

על שאלת העונש

מבוא

בשנים האחרונות אני מלווה ומבקר בבתי ספר רבים הן כמלווה של מורים, הן כמלווה של צוותי מורים והן כאורח. בביקורים אלו עולה בתוכי שוב ושוב שאלת הענישה ואני תוהה האם אנו בכיוון הנכון בתחום זה. כמה דוגמאות ממה שאני רואה בכיתות:

העמדת ילדים מאחורי הכיסא באופן קבוע ובד"כ את אותם ילדים; הוצאה מהכיתה; רשימת שם הילד/ים על הלוח לחיוב ולשלילה; לקיחת זמן מההפסקה עבור ביצוע משימה; כתיבת דברי התנצלות על מעשה שלילי, בד"כ בליווי ציור; כתיבה של משפטים או פסוקים הרבה פעמים; השארת ילדים אחרי הלימודים; הרחקה מבית ספר.

מטרתי במאמר זה אינה להעביר ביקורת אלא פשוט לבחון מחדש, לשאול ובעיקר לעורר שיח בשימוש בענישה בכלל ובבית הספר בפרט.

*

כאשר בוחנים את ההיסטוריה של האנושות מבחינה אנתרופוסופית רואים שהיא מובילה את האדם לעצמאות וחופש הולכים וגוברים. מחיים בקהילות שבטיות, בעלות קוד מוסרי ברור, חוקים דתיים וקשרי שייכות מובנים מאליהם למשפחה, לחמולה ולעם, עברה ועוברת האנושות לחיים בקהילות יותר ויותר פתוחות ורב גוניות, לפתיחות מוסרית, לחשיפה למנעד רחב של אמונות, כולל אתאיזם, ולדגש על האינדיבידואל. המוקד עבר מהחברה לפרט, משייכות לאוטונומיה, מציות לצווים וחוקים "מלמעלה" לחיפוש אישי אחר הנכון והמוסרי עבורי.

סוגית הענישה בחינוך קשורה לתהליך של שינוי תודעתי זה. בתרבויות העבר היה זה מובן מאליו שעל מעשה "רע" של ילד, שעמד בניגוד לכללי החברה או הדת יש להענישו. כך למשל בתנ"ך: "אל תמנע מנער מוסר כי תכנו בשבט לא ימות. אתה בשבט תכנו ונפשו משאול תציל". (משלי, כג, 14, 13); "חושך שבטו שונא בנו ואהבו שחרו מוסר" (משלי, יג, 24). עונשים גופניים היו והם עדיין בחלק מהמדינות דבר מובן מאליו (בארה"ב אם איני טועה יש ב-16 מדינות אפשרות חוקית להכות ילדים). אני משער שבכל מקום בעולם, בו היו קשרי גומלין בין מבוגרים לילדים, עד לתחילת המאה ה-20, היינו עדים לענישה גופנית, כדבר מובן מאליו, הן בחיי היום יום והן במערכות החינוך.

מסוף המאה ה-19 ובמיוחד במהלך המאה ה-20, ובהקשר של העלאת זכויות האדם על סדר היום, חוקקו ברוב הארצות חוקים להגנת הילד, כללים (בחוק או בהסכמה) נגד עונשים גופניים ובמסגרת שאלות היסוד החינוכיות - שנפתחו גם הן בתקופה זו - עלתה לדיון גם סוגית העונש: נחיצותו, משמעותו, השלכותיו וכיו"ב.

בהקשר הרחב יותר יש לדעתי לראות זאת כמעבר מתרבות של "נקם ושילם", "עין תחת עין", שבמסגרתה עונש או תגמול קשה וכואב על מעשה שלילי היו המובן מאליו לתרבות של אהבה וחמלה המקבלת יותר ויותר מקום בתקופתנו.

*

בהמשך, אביא מפועלם החינוכי של קורצ'אק, גנדהי ושטיינר בתחום זה כמה מחשבות וציטוטים, זאת כמעין השראה למחשבותי, ואז אחזור לדיון בשאלת הענישה במסגרת חינוך ולדורף.

מהטמה גנדהי

בשני ספריו: "אוטוביוגרפיה או סיפור ניסויי עם האמת" (גנדהי, 2005); "סטיאגרה בדרום אפריקה: (גנדהי, 2014) מתאר גנדהי בכמה פרקים קצרים את חוות טולסטוי שהקימו והפעילו הוא וחברו קלסנבאך בדרום אפריקה בתחילת המאה ה-20. בתקופה זו גיבש גנדהי את רעיונותיו ותפיסת עולמו, ואלו היו גם ניסיונותיו הראשונים בחינוך. בחווה עבדו בין השאר גם נערות ונערים שחיו במקום כפנימייה ועבורם קיימו גנדהי ועמיתיו מסגרת לימודים לאחר שעות העבודה. גישתו הבסיסית של גנדהי לשאלת החינוך היתה של דוגמא אישית:

על המורה לדקדק תמיד בהליכותיו, קלה כחמורה... באפשרותו של המורה המצוי במרחק מיילים מתלמידיו להשפיע על רוחם בדרך חייו... התחוויר לי שעלי לשמש מופת מתמיד לנערות ולנערים החיים עמי. וכך הם הפכו למורי... (גנדהי, 2005, עמ' 314)

