

# האיון כפתח חטאת רובץ

## הסכנות הפוטנציאליות שבדיקת הקיומי

[פרופ' משה אדד<sup>1</sup>, ד"ר אפרת ויגנסקי<sup>2</sup> וד"ר חנה חימי<sup>3</sup>]

את הדינמיקה המביאה לידי התפתחותה של אלימות בקרב צעירים ובני נוער אפשר להסביר באמצעות תיאוריות מגוונות. מאמר זה בוחן את התהוותה של התנהגות אלימה, עד כדי ביצוע מעשי רצח, מנקודת מבט אקזיסטנציאליסטית, תוך שימת דגש בחשיבות התפתחותו של "יש קיומי" חיובי באדם, שהוא פועל יוצא של חינוך לגבולות ושל העצמה של ה"אני" ושל יכולת האדם על ידי סוכני החברות למיניהם. בהיעדרו של "יש קיומי" מתהווים תחושת ריק, חוסר משמעות ו"יש קיומי" שלילי, והאדם מעצים עצמו על ידי התנהגות שלילית. כמו כן עשויה תחושת "הריק הקיומי" להביא את האדם לידי מסקנה כי אין בו ערך וכי חייו אינם בעלי משמעות, והוא עלול לוותר עליהם. מסקנות המאמר מלמדות על חשיבות החינוך ויצירת גבולות שיהוו מצפן לאדם ויכוונוהו לדרך הישר, גבולות הנבנים מתוך העצמת ה"אני" ועידוד וחיזוק של תחושת ה"יש". חיים בעלי משמעות מסייעים לאדם לייצר תכלית ולהגיע לתובנה שאפשר להתמודד עם מטלות או קשיים בדרכים חיוביות.

<sup>1</sup> פרופ' משה אדד - פרופ' אמריטוס, המחלקה לקרימינולוגיה באוניברסיטת בר-אילן, חבר סגל במרכז האקדמי פרס, החוג למשפטים, רחובות.

<sup>2</sup> ד"ר אפרת ויגנסקי - החוג למדעי ההתנהגות, מכללת צפת.

<sup>3</sup> ד"ר חנה חימי - ראש החוג לקרימינולוגיה במכללת בית ברל.



(המנחם, 2004). ה-Juvenile Justice Digest מצא, כי בשנת 2006 היו 30% מהרוצחים מתחת לגיל 21 ו-10% היו מתחת לגיל 18. בקנדה, בין השנים 2000 ל-2009, הורשעו ברצח 59 נערים בשנה במוצע (Woodworth, Agar, & Coupland, 2013).

נעמוד על חשיבות המחקר על עבריינותם של בני נוער בכלל ועל מעורבותם בפשעים חמורים בפרט. ראשית, בני הנוער מעורבים בעבירות חמורות בשכיחות גבוהה; שנית, מערכת המשפט מתמודדת עם האתגר לדון נער צעיר המבצע עבירה מהחמורות בספר החוקים; שלישית, הבנת התפתחותה של התופעה תתרום ללמידת הדרכים לצמצומה (Shumaker & Prinz, 2000).

במחקרים למיניהם נבדקה תופעה זו של צעירים ובני נוער שביצעו מעשי רצח (Farrington, Loeber, & Berg, 2012; Heide, 2003; Horowitz, 2000; Shumaker & McKee, 2001). ביילי (Bailey, 1996) סקרה מחקרים שבהם מגוון הסברים תיאורטיים להתפתחות של רצח הנעשה בידי בני נוער. ההסבר הפסיכודינמי נוגע לרגש אשמה אדיפלי ולאגו לא מפותח. הסבר אחר נוגע להתקשרות לא בטוחה בינקות הנובעת מדמויות הוריות לא עקיבות או דוחות, הגורמות לילד לחוש חסר ביטחון והמולידות כעס המביא בהמשך להתפרצות של אלימות. הסברים אחרים מלמדים על גורמים הקשורים ברקע של הנערים, ובכלל זה התעללות חמורה, חשיפה חוזרת ונשנית לאלימות במשפחת המוצא וכן התחברות של בני נוער לכנופיות (Kelly & Totten, 2002). במחקרה של ביילי (שם) השתתפו 20 צעירים בגילים 11-18. נתוני המחקר מלמדים, כי נערים רוצחים הגיעו מרקע משפחתי שאופיין בחוסר יציבות, למשל אב מתעלל עם היסטוריה של שימוש באלכוהול, פתולוגיה נפשית ואלימות, וכן גם דפרסיבית המתקשה לגדל את ילדיה.

במחקרים נמצאו מאפיינים נוספים הקשורים לרצח שנעשה על ידי בני נוער, ובהם בעיות נוירולוגיות (Lewis, Pincus, & Bard, 1988), הפרעות התנהגות (Myers & Kempf, 1990), בעיות פסיכיאטריות למיניהן (Cornell, Benedek, & Benedek, 1987) ושימוש

תנו לנו משהו להרוס: כותרת של כרח, כינה שקטה, חבר חביב, פקיד ציבור, תא של טלפון, עיתונאי, סופר, תומך של קבוצה מתחרה, עמוד תאורה, כיסוי של קבר, ספסל, תנו לנו משהו להשחית: קיר גבס, המונה ליזה. מגן בוך, אבן מצבה. תנו לנו מישהי לאנוס: נערה בישנית, ערוגת פרחים, את עצמנו. אל תבוזו לנו, אנו אנשי בשורה ונביאים. תנו לנו משהו שבוער, תוקף, חותך, מרסק, מזהם ומעניק לנו תחושת קיום. תנו לנו אלה או אקדח תנו לנו מזרק או סוזוקי רחמו עלינו.

(פרימו לוי, 1984. "הארץ", 7 בספטמבר 2007)

## מבוא

בשנים האחרונות עלתה שכיחותה של האלימות בחברה, הן בעוצמתה הן בהיקפה, עד כי היא נעשתה חלק בלתי נפרד ממערכת ההתנהגות היומיומית (אדד, 1993; גוטליב, 2002). התופעה, התופסת מקום רב בחברה הישראלית, אינה פוסחת על בני הנוער. כשני אחוזים וחצי מבני הנוער בארץ בגילים 12-17 נחשדים מדי שנה בעבירות על החוק. כ-8% מהתיקים הפליליים בארץ משויכים מדי שנה לבני נוער אלה. מרבית תיקי הנוער נפתחים בגין עבירות רכוש, ובשנים האחרונות נרשמה עלייה באחוז התיקים הנפתחים בגלל עבירות אלימות ועבירות סמים (חביב, בן רבי, ברנע ולוי, 1999). לפי נתוני מדור הנוער של משטרת ישראל, בשנת 2000 נפתחו 32,640 תיקים פליליים לעומת 31,684 בשנה שקדמה לה

של הוויה. ככל שה"יש" מתגבש, נוצרת עצמיות המעצימה את הילד כאדם.

המוטיבציה הבסיסית של האדם מבוססת, לפי הלוגותרפיה (Crumbaugh, 1988; Crumbaugh & Maholick, 1964), על הרצון של כולנו להיות מישהו, לפתח את זהותנו שתהיה בעלת משמעות, ואז יהיו גם חיינו ערכיים ובעלי משמעות. "הריק הקיומי" (existential vacuum) מביא את האדם לידי תחושת ריקנות, המובעת לעתים בשעמום. קירקגור (1998) התייחס אל השעמום כגורם משחית, שורש כל רע. פרנקל (Frankl, 1984) מצטט את ניטשה (Nietzsche), ולפיו כל מי שיש לו "למה", למענו יחיה, ויידע להתמודד כמעט עם כל "איך". כשהנער אינו מוצא את ה"למה" לחייו, הוא מפסיק לחפש את ה"איך". בהיעדר מטרות שבאמצעותן יכול הנער לבנות את זהותו, הוא מתקשה להרגיש שהוא "מישהו" ותחושת ה"יש" שלו ירודה.

האדם הוא יצור בוחר, ולפיכך כשהוא חווה ריק והיעדר "יש קיומי", הוא יכול לבחור להעצים עצמו ולמלא את הריק שבו בדרך שלילית. לאדם הנעדר "יש קיומי" חסרות תחושות של מחויבות, של גבול או של מגבלה. הוא תלוש מהיכולת לחוות מחויבות למציאות ולאחרים המשמעותיים בסביבתו.

אחד המקרים המדגימים התהוות שלילית כזו מתואר בתפ"ח (ת"א-יפו) 1005/01, מ"י נ' חורב וחיימוביץ (דינים-מחוזי 2006). ב-4 בדצמבר 1996 נרצח אסף שטיירמן בן ה-18 בידי רעי חורב וסיגלית חיימוביץ, תושבי כפר-סבא, בניו למשפחות נורמטיביות, אשר היו בני 17.5 בעת קרות האירוע. מסכת האירועים, כפי שנפרסה בהכרעת הדין (השופטים עמית, משל וברוש), נפתחה בביקור של חורב בביתה של חיימוביץ, שם שהתה גם חברתם ליהי גלזמן. במהלך הביקור עישנו השלושה גראס. באותה העת עבר בחור זר בשביל הסמוך לביתה של סיגלית וקרא לעבר חורב "יא פחדן...". עקב הקריאה הציעה חיימוביץ לחורב ולגלזמן לרצוח את הזר. חורב נענה להצעה. השניים נטלו פגיון מאוסף הפגיונות של חורב וזוג כפפות, וירדו לכיוון החורשה הסמוכה כדי לרצוח את הזר. הזר (אסף שטיירמן) התקרב, וחורב שזיהה בו את

בסמים ובאלכוהול (Labelle, Bradford, Bourget, Jones, & Carmichael, 1991). משתנים אלו נקשרים בהתפתחותה של עבריינות אלימה, ואף במקרי רצח המבוצעים על ידי צעירים ובני נוער המגיעים לכאורה מסביבה וממשפחה נורמטיביות.

