים ומורים רבים. על פי הדעה המקובלת הדרישות של בעל הסמכות חייבות להביא לציות מידי. כל השתהות בביצוע מעידה על חולשת הסמכות. סימן ההיכר של הסמכות החדשה הוא שונה לגמרי. הסמכות איננה עוד מאופיינת במידיות הציות של הנתין, אלא בהתמדה הנחושה של דמות הסמכות.

התמדה היא הנכונות להתחיל מחדש שוב ושוב, כאשר הנסיונות הקודמים לא השיגו את התגובה המבוקשת. התמדה איננה זהה לעקביות נוקשה. בעל הסמכות יכול להשתהות, לסגת זמנית ולהחליף דרכי תגובה, אך הוא מחויב לחדש את נוכחותו ואת התנגדותו למעשים ההרסניים. בחוויית הסמכות החדשה כל יום הוא יום חדש, ובכל יום שב הילד ומגלה, שההורה נשאר הורה והמורה נשאר מורה.

ההתמדה של דמות הסמכות משיגה את מטרתה בין היתר בזכות הקולות החיוביים בנפשו של הילד. הנחת רב-הקוליות, אותה פירטנו בספרים קודמים (עומר, 2002; אלון ועומר, 2005), גורסת כי פעולות הילד הן תולדה של דיון פנימי בין קולות שונים הקיימים בקרבו, שחלקם מבקשים שיפור בהתנהגותו. הקולות החיוביים יכולים להיות סמויים או חלשים ברגע נתון, אך עלינו להניח שהם קיימים. כאשר דמות הסמכות מתמידה בצעדיה, גדל הסיכוי שהיא תפגוש בקולות החיוביים שבתוך הילד. אם נדמה לעצמנו את נפשו של הילד כקלידוסקופ, בו לעתים הקולות השליליים ולעתים החיוביים על העליונה, הרי שבזכות ההתמדה הולך וגדל הסיכוי שהילד יגיב לעתים בשיתוף פעולה. תגובות חיוביות אלו מזינות בתורם מעגלים חיוביים ומשפרות את טיב הקשר.

דמות הסמכות-של-פעם התאפיינה בכעסה המהיר על כל ביטוי של אי-ציות או חוסר כבוד. אנו שומעים תכופות את השאלה הרטורית, *"מה? אני צריך לשתוק, כשהוא מדבר אלי ככה?"* או את הקריאה הזועמת, *"אני לא מוכן לסבול את זה בשום פנים ואופן!"* ההנחה בביטויים אלה היא שהבלגה וכוח סבל מנוגדים לסמכות. אם הורה או מורה *"שותק"* או *"סובל"*, הוא מוחל על כבודו ומקעקע את סמכותו. בחוויית הסמכות החדשה, לעומת זאת, שתיקה יכולה לשרר נחישות וכוח סבל לבשר התמדה. ליועץ תפקיד חשוב בהפיכת התנסויות אלו לחוויה מכוננת, למשל על ידי האמירה, *"אם יכולתם לעמוד בזה מבלי להתפרץ, בסיס הסמכות שלכם מונח!"*

שרה, אמה של אושרית בת 14, ניסתה לבצע התיישבות בעקבות השפלות חוזרות של בתה. אושרית הגיבה להתיישבות בקללות, בזריקת חפצים, ולבסוף בתקיפה פיסית. שרה, שהופתעה מעוצמת התגובה, קמה והודיעה שהיא לא תמשיך לשבת, אך לא תקבל את האלימות של בתה באופן פסיבי. היא הגיעה למפגש עם היועצת בתחושת כשלון. היועצת שאלה אותה כמה זמן ארכה ההתיישבות עד ליציאתה מן החדר. שרה אמרה שישבה בחדר רבע שעה. היועצת העירה שעמידה של רבע שעה בתנאים אלה היא הישג, עליו ניתן לבנות נדבך נוסף, אם תהיה לאם תמיכה הולמת. שרה תיעדה את פרטי ההתיישבות וההשפלות שקדמו לה ושלחה את הדיווח הכתוב למספר קרובי משפחה, לשתי חברות ולשכן לדירה. התומכים התקשרו לאושרית ואמרו לה שקיבלו את הדיווח ושהם יעמדו לצדה של האם במאבקה נגד ההשפלות. שבוע לאחר מכן, אושרית חזרה להשפיל את האם בנוכחות חברה מן הכיתה. האם התקשרה לשכן וביקשה שיהיה בהאזנה בטלפון בשעה שהיא תיכנס לחדר בתה כדי להפגין את התנגדותה. השכן הסכים ושרה נכנסה לחדר כשהטלפון הסלולרי בידה. היא אמרה לבת ולחברתה, שהשכן נמצא בהאזנה בטלפון