שלושה מאורעות הקשורים לשאלת המשמעת והעונש מפורטים בספרים. בראשון מתאר גנדהי כיצד הוא נאלץ להכות נער חסר משמעת, "פרוע, חסר רסן, נוטה לשקר ולריב" (שם). הנער התנהג באופן אלים וגנדהי ניסה לדבר עמו, הנער היה אלים גם כלפיו והוא מתאר כיצד הוא נטל סרגל "וחבטתי על זרועו. רעדתי שהכיתי אותו". גנדהי מספר שאומנם הנער הפך לממושמע בעקבות התקרית אבל הוא הצטער על כך עד סוף ימיו: "הצגתי לפניו ביום ההוא לא את הרוח, אלא את החיה שבי".

המקרה השני ארע כאשר בהיותו ביוהנסבורג הוא שמע על "נפילה מוסרית" של שניים מתושבי האשרם בפניקס (מעין מושב חקלאי שהוקם קודם לחוות טולסטוי ובו התגוררה משפחתו של גנדהי). בספר לא מובאים אומנם פרטים, אבל אנו יודעים שמדובר על רומן בין בנו של גנדהי, שהיה בחור בן, 16 או 17 בעת ההיא לבין אישה נשואה שהיתה באשרם ללא בעלה. הרומן התגלה לגנדהי בעקבות וידוי שכתב בנו לחברו קלסנבאך. גנדהי חזר מיד לאשרם ושם החליט "לקחת אחריות על המקרה", כמחנך, ולכן "כפיתי על עצמי צום בן שבעה ימים ונדרתי לאכול

אחר כך רק ארוחה אחת ביום במשך ארבעה וחצי חודשים." הוא מתאר שבעקבות ההחלטה נגולה אבן מעל לבו, הכעס כלפי הנער והאישה דעך ו"את מקומו תפסה תחושת חמלה טהורה ביותר כלפיהם" (שם, עמ' 319). הוא מעיד שההסתגפות היתה קשה אומנם לכולם אבל: "היא ניקתה את האווירה, כולם הבינו כמה נורא לחטוא והברית ביני לבין הילדים נעשתה אמיתית יותר".

מקרה שלישי, שמתואר רק בספר על דרום אפריקה (2014) היה בערך באותו זמן, בחוות טולסטוי. הפרטים הידועים לנו הם שנערים הציקו או העליבו או אפילו התעללו מינית (אנחנו כאמור לא יודעים) בשתי נערות בעת הרחצה באגם הסמוך לחווה. לאחר בירור המקרה, שכנע גנדהי דווקא את הנערות לגזוז את שערותיהן כמעין כפרה על המעשה. הוא היה משוכנע בעת המעשה עצמו וגם בעת כתיבת הספר שהיה זה הדבר הנכון לעשות.

אני מסכם: דוגמא אישית, "עונש" של המחנך על עצמו כמעשה חינוכי בתגובה למעשה שלילי של החניך, "הענשה" של הצד הנפגע כמעשה של כפרה.

יאנוש קורצ'אק (הנריק גולדשמידט)

קורצ'אק היה דוגמא מצוינת למחנך בעל כישורים מלידה. הוא לא העריך מחקרים חינוכיים וכתבים מדעיים על תחום החינוך ולמרות שנתן בעצמו הרצאות בסמינר למורים לא החשיב את הידע הניתן בו וביקש תמיד לפעול מתוך התבוננות, ניסיון וחוש חינוכי. כך גם כתביו הרבים אינם משנה סדורה. הוא אינו מציג תפיסה ברורה ואידיאולוגית, אלא מציג הרבה מאוד מקרים חינוכיים, התבוננויות, כתבי פרזזה ואפילו שירה. מכאן שאין זה פשוט להוציא מכתביו או מדברי האנשים שעבדו אותו ולמדו ממנו תפיסה חינוכית ברורה.

יחד עם זאת, רבים מהחוקרים רואים את הסליחה כאחד העיקרים של משנתו. סילברמן טוען שהקו "המנחה הראשי" של דרכו החינוכית של קורצ'אק הוא משמעות הסליחה: "לדעתנו חמלה היא עיקרה של הגישה החינוכית הכוללנית של קורצ'אק, היא מהדהדת בדרך בה הוא הגדיר את המחנך וראה את תפקידיו ומצויה ברבות מהמסגרות, השיטות והפרקטיקות החינוכיות שפיתח... (סילברמן, 2012, עמ' 233). קורצ'אק עצמו אומר זאת במילותיו: "לסלוח לחלוטין, לכל אחד ולכל מקרה. להבין הכל – פירושו לסלוח הכל... המחנך חייב לדון בלבד ולמען עצמו כל עברה, כל כישלון ואשמה – תמיד במידת הרחמים" (קורצ'אק, 1978, עמ' 253, 254).