מאמר זה בוחן את התהוותה של עבריינות חמורה, ובכללה אלימות ורצח, מנקודת מבט אחרת, ונועד להוסיף פן להתפתחות של תופעה מדאיגה זו, של עבריינות בקרב צעירים ובני נוער בכלל, ובקרב אלו המגיעים מסביבה חברתית ומשפחתית נורמטיבית כפרט.

## התהוותו של "היש הקיומי"

"היש הקיומי" מתהווה בגיל הרך, ושלבי ההתפתחות שלו נמשכים שנים רבות. הוא מתעצם והולך עד להתגבשותו בשלהי גיל ההתבגרות, אך התפתחותו עשויה להימשך לכל אורך החיים. לפי אריקסון (Erikson, 1959, 1968), גיבוש הזהות העצמית הוא אחת המטלות המרכזיות בגיל ההתבגרות, והוא מושג בתהליכים של משבר ומחויבות. המחויבות, אומר מרסיה (Marcia, 1967), נוגעת לרמה האישית שהיחיד משקיע בפעולותיו, בעבודותיו, וכן באמונות שהוא יוצר לעצמו (ראו גם אדד, 2002).

כדי להיות חלק מן החברה, על הנער להפנים את גבולותיה ואת כלליה ולהגשים את רצונותיו על פיהם. הגבולות שמציבות מערכות החברה למיניהן (משפחה, מערכת החינוך, החוק ועוד) אמנם יוצרים מגבלה, אך גם משמשים מצפן המכוון את הנער ומדריכו לדרך הישר. לפיכך גבולות ברורים, המוצבים מתוך הכלה ותמיכה, מסייעים לילד לחוות מסגרת בטוחה המאפשרת לו לפתח תחושת "יש". ילד אשר יקבל הדרכה והכוונה תוך מתן עידוד של יכולותיו, יוכל לפתח את ה"אני" שלו בכיוון חיובי ויאמץ סגנון חיים נורמטיבי. הגבולות מגבילים, אך הם מולידים באדם יכולת לנווט את עצמו, לחוות את הזולת ולהתחייב לו. הילד מתרגל להתנהגויות המאפשרות לו להרגיש שייך למשפחתו ולחברה הסובבת אותו. "היש הקיומי" שלו מאפשר לו לחוות עצמו כממשות אמיתית ומחייבת ומעניק לו תחושה



של תרבות, של מסורת ואף של דת. היא מלמדת אותנו להביע את עצמו באופן מילולי, בכתב, ואף באופן לא ורבלי (לא מילולי). לצד אלה קיימים כללים, מחסומים, הדרכות והנחיות, והילד לומד לנתב את עצמו על פיהם. מכלול החוויות וההתנסויות מעניק לו תחושות של "יש", של יכולת המעצימה אותו. יש ביכולתו לכלום ולנתב את עצמו. הגבולות מגבילים לכאורה, אך כאמור מולידים בילד תחושות של יכולת ושל ניווט, ובתוך כך החברה מלמדת אותו לחוות את האחר ולהתחייב לו.

הילד מתרגל להתנהגויות מסוימות, לנימוסים, להליכות ולתבניות, והמכלול מאפשר לו להשתייך למשפחה ולחברה הסובבת אותו. "היש הקיומי" שלו מאפשר לו לראות בעצמו ממשות אמיתית ומחייבת. תהליכי ההפנמה, ובהמשך ההזדהות, יוצרים אצלו את "היש הקיומי" אשר מעניק לו תחושה של הוויה. בהמשך, ככל שיתגבש "היש הקיומי", תיווצר העצמיות המגובשת והמעצימה את האדם.

לוינס (1986) לימד, כי החברה מחדירה בנו, עוד בראשית הדרך, את האחר (Autre) ואת הצורך להתחשב בו, להתייחס אליו ולשאת באחריות כלפיו. יש צו (Ordre) המוטל על האדם ביחס לאחר, ובו גלומה הקדשתו (Ordonner) של "האני" לאחר. ייחודו של "האני" טמון בהקדשה שלו למען האחר, הנפרד מן האינטרס (Inter-esse), מן העניין, מן ההיצמדות ל"היות" (Esse) ומן Essendi-ה. האחר, ובמיוחד "האחר המשמעותי", הופכים לעיקר החשוב לאדם, ולו הוא מחויב.

לוינס (1986) יונק את חשיבתו מן היהדות: "עזוב תעזוב עמו" (שמות, כג ה); "ואהבת את הגר" (דברים, יט); "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא, יט יח); ועוד. נוכל לומר, כי אהבת האלוקים ואהבת האחר והאלוקים שבו הם תכלית האדם. לדידו של לוינס (שם), זכות הבכורה כלפי האחר ניטעת בלבו ובמחשבתו של הפרט. האל הטרנסנדנטלי, שאין לו גוף ואף לא דמות הגוף, הופך גם הוא לחלק מהווייתו של האדם ומ"היש" החווייתי שבאדם, שבשל כך נעשה עשיר יותר.

לדברי לוינס (1986), בכל מפגש של שניים מתקיימים שלושה (Le Tiers), לאמור נמצא עמם האלוקים. אם

אסף שטיירמן שכנעו להיכנס עמו לחורשה. שטיירמן הלך בעקבותיו, ומשנכנס לחורשה החל חורב לדקור אותו וחיימוביץ' הלמה בו פעמים רבות, תוך שהם מתעלמים מתחנוניו של שטיירמן לחוס על חייו. משלא הצליחו להמיתו, ביקש חורב מחיימוביץ' אבן כבדה והלם בו עד למותו. במהלך ההתרחשויות ביקשה גלזמן מהשניים להרפות משטיירמן, ומאחר שלא הקשיבו לה, נסה מן המקום.

ארבע שנים שמרו חורב וחברותיו על המעשה בסוד. הפרשה נפתרה רק בשנת 2000, עת התלוננה סנדריין, אשתו של חורב, על אלימותו כלפיה. בעדותה סיפרה, כי חורב קרא לעצמו "מלאך המוות" והתוודה בפניה על כי הרג אדם. כששאלה אותו לפרש הדבר, השיב: "סתם, בן אדם שחצה את דרכי בזמן הלא נכון".

אשר לקשריה עם חורב, העידה חיימוביץ': "אהבנו להגיע למקומות שאף אחד לא מסתובב בהם, ולהיכנס לאיפה שאסור להיכנס" (עמ' 32 לפסק הדין). חורב העיד, כי כשראה את שטיירמן מן המרפסת לא זיהה אותו, וקריאתו של שטיירמן גרמה לו להרגיש מתוסכל: "הרגשתי כעס, הרגשתי תחושה של עצבים... מי הוא בכלל" (עמ' 41 לפסק הדין). את הצעתה של סיגלית, להרוג את אסף, לקח לדבריו בנושאלנטיות. כשנשאל לפרש העניין, השיב: "כדרך אגב", "ברמה של זלזול בכך אדם עצמו". לסיבה שבעטיה הגיע לביתה של סיגלית עם פגיונות, אמר: "...מתוך כוונה להשוויץ, מתוך שטות, מתוך דאווין...". כשנשאל בעת השחזור למה עשה את המעשה, השיב:

"...תוך שנאה אנושית חזקה מאוד, מאוד חזקה, ומתוך שנאה עצמית... היה בי את כל הכעס והזעם והרצון לרצוח בן אדם אחר... הייתי מדוכא, לא עבדתי, לא עשיתי כלום... חזרתי משהות בחו"ל... עם היעדר ידיעה מוחלט של מה אני עושה בחיי, ואיפה אני נמצא, בפני אלו דרכים. ואת הכעס הזה שחשתי כלפי עצמי, הפגנתי כלפי כל האנשים האחרים..." [נתפ"ח (ת"א-יפו) 1005/01 מ"י נ' חורב וחיימוביץ' (נבו - מאגר משפטי, עמ' 58-59)].

לשאלה, למה אסף? ענה: "במקרה הוא עבר שם. זה היה יכול להיות כל אדם אחר".

הסביבה מלמדת את הילד להביע את עצמו בתבניות



בסרט ששלח לרשת ה-NBC כשעתיים לאחר אירוע הירי, דיבר בזעם, בתסכול ובקנאה. הוא רצה לקבוע את הטון, שישמעו מה יש לו לומר. "זהו הסוף. זה המקום שבו הכול מסתיים. זהו סוף הדרך..." אמר (אזולאי, 20.4.07).