והודיעה לילדה האורחת שלצערה עליה ללכת, משום שהיא לא מוכנה לארח בביתה כשבתה משפילה אותה. אושרית קיללה ואיימה, אך שרה חזרה וביקשה מן החברה שתלך. אושרית עזבה את הבית בליווי חברתה בטריקת דלת. מאוחר יותר שרה טלפנה לחברה של בתה, אמרה שהיא מצטערת על האירוע, אך הבהירה, שהיא לא יכולה להישאר פסיבית מול ההשפלות. החברה הסכימה ואמרה לשרה שזאת גם דעתה ושהיא אמרה זאת גם לאושרית. בפגישה הבאה עם היועצת שרה הראתה גאווה על התנהלותה באירוע הקשה. היועצת הדגישה את השילוב של כוח עמידה והתמדה, כיסוד הרגשי המרכזי של סמכותה המתגבשת.

עקרון ההשהיה (*"יש להכות בברזל כשהוא קר!"*) הוא המרכיב השני המעצב את יחסו של בעל הסמכות החדשה לזמן. אחת ההנחות של הסמכות-של-פעם היתה הצורך בסמיכות העונש לעבירה. מידיעות התגובה נחשבה להכרחית כדי שהילד ילמד מן העונש וכדי שהוא לא יחשוב שניצח. הסמכות החדשה מושתתת על הנחות אחרות לגמרי: (א) תגובה משמעתית מיידית נושאת סכנת הסלמה גבוהה; (ב) תגובה מושהית מאפשרת לבעל הסמכות להיערך ולגייס תמיכה, ו- (ג) תגובה מושהית מעבירה מסר של המשכיות בפעולת הסמכות. בזמן האירוע עצמו יכול בעל הסמכות לומר: *"אני לא מוכן לקבל התנהגות זו. אשקול את צעדי ואחזור אליך בהמשך!"* אמירה זו איננה אמירה בעלמא. לאחר היערכות, חוזר בעל הסמכות ומפעיל את צעדי ההתנגדות המתוכננים. התגובה הראשונית של בעל הסמכות היא של הבלגה. הוא נמנע ממאבק קולני, מהטלת עונשים חפוזים או מניסיון לכפות את מרותו. הבלגה זו איננה נחוות כחולשה אלא ככוח פנימי, כי בעל הסמכות יודע בלבו שהוא יחזור ויטפל בנושא בהמשך. גם הילד לומד להתייחס בכבוד לבעל סמכות המסוגל להשהות את תגובתו ולחזור להפגין נוכחות בהמשך. ילדים מבטאים את פליאתם בצורה שאינה משתמעת לשתי פנים: *"מה, אתם עדין זוכרים את זה?"* תגובה זו יש בה גוון חיובי, כי הילד מגלה שבעל הסמכות המשיך להתייחס אליו גם בזמן הביניים. כך הופכת חוויית הסמכות הן אצל המבוגר והן אצל הילד מחווייה מזדמנת למתמשכת.

ילדה בת 14 ראתה, שבעקבות העימותים עמה, אביה פיתח מנהג לעין בספר *"שיקום הסמכות ההורית"*. היא סיפרה לאמה שהיא התפלאה שאביה חושב עליה גם בזמנו הפנוי.