דוגמא יפה לגישה זו אני רואה במה שקורצ'אק כינה: "ספר החוקים" של מוסד בית היתומים אותו ניהל יחד עם סטפה וילצ'ינסקה. בספר היו 1000 חוקים והוא נוצר בעבודה משותפת של הילדים במוסד עם קורצ'אק. בהקדמה היה כתוב:

ילד שחטא, אין טוב מלסלוח לו. אם עשה דבר רע, משום שלא ידע, כעת הוא יודע... יזהר בעתיד. אם חטא מפני שקשה לו שלא לחטוא, ישתדל. חטא מפני שפיתוהו חבריו, לא ישוב לשמוע בקולם. ילד כי חטא, אין טוב מלסלוח לו ולחכות עד שייטיב דרכיו.

אבל בית הדין חייב להגן על השקטים, כדי שלא יפגעו בהם התוקפנים והטרדנים. בית-הדין חייב להגן על החלשים מפני החזקים, על הישרים והחרוצים, שלא יפריעו הרשלנים והעצלנים.

בית-הדין חייב לדאוג לסדר, כי חוסר-הסדר פוגע, קודם כל, בטובים, בשקטים, בישרים. (אדן, 1950, עמ' 227).

לפי התקנון היו אסורים עונשי גוף, בידוד ומניעת אוכל. אם קרה ומדריך יצא משליטה והיכה ילד, היתה מוטלת עליו החובה לרשום זאת ואת מעשהו על הלוח הציבורי. למוכה גם היתה האפשרות לזמן את המכה למשפט (כהנה, 1986). ברשימה "האביב והילד" כותב קורצ'אק: "להעניש ילד על שאיחר, למשל, בעוד המורה מאחר ואינו נענש, זו נבלה. ונבלות כאלו אנו עושים לאלפים". ובמקום אחר:

איך לשמור על המסגרת הזאת לבל תתפרק? בעיה זו מקרבת אותנו לשאלת העונש. קודם כל, אסור למתוח את החבל יותר מדי, שכן, אם לא ייצא הילד מן המוסד בהיתר - הוא יתחמק וייצא למרות האיסור. ומה יהיה אז? שוב שימוש בענישה ובאמצעי דיכוי? אין לשכוח, שלילד מותר גם לטעות. כי אם לא יטעה בימי ילדותו, הוא לא ילמד להיאבק בתאוותו, יגדל ויהיה אדם פסיבי מבחינה מוסרית. מחוסר הזדמנות להיאבק - לא יאמן את כוחותיו המוסריים.

בספר "פדגוגיה מבדחת", שמביא את שיחותיו של קורצ'אק ברדיו וארשה בעיבודו הספרותי, הוא מתאר מפגש שלו עם ילד בן חמש בחופשתו באתר נופש (קורצ'אק, 1996, עמ' 161). הילד נטפל אל קורצ'אק, הציק לו, כאשר בכל מפגש נוסף הוא נעשה חוצפן ואלים יותר. לבסוף במפגשם האחרון, קורצ'אק ישב וקרא בקרחת יער, והילד החל להציק לו ולבסוף גם זרק עליו אצטרובל. בשלב זה קורצ'אק הזהירו שהוא יכה אותו אם ימשיך. לאחר עוד כמה אצטרובלים שפוגעים בו זינק קורצ'אק ותפס את הילד, החזיקו ושאלו: "רוצה מכה ביד ימין או ביד שמאל?", "עזוב אותי", צרח הילד, וקורצ'אק אמר לעצמו: "המכה חייבת להיות מכוונת היטב ועניינית". ואז הוא נתן לו מכה ושחררו. בסוף התיאור הוא כותב הערה:

"אני מתנגד נחרץ והחלטי לעונש גופני. מלקות... לעולם אינן אמצעי חינוכי. מי שמכה ילד, ממלא מקום של פקיד הוצאה לפועל: לעולם בלי אזהרה מוקדמת ורק מתוך הגנה הכרחית - ואז רק פעם אחת! ביד וללא כעס (ורק אם אין שום דרך אחרת)".

לסיכום: סליחה כעקרון מנחה בכל סיטואציה חינוכית; חשוב שילדים יתנסו בטעות, רק כך ילמדו; תקנון הנקבע עם הילדים עצמם במטרה ליצור בהירות וסדר, עונשים רק בכדי לשמור על הסדר הציבורי "להגן על החלשים וההגונים"; עונש גופני "לעולם אינו אמצעי חינוכי" ואם אז: "פעם אחת, ללא כעס".