מקרים אחרים שהתרחשו בארה"ב מחזקים את המחשבה כי התנהגות שלילית מתפתחת מתוך היעדר "יש קיומי" חיובי ומתוך מוטיבציה להתעצם ולמלא את הריק בדרך שלילית.

ב-1999 אירע בתיכון קולומביין בקולורדו שבארה"ב הרצח המפורסם בידי האריס וקליבולד. השניים רצו לנקום בחברה שדחתה אותם, ולפיכך פתחו במסע ירי בבית ספרם. בקלטת שבה תיעדו את עצמם אמרו: "נכון שיהיה כיף לזכות סוף-סוף בכבוד שמגיע לנו?" (ארונסון, 2005, עמ' 75).

בשנת 2012 נכנס אדם לאנזה לבית הספר שבו למד בעבר ורצח 27 ילדים ומורים. מוקדם יותר רצח את אימו שהיתה מורה בבית ספר זה. מקורביו טענו שהוא הרגיש שאימו מעדיפה את תלמידיה על פניו. הוא תואר אדם אינטליגנט אך חסר מנוחה.

בישראל אנו עדים להתרחשותם של אלימות ורצח הנעשים בידי צעירים וכני נוער, כאשר לתוקף ולקורבן אין עבר משותף, לעתים לאחר ויכוח שולי וסתמי. במקרים רבים הרוצחים הם נערים מבתים נורמטיביים, ללא רקע של פשיעה, בעיות כלכליות או בעיות משפחתיות חריגות. עם המקרים האלה נמנים הרצח של עורכת הדין ענת פלינר לעיני ילדיה (ב-2006) בידי נער שרצה לבצע שוד (טען לליקוי שכלי, אך טענתו לא נתקבלה) והלינץ' בשכונת תל ברוך שבתל אביב, שבו הוכה למוות אריק קרפ (ב-2009) בידי צעירים, אחד מהם קטין. בית המשפט תיאר את הרצח "תמונה של אקסטזת אלימות מבעיתה" [נתפ"ח (ת"א-יפו) 1057-09 מ"י נ"ר ע' (קטין) ואח', עמ' 1 בגזר הדין]. הקטין בן ה-17 שהשתתף במעשה גדל בבית נורמטיבי, מבוסס מבחינה כלכלית, והיה תלמיד חרוץ. התנהגות הנאשמים תוארה אזכרית ומחוסרת מצפון.

לדברי נצי"מ ד"ר בן-ברוך, בשנת 2000 נפתחו כ-500 תיקים נגד בני נוער בגין החזקת נשק קר. עם מקרי

תרצו, בכל מפגש בין אדם לאחר נמצא המצפון האישי והחברתי. "השלישי" (Tiers) משמש בלם, מכוון, מנחה להתנהגותו של האדם.

רעי חורב גדל כנראה ללא גבולות והרגלים מחייבים, ללא הפנמה של הפועל "צריך" בתודעתו. הוא לא פיתח יכולת בלימה פנימית. המערכת הקונאטיבית (הדחפים, היצרים, הצרכים) הפעילה את "האני" שלו שהיה כלא היה. הוא נשלט ושלט באמצעות דחפיו ויצריו. במושגיו של אייסנק (אדד, 1989; Eysenck, 1969), היינו מאבחנו אותו כבעל פסיכוטיסיזם גבוה. הוא לא הרגיש מחויבות לאחר, חמלה או אמפתיה כלפיו. בנוסף, על פי עדותו, הרגיש כי אין מטרה או תכלית לחייו. רעי חורב היה נטול הוויית משמעות לחיים, תחושת קיומיות או מלאות בחייו.

## האין ו"היש הקיומי" השלילי

מאחר שאי אפשר להתקיים בהיעדר תחושת "יש", כדי שאדם יוכל לחוות "יש קיומי" הוא יוצר במקומו "יש שלילי". הפרט, הזקוק לתחושת "יש", מסגל לעצמו התנהגות שלילית, ובאמצעותה הוא חווה את תגובות הדחייה של הסביבה, המעניקות לו תחושות של עוצמה שלילית, הרגשה של "אני רע". עוצמתו יוצרת אין אונים לסביבה. הילד, הנער, שהתנהגותו שלילית, שולט על סביבתו באמצעות רוע מעלליו. הוא מרגיש חזק יותר ובעל יכולות ככל שהוא מצליח להגשים את הרוע: להתאכזר לילדים חלשים, לרצוח חתולים, לחלל מצבות של חיילים בבתי הקברות וכיוצא באלה. ההתעצמות בדרך ההתנהגות השלילית אף גוררת ילדים ונערים להתאגד בחבורות של "כת השטן" ודומות להן.

סונג הוי צ'ו, סטודנט דרום קוריאני מצטיין, החליט לנקום בחבריו הסטודנטים מפאת יחסם כלפיו. ב-2007, משלא הרגיש עוד טעם לחייו, טבח 32 אנשים באוניברסיטת וירג'יניה טק בארה"ב, ולאחר מכן ירה לעצמו בראש. צ'ו נודע בשם "סימן שאלה", מאחר שכשנדרש לרשום את שמו היה רושם סימן שאלה. הוא נהג לשמוע שיר ("Shine" של להקת קולקטיב סול), וחלק ממילותיו אף רשם על קיר חדרו: "למד אותי לדבר, למד אותי לחלוק, למד אותי לאן עליי ללכת".



בן איבני ואלוני החלו בקריירה השלילית שלהם בגיל 10 שנים. מאז התעצם אוסף העבירות שצברו והעבירות החמירו. הם הנפיקו לעצמם כרטיסי ביקור עם הכותרת "כנופיות פשע בע"מ". הרעב שלהם לחוות שליטה וכבוד גרר אותם לתכנן מעשים שליליים. היו להם דמיונות של הכנעת הזולת, פגיעה בו, פציעתו ואף רציחתו. היעדר מנגנון של בלימה פנימית גרר אותם לחוות עצמם אומניפוטנטים (כל יכולים), כל יודעים ומוגנים מפני כישלון או מעידה. מכניזם ההכחשה השתלט עליהם.

נערים אלה איבדו את הנתיב שהיה עשוי להובילם להיות הם עצמם. הסביבה לא סייעה להם בראשית התפתחותם, ואף לא בהמשך, לחוות את הגבולות ואת המגבלות שיבנו את עצמיותם. התחושה המצטברת באדם באשר ליכולתו לבלום ולנתב את עצמו מחזקת אותו ומפתחת בו את "היש הקיומי" החיובי. האדם נעשה הוא עצמו כאשר הוא מרגיש שהוא יכול לשאת אחריות על עצמו, ובהמשך לקחת אחריות על אחרים. תחושת הקיום החיובית של האדם תוליד בו את הגמישות שתאפשר לו לבנות חיים לפי עקרון המציאות, חיים שתהיה בהם אחריות מתוך בחירה. התגובה להיעדר תחושת קיום חיובית היא נוקשות. האדם יפתח מוסריות כפייתית, נוקשה, שתאלץ אותו לקבל את איסורי החברה כגדר איסורים חיצוניים, שהוא מוכרח להגשימם ולקיימם כל עוד האיום מול עיניו. מצד אחר תדחוף אותו תחושת קיום שלילית לחוות את קיומו באמצעות התנהגות שלילית. זו תחזק ותקדם הפנמה של ההתהוות השלילית, ובתוך כך תוליד בו את הצורך להוסיף ולהתנהג באופן שלילי, ללא לקיחת אחריות מוסרית כלפי עצמו או כלפי העולם.

## לחיות בלי להיות

הסביבה משלחת לנו השגרות מחייבות המופנמות בנו והמכתבות לנו כיצד להיות, כיצד להתנהג ולעתים אף כיצד לחוש. השגרות אלו לעתים אינן מותאמות ליכולותינו ואף לא לפוטנציות הטמונות בנו. הסביבה מתייחסת אלינו באופן כוללני, באמצעות תבניות ברורות ולעתים נוקשות, ורק לעתים רחוקות היא מתייחסת ליחיד ומכנינה רגישות לייחודיות הפרט.

הדקירות בנשק קר שאירעו בשנים 1999-2001 נמנו המקרים האלה (אשר, 2000):

ב-15 בפברואר 1999 נדקר בן 14 בידי חברו בגלל ויכוח על שטחי מכירה של בייגלה.

ב-26 ביוני 1999 דקרה בת 16 מהדרום בן 15 שקילל אותה.

ב-19 בדצמבר 2000 נדקרו בני 17 בקטטה בין תלמידים.

ב-1 בינואר 2001 נדקר בן 13 על ידי בן 16 במהלך תגרה.

