

”להרביץ תורה”: ייצוגים ספרותיים לשימוש של מורים בענישה גופנית

אורנה לוין

תקציר

מאמר זה דן בסוגיית השימוש בענישה גופנית כאמצעי חינוכי, וזאת בהתבסס על סקירת טקסטים ספרותיים מכמה תקופות ומכמה תרבויות ועל בחינת עקרונות יסוד מרכזיים בתחומי המשפט והפסיכולוגיה החינוכית. הנחת היסוד של המאמר היא שטקסטים ספרותיים משקפים ומייצגים את התמורות אשר חלו עם הזמן בתפיסות החינוכיות של הענישה בכלל ושל הענישה הגופנית בפרט. אף שהענישה הגופנית היא המכנה המשותף לטקסטים הספרותיים אשר נדונים במאמר, קשה להתעלם מההבדלים ביניהם. הדיון מתמקד בארבעה נושאים: יעילות הענישה הגופנית, הקשר בין סמכות המורה לבין ענישה גופנית, העקרונות המנחים של השימוש בענישה גופנית ויחסי הכוחות במשולש הורה-תלמיד-מורה.

מילות מפתח: חינוך, מורים ותלמידים, ספרות, ענישה גופנית.

מבוא

מאמר זה מבקש לבחון את השימוש בענישה גופנית כאמצעי חינוכי, וזאת בהתבסס על סקירת טקסטים ספרותיים מכמה תקופות ומכמה תרבויות. ברקע הדיון שבים ומהדהדים עקרונות מרכזיים בעולם הפדגוגיה ובשיטות המשפט (העברי, הישראלי והבין-לאומי). הנחת היסוד שבבסיס המאמר היא כי הספרות משקפת ומייצגת את התמורות אשר חלו בתפיסות החינוכיות של הענישה בכלל ושל הענישה הגופנית בפרט, ולכן עיון בביטוייה הספרותיים של סוגיית הענישה הגופנית עשוי לשפר את הבנת התופעה המורכבת הזו. אופן הבחינה הזה גם מבליט את המתח שבין נקודת המבט של המורה לבין נקודת מבטו של התלמיד.

בחירת הטקסטים התבססה בראש ובראשונה על המכנה המשותף שלהם: עיסוק בעונשים גופניים. הקשר המהותי בין הטקסטים נובע מעיסוקם בארבעת הנושאים אשר נדונים במאמר זה: (א) הקשר בין סמכות המורה לענישה גופנית; (ב) הכאה ביד והצלפה באמצעות חפץ כפרקטיקות מרכזיות של ענישה גופנית; (ג) הדינמיקה הנפשית של הענישה הגופנית מנקודת מבטו של המורה המעניש; (ד) המפגש בין תפיסות חינוכיות של מורים לתפיסות חינוכיות של הורים בסוגיית הענישה הגופנית. לעיתים הטקסט הספרותי המנותח מעוגן בהקשר תרבותי מוגדר, ולעיתים הוא מייצג מגוון תרבותי רחב. במאמר נסקרים טקסטים מהספרות המודרנית דוגמת הסיפור הקצר ”עץ הדובדבן השבור” (סטיארט, 1992) והרומנים פרשת גבריאל תירוש

(שלו, 1964), חופן של כוכבים (שאמי, 1996), אדם הראשון (קאמי, 1995) והמורה (מק'קורט, 2007). עוד מנותחות במאמר סצנות של ענישה גופנית בספרות היידיש המודרנית, כמו למשל כאלו המופיעות בסיפוריו של שלום עליכם "האולר" ו"בועז המלמד".

הטקסטים המנותחים הם יצירות ספרותיות מכמה מרחבים תרבותיים ומכמה תקופות היסטוריות כדי להמחיש את תפוצתה הנרחבת של התופעה. הם אינם כוללים יצירות ספרותיות מהשנים האחרונות, וזאת בעיקר בשל התמורות שחלו בשדה המשפטי ובשדה החינוכי ביחס לשימוש בענישה גופנית: אף שהתופעה לא נכחדה מן העולם, הייצוג הספרותי שלה בימינו קטן במידה רבה. הדמיון והשוני בין הטקסטים המוצגים במאמר מתבטאים בשני היבטים עיקריים: (א) המצע התרבותי של כל סופר מזין את העולם הנרטיבי שהוא בורא, והודות לכך נוצרים טקסטים שונים המייצגים עולמות שונים; (ב) הסופר אינו מחנך, ואין הוא מחויב כלל לעודד בסיפורו תפיסה חינוכית כזו או אחרת. שני ההיבטים האלה מקנים אופי רענן לדיון בסוגיית הענישה הגופנית, שהרי אין בסוגיה זו אמת אחת ויחידה אלא מגוון של השקפות ותפיסות עולם. עם זאת, אין ספק כי לאחר הניתוח הספרותי נדרש דיון פדגוגי שיחזיר את סוגיית הענישה הגופנית אל מקורותיה הדיסציפלינריים.