רודולף שטיינר:

רודולף שטיינר, מייסד האנתרופוסופיה וחינוך ולדורף, ראה את הסמכות כעיקרון מנחה של העבודה החינוכית בגיל בית הספר היסודי, בין הגילאים 6,7 עד 13,14. כבר בספרו הראשון על חינוך (שטיינר, 1987) הוא מצביע על הקשר בין השלב ההתפתחותי בו מצוי הילד בתקופה זו לבין חשיבות הסמכות. "סמכות והליכה בעקבות" הן מילות הקסם בשנים אלו עבור הילד: "מה שהילד רואה באופן ישיר במחנכיו בעיני רוחו, מוכרח להיעשות בשבילו סמכות - לא סמכות כפוייה בכוח אלא כזאת שהוא מקבל באופן טבעי ללא עוררין" (שם, עמ' 37). לדברי שטיינר באמצעות סמכות אוהבת יבנה הילד את מצפוניו, הרגליו ונטיותיו. כמו כן, אווירה של סמכות יוצרת בילד, בגילאים אלו, כוחות של יראת כבוד. כוחות אלו הם המזון לו זקוק גוף החיים לגדילה נכונה ובריאה. ילד, שלא פיתח יחס של יראת כבוד כלפי דמות אנושית של מבוגר בתקופת השבועון השני לחייו, יסבול בגין חסך זה כל ימי חייו כמבוגר. (שם).

על חשיבות הסמכות בתקופת בית הספר היסודי דיבר שטיינר בכל הרצאותיו על חינוך. במחזור ההרצאות ששטיינר נתן בשנת 1923, ושתורגם בשם "הלכה ומעשה בחינוך ולדורף", בהרצאה החמישית, מתייחס שטיינר ליחסי הסמכות הטבעית, המובנים מאליהם, שנבנים בין המחנך לבין הילד בשנים הראשונות בבית הספר: המחנך מייצג עבור הילד את העולם:

בשביל הילד חגים הכוכבים במסלולם, משום שהוא יודע שהמחנך שלו יודע שהכוכבים חגים. הכל הוא בשבילו, טוב או רע, יפה או מכוער, נכון או מוטעה – משום שמורה ומחנכו אמר זאת. כל המגיע מהעולם חייב לעבור במובן מסוים דרך המורה והמחנך. זה היחס הבריא היחיד בין התלמיד למורה" (שטיינר, 2007, עמ' 98)

בהמשך יוצר שטיינר קשר מפתיע (שחוזר בכתביו גם בהרצאות ושיחות נוספות) בין היכולת כאדם מבוגר להגיע לשיפוט נכון, עצמאי ומשוער לגבי שאלות מוסריות לבין חווית יראת הכבוד וסמכות בתקופת הילדות. שטיינר מדגיש שזו אינה יכולה להיות סמכות חיצונית, חסרת קשר ורגש, אלא ההפך, על המורה לבנות יחסי סמכות עדינים, המכוונים את תחושותיו והרגשותיו של הילד (שם).

נושא העונש עולה כמה פעמים בשיחותיו של שטיינר עם המורים בבית הספר הראשון בשטוטגרט, אותו גם ניהל באופן רשמי. באחת מאותן ישיבות עלה הנושא של תלמידים

מאחרים. שטיינר ראה בדרכו לבית ספר שתי תלמידות מאחרות, שלדעתו הלכו בשלווה וכלל לא הפריע להן לאחר. הוא שאל את המורים מה לדעתם יש לעשות בנידון. מורה הציע/ה להעניש אותן על ידי כך שהן תבואנה מוקדם יותר לבית הספר. שטיינר: "יש למנוע בכל מקרה את המצב שכאשר נותנים עונש אין אפשרות לכפות אותו. בכל הקשור למשמעת יש להקפיד שלא מוותרים". שטיינר הציע שהילדים המאחרים יישארו בבית ספר לאחר הלימודים. הוא הדגיש את חשיבות הקשר בין העונש למעשה (GA 300a, S. 159).

בשיחה אחרת עולה שוב שאלת העונש, שטיינר הדגיש שלדעתו השאלה אינה האם להעניש או לא, זוהי שאלה לגמרי אישית, לעיתים יש ילדים שעונשים טובים עבורם ויש ילדים שעבורם אין לעשות שימוש בעונש ואז:

השאלה של העונש קשורה בעוצמה לשאלת טמפרמנט המורה לא פחות מאישיותו של החניך. מה שחשוב הוא הרבה יותר האיך ופחות המה... הכל תלוי בכך שרק עונש שניתן בבהירות מוחלטת, בשלווה פנימית של המורה יכול לפעול נכון. בעוד וכאשר הוא ניתן בכעס הוא אינו יכול לעבוד... הדבר קשור קודם כל לחוויה הנפשית של המורה, זה העיקר (GA 309, S. 82ff).

בהמשך הציע שטיינר לחכות לילה בין המעשה ובין העונש.

נסכם: סמכות כעיקרון מנחה בשנות בית הספר היסודי; עונש רק אם ניתן לכפות אותו; קשר בין העונש למעשה; והעיקר: החוויה הנפשית של המחנך בעת הענישה, "בהירות מוחלטת, שלווה פנימית".