בשנת 1994, באחד המקרים המפורסמים בארץ, נרצח דרק רוט בידי ארבל אלוני ומשה בן איבני (תפ"ח 45/94 מ"י נ' ארבל אלוני ומשה בן איבני). אלוני ובן איבני, נערים מהרצליה, היו בני 14.5 שנים כשירו בנהג המונית דרק רוט שהסיעם למחוז הפצם. למעשה לא קדם עימות בינם לבין המנוח, ולא נמצא מניע כלשהו. אלוני הוא בן שני למשפחה בת חמישה ילדים מהמעמד הבינוני-גבוה. האם מורה והאב עורך דין. בן איבני הוא בן שני למשפחה שבה ההורים נפרדו והאם עזבה את הבית. הם נפגשו בבית הספר ונעשו חברים בלב ובנפש. הם נהגו ללא רישיון, עשו מעשי ונדלזים, גנבו ממכולת, וכל מעשיהם לוו בהרס. הם יצרו לעצמם בועה והאמינו שיוכלו לעשות הכול בלי להיתפס. כשנעצרו לאחר שהתכארו בפני חבריהם על אודות הרצח שביצעו, התקשר אלוני לחבריו ואיים עליהם. ד"ר יסעור, שלימד את בן איבני ואלוני בהתנדבות לקראת הבגרות, הסביר כך את מעשה הרצח של השניים (ריאיון לצומת השרון, 16 ביוני, 2000): "היה להם צורך לעשות משהו עם עצמם. מעבר לזה היה הרצון להרוג, פשוט כדי לצאת מהשעמום שהיה בהם או מתוך רצון בריגושים".

לדעתנו הם רצחו כדי לחוות עוצמה חזקה של "יש קיומי" שלילי. כשש יריות רצחו את דרק רוט, ונראה שהם העבירו את האקדח מיד ליד. כל מניע שיינתן ייראה לנו תירוץ. נערים אלה חיפשו להעצים את "היש הקיומי" השלילי על ידי הגשמת הרע המוחלט, הלא הוא רצח. ההתעצמות ב"דרך הביבים" נעשתה חלק מהווייתם השלילית. הם השתעבדו לה, עד כי רק באמצעותה הם חווים את קיומם.

הורים מסורים אשר השקיעו את כל מרצם בבנם. לקיפ היתה אחות מוצלחת, מצליחה ואוהבת. יכולותיו של קיפ בכל התחומים האינטלקטואליים והמוטוריים היו מוגבלות. הוריו המשכילים היו בטוחים שאם ישקיעו עצמם בקידום בנם, הוא יסגור פערים ואף יצליח. בסובלנות ובסבלנות, באהבה ובחום, הם העניקו לקיפ את עצמם. הם אהבו אותו וניסו לקדמו, אלא שהכול לא צלח. הוא חש עצמו אכזבה להוריו, לעצמו ולכל סביבתו.

הווייתם של הוריו הטובים, לפי סברתנו, חנקה את "היותו" של קיפ. בעיית קיומו היתה ממוקדת בתחושה הבסיסית של "לא להיות", ובכל זאת הוא חי. "להיות" או "לא להיות" היו הברירה ההווייתית והקיומית שלו. כל עוד הוריו קיימים, הרי שנוכחותם היתה הווקטור שהוביל לתחושת ה"לא להיות" שלו. הוא רצח אותם תוך כדי זעקות והכרזות כגון "אימא, אני אוהב אותך!". "היותם" של הוריו הוא הווקטור המוביל ל"אי הווייתו" שלו. הוא רצח "כדי להיות" והתחנן בפני השוטר שתפס אותו שיהרוג אותו. האמביוולנטיות הפרדוקסלית, המלווה בחוסר בגרות רגשית, הותירה אותו באין אונים מוחלט. הסובייקטיביות של קיפ לא היתה מסוגלת לקבל את האחר המשמעותי, את הוריו, את מוריו, את חבריו, כי כולם בהווייתם אינו אותו, ובלא שהתכוונו לכך הפכו אותו לקיים עם "יש" מאכזב, עם "יש" לא ראוי, והרי הוא כלא קיים.

### **העצמי, האחר וההתנהגות**

בהתבסס על האידיאולוגיה של לוינס (1986), נדגיש כי הסובייקטיביות החיובית נתפסת במסוגלות לקבל את האחר על כל הייחודיות והשונות שבו. חייב האדם לפתח עוצמות נפש שיאפשרו לו לקבל את האחר, גם כאשר תפיסת האחר כמעט ואינה אפשרית בשל מוגבלויותיו ויכולותיו של הפרט לקלוט ולהבין את האחר. מודעותו של הפרט, הנורמת לו לפתח אחריות כלפי האחר, תגרום לו גם לכבד את האחר ולקבלו. האחריות כלפי האחר, לפי לוינס (שם), אין לה גבולות ואין לה קץ, והיא מעבר לבחירה החופשית. העצמי לומד את קיומו של האחר בדרך הגילוי. בשבוע

לוינס (1986) ציין שאיש לא יוכל למות במקום מישהו אחר. כל איש מת את המוות שלו. ברוח זו, כל איש זקוק לחיות את החיים האמיתיים שלו. הקושי הוא לחיות את החיים כשהסביבה אינה מעניקה את סיועה בכך. הסביבה אינה מודעת מספיק לצורך של האדם בידה המושטת לעברו, יד אשר תאפשר לו לגלות את יכולותיו ובאמצעותן לבנות לעצמו "יש קיומי" חיובי.

הילד, הנער, האדם, החווה את אכזבת הסביבה ממנו, חווה אין אונים קשה מנשוא. הוא לא מצליח להשתייך ולשייך את עצמו לסביבתו, ועצם ההווייה וחיותו בתוך סביבתו מעניקות לו תחושות שליליות וקשות של אכזבה. סביבתו (בדומה לתיאור של משפחת חורב), אף אם היא אוהבת אותו ותומכת בו, יוצרת אצלו תחושה סובייקטיבית, שהיא לא מודעת לה, שהוא מאכזב אותה. האדם יכול להרגיש, אף בלי שהסביבה תשגר לו השגרות שליליות, שהוא אכזבה לסביבה האוהבת אותו, וברוב המקרים נמצא שגם הוא אוהב אותה. מצב טרגי זה מרוקן את האדם מתחושת "יש קיומי" חיובית. קשה לו! לעתים הוא מרגיש צורך לברוח מסביבתו, ויש שהוא נעשה נגטיביסטי לסביבה האוהבת אותו. חייו וחיי סביבתו הקרובה נעשים קשים. הסתגלותו לסביבתו שלילית, ולעתים הוא אף מתנגש בה. הכול מתקשים להבין את המצב ונכשלים בשינויו. בכל מפגש עם אוהביו חש אותו פרט מצוקה נפשית של "לא שווה", של "מאכזב", של "לא להיות". מצב נפשי קשה זה עלול במקרים חריגים להביא לידי התנהגות קיצונית של רצח מתוך אין אונים של הווייה. ה"היות" אינו יכול להתקיים, אינו יכול להגשים את עצמו. ה"היות" נמחק ונשחק כשהוא מול המציאות שהופנמה בהווייתו של האדם ואינה יכולה להגשים את עצמה מפני מוגבלותו של הפרט.

ב-1998, במדינת אורגון שבארה"ב, רצח קיפלנד קיפ בן ה-15 את הוריו האהובים עליו והאוהבים אותו בביתם שבשנגרלה. בהמשך דהר ברכב המשפחתי לבית הספר התיכון שבו למד, תיכון תיורסטון, ירה בחבריו ורצח 25 תלמידים מבני כיתתו.

קיפ גדל בעיירה פסטורלית, בין תושבים תומכים ומוקירים, במשפחה מכובדת, מכבדת ואוהבת, עם



הצורך של האדם לקבל יחס של כבוד הוא חיוני לעצמי, והחברה צריכה להנחיל השגרה זו לכל אחד מחבריה, כדי שיפנימו את האחריות להגשמת כבוד זה כלפי כל אחר. הפנמה זו, של אחריות כלפי כל אחר, תצמצם את הצורך של הפרט בהגשמת כבוד אין סופי לעצמו. הגבול והמגבלה שיתהוו בו יאפשרו לו לבנות עצמיות הומנית כלפי האחר.

על פי משנתו של לוינס (1986), תהליך זה של הדדיות בין העצמי לאחר עשוי להגשים את האידיאל הדתי של התקרבות אל האל. בחשיבה החיובית של האחד למען האחר, ה"אני" נוטל על עצמו את האחריות כלפי האחר תוך שבירת האדישות (indifference). אחריות זו אי אפשר לקחת ממנו, והוא נוטל אותה בלא תלות בשיתוף שנמצא בין בני האדם. היחס הזה לאחר, על אף שונותו מהעצמי, הוא שמאפשר לאדם להתקרב לבורא. האחר הוא יצירת האל. התקרבות אליו ואחריותו של הפרט כלפי האחר, הן שמאפשרות את ההתקרבות אל האל. בעבור לוינס (1986), הציווי "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא, יט יח), משמעו כמו נשמטה ממנו המילה "כי": "ואהבת לרעך (כי הוא) כמוך", כלומר שניכם יצירת האל יתברך, ולא כפי דגשו של בוכר, שמפרש "ואהבת לרעך כמוך" - כשם שאתה אוהב את עצמך, אוהב את זולתך.

לפי לוינס (1986), אם תרצה תוכל לפתח יכולת לחוות את עצמך עם כל אחד. האפשרות להגשים זאת תלויה לסברתנו במוכנותו של העצמי להגשים פיתוחה של אינטרו־פתייה שהיא חלק מהווייתו. ההתנהגות תהיה לעתים קרובות משתנה התלוי בתחושות העצמי:

1) עצמי החווה את עצמו איחודי עם האחר, משתייך לכלל וחלק חיובי של השלם, יתאים את התנהגותו לזו של הכלל (משפחה, כיתה, חברה וכדומה) שאליו הוא משתייך. התנהגותו, עם כל ייחודיותה, תשתלב עם ציפיות הכלל ולעתים תתיישב עמו.