המאמר איננו מנסה להסיק מסקנות ברורות באשר לאופן השימוש בענישה גופנית (בהתאם לעקרונות הפסיכולוגיה החינוכית וליחס לענישה זו בשדה המשפטי), אלא להמחיש כי הטקסט הספרותי מייצג מצבים קיומיים. בחינת הסוגיה מבעד לפריזמה של ביקורת הספרות מבהירה את החשיבות של ניתוח הטקסטים: הניתוח חושף כמה נקודות מבט בסוגיית היחס לענישה הגופנית, עמדות ביקורתיות בנושא השימוש בענישה כזו, היבטים מוסריים ודילמות נפשיות של המעניש ושל הנענש. הקורא יכול לעמוד על הזיקה שבין העולם המתואר בסיפור לבין העולם הממשי, והמפגש שלו עם הטקסט הספרותי עשוי להיות מפגש עם מציאות חיו. למעשה, גם על קוראי המאמר מוטלת משימה: הכרעה מוסרית שעניינה הערכת הדמויות או הסצנות בטקסטים המוצגים ומנותחים במאמר.

היחס לענישה גופנית בעולם המשפט ובמערכת החינוך

סוגיית הענישה הגופנית של תלמידים בידי מוריהם נדונה בכמה שיטות משפט (לרבות המשפט העברי, המשפט הישראלי והמשפט הבין-לאומי), והעיסוק בה רלוונטי לעקרונות היסוד של מערכת החינוך בישראל ובעולם. הסקירה שלהלן נועדה להכשיר את הקרקע לדיון בסוגיית הענישה הגופנית. מטרתה אינה לבחון את מידת התאמתם של טקסטים ספרותיים לעקרונות שנוסחו במערכות המשפט והחינוך, ולעיתים אין הדבר מתאפשר גם בציר הזמן של הטקסט הספרותי. עם זאת, הכרת השדה המשפטי והשדה החינוכי מהווה בסיס לדיון הספרותי, דיון שבהקשר הנוכחי זיקתו אל שני התחומים הללו היא בלתי נמנעת. כפי שצוין לעיל, התבוננות בהיבטים של הענישה הגופנית מבעד לעדשת הספרות עשויה לדלות מהיקום הסיפורי את הסיפור הקיומי.

ענישה גופנית משמשת כמנגנון הרתעה, ויש להבחין בינה לבין אלימות שמקורה אינו בענישה (חורי-כסאברי, 2006). הפסוק "חושך שבטו שונא בנו ואוהבו שִׁחְרוּ מוֹסֵר" (משלי יג, כד) הוא המפתח לכל דיון משפטי-הלכתי בסוגיית השימוש בענישה גופנית לצורכי חינוך. אף שבפסוק יש רמז גלוי לשימוש בענישה גופנית, מתוך התקבולת אפשר לפרש את חלקו הראשון של הפסוק כמטפורה ולא כהכאה של ממש. פירוש כפול זה של הפסוק מדגיש את היחס המורכב לענישה גופנית לסוגיה שאפיין במרוצת הדורות את ההלכה היהודית, כמו גם את המערכת המשפטית.

ענישה גופנית של ילדים בידי מוריהם והוריהם כאמצעי חינוכי הייתה נהוגה בתקופת המשנה והתלמוד (מסכת בבא בתרא, דף כא, עמוד א), ולעיתים אף היו מקרים של ענישה גופנית שהסתיימו במוות של ילדים (שמחות ב, ד-ו). בתקופת ימי הביניים גברה ההסתייגות מענישה גופנית שאינה מבוקרת (שחר, 1990, עמ' 273-276), ורבו דעות הפוסקים לכאן או לכאן. גם בעידן המודרני אין תשובה הלכתית אחת לשאלה אם מותר, או אף צריך, להכות את הילד בתהליך חינוכו (הכהן, 2004).