ענישה בבית ספר

עונש במילון: "חובה לא נעימה או לא נוחה המוטלת על אדם בשל מעשה אסור שעשה". לשם הדיון הייתי רוצה להרחיב את מושג העונש למושג הגמול, במילון: "שכר הניתן על מעשה טוב או כעונש על מעשה רע, בעיקר השכר והעונש הניתן לאדם על ידי אלוהים". במובן הרוחני, האנתרופוסופי, אנו מדברים על חוק הקרמה. כל אדם יוצר את גורלו עלי אדמות מתוך חשבון הנפש (הרוח) שעבר בין שני מהלכי חיים. אלוהים הופך כך לישות הגבוהה של האדם, ל"אני העילאי" שלו, שבסיוע של ישויות גבוהות מתבונן אחורה על מהלך חייו האחרון ומתוכו קובע את מסלול חייו במהלך החיים העומד לבוא. זאת בשני מישורים, ראשית בעיצוב הפן הגופני (גוף פיזי, גוף חיים וגוף אסטרלי), כולל בחירת זרם התורשה, ההורים, המשפחה והסביבה הארצית והתרבותית בה יתגשם. ושנית בעיצוב הגורל: ההזדמנויות, המטלות, התאונות, המחלות, המפגשים וכל מה שאפגוש, כביכול מבחוץ, עלי אדמות.

הקרמה - הגמול אותו אני יוצר לעצמי בתודעה הגבוהה ביותר לה אני מסוגל בכדי לצמוח ולהתפתח – מלווה אותנו בכל צעד מחיינו. בדרך כלל, בחיי היום-יום, ובמבט לאחור אני יכולים לראות את החוכמה השזורה במהלך חיינו. לעיתים זה כואב, לעיתים מתסכל, לעיתים מייאש אבל כאשר הגורל חובט בנו מבחוץ או יכולים, לאחר זמן, לראות זאת גם באופן חיובי ובונה: כחוכמה קוסמית העוטפת את חיינו ומכוונת אותם.

עובדה זו בולטת במיוחד בתחום ליווי ילדים: כאשר הילדה הרכה נכווית מאש או לא נוטים לראות זאת כעונש, אלא פשוט כהסתגלות לחיים בעולם הפיזי, כשיעור. וכך גם כאשר ילדתנו נופלת מעץ, נעקצת מדבורה, נעלבת מחברתה או מעלה חום במחלה. העולם הפיזי והסביבה החברתית אליהם נולדה משפיעים עליה ומסגלים אותה אליהם. במובן העמוק, היא עצמה גרמה לכוויה, היא עצמה באה בדמות דבורה ועקצה, היא עצמה הפילה את גופה מהעץ – כך לומדים וכך מתחנכים בצורה הטובה ביותר. הקרמה היא המחנכת היעילה והטובה ביותר, זאת משום שדרכה מחנכת הישות הגבוהה שבי את ישותי הנמוכה. וישותי הגבוהה צודקת תמיד.

כעת, כאשר אני כמחנכת נותנת עונש לילדה אני למעשה מעמידה את עצמי במקום של הישות הגבוהה של אותה ילדה. אני לוקחת על עצמי את הקרמה שלה ומנסה לכוונה. ניזכר, ישותי הגבוהה של כל אדם היא למעשה המלאך שלו: ישות אור קורנת, יודעת כל, שרויה בחוכמה קוסמית ובהרמוניה, מעבר לזמן ולמרחב. זהו המקום ממנו נקבעת הקרמה. במקום זה אני מעמידה את עצמי אם אכן על העונש לפעול כראוי.

זה יכול להישמע מפחיד אבל למעשה מהרגע שבו או מעמידים את עצמו בעמדה מחנכת, במודע או לא במודע, או ניצבים במקום זה. חינוך במשמעותו העמוקה הוא תמיד ניסיון ללוות את הילדה כך שהיא תתפתח בצורה הטובה ביותר ותוכל להגשים את עצמה ואת כל מה שטמון בה. בכדי לעשות זאת עלי לפעול לא מתוך עצמי: רגשותי, מחשבותי, צרכי ושאיופתי, אלא מתוך הילדה עצמה. עלי לנסות להתחבר לישותה הגבוהה, לצרכיה העמוקים למה שטמון בה עצמה. זה לא קל, ואנו נכשלים מאות ואלפי פעמים, אבל זו השאיפה שעומדת מאחורי כל מעשה חינוכי. כך יש להתייחס גם לכל הקשור ללימוד והוראה. כל סיפור, כל מתודה, כל שיעור ותקופה הנם במובנם העמוק ניסיון לפעול מתוך הילדים עצמם, כך שהם יתקדמו, יתפתחו, יהיו יותר הם עצמם. תהליך הענישה רק מקצין איכות זו והופך אותה לאישית ולגלויה יותר.

לאיכות זו התכוון שטיינר כאשר אמר: הדבר החשוב הוא החוויה הנפשית של המחנך בעת הענישה, "בהירות מוחלטת, שלווה פנימית". הווה אומר, מעבר לטכניקה ולשיקולים המחשבתיים של תהליך הענישה, עליהם נדבר בהמשך, הלך הנפש של המחנכת, המקום הפנימי ממנו היא נותנת את העונש הוא החשוב ביותר. האם היא נותנת אותו מתוך כעס, נקמה, עייפות, עצבנות – הקשורים כולם לנפשה היא – או מתוך התעמקות בנפשה של הילדה

ומתוך אינטואיציה שהעונש יעשה לה, לילדה, טוב. טוב משמעו: התפתחותה תתקדם, היא תגדל ותצמח בעקבות העונש.