2) עצמי החווה את עצמו שלילי, רע, שונה מאחיו, מחברי כיתתו ומכלל האחרים, יחפש להגשים את ייחודיותו בחריגותו השלילית. הגשמה של השלילה והרוע תיעשה דרך להעצמת עצמיותו. לדוגמה, ז'אן גינה, הסופר והגנב, אימץ לעצמו באופן מודע זהות של

השישי לחיי התינוק הוא מחייך לאחר המשמעותי, וכך מעיד שהוא מבחין בו. לאחד הוא מחייך, ולאחר הלא משמעותי לו אין הוא מחייך. מודעות זו לאחר הולכת ומתחזקת, ובחודשים הבאים עוזרת לרך הנולד להכיר את גופו ואת עצמו ולפתח את מודעותו אליהם. התהליך אטי ומתפתח בשנים הראשונות לחיים.

תהליכי ההרגלה, ההתניה והלמידה מביאים את הילד, בסיועם של חיזוקים והנחיות חיוביות של הסביבה, לתת לאחר ולקבלו. קבלת הסביבה את העצמי, חיזוקו והעצמתו, יגרמו לעצמי לחוות את האחר כחיוב ותיווצר דיאדה חיובית ומעצימה.

מיקומן האנטומי של עיני האדם גורם לו שיראה את האחר ויתמקד בו עוד בטרם יוכל לראות את עצמו. האחר יכול להיקלט על ידי העצמי במגוון אופנים. העצמי, החווה "יש קיומי" חיובי הודות להשגרות איחודיות של חום, אהבה, שובע, הגנה ויחס של כבוד, יבנה דיאדה חיובית עם האחר. הוא יחווה את עצמו חלק אינטגרלי ממשפחתו, ובהמשך חלק אינטגרלי ממעגלי החברה שאליהם ישתייך. "כמים לכנים הפנים כן לב האדם לאדם", אמר שלמה המלך בספר משלי (משלי, כז יט). אמנם כל אחר נמצא ביחס אסימטרי עם העצמי, אך כל נשכח שגם בין יד ימין ליד שמאל יש יחס אסימטרי, ואין הדבר מונע תפקוד מתואם בין שתי הידיים הודות לתפעול הרצוני של הפרט.

לא כך הוא כאשר העצמי חווה את עצמו מיותר או אף רע, או כשהוא נמצא בתחרות מאיימת או במרוץ לקראת החובה הלא כתובה "לתפוס מקום בצמרת", או כשהוא נדחף להשיג את ערכו החברתי באמצעות רכישת מוצרים. ההישגיות עלולה להיות מוזנת מדחפים לשליטה ואף מצרכים נפשיים הניזונים לעתים מהאתיקה הפרוטסטנטית, שבעבורה הצלחה היא עדות לאהבת האלוקים. בעולם התעשייתי והתחרותי, הדחף להעפיל לקדקוד הפירמידה מקבל הכרה חברתית ותגמול הדוניסטי, ויש בו כדי לראות באחר גורם מפריע ומי שיש להילחם בו. האחר המצמצם את העצמי, עלול ליצור בעצמי תחושת איום ולהוליד בו רגשות של עוינות כלפי האחר, העלולים להביא לידי מלחמה באחר, שחיקתו, ולעתים אף הכחדתו.



סוטה, עברייין, הומוסקסואל ו"האחר הרע". ז'אן ג'נה חש שהגשמת הרוע תעניק לו את ייחודיותו ותאפשר לו להשליך על החברה את האשם בבחירתו להיות האיש המגשים את הרוע. הסובבים אותו רואים בו איש רע, והוא מגשים את ההתנהגות הזאת. כך הוא זוכה לסטטוס עם דרגות חופש שאין לאחרים.

עצמיות שלילית דוחפת לעתים את הפרט להודות באשמה, גם כאשר הוא לא ביצע את המעשה האסור, אם כדי להעצים את עצמיותו השלילית ואם כדי להשתחרר על ידי ההודאה מתחושת האשם. זו נוצרת בו בשל החינוך המוסרי הקונפורמי שקיבל בילדותו והופנם בו באופן חלקי ולא מוחלט. ייתכן שהעברייין ירצה לשוב להיות חלק מהחברה, אלא שזו לא רוצה בו, ובדרכים מגוונות ולעתים עקיפות היא שבה ומקיא את אותו מתוכה. כך נעשית הדרך השלילית אלטרנטיבה התנהגותית מועדפת.

ג'נה למשל בנה לעצמו עולם ערכים מקוטב לזה של החברה, ובאמצעותו הוא שלל את העולם הקונפורמי. ככל שהתנהגות תהא רעה יותר, מלוכלכת יותר ומעוותת יותר, היא תתקדש ותתגדל בעיניו. הרוע לדידו קיים ביסודו של כל אדם וביסודה של כל החברה האנושית. לסברתו, העולם האנושי מסואב מעצם מהותו. התאוה, היצרים, הדחפים, הם הכוחות המניעים את האדם, והחברה הקונפורמית בצביעותה מכסה את האמת הזאת בלבוש חיצוני מטעה כדי להיראות נאורה.

העצמיות השלילית חייבת ליצור תחושה של אותנטיות חיובית אצל העברייין. כך היא מעצימה אותו ומאפשרת לו להתמיד בהתנהגותו השלילית. ג'נה הקדיש את כשעיו לאנשים שאהב. הוא אהב לעשות ריטואל פולחני שטני של מאגיה שחורה. ככל שהעברייין יחוה את עצמו שחור ושטני יותר, הוא יהיה חזק ועצום יותר. מבחינתו, אסור לעברייין להיות "משתנה תלוי" במה שרוצה החברה הקונפורמית. במחזותיו מושיב ג'נה את החברה על ספסל הנאשמים ומייחס לה את התהוותו של העברייין (Genet, 1957, 1963).

3) מצב נוסף מיוצג על ידי רעי חורב וסיגלית חיימוביץ', הרוצחים של אסף שטיירמן ז"ל (1996), וכן על ידי משה בן איבגי וארבל אלוני, הרוצחים של

נהג המונית דרק רוט ז"ל (1994). ארבעת הצעירים האלה מייצגים נערים מתבגרים הנעדרים "יש קיומי" שיעניק להם תחושה של עצמיות מגובשת ומחייבת לאחריות ולהתנהגות קונפורמית. היעדר "היש הקיומי" מערער את ההומיאוסטזיס של האדם. לפיכך הוא מבולבל וקשה לו לחוות עצמיות אקזיסטנציאלית. המשפט "להיות או לא להיות" מקבל דגש הדורש פעולה: "לא להיות" יביא לידי התאבדות. "להיות" יביא לידי התנהגות שתגרוור בעקבותיה "יש", ואם הוא על דרך השלילה, הוא יכוון להגשמת מעשים חריגים ושליליים שיותר תחושה קונקרטיית מלווה בחוויות.

משה בן איבגי חווה בגיל 9 טראומת פרידה קשה. האם נפרדה מבעלה והודיעה זאת לבנה בשיחת טלפון. לפי עדותה, היא לא היתה בשלה להיות אם. כשנפרדו ההורים, נותר בן איבגי עם אחיו הקטן ועם אביו הנכה, שתסכוליו מעזיבת אשתו ומנכותו מנעו אותו מתפקוד ראוי של אב לילדיו. בן איבגי הילד נעשה, לדברי מורתו, מנהיג שלילי בכיתתו, וכשחבר לארבל אלוני, המצב הלך והחמיר, והקשר ההרסני הגשים והעצים את "היש הקיומי" השלילי. הם בנו לעצמם את התחושה האומניפוטנטית של "יש קיומי" כל יכול, בלתי פגיע, המסוגל להגשים כל נבלה ולצאת תמיד בשלום. הם תכננו להרוג חבר, התעללו במורתם, ניסו להצית מכונית, רצחו חתולים, שדדו והרסו את הקיוסק שליד בית ספרם, וידם היתה נטויה להגשמת חבלות אין סוף.

כשהפרט אינו יכול להגשים "יש קיומי" חיובי, תיסלל בפניו הדרך לחוות "יש" בדרך ההגשמה השלילית, העלולה להסתיים במעשי רצח. רש"י למשל הזכיר, כי הבור שאליו הושלך יוסף בן יעקב על ידי אחיו, "והבור ריק אין בו מים" (בראשית, לז כד), מים אין בו, אבל נחשים ועקרבים, המסמלים מידות מגונות, יש בו.