מצב דומה מאפיין גם את המערכת המשפטית. אף שאמנת האו"ם בדבר זכויות הילד רואה בשלילה ענישה גופנית, מרבית המדינות שחתמו על האמנה הזו מתירות ענישה גופנית מתונה וסבירה. אם לפי המשפט המקובל (common law) ענישה גופנית קלה מותרת (באנגליה ובחלק ממדינות ארצות-הברית נאסרה ענישה גופנית רק במערכת החינוך), הרי בכמה מדינות אירופיות נאסר לגמרי השימוש בענישה גופנית (שמואלי, 2010, עמ' 209-210).

גם בישראל חלו תמורות בפסיקה. בשנת 2000 קבעו שלושה שופטי בית המשפט העליון כי כל ענישה גופנית היא פסולה ומהווה "שריד לתפיסה חברתית-חינוכית שאבד עליה הכלח". מהקביעה הזו עולה שעל עקרונות המשפט לשקף תמורות במציאות החברתית (קפלן, 2003). האיסור להשתמש "כיום" בענישה גופנית רומז למורכבות הדיון בנושא זה בעבר, ואפשר לשער שגם בהווה ובעתיד (גורדון, 2001). אף שסקירת היחס לענישה גופנית מנקודת מבט השוואתית (פסטרנק, 2003; Shmueli, 2007; Bitensky, 2006) מאפשרת לבחון את השינויים התרבותיים הרלוונטיים אשר הובילו לשינוי היחס, מפאת קוצר היריעה שינויים תרבותיים אלה אינם נדונים במאמר זה.

גם אם ישנה הסכמה עקרונית להשתמש בענישה גופנית כאמצעי חינוכי, מוגדרים גבולות וסייגים כדי להבטיח שזו לא תגרום לילד נזק גופני או נפשי-התנהגותי (ראו אצל שמואלי, 2010, עמ' 211). יתר על כן, עצם השימוש בענישה הגופנית נחשב למעין אמצעי אחרון אשר ננקט אם החלופות האחרות לא הועילו. תפיסה זו מרמזת על הדמיון בין היחס לענישה בעולם המשפט לבין היחס אליה בעולם החינוך:

לנטייה לא לפגוע פגיעה פיזית יש, כמובן, סיבות חיוביות רבות, אך מסתבר שעלינו להיות מודעים לתחליפים. לפעמים התחליפים הם בהרבה יותר חמורים מאשר הכאב הפיזי, שיש לו התכונה הנפלאה, שהוא מגיע לשיאו ברגע שהוא ניתן, ובשל המידיות שבו

הוא גם מלמד יותר מכול. ומובן שלאחר זמן פגיעתו הולכת ונחלשת באופן אוטומטי. לא כן הדבר לגבי עלבונות. (ברזניץ, 1986, עמ' 63)

בדומה לשינויים עם הזמן בתפיסת הענישה במערכת המשפט הישראלית, שינויים חלו גם במדיניות החינוכית בישראל. עיון בחוזרי מנכ"ל בנושא האלימות במוסדות הלימוד מעלה כי בשני העשורים האחרונים הענישה הגופנית נתפסת כדגם חינוכי פסול. כך למשל בפברואר 2007 נקבע כי האיסור על ענישה גופנית הוא זכות אשר ניתנה לתלמיד, כלומר הלה זכאי לכך שלא יינקטו נגדו אמצעים משמעתיים גופניים. בחוזר מנכ"ל מאפריל 2015 הוטל איסור חמור על נקיטת ענישה גופנית, וזו הוגדרה כתקיפה או התעללות שחייבים לדווח עליה. בחוזר מנכ"ל מפברואר 2003 נכתב כי למרות האיסור על ענישה גופנית, ישנם מקומות שהתופעה קיימת בהם בשכיחות לא קטנה (באותו החוזר יש סעיף אשר דן בעובדי הוראה שנקטו אלימות כחלק מחינוך תלמידיהם). אחת ההצעות למניעת אלימות במערכת הבית-ספרית הייתה כי במקומות שאותרה בהם ענישה גופנית בידי מורים, המדיניות תתמקד בהבהרת אי-הנחיצות וחוסר הלגיטימיות של סוג ענישה זה (בנבנישתי, אסטור וחורי-כסאברי, 2008).

מהסקירה שלעיל עולה אפוא כי היחס למורים הנוקטים ענישה גופנית לצרכים של חינוך התלמידים הוא מורכב למדי - הן במערכת המשפטית והן במערכת החינוכית. זוהי סוגיה עקרונית, וכל דיון בה עשוי לשפר את הבנתה. הדיון שלהלן עוסק בטקסטים ספרותיים ומתמקד בבחינת אותם הרגעים המכריעים של "הרמת ידיים" המובילים לשימוש של המורה בענישה גופנית. עוצמתו האירונית של הביטוי "הרמת ידיים" בהקשר של הענישה הגופנית נובעת מהקשר הנוצר בין התנועה הממשית לבין התנועה הסמלית (המחווה), קשר המסמל את הזיקה שבין סמכות המורה לבין השימוש בענישה גופנית.

הקשר בין סמכות המורה לענישה גופנית

סמכות המחנך נובעת מאיזון עדין בין כבוד אליו ליראה ממנו (מיזלס, 2005). רמז לכך נמצא בפסוקים המקראיים המתארים את היחס שעל בנים לגלות להוריהם. מחד גיסא, הדיבר החמישי בעשרת הדיברות מורה את הדרך המעשית לנהוג בהורים: "כבד את אביך ואת אמך" (שמות כ, יא); מאידך גיסא, הצו "איש אמו ואביו תיראו" (ויקרא יט, ג) מציג דפוס יחסים שעיקרו איסורים ומניעות. מובן שאין נוסחה בדוקה המבטיחה איזון מיטבי בין כבוד ליראה, וכל מחנך בוחר בדרך שלו לעיצוב סמכותו החינוכית.

עיצוב ספרותי מעניין של סמכות המורה מוצג ברומן פרשת גבריאל תירוש מאת יצחק שלו (1964). הרומן מגולל את סיפורה של חבורת נערים בירושלים בתקופת מאורעות תרצ"ו, ובמובן הזה הוא נאמן למודוס הרפליסטי החברתי של הספרות העברית בראשית שנות השישים של המאה ה-20 (שקד, 1992). לגבריאל תירוש, גיבור הרומן, יש שני כובעים: ביום הוא מלמד היסטוריה את תלמידי כיתה י"א בגימנסיה, ואילו בלילה הוא מפקד על חמישה מהם ו"עושה היסטוריה". לכל אורך הרומן המספר נזכר בדרכו החינוכית הייחודית של המורה גבריאל, דרך המבטאת את תפיסתו של המורה באשר ליחס שבין סמכות לענישה:

מעולם לא שמענו מפיו אותן נביחות זעם [...] מעולם לא השתמש במילה גסה או מעליבה. קולו היה תקיף ונמרץ, אך לא פגע בעור התוף הרגיש של נעורינו. את סמכותו קנה לא מכוחה של פקודה אלימה שעונש מאיים בצידה, כי אם מכוחה של אישיות שלעולם איננה שוכחת כי הניצבים לפניה הם תלמידים ולא חיילי קסרקטין. (שלו, 1964, עמ' 65)

תפיסתו החינוכית של תירוש מקדימה את זמנה בכמה עשורים ועולה בקנה אחד עם הסעיף בנושא משמעת אשר מופיע בחוק זכויות התלמיד: "כל תלמיד זכאי לכך שהמשמעת במוסד החינוך תונהג באופן ההולם את כבוד האדם, ובכלל זה הוא זכאי שלא יינקטו כלפיו אמצעי משמעת גופניים או משפילים" (חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000). ההשוואה של המספר בקטע שלעיל בין תלמידים לחיילים מתבקשת לנוכח ההווי הקיומי המתואר בטקסט, הווי אשר "מיתוס האקדח מפעם בו" (קנז, 1965), אך דומה כי היא רלוונטית גם מחוץ לטקסט הזה. צמד המילים "תקיף ונמרץ" נגזר מהקו הסמכותי של היראה, אך היראה מהמורה איננה המקור הבלעדי לסמכותו; נוספת לה עדינות המתבטאת בגילוי כבוד לתלמיד ובאכפתיות של המורה. המספר מתאר את אישיותו הכריזמטית של תירוש במקומות נוספים ברומן, והקו הבולט באישיות זו הוא החתירה התמידית