*

כעת ברצוני לעבור למישור יותר מעשי. לשם כך ברצוני להביא לדיון מושג נוסף: מושג הגבול. אני מבדיל בין עונש לבין גבול. להציב לילדים גבול אינו בהכרח עונש - גם אם זה יכול בסיטואציות רבות להיות מאוד קרוב. אני איני מרשה לילדיי מתחת לגיל מסוים להסתובב בעיר לבדם, או לנסוע ברכב לא קשורים, ללכת לישון ללא צחצוח שיניים או בשעה מאוחרת. כל אלו הנם גבולות. בהקשר של הסמכות כעיקרון חינוכי בשביעון השני, אני רואה חשיבות גדולה בהצבת גבולות לילדים בבית ספר ומחוצה לו. אלו יכולים להיות גבולות פיזיים כמו לבוש, הרגלי אכילה, איפה מותר ואיפה אסור להימצא בחלק מסוים של השיעור או יום הלימודים וכיו"ב או גבולות נפשיים כמו למשל כיצד לשוחח בכיתה או קודים חברתיים אחרים. אפילו בחינוך הדמוקרטי הפתוח ביותר עובדים עם גבולות משום שאחרת אין אפשרות לבנות קהילה.

פעמים רבות אותה פעולה עצמה יכולה להיות הצבת גבול ויכולה להיות עונש. ההתכוונות של המורה וגם אופן הפעולה הופכת אותה לזה או לזה. אני יכול להוציא ילד מהכיתה כך שגם אני וגם הוא יחווו זאת כעונש (בד"כ בטון גוער או צועק וכתגובה על מעשה מעצבן שלו: "תום צא מהכיתה וחכה לי מאחורי הדלת עד ההפסקה!") ואני יכול להוציאו כמעשה של הצבת גבול (בטון רגוע ובפנייה לישותו הגבוהה: "תום, אני רואה שאתה כרגע לא יכול להיות בכיתה, צא בבקשה החוצה, שחק בארגז החול וכאשר אתה מרגיש שאתה מסוגל לעבוד אתנו תחזור"). עבודה עם גבולות היא חלק יומיומי וחשוב של עבודתנו החינוכית. כאשר אני מעניש אני כבר במישור אחר לגמרי, אני מציב את עצמי במקום של שופט, מבצע וריבון. זהו שימוש קיצוני של מעמדי כסמכות מעל לילדים.

העונש צמח, כפי שניסיתי להראות במבוא, מהשקפת עולם שהיתה נהוגה בתרבויות קדומות של "עין תחת עין", של ריבון (אבא, מפקד, שליט, מנהיג, מלך, קיסר) שהנו מעין המשך של אלוהים עלי אדמות (בנצרות הקתולית האפיפיור הנו נציג האל עלי אדמות עד היום) ומכאן זכותו להחליט כל דבר ולבצעו כדבר מובן מאליו. ההמשך הישיר של אותה השקפת עולם, במונחים מדעיים, היא הפסיכולוגיה הביהביוריסטית. במסגרתה האדם אינו אלא חיה מפותחת, או מכונה ולכן כך עלינו להתייחס אך ורק אל מעשיו והתנהגותו. על התנהגויות חיוביות יש לתת פרס (ציון גבוה, שבח, סמיילי וכיו"ב) ועל התנהגויות שליליות עונש (ציון נמוך, גערה, שיחת אזהרה וכיו"ב). מכאן גם היעילות של "חינוך" זה: זו היא פנייה של החיה שבי, כמחנך, אל החיה שבילד, במילותיו של גנדהי לאחר שהיכה את הנער: "הצגתי לפניו ביום ההוא לא את הרוח, אלא את החיה שבי". מכיוון שבכל אחת ואחד מאתנו יש גם חיה, וחיה זו ניתנת לאילוף, שיטה זו יעילה ו"עובדת".

אני מאמין שאנו, במסגרות של חינוך ולדורף, איננו רוצים לעבוד עם החיות בנו ובילדים ואיננו רוצים לעבוד מתוך השקפת עולם ישנה: מתוך גישה של ריבונות אבסולוטית של המחנכים על הילדים. אני לפחות איני רוצה לעבוד כך. אני גם מאמין שהילדים הבאים לגנים ולבתי הספר שלנו, שההורים השולחים אלינו את ילדיהם ולא פחות שהגננות ושהמורות והמורים הבאים ללמד בחינוך ולדורף וליישמו נושאים בחובם השקפת עולם אחרת. השקפת עולם, מודעת יותר או פחות, שרואה אהבה במקום נקמה, סליחה במקום ענישה ושיח במקום שלטון אבסולוטי.