האפשרות לתקן טעויות מוסיפה מימד שלישי לחוויית הזמן בסמכות החדשה. בעוד שהסמכות-של-פעם הציגה את עצמה כחסינה בפני טעויות, הסמכות החדשה איננה יכולה ואיננה זקוקה לדבוק בתדמית זו. על כן, על בעל הסמכות לפתח את הנכונות להודות בטעויות ולפעול לתיקון. הורים ומורים חוששים שהודאה בטעות תתפרש כחולשה ותספק יתרון מכריע לילד על פני המבוגר. אולם, הדביקות ביתרון המדומה של חסינות בפני טעויות מסבכת את בעל הסמכות במצבים קשים במיוחד. למשל מורה המסרב להכיר בכך שהמידע מן האינטרנט שתלמיד הביא עשוי להיות מעודכן יותר מן הידע שיש ברשותו מסתכן באובדן אמינותו. לעומת זאת מורה הפועל ברוח הסמכות החדשה יאמר לתלמיד: *"יתכן שמצאת מידע מעודכן יותר ממה שיש בידי. אני אבדוק ואדווח לכם!"* השהיית התשובה והנכונות לבדיקה משחררת את המורה מן הצורך להכריע מיידית בנושא בו ידיעותיו אינן מספקות. הנכונות לבצע את הבדיקה היא עדות לאחריות המחזקת את מעמדו הערכי של המורה. חיוני כמובן שהמורה יחזור לכיתה עם התוצאות של בדיקתו. בהזדמנות זו, הוא יכול לומר לכיתה: *"בדקתי את החומר לאור המידע החדש שסיפק פלוני ומצאתי שהוא צדק. בתהליך למדתי דברים נוספים על הנושא..."* המורה הוכיח בכך, כי הוא מסוגל להקשיב לתלמיד, לבדוק את טענתו, לתקן את גרסתו ולהרחיב את ידיעתו ואת ידיעות הכיתה. לחילופין יכול המורה לבקש מן התלמיד שיביא לכיתה את החומר שהוא אסף. בדרך זו לומדים התלמידים לקבל אחריות על המידע שהם מצטטים. תהליך זה מוסיף לרצינות הלמידה. סמכות הידע של המורה איננה מתערערת, כי מבנה הידע שונה היום מבעבר. בימינו חייב כל בעל סמכות בתחומי ידע להיות מוכן לבדוק את עצמו, להתעדכן ולכבד את המקורות הבלתי נדלים, הנגישים לא רק לו אלא גם לאחרים. בנכונות לתת מקום למידע שהתלמיד הביא, הראה המורה דוגמה אישית ומנהיגות. הזמן המושקע בכיתה לתהליך הבדיקה איננו מבזבז. הוא משמש את הכיתה ללמידה מעמיקה יותר ואת המורה לביסוס מקומו כסמכות ידע עדכנית.

הסמכות החדשה מתאפיינת בנכונות להודות בטעות ולפעול לתיקונה גם לגבי מחדלים בעשייה. בעבודתנו על שיקום הסמכות ההורית הראינו שהורים המוכנים לעשות כן מחזקים את הלגיטימיות של סמכותם בעיני עצמם ובעיני הילד. ההודאה מהווה מחוות פיוס⁵, המנקה את הקשר בין ההורה והילד מן המשקעים של עימותי עבר. בעקבות הודאה בטעות וצעדי תיקון

⁵ ראה: עומר, ח. (2002), עמ' 99-100, ואלון, נ. ועומר, ח. (2005), עמ' 144-152.