המערכת הקונאטיבית, הדחפים, הצרכים, היצרים והתאוות מלווים את האדם ככוחות אנרגיה הדוחפים אותו להגשים בשכיחות גבוהה את ה"יש" השלילי. "היש הקיומי" על בסיס השלילה מעניק לפרט תחושות של יכולת ושל שליטה על הסביבה, מלבד תחושה



הסביבה משגרת השגרות לאדם, שאותן הוא מפנים בעצמו ומשייך אליו. הוא יכול לחוות את עצמו על פי השגרות סביבתו כלפיו. הוא זקוק לחוסן אישי ראשוני רב כדי להיות מסוגל להגן על עצמו מפני השגרות שליליות העלולות לאיין אותו. ואכן, יחסי הגומלין בין האדם לסביבתו, הם המולידים בו את תחושות עצמיותו הסובייקטיבית, אם חיובית אם שלילית. השגרות הוריות, בינקות ובילדות, לעצמאות, לאי תלות, לפעילות ולתחרותיות, יעודדו את הילדים לחוות את עצמם ילדים דינמיים ומוכנים להגשים יכולת. הם יחוו עצמיות מגשימה, והם ירצו להמשיך בדרך זו כל עוד יעודדו ויחזקו אותם בכיוון זה. סביבה המשגרת השגרות לחיזוק העצמי והמטפחת עצמיות חיובית, יהיה בה כדי להוליד חוסן אישי עם ממד של עתיד חיובי.

האדם חווה את עצמיותו באופן סובייקטיבי אך מרגיש כאילו זאת המציאות. בו בזמן הוא חווה את עצמיותו הנשאפת, האידיאלית. ככל שהפער בין שתי התחושות, ההוויה והנשאפת, יהיה מצומצם, תחושתו תהיה טובה יותר. כאשר הפער התחושותי גדול, עלול הוא להרגיש חסר אונים מול המציאות או ייאוש מפני הבאות, וממד העתיד שלו יהיה שלילי (Rogers, 1951). אדם החווה פער תחושותי כזה, עלול לחוות אין אונים מול המציאות, ולעתים יתנגש בה ואף יסטה לכיוון התנהגותי שלילי או עברייני.

תחושת העצמי, אם חיובית אם שלילית, מעניקה לפרט הרגשה של "יש קיומי" חיובי, "יש קיומי" שלילי או אף "ריק קיומי", ומשפיעה על כיוון התנהגותו. "הריק הקיומי" יכול להיות מלווה בייאוש הנובע מהרגשת אין אונים בשל יכולותיו המוגבלות של הפרט, החסימה הרגשית המונעת אותו לראות מעבר לאופק, תחושתו הסובייקטיבית של הפרט המנוע מלחשוב אחרת ולראות אחרת, תחושה של התאכנות מחשבתית והיעדר תקווה.

האדם שוכח או מעדיף לשכוח שלכל בעיה יש יותר מפתרון אחד, יותר מאלטרנטיבה אחת. בזמנו התלוננה סטודנטית שהיא אינה מצליחה בשום דבר מפני שהיא שמנה. אחרי שיחה עמה היא הגיעה למסקנה שהיא אכן זכאית לראות בעצמה שמנה ולפעול בכל

פנימית של אומניפוטנציה המשתלטת על הפרט והמאשרת לו שאכן כך הדבר. ההתנהגות השלילית נעשית שכיחה יותר, וברוב הפעמים הולכת ומחמירה עד שהיא נעשית מפלצתית.

(4) המצב הרביעי הוא זה הממוקד ב"ריק הקיומי". לא מעט אנשים חווים את עצמם במציאות אחרת מכפי שהיו רוצים, ולא כפי שהיו יכולים להגשים את עצמם. הרבה מבני האדם אינם מצליחים להבנות לעצמם ממד לעתיד שתהיה בו תמונה ברורה ומגובשת שתכוונם למטרות חיים. הם אינם חווים אינטואיטיבית את הנתיבים העתידיים של חייהם. התמרורים המנתבים להגשמות חיוניות ורוחניות אינם קיימים אצלם. שאיפותיהם למשמעות חיים עמומות, ואין להם היכולת לאתר את ההזדמנויות הנקרות בדרכם. במידת מה הם "עיוורי נפש" ו"עיוורי רוח". חינוך של הכחשה ושל הדחקה מונע אותם מלהיענות לממד רוחם המורדם ולצורכיהם הטרנסנדטליים, הזועקים בזעקה אילמת מתוכם בלי שיוכלו להניע את האדם לפעול בכיוון של הגשמתם. רבים מבני האדם משתלבים בתוך רוטינת החיים, והשאלות הפנימיות בעלות המשמעות, ובהן "מי אני?", "לאן אני?", "מה תכליתי?", "בשביל מי ובשביל מה אני עמל או חותר?" נותרות עמומות וללא מענה. אין אנו מלמדים את תלמידינו על ממד הרוח ועל הדרכים לגלות את מאגר המשאבים האנושיים הסגוליים שבו, שבאמצעותם יוכלו למצוא משמעויות ומטרות חיים. האדם לומד מסביבתו ללבוש מסיכות ולייצג את עצמו באמצעותן, וכך הוא לומד להשתלב בתוך החברה, המסוגלת לבלוע אותו ולעתים למחוק אותו, ותחושתו היא תחושת אינן. הוא שוכח להסתכל מתחת למסכה, וכך מונע את עצמו מלגלות את עצמו. תפיסתו הפנימית והחברתית חוסמת מהאדם את היכולת לגלות את עצמיותו האמיתית ואת האפשרות להוציא מן הכוח אל הפועל את הפוטנציות הטמונות בו. תחושת האינן שלו משתלטת עליו ומגשימה את עצמה (Self fulfilling prophecy), אף שהיא ברוב המקרים מיוצגת על ידי השגרות סביבה שקריות ומוטעות (Rosenthal & Jacobson, 1968; Rubovitz & Mear, 1971).

לאי ביטחון ולחרדות המצעידות אותנו לנוירוזות נואוגניות. הנירוזה היא ביטוי לזעקה קיומית פנימית על חוסר המשמעות שחווה האדם, בלי שהוא יכול להבחין במצבו בכירור. הנהירה אחרי חוויות של עונג על ידי הגשמת הרעב לצרכים, לתאוות ולדחפים, אין בה כדי להרחיב את האופק הרוחני של האדם, הזועק בזעקה אילמת להגשמה. ההשתעבדות לנועם ולנוחות, אין בה כדי לספק תשובה לרעב ולרוחניות (Frankl, 1984).

לוקאס (1988) הדגישה, כי בעשרות השנים האחרונות שחרר עולמנו המערבי את האדם שחרור דרמטי מכבלים שהנחו אותו בתחום המין, והתוצאה היא קטסטרופה: האדם סובל מחוסר ביטחון מוחלט בתחום חיוני זה. שפע של גירויים מיניים מקדם את האמונה שאון מיני ואורגזמה הם הכרחיים, ומשהוסר המחסום, נפתח הפתח לאי תפקוד מיני. צרכים טבעיים מודגשים באופן מלאכותי על חשבון החיבה והדאגה האנושית, והתוצאה היא היעדר סיפוק, אי יכולת לאהוב ואפילו תחושות של גועל כלפי הזולת וכלפי העולם.

בעולם שאין בו ציוויים מחייבים, גדלים ילדים ונערים רבים ללא הדרכה, ללא מופת מנחה וכמעט ללא הגבלות. התולדה היא דמורליזציה, תוקפנות ואלימות כלפי עצמם וכלפי זולתם. כולנו סובלים מאובדן שליטה עצמית, משפחתית וחברתית. מצב של "ריק קיומי" מוביל להתנהגות מסתכנת, לתוקפנות, לייאוש ולדיכאון. "הריק הקיומי", אבדן משמעות הקיום, מערער את ביטחונו של האדם. אבדן הביטחון הוא מנת חלקם של רבים, גם של מי שזכו לשפע חומרי, שאינו נותן טעם ומטרה לקיומם. לוקאס (1988) הדגישה, כי האושר לא יושג באמצעות אורגזמה יומית, טיפולי מין יקרים, סמים ואלכוהול. הגל האחרון של אושר בא בדרך של אלימות, פשעים חסרי טעם ומשחקי כוח פוליטיים, והכול הכל ורעות רוח, והאדם נותר בשממה של דיכאון.

חלק מהאנשים הסובלים מ"ריק קיומי" יפתחו חוסר אמון כלפי עצמם או כלפי סביבתם, והספק יכרסם בהם. הדבר עלול להובילם לנסיגה פנימית לתוך עצמם. חלק אחר מהאנשים הסובלים מ"ריק קיומי"

עניין כשמנה, אך עומדת בפניה גם האפשרות לראות בעצמה אדם נכון וחושב ולפעול כאדם כזה, בלי קשר להיותה אדם ששוקל 87 ק"ג.

יש שהאדם לא מצליח להתאזן בתוך עצמו. אי השקט הזה מושלך על הסביבה ומחמיר את מצבו, והוא נותר ללא תכלית, ללא מטרה ואף ללא תקווה. ידוע שמערכות היחסים בין האדם לבין עצמו ובינו לבין סביבתו עשויות להיות קונפליקטואליות, דיאלקטיות, עם דיאלוג של תרשים או ללא דיאלוג, והאדם עלול לחוות חרדה. הדיאלוג בין האדם לזולתו, אליבא דבובר, גובל בנס (שוהם ואדד, 2004). חשוב שהאדם יהיה מוכן להתייחס אל עצמו ואל העולם בדרך נוספת, ואולי אחרת מזו שהורגל בה, כדי שאולי תיווצר אוריינטציה אלטרנטיבית שתפתח בפניו אופק חדש, ויימצאו לו דרכים חדשות להגשמת מטרות או להתרת סבכיו.