*

עבור ההמשך ברצוני לשאול מדוע בעצם אנו מענישים ילדים? אני רואה שתי תשובות חיוביות אפשריות: א. בשביל לחנך את הילדה, לשפר את התנהגותה, ללמדה את חוקי החברה והתרבות. אני מתמקד בילדה עצמה. אני מענישה כדי לעזור לה להתפתח ולצמוח. ב. בשביל ליצור כללי משחק אפשריים, לאפשר חיים בקהילה, למען "יראו ויראו", בכדי לחנך כביכול את כל הקבוצה או הקהילה בתוכה אני פועל. אני מתמקד בחברה. אני מעניש את הפרט בכדי לאפשר חיים חברתיים. אלו כביכול שני מישורים מנותקים זה מזה ויחד עם זאת, במבט שני, גם מאוד קשורים. ענישה של ילדים במסגרת כיתתית, לפני שאר הילדים אבל גם פשוט בידיעתם יוצרת אווירה, בונה קהילה בכיוונים מסוימים. וההפך, בניית קהילה – כיתתית, בית ספרית, יישובית – יכולה להשפיע במובנים רבים על השאלה האם נותנים עונשים, כיצד, ומדוע.

בשתי האפשרויות אני שואל את עצמי האם באמת עונשים מסייעים למטרתנו: חינוך הילדה ועיצוב קהילה? הניסיון שלי עם עונשים (לעומת גבולות) הוא, שהם נוטים ליצור אווירה של פחד, חוסר כנות, הסתרה, יחסים מורכבים, חוסר ביטחון וחוסר קבלה ולעיתים אפילו אווירה אלימה. פעולת הענישה משפיעה הן עלי כמחנך, הן על הילדה שהענשתי והן על קהילת הילדים סביבנו. אני כמחנך עשוי להיכנס למערבולת של עונשים, במיוחד עם ילדים מסוימים, שבדרך כלל אינה עוזרת לסיטואציה בטווח הארוך ומרחיקה אותי מהם. עונש אחד גורר בעקבותיו עונש שני ולפני ולפני הילדה עומד מדרון חלקלק של נפילה ליחסי מרות חסרי אהבה וחום. היא אולי תהיה ממושמעת יותר, אבל מתוך פחד. לילדה עצמה לא קל לקבל את מרותי כמייצג את ישותה הגבוהה והיא יכולה לראות בעונש חוסר צדק ואלימות (גם אם בצורה לא מודעת). עתיד יחסינו עומד בסכנה ולא קל לתקן נזק שמערער את האמון במחנכת. ילדים בקהילה שעדים לענישה מזדהים במובנים רבים עם הילדה הנענשת. במיוחד בגילאים הצעירים אנו למעשה מענישים את כל ילדי הכיתה כאשר אנו מענישים ילדה אחת.

מניסיוני, ענישה גם אינה יעילה. לעיתים רחוקות היא משיגה את מטרתה: לחנך במובן העמוק והמשמעותי את הילדים ו/או ליצור קהילה בעלת חוקים מוסריים והרגלי למידה. מסקנתי מכל הנאמר היא שיש לעשות כל מאמץ לעבוד ללא עונשים. גבולות כן, עונשים לא.

אני יודע שהדבר נשמע אוטופי ולא מציאותי לחלק מהקוראים. אנו מתמודדים בבתי הספר (ובבית) עם ילדים רבים עם צרכים מיוחדים, עם רגישויות ועם חרדות. רבים מהמחנכים עומדים בפני בעיות משמעת עצומות מידי יום והם חסרי אונים. יחד עם זאת אני לא חושב שהפעלת כוח תפתור את הבעיה. יכול להיות שהגענו למצב ולתקופה בהם עלינו לשנות משהו בסיסי יותר הן בעיצוב של תהליכי למידה וניהול כיתה והן בפן הארגוני של עבודתנו. בכל מקרה, ענישה, לטעמי, אינה הפתרון.

*

כאשר ההרגשה היא שאין ברירה ואנו משוכנעים שהעונש יהיה מעין תמריץ התפתחותי עבור הילד. כאשר העונש נעשה בשיקול דעת ולאחר מחשבה והשתקעות בילד עצמו, הייתי חושב על המאפיינים הבאים כמשמעותיים:

- השהייה בין המעשה בגנו ניתן העונש ובין העונש – רצוי השהיה הכוללת לילה – כך שגם אני כמחנך וגם הילד נעבור תהליך ונראה לאחר זמן (הכולל שנת לילה) את העונש כנחץ ותומך התפתחות.
- קשר ברור (גם לילד) בין העונש לבין המעשה. דוגמא טובה: חריטה על השולחן בזמן השיעור - שיוף, ניקיון וצביעה של השולחן.
- תהליך פנימי שלי כמחנך ברוח גנדהי: אני למעשה עשיתי את המעשה השלילי ולא הילד ולכן עלי לכפר עליו. הילד רק מגשים בחוץ מה שאני עושה בפנים (גם במעשה השלילי וגם בעונש). זהו היפוך לא קל ואפילו קשה מאוד, אבל עצם ההתכוונות חשובה.
- שיחה עם הילד גם לפני וגם אחרי ביצוע העונש, חייבים להראות לילד הבנה, השתתפות וכבוד. אפשר וצריך לשוחח עם הילדים ברמה מסוימת בכל גיל (בבית ספר), צריך רק לבחור את השפה המתאימה, את התמונות המתאימות ואת ההתכוונות הנכונה.
- הומור אף פעם לא מזיק ולעיתים עושה את ההבדל.