מתחזק מעמדו הערכי של ההורה, אשר הפגין אחריות על מעשיו. הורים מגלים שההעזה לעשות כן מייצרת אתוס חדש בחיי המשפחה. הודאה ותיקון הופכים עתה לערכים המאפשרים להורים לקדם את מנהיגותם:

מריו וצילה, הוריו של אורי בן ה-10, פנו לעזרה עקב התנהגות אלימה של בנם בבית ובבית הספר. האם השתמשה בשיטת הנקודות ונהגה לזכות את אורי ב-5 נקודות על כל יום ללא אלימות. היא הבטיחה לו פליי-סטיישן כשהוא יגיע ל-100 נקודות. הפתקים עם רישום הנקודות נתלו על לוח בחדרו של אורי. אך בעקבות אירוע קשה במיוחד, בו אורי היכה ילד בכיתתו, הכריזה האם שהשיטה פשטה את הרגל והורידה את הלוח מן הקיר. אורי, שכבר הספיק לצבור יותר ממחצית הנקודות, הגיב בזעם ובהאשמות קשות. ההורים הגיעו ליעוץ כשבוע לאחר האירוע. צילה הרגישה שגרמה לאורי עוול בפעולת העונשין האימפולסיבית. הדיון התמקד בצורך ליזום פעולת תיקון על האירוע האלים של אורי בבית הספר, אך פתח גם לצילה אפשרות לתקן את טעותה. בעקבות הדיון תוכננו ובוצעו שני צעדים מקבילים. (א) ההורים ניגשו לאורי יחדיו, והאם אמרה לו: "החלטנו לעשות תיקון לטעות שעשינו בקשר אליך. לא צדקתי כשהורדתי את לוח הנקודות שלך. אני מחזירה אותו לקיר, וכל הנקודות שצברת עומדות לזכותך!" (ב) בנוסף, ההורים הודיעו לאורי שעליו להתנצל בפני הילד שהוא הכה ולעשות גם צעד חיובי כלפי הכיתה, כי בהתפרצותו אורי פגע לא רק בילד אלא גם בכיתה כולה. הם הציעו לפעול יחד כמשפחה כדי לעזור לאורי לבצע את המשימה ללא פגיעה בכבודו. ההורים הוסיפו שעליהם להשתתף בפעולת התיקון כי בתור הורים הם גם נושאים באחריות על מעשיו. המורה הזמינה את הילד שהוכה לחדר ליד משרד המנהל, בו חיכו לו אורי והוריו. ההורים ואורי מסרו לו מכתב התנצלות החתום על ידי אורי. הם הביאו גם עוגה, שאורי השתתף באפייתה, כצעד חיובי לכיתה כולה על ההתפרצות של אורי. בסוף היום המורה הודיעה בפני הכיתה שאורי והוריו התנצלו יחדיו בפני הילד שהוכה, ושאורי אפה עם הוריו עוגה, כמחווה לכיתה כולה. אורי והמורה חתכו את העוגה לפרוסות קטנות וכל ילד בא להתכבד. האב תרם תרומה נוספת להליך, כשבירך את אורי בסוף היום על פעולת התיקון ועל החזרת לוח הנקודות, והוסיף בגאווה: "אצלנו במשפחה אנו פועלים לפי העיקרון: 'אחד לכולם וכולם לאחד!' אנחנו באים לעזרתך, לוקחים אחריות יחד אתך, ועוזרים לך לתקן. אני בטוח שאם אני אהיה פעם בצרה, גם אתה תהיה מוכן לבוא לעזרתי!"

קשה להעלות על הדעת, שצעדים אלה לא יגעו במיתר חיובי בנפשו של אורי. החזרת לוח הנקודות היתה צעד של "תיקון גאה", בו ההורים נתנו דוגמה אישית על כך שהודאה בטעות, הבעת צער וביצוע תיקון אינם מקטינים את קומתו של המתקן, אלא להיפך. בתהליך התיקון משתנה חוויית הזמן כליניארית, דהיינו כרצף בו המאוחר איננו משפיע על המוקדם. הודאה בטעות, הבעת צער ופעולת תיקון הם צעדים המשנים את המשמעות אירועי העבר. מעשים אלה פותחים מחדש את האירוע הבעייתי ומוסיפים לו מימד המשפיע על הדרך בה הוא ייזכר ועל אופן היחסים בהמשך. התיקון הופך משבר להזדמנות. לתיקון פן המביט לעבר בצער ופן המביט לעתיד בתקווה. ההעזה לתקן היא מסממני הסמכות החדשה, שאיננה עוד כל-יודעת, אלא שוגה, טועה, אך מוכנה לתקן. בכך קונה בעל הסמכות החדשה את הזכות להנהיג את הילד באותו כוון. כפי שנראה לאורך הספר, הדרישה לתיקון היא אחת התגובות המועדפות של הסמכות החדשה למעשים השליליים של הילד. בעל הסמכות משתמש בכל האמצעים שברשותו, כגון הפגנת נוכחות נחושה, סיוע של תומכים, לחץ של דעת קהל ופנייה לקולות החיוביים של הילד כדי להניעו לכך. בניגוד לעונש המסורתי, פעולת התיקון מעמידה את בעל הסמכות והילד זה לצד זה ולא משני הצדדים של המתרס.

ראינו כי הניסיון להחזיר את הסמכות-של-פעם על ידי עימות בזק נועד לכשלון. הורים ומורים החותרים לכך הופכים לדמויות טרגיות, המנסות לשווא להחזיר את עולמם האבוד בסערה. בניגוד לכך הסמכות החדשה בונה את מעמדה תוך הישענות על תהליכים מצטברים. בעבר היה כל עימות עם הילד מסתיים בתוצאה חד-משמעית: הילד ציית, נענש או "ניצח". אצל הסמכות החדשה התוצאה המיידית מסמלת רק את תחילת התהליך. הזמן הופך לזירה מרכזית לפעולת הסמכות. מה שהיה בעבר אקורד הסיום, הופך עתה לאות הפתיחה. הסמכות החדשה צוברת עומק ומשקל בזכות נכונותה להתמיד, להשהות, לתקן ולדרוש פעולות תיקון. מעמדה נבנה לא בזקיפת גו של תנועת בזק מאיימת, אלא בזכות עמוד הזמן, עליו היא נשענת.

כבוד וגאווה – ראינו לעיל שכבוד הוא אחד הערכים היסודיים של הסמכות-של-פעם. הצורך לשמור על כבוד או להשיב על כנו את הכבוד שנפגע הוא אחד המניעים המרכזיים לפעולות עונשין.

החוקרים ניסבט וכוהן הראו בספרם "תרבות הכבוד" (1996), שבקהילות בהן כבוד הוא ערך עליון, עולה באורח תלול השכיחות של שפיות דמים בעקב פגיעה אישית או משפחתית. מושג הכבוד כובל את הדוגלים בו לחובת התגמול. במצבים אלה כל ניסיון לבחור בתגובה שונה מן התגמול הנדרש מבטא נחיתות אישית וערכית. הרגשה זו דוחפת הורים ומורים רבים לתגובות ענישה חריפות, הנחוות כבלתי נמנעות.

הערכים העומדים בבסיס הסמכות החדשה אמורים לאפשר השתחררות הדרגתית מן התחושה של פגיעה בכבוד ומחובת התגמול הכובלות את בעל הסמכות המסורתית. זאת כי ערכי הסמכות החדשה הופכים את ההבלגה מחולשה להישג. במקום לחוש פחות ערך כשהוא עומד מול הילד המתחצף, בעל הסמכות החדשה יוכל דווקא לחוש גאווה משליטתו העצמית, מיכולתו לשמור על איזון נפשי מול פרובוקציות, ומן הידע השקט שהוא יוכל להגיב מאוחר יותר בצורה שקולה, לגיטימית ומשכנעת. אולם, שינוי רגשי זה נראה קשה להשגה, בעיקר אצל דמויות סמכות שמעמדן מעורער מלכתחילה. קשה לראות, למשל, כיצד ניתן להפיח גאווה במורים שערכם בחברה ואולי גם בעיני עצמם נמוך מאי-פעם; או בהורים שהתרגלו זה מכבר להשפלות יומיומיות ואולי אפילו הפנימו את הגרסה השגורה, לפיה הם האשמים הראשיים בהתנהגות הקיצונית של הילד.