האוריינטציה האגוצנטרית, המכוונת על ידי העולם המערבי, אינה מטיבה עם האדם. האדם עלול לכוון את עצמו לחיים בתוך קונכייה, להיות מרוכז בעצמו ולברוח מקשרים עם האחרים ומאחריות כלפיהם. הדאגה לאחר, יש בה כדי לשייך את האדם אל האחר. יש בקשר הזה כדי ליצור מתח קונפליקטואלי, שאם ילמד להתגבר עליו, ייצא האדם מחוזק.

האדם המודרני שוחרר מכבלים רבים, ובתוך כך השיל מעצמו גם כבלים החיוניים להווייתו הקיומית: תרבות, דת, מסורת ועוד. המשפחה ובית הספר שחררו את עצמם במידת מה מחובת ההנחלה של החינוך. רבים מאיתנו חיים חיי אילוזה של חופש מהאחריות כלפי האחר, כלפי החברה ואף כלפי עצמם. ההדוניזם משתלט על האדם, ועמו מתהווים תהליכים ההורסים את האדם, מדרדרים אותו, ומכוונים אותו להשתחרר מחובות, ממצוות, ממחויבויות ומאחריות. מחלחל באדם הציווי ההרסני של גדול המצווה ולא עושה, נוצרת הוויה של אין גבול, והאדם אינו חווה "יש קיומי" אמיתי. בריק ההווייתי והקיומי המתהווה בו הוא מחפש את "הנחשים והעקרבים" ואת ההסתכנות כדי להרגיש קיים.

החופש הרב שיש לנו גרם לנו לאבד עוגנים של מסורת, של דת, של מוסר ושל ערכים, ודרדר אותנו



כך עלינו לאפשר לילדינו ולתלמידינו לבחור בין אלטרנטיבות התנהגות. המבוגרים יכולים להציע את האלטרנטיבות ולהכשיר את הילד והתלמיד כדי שיהיה מסוגל לבחור ביניהן. ואיך זיל גמור, תן לאדם (לילד) לבחור.

**4. אקלים סביבתי.** האווירה שבה גדל הילד חייבת להיות חיובית. הוא חייב לחוות סביבה תומכת שאוהבת אותו כפי שהוא, בכל הווייתו העכשווית. אוריינטציה אישית חיובית תגרום לאדם לפרש את העולם באופן חיובי, והתנאי לבניית אוריינטציה כזו הוא קיומה של סביבה תומכת. פיתוח good me ו-bd בבד good environment, יבטיח את התנהגותו החיובית ואת תחושתו הטובה של הילד. עליו להרגיש שהוא אינו צריך להיות תואם של האחרים, אף אם הוא נדרש להתאים את עצמו לתנאי המקום ולתנאי הזמן.

**5. עידוד ואהבה.** כל אדם זקוק לליטוף פיזי ונפשי. הילד זקוק לעידוד בהתאם לצרכיו הסובייקטיביים. מזכור ש"כמים לפנים הפנים כן לב האדם לאדם" (משלי, כז יט) - עצה זו של שלמה המלך תהיה לנו לעזר. בעולם שמעניק עידוד וליטוף, נמצא כולנו את עצמנו מחוזקים.

**6. פינוק.** פינוק על פי אדלר (Adler, 1937), פירושו לעשות בעבור הילד מה שהוא מסוגל לעשות בעצמו. פינוק מצמצם ומעכב את התפתחות העצמיות. יש לאפשר לילד ליזום ולהתנסות בעצמו. מחובתנו להעניק לו את הכלים שיסייעו לו להתמודד עם המטלות בעצמו.

**7. חוקים ונורמות.** חלק ניכר מחיינו מבוסס על כללים. בהיעדרם, איש את אחיו בלעו. כלומר האדם מאבד כיוון ואינו יודע כיצד לנהוג. חוקים ונורמות משמשים לאדם מצפן המורה לו לאן לפנות, איך לנהוג ומה יהיו התוצאות אם לא יעשה כן.

**8. תוכחה.** התוכחה חיובית כשהיא מכוונת לתיקון ומולידה באדם תחושה של הגשמה. התוכחה חשובה, כל עוד היא נאמרת מתוך כבוד ואינה יוצרת באדם תחושה שמזלזלים בו. לכן עדיפה תוכחה הנאמרת ביחידות וכבוד, ורצוי שתיאמר בעת שהאדם מוכן להקשיב.

**9. רגשי אשם.** אין צדיק בארץ אשר לא יחטא. לרגשי

עלולים לפתח אכזבה מהחיים, ייאוש או אף להתאבד. הראשונים הם חסרי משמעות חיים, והאחרונים הם אלו שהיתה להם משמעות חיים פירמידלית, והם איבדו אותה. למשל: איש משפחה המשקיע את כל חייו במשפחתו ורואה בה את תכלית חייו, והנה קרה שהמשפחה התפזרה והוא מרגיש אבוד; או איש כספים שכל תכליתו היא בהעצמתו הכלכלית, ובשל גורם כלשהו הוא פושט רגל ומוצא את עצמו בפתח פי התהום. אדם שהתחנך על בסיס החובה, האחריות והסדר, יוכל לשקם את עצמו. הוא ייטול לעצמו את זכותו להגשים את דרגות החופש שנתרו לו למען גיבושן של החלטות אחריות שיצעידו אותו להגשים מטרות ותכליות בעלות משמעות. אדם הלומד לחפש את ציוני הדרך שלו בתוכו, יהיה מסוגל למצוא את דרכו ולשקם את הווייתו. ממעמקי נפשו ידלה האדם את הערכים ואת המשמעות שיתוו שוב את דרכו באופן מחייב ואחראי, כלפי עצמו וכלפי זולתו.

## סוף דבר

לא מספיקות המחשבות הטובות והכוונות הטובות של סוכני הקברות (הורים, מורים ומערכות חברתיות אחרות). חשוב לבחון בנייתם של עקרונות יסוד בחינוך, להקפיד להפנימם ולנהוג על פיהם, על אף שהחופש לשוב ולהתחבט בהם ילווה אותנו תמיד. אם יותר לנו, נציע עקרונות יסוד למחשבה:

**1. כבוד הדדי.** כבד את הילד או את הנער, וכך ילמד הוא לכבד אותך ואת האחרים. כל אדם באשר הוא, אדם זכאי ליחס של כבוד. איננו שווים אלה לאלה, וטוב שאנו אחרים ולכל אחד מאתנו ייחודיות משלו. עם זה, כולנו שווים בעניין אחד: בזכות לקבל יחס של כבוד.

**2. תחושת ערך.** כל אדם רוצה להרגיש חשוב, אבל כל אדם חווה את החשיבות באופן סובייקטיבי. עלינו להעניק לאחר את החשיבות שהוא מצפה לה. אדם המרגיש חשוב בסביבתו, יפגין התנהגות אחראית. כאשר הסביבה משרתת לילד שיש לו היכולת להגשים עצמו, הוא ירגיש בעל ערך ובעל מוטיבציה להתקדם.

**3. בחירה חופשית.** האדם הוא יצור בוחר, ומשום



ומסוגלות לשאת סבל ומעניקים את הטעם לחיות, כלומר הם חיים איכותיים.

**16. אקונומיות.** לאדם קשה להשתנות, אך חשוב שיפתח מסוגלות לחשוב אחרת, לבחון דרך נוספת, להיות פתוח לעצמו ולעולם. רק כך יוכל האדם לסגל לעצמו דרכים חדשות שישרתו אותו ביעילות יתרה. האקונומיות (החיסכון) באנרגיה נפשית עלולה לגרום לאדם להפסיד את ההזדמנות ליצור שינוי ולפתח לעצמו שער חדש.

**לסיכום,** "הלא אם תיטיב שאת ואם לא תיטיב לפתח חטאת רובץ..." (בראשית, ד ז). כלומר הבחירה ניתנה לאדם. אם ייטיב לפתח בקרבו את "היש הקיומי", דרכו תהא בעלת משמעות וחיובית, ואילו אם לאו, לפתח חטאת רובץ, כלומר הדרך השלילית, הנובעת מהיעדרו של "יש קיומי", תרובץ לפתחו.

כדי ליצור שינוי, נדרשת התגייסותו של "הכפר כולו", כלומר נדרש שינוי חברתי. חברה שאינה מדגישה את ממד הרוח, שאינה מחנכת לגבולות, עלולה לגלות שילדיה מסתובבים ברחובות ורוצחים מתוך שעמום ומתוך חוסר אכפתיות.

ארונסון (2005) כתב בספרו:

"...אנחנו מוכרחים ללמוד לשים לב איש לרעהו, להקשיב היטב ולמצוא את הדרך הטובה ביותר לתקשר עם האנשים... תשומת הלב מובילה אותנו ללמוד לראות את הדברים מבעד לעיניים של אנשים אחרים - לראות את העולם כפי שהם רואים אותו. באופן בלתי נמנע, פרספקטיבה כזו יוצרת אהדה, חמלה והבנה" (עמ' 123).