כמו בשאר הנושאים המהותיים בחינוך גם שאלת הענישה משתנה בהתאם לגיל הילדים והתפתחותם במישורים השונים. עד לגיל 10, 11 הייתי עושה כל מאמץ להימנע ככל האפשר מענישה בכלל. עם הצבת גבולות במקומות הנכונים ועם קשר טוב ובריא אני רואה מקום לעונש בגילאים אלו. בוודאי שלא ללקיחת זמן מההפסקה, רשימת שמות על הלוח, כתיבה וציור של דברים שאינם באים מהילדים עצמם וכן הלאה.

מגיל 10, 11 הייתי עושה ניסיון לבנות יחד עם הילדים עצמם תקנון כיתתי, (ספר החוקים של קורצ'אק) במסגרתו הם עצמם יוצרים מעין גבולות גזרה לעבודה החינוכית. בתקנון אפשר לרשום את כל בעיות המשמעת שעולות במהלך הלימודים: איחורים, הברזות משיעור, הצקות,

אלימות, הפרעות בשיעור עצמו, אי הכנת שיעורי בית וכיו"ב ואת הגמול החינוכי ההולם עבורם. גם אם הילדים לא תמיד מספיק בוגרים לעיצוב תקנון מעין זה, ואני כמורה מאוד משפיע על עיצובו, עדיין חשובה ההרגשה שהם בנו ויצרו אותו והוא שלהם. ככל שהם יתבגרו כך יהיה הדבר משמעותי ובוגר יותר וכך גם יוכלו לקחת חלק יותר פעיל בעיצוב התקנות.

תגובה חינוכית הניתנת באופן "אובייקטיבי" מתוך "ספר חוקים", במיוחד אם הילדים עצמם היו שותפים ליצירתו, הנה מאוד פשוטה ונתפסת על ידי הילדים בד"כ כמשהו טבעי ומוכן מאליו. תקנון זה אינו מיתר את תפקידי כמחנך, עדיין נותרות שאלות ובעיות רבות שעלי לפתור, אבל הוא מונע את העמדת כמחנך בתפקיד הריבון הכל יכול ואדון הקרמה בתקופה בה אין זה יותר מתאים התפתחותית.

למעשה, מניסיוני, התקופה היחידה שיש משמעות חינוכית לעונשים, גם אם בשימוש מאוד זהיר לאור כל מה שכתבתי לעיל, היא גיל ההתבגרות. נערות ונערים, מגיל 11, 12 ועד גיל 15, 16, חווים תקופה מלאת בלבול, סתירות וקיצוניות. הנפש נולדת כישות עצמאית והיא עוד מאוד צעירה וחסרת ניסיון. בקרב רוב המתבגרים יש מצד אחד רצון לעצמאות וחופש עד כדי מרד, ומצד שני הסתמכות והשענות על נורמות חברתיות ועל מאפייני קבוצת השווים. יש חיפוש אחר משוב ואחר הערכה במישורים רבים. זהו גם הגיל היחיד בו הייתי עושה מבחני ידע מקובלים ונותן ציונים מספריים (לאילו שרוצים בכך). בשנים אלו למשל אנו מודדים תוצאות מדויקות באתלטיקה. לבני נוער רבים העמידה בחוקים והמשוב החיצוני על אי עמידה בהם יכולה לסייע בהתפתחותם.

מגיל 16, 17, בכיתות י' עד י"ב שוב איני רואה כל מקום לענישה. בשנים אלו השיח הוא מרכז העבודה החינוכית וצריך לעשות הכל דרכו ולא באמצעות ענישה חיצונית.

אני מקווה שהמאמר יעודד שיח פתוח וחיובי על שאלות המשמעת והענישה בכלל ובבתי ספר במיוחד.

רשימת ספרות:

גנדהי, מ. ק. (2014). סטיאגרה בדרום אפריקה. מאנגלית: מתן קמינר; פתח דבר: יוחנן גרינשפון; הערות ואחרית דבר: שמעון לב. תל אביב: בבל.

גהנדי, מ. ק. (2005). אוטוביוגרפיה או סיפור ניסויי עם האמת. תל אביב: אסיה.

כהנה, י. (1986). ינוש קורצ'אק ובית הספר. עיונים בחינוך, 44-43: 85-98.

סילברמן, מ. (2012). הילד הוא אדם – הגותו החינוכית של יאנוש קורצ'אק. תל אביב: מופת.

קורצ'אק, י. (1978). האביב והילד, הצלקת מתוך: כתבים, כרך ג' – דת הילד. תל אביב: בית לוחמי הגטאות והוצאת הקבוץ המאוחד.

קורצ'אק, י. (1996). פדגוגיה מבדחת, מתוך: כתבים, כרך ב'. ירושלים: יד ושם, בית לוחמי הגטאות.

שטיינר, ר. (1987). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל-אביב: מיכאל.

שטיינר, ר. (2007). הלכה ומעשה בחינוך ולדורף. תרגום מגרמנית: אלישע אבשלום. ירושלים: תלתן.