תורת ההתנגדות הלא-אלימה נותנת תשובה לתהיות אלו. תורה זו פותחה בתחום הפוליטי-חברתי עבור קבוצות שסבלו מדיכוי ממושך ומתחושת קיצוניות של חוסר ערך וחוסר אונים. גנדי, גדול המייצגים של התורה, חזר והדגיש שהשינוי מרוח נכאים לנחישות גאה מתרחש כמעט בין לילה, כבר בהתנסות הראשונה של עמידה קיבוצית במאבק לא-אלימים. בספר "המאבק באלימות ילדים: התנגדות לא אלימה" (2002) ניסיתי להעביר רעיונות אלה מן הזירה החברתית לזירה המשפחתית והבית-ספרית. נסיוננו עם הורים ומורים רבים מאשר את תצפיותיו של גנדי: הכניעה והיאוש מתחלפים עד מהרה בתחושות של גאווה ושליחות, כאשר הורים ומורים משתחררים מן המוטטלת של כניעה ופעולות תגמול ועוברים להפגנת הנוכחות העיקשת של ההתנגדות הלא-אלימה.

מקורות הגאווה של בעל סמכות המאמץ ערכים אלה הם כמובן שונים לחלוטין ממקורות הכבוד של בעל הסמכות-של-פעם. בעוד שתחושת הכבוד המסורתית הייתה קשורה באורח הדוק בהתנהגות הילד, הרי שהגאווה של בעל הסמכות החדשה מתבססת על ממעשיו הוא. ערכם העצמי של הורים ומורים עולה כשהם מתמידים, מחזיקים מעמד ומגבירים את נוכחותם. קרנם עולה, כשהם זוכים להזדהות ולהוקרה מקבוצת העמיתים ומתומכים אחרים. הפנמת ערכים אלה הופכים את הקערה על פיה. בעל הסמכות החדשה חש ירידה בערכו וגאווה דווקא כשהוא נגרר לתגובה חריפה כתגמול על פרובוקציה. כך הופכת ההגנה על הכבוד-של-פעם לפגיעה בגאווה החדשה.

החוויה המרכזית בהתהוות הסמכות החדשה: השחרור ממעגל הכפייה ומתחושת הצמצום – לכל ההיבטים החווייתיים שתיארנו מכנה משותף אחד: ההשתחררות של בעל הסמכות מתחושות של צמצום וכפייה לגבי מרחב, זמן, חובת התגמול וחובת השליטה. ג'רלד פטרסון (1982) תיאר את יחסיהם של הורים וילדים במשפחות עם רמות אלימות גבוהות כמאופיינות בכפייה הדדית: ההורה מרגיש צורך לכפות על הילד את מרותו ואילו הילד מרגיש צורך לכפות על ההורה את רצונו. שני הצדדים חיים בחשש שהפסקת הכפייה על האחר תביא למחיקה מוחלטת של העצמי. במצב זה אין לבעל הסמכות דרגות חופש כלשהן. הוא חייב לגמול ולהעניש באורח מידי ובחומרה הנאותה, אחרת יאבד את סמכותו. כך הופך בעל הסמכות לעבד של סמכותו.

לא כך בעל הסמכות החדשה. במקום החשש הכובל, שאם הוא לא יגיב באופן מידי ובחומרה מרבית, תתמוסס סמכותו, נפתח לבעל הסמכות מרחב חדש לגבי הזמן, המקום והטיב של פעולותיו.

דן, בן ה-11, נהג להעניש את הוריו (חיים ושילה) על ידי פגיעה מכוונת ברכושם. בעבר הוא חיבל בזדון במזגן, כי ההורים לא הסכימו להדליק ולכבות אותו לפי רצונו, במכונית של שילה, כי היא לא הסכימה להסיע אותו לכדורגל, ובחפצים של אחותו הגדולה, כי היא לא פינתה את המחשב כשהוא דרש. ההורים הגיבו לאירועים אלה בהתפרצויות זעם ובהטלת עונשים חריפים (לא תצא מן הבית חודש!), שהם לא הצליחו לקיים. הם חשו שאין להם ברירה אלא להגיב כפי שהם

מגיבים. הם הצדיקו את העונשים החריפים ברגשות הזעזוע שמעשיו של דן עוררו בהם ובצורך לגמול לו בצורה שתוכיח לו אחת ולתמיד שאסור להתנהג כך. למגינת לבם העונשים לא היו יעילים. דן רק התבצר עוד יותר בעמדתו העוינת וההרסנית. כאשר דן מחק בזדון מן המחשב של אמו את השירים שהיא כתבה, ההורים החליטו לפנות ליעוץ. הם הרגישו שהחיים הפכו לבלתי אפשריים ושיחסייהם עם דן הגיעו לשפל המדרגה. הם הבינו שעליהם להשקיע מאמץ יוצא דופן כדי לפתור את המשבר שאיים על כל המשפחה. בעקבות פגישת היעוץ הראשונה, ההורים תיעדו את מעשי החבלה שדן ביצע, כינסו קבוצה עם שניים עשר תומכים, וחילקו להם את הדפים עם התיאור. למחרת הם כינסו ארבעה תומכים והודיעו לדן בנוכחותם על החלטתם לצמצם את דמי הכיס שלו בחצי, כפיצוי סמלי על הנזקים שהוא ביצע. בנוסף, הם אמרו לו שהם יתנגדו ליציאות שלו לחברים, עד להשגת הסדר מניח את הדעת בכל נושא פעולות החבלה שלו. הם הודיעו לדן, שאם הוא יצא למרות האיסור, הם ילכו לבית של החברים לחפש אותו. דן השתולל, אך להפתעת ההורים, לא במידה קיצונית כפי שהם חששו. בעשרת הימים הראשונים של התוכנית היו תמיד זוג תומכים בבייתם. נוכחות התומכים עזרה להשגיח על דן ומנעה התפרצויות פיזיות מצדו. כעבור יומיים דן הלך לחבר ללא רשות וההורים טלפנו לכל חבריו כדי לברר אם הוא נמצא אצלם. הם ביקשו מן החברים ומהוריהם, שיודיעו לדן שההורים טלפנו כדי לחפש אותו אצלם. חיים ואחד השכנים נסעו לבית החבר בו דן התארח. הם דיברו עם בעלת הבית והודיעו לה שדן נמצא אצלם ללא אשור, ועל כן באו לקחת אותו הביתה. כאשר דן ראה אותם הוא נדהם, קילל וברח. חיים והתומך נשארו בבית ויצרו שיחה עם החבר של דן ועם אמו ואמרו להם שהסיבה שהם נוהגים כך היא שדן לאחרונה הקציין את ההתנהגות שלו עד לדרגות בלתי נסבלות. הם אמרו שהם מוכנים להפסיק את התנגדותם ליציאות של דן, אם דן יהיה מוכן לעשות פעולת תיקון סמלית על הפגיעות שהוא גרם להם. חיים שאל את חברו של דן, אם הוא יהיה מוכן להעביר לו את הצעתם. הוא שאל אותו, אם לדעתו ההצעה היא פירית. דן חזר מאוחר באותו הלילה ואביו נשאר לישון עמו בחדרו.

כעבור כמה ימים ההורים לקחו את דן למכונית עם סבו ודודו שהיו קרובים אליו במיוחד ונסעו לסוף שבוע ארוך בצפון הארץ. הארבעה לקחו את דן לטיול רגלי ארוך והתיישבו אתו מול הים. ההורים אמרו לדן: "אנחנו נהיה כאן כמו בועידת שלום. נחכה ונדבר עד שנמצא פתרון!" דן אמר שהוא לא מעוניין בשום דיבור ובשום פתרון. ההורים לא ענו לו. הסב והדוד נשארו עם דן למספר שעות, רוב הזמן בשקט. בלילה הראשון ההורים ודן הלכו לישון מבלי להחליף מילה. המצב חזר על עצמו גם ביום המחרת: הליכה בת מספר שעות בטבע, ישיבה מול הים, ניסיון של שני התומכים לפנות אל לבו של דן. ביום השלישי התחלף הדוד בתום, חבר משפחה שנהג לקחת את דן לדוג בכנרת. הוא לקח את דן עמו לטיול לילי ובסיום ההליכה שאל את דן אם הוא רוצה את תיווכו, כדי שההורים יקבלו הצעה סבירה לפעולת תיקון מצדו. תום הבטיח לדן לשמור על כבודו, אך אמר לו שללא התחייבות להימנע מטרור בעתיד, יהיה קשה להשיג פתרון. דן הסכים, אך דרש להפסיק את האיסור לביקור אצל חברים ולהחזיר את דמי הכיס שלו. החבר אמר שמאוחר בלילה ויהיה צורך לדחות את הדיון ליום המחרת. למחרת נשאר הסב יחד עם דן והחבר התייחד עם ההורים. בתום הדיון הוא חזר לדן ואמר לו שעדיין לא הושג פתרון, כיוון שלא ברור כיצד דן יתקן את הפגיעה האישית שהוא גרם להורים. הוא אמר לדן שהוא מוכן לעזור לו בפעולת התיקון: הוא ילמד את דן לרחוץ את האוטו של ההורים ביסודיות, ודן ירחץ אותו פעם בשבוע במשך חודש. הוא הציע שהוא ינסה להשיג מיתון בהורדת דמי הכיס, אבל הבהיר שבמקרה זה ההחזר הכספי יצטרך להתפרסם עד לבר-מצווה של דן. בלילה של אותו יום פרץ דן בבכי תמרורים, אך אמר לתום שהוא לא יכול "להיכנע לדרישות ההורים". המשפחה חזרה הביתה בסוף אותו יום, ללא השגת פתרון. בפגישת היעוץ שלאחר סוף השבוע הארוך ניכר הבדל בין חיים לבין שילה. חיים חשב שנוצר שינוי מהותי, משום שהוא ושילה מרגישים חופשיים לפעול, אך שילה, למרות שהכירה בשינוי בעמדתם ובמעמדם, חשבה שדן לא נענש מספיק ושהתבצרותו בעמדתו מוכיחה זאת. פגיעתה של שילה היתה קשה וטריה מאד, והקשתה על המעבר ממושגים של תגמול וכפייה למושגי הסמכות החדשה.

בשבועיים שלאחר מכן המצב בבית הלך והתייצב. האיסור על ביקור אצל חברים הוסר, אך ההורים עדיין מנעו מדן מחצית מדמי הכיס שלו. התנהגותם כלפיו הפכה שוב לידידותית, ודן היה זהיר במיוחד, כאילו הולך על ביצים. תום המשיך לבוא פעם בשבוע ולקחת את דן ליציאה משותפת. הוא הציע את עצמו כקולט-ברקים כשדן נקלע לקשיים: "טלפן אלי, אני אדבר אתך או שנצא ביחד!" הסבא אמר לדן שדן הוכיח כמו תמיד כוח עמידה אין סופי, אבל הוסיף, "אני מקווה שבעתיד יהיה זה כוח עמידה חכם ולא טיפש!" בסוף השבוע השני, דן רחץ את האוטו של ההורים ביוזמתו. הוא עשה זאת שוב בשבוע שלאחר מכן. ההורים הודיעו לדן שקיזזו דמי הכיס

עובר ל-15%, כדי שהוא יוכל לחזור ולצאת עם חבריו בלי להתבייש. בשלב זה נפסקו פגישות הטיפול של ההורים, אך היועץ נשאר זמין למקרה הצורך. כעבור שנה וחצי ההורים שלחו ליועץ מכתב עם הזמנה לבר-מצווה של דן. הם סיפרו שהאווירה בבית השתפרה. בכל התקופה לא היו אירועים של חבלה או של אלימות פיזית. במכתב סופר עוד שההורים לקחו את דן לאחרונה למסעדה והודיעו לו שהם מרגישים שהפרשה נסגרה. הם הוסיפו שדן לא ענה, אך היו לו דמעות בעיניים. הם סיימו את המכתב במשפט: "לא האמנו שנוכל לנהוג בנשימה כה ארוכה!"