כדי לגרום לנער להיות אמפתי לזולתו, על סביבתו להקשיב לו ולנסות לחוות את עולמו ברגישות ובהבנה, ולצד זאת לקיים פיקוח נאות ולסמן גבולות. מי ייתן ועקרונות חינוך אלו יהיו לרצון בפני הורים ומורים, ובזכותם נחיה בעולם בעל משמעות וחיובי יותר.

אשם יש לעתים קרובות תוצאות שליליות. אין ברגש האשם מקור לבניית האדם.

**10. אין אדם מושלם.** כולנו נבראנו חסרים ולא מושלמים. מצווים אנו ללמוד כיצד להשלים את עצמנו. רגש הנחיתות המפעם בנו הוא במהותו חיובי.

**11. עקיבות.** תהליך החינוך והשגרת הנורמות צריכים להיות עקיבים כדי שהילד יוכל להפנים את הנורמות ויקל עליו לנהוג כשורה.

**12. תמורות.** התפתחות האדם נעשית בשלבים. כל שלב מתפתח בעקבות קודמו, ולכל שלב אפיונים ומטלות משלו. בבואנו לחנק, עלינו להתייחס לשלב ההתפתחותי של הילד. המחנכים צריכים להכיר את השלבים ולאפשר לילד למצות את התפתחותו בכל שלב בדרך מיטבית. הילד, הנמצא עד גיל 7-8 שנים בשלב ההטרונומי, נוטה להיות ממושמע פחות או יותר, והוא מוכן לקבל את דעת הוריו ומוריו. בגיל 8-10 שנים מתפתח השלב הסוציונומי, והילד מושפע במיוחד מסביבתו החברתית. בגיל 12-18 שנים נוטה הנער ל"פיזור האני", ועוברות שנים עד אשר הוא יפתח זהות ויגבשה ואכן יהיה אוטונומי.

**13. התנצלות.** הזכות לשגות מוענקת לכולנו ושגיאות הן חלק מהווייתנו. חכם לומד משגיאות עצמו ונכון לומד גם משגיאות זולתו. אדם צריך לדעת, כי שגיאה ניתנת לתיקון. כולנו טועים, אך חשוב כי נדע להתנצל בפני ילדינו ותלמידינו מתוך כוונה אמיתית. דברים היוצאים מן הלב מגיעים אל הלב ומביאים לידי שינויים התנהגותיים חיוביים.

**14. פחד.** אנו נולדים עם היכולת לפחד. הפחד ביסודו הוא מנגנון הגנה. בזכותם של הפחד ושל ההבנה אנו מסוגלים להגן על עצמנו. רוב סוגי הפחדים שלנו נלמדים במהלך חיינו. מותר לפחד, אך כדאי ללמד את הנער לפתח דרכים (טכניקות) להתגבר על פחדיו. ככל שילמד לנטרל את פחדיו, הוא ישתחרר מאלו שאינם מועילים לו ויותר את אלו המגנים עליו.

**15. משמעות.** חייב אדם להזכיר לעצמו שבשבילו נברא העולם. עליו למצוא "משמעויות לרגע" וכן "משמעות לטווח ארוך". בכל יום עליו לבחון כיצד יגשים את עצמו. חיי משמעות מולידים אחריות



Chalier, C. (1994). *Elevations: The height of the good in Rosenzweig and Levinas*. Chicago: University of Chicago Press.

Cornell, D. G., Benedek, E. P., & Benedek, D. M. (1987). Characteristics of adolescent charged with homicide: Review of 72 cases. *Behavioral Sciences & the Law*, 5, 11-23.

Crumbaugh, J. C. (1988). *Everything to gain*. California: Institute of Logotherapy Press.

Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, 200-207.

Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. New York: Academic Press.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers, psychological issues monographic series I., No. 1*. New York: International Universities Press.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1969). *Personality structure and measurement*. London: Routledge and Kegan Paul.

Farrington, D. P., Loeber, R., & Berg, M. T. (2012). Young men who kill: A prospective longitudinal examination from childhood. *Homicide Studies*, 16, 99-128.

Frankl, V. (1984). *Man's search for meaning*. New York: Washington Squar Press.

Genet, J. (1957). *The balcony*. London: Faber and Faber.

Genet, J. (1963). *The screens*. London: Faber and Faber.

Heide, K. M. (2003). Youth homicide: A review of the literature and blueprint for action. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 47, 6-36.

## מקורות

אדד, מ' (1989). קרימינולוגיה: העברין בהתהוותו. תל אביב: הוצאת אור עם.

אדד, מ' (1993). החינוך לאי-אלימות. *מכשג לעבודה חינוכית סוציאלית*, 4, 9-27.

אדד, מ' (2002). נגטיביזם בגיל ההתבגרות. בתוך מ' אדד וי' וולף (עורכים), *עבריינות וסטייה חברתית - תיאוריה ויישום* (עמ' 41-59). רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.

אזולאי, א' (20.4.2007). כדור בלב של אמריקה. *ידיעות אחרונות*, 20-23.

ארונסון, א' (2005). לא נשאר את מי לשנוא - על אלימות בכתי ספר. בן שמן: מודן.

גוטליב, ד' (2002). אלימות ילדים ונוער - היבטים פסיכולוגיים וחברתיים. *רפואה ומשפט*, 27, 159-166.

גוטמן, ד' (1999). *לוגותרפיה למטפל, עבודה סוציאלית משמעותית*. תל אביב: הוצאת דיונון.

המנחם, א' (2004). רצח על-ידי בני נוער - האם ללא מניע? בתוך ל' עדן, א' שדמי וי' קים (עורכים), *רדפי הצדק - מחקרים בפשיעה ואכיפת חוק בישראל* (עמ' 473-485). תל אביב: ציריקובר.

חביב, ג', בן רבי, ד', ברנע, נ' ולוי, ג' (1999). דו"ח מחקר - הטיפול המשטרתי בקטינים ובבני נוער: מיפוי פעולות המשטרה וקשריה עם גורמים חיצוניים. *משטרה וחברה*, 3, 123-142.

לוינס, ע' (1986). *אתיקה והאינסופי, שיחות עם פיליפ נמו*. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

לוקאס, א' (1988). *חיים משמעותיים*. תל אביב: הוצאת זמורה-ביתן.

קירקגור, ס' (1998). *או-או* [כרך א]. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

שוהם, ש' ג' ואדד, מ' (2004). *ריק ללא שובע - טיפול אקזיסטנציאליסטי בהתמכרות לסמים*. תל אביב: הוצאת בבל ידיעות אחרונות.

Adler, A. (1937). *What life should mean to you*. Boston: Little, Brown & Company.

Bailey, S. (1996). Adolescents who murder. *Journal of Adolescence*, 19, 19-39.

Woodworth, M., Agar, A. D., & Coupland, R. B. A. (2013). Characteristics of Canadian youth-perpetrated homicides. *Criminal Justice & Behavior*, 40(9), 1009-1026.

## פסקי דין

תפ"ח 45/94 (תל-אביב-יפו) מ"י נ' ארבל אלוני ומשה בן-איבגי. לא פורסם.

תפ"ח 1005/01 (תל-אביב-יפו) מ"י נ' רעי בן גדי חורב וסיגלית בת נמרוד חיימוביץ'. דינים-מחוזי 2006 (הכרעת הדין).

תפ"ח 1005/01 (תל-אביב-יפו) מ"י נ' רעי בן גדי חורב וסיגלית בת נמרוד חיימוביץ'. נבו - מאגר משפטי (גזר הדין).

תפ"ח 1057-09 (תל-אביב-יפו) מ"י נ' ר' ע' (קטין), ג'מיל עדס ועבדל רחמן עדס. דינים-מחוזי 2011 (גזר דין).

Horowitz, M. A. (2000). Kids who kill: A critique of how the American legal system deals with juveniles who commit homicide. *Law and Contemporary Problems*, 63(3), 133-177.

Kelly, K., & Totten, M. (2002). *When children kill: A social psychological study of youth homicide*. Peterborough, Ontario, Canada: Broadview Press.

Labelle, A., Bradford, J. M., Bourget, D., Jones, B., & Carmichael, M. (1991). Adolescent murderers. *Canadian Journal of Psychiatry*, 36, 583-587.

Lewis, D. O., Pincus, J. H., & Bard, B. (1988). Neuropsychiatric psycho-educational and family characteristics of 14 juveniles condemned to death in the United States. *American Journal of Psychiatry*, 145, 584-589.

Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self esteem, "general maladjustment" and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.

Myers, W. C., & Kempf, J. P. (1990). DSM-III-R classification of homicidal youth - help or hindrance? *Journal of Clinical Psychiatry*, 51, 239-242.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rosenthal, R., & Jacobson, I. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rubovitz, P. C., & Mear, M. L. (1971). Pygmalion revised: Toward an explanation on the Rosenthal-Jackson findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 197-206.

Shumaker, D. M., & McKee, G. R. (2001). Characteristics of homicidal and violent juveniles. *Violence & Victims*, 16(4), 401-409.

Shumaker, D. M., & Prinz, R. J. (2000). Children who murder: A review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(2), 97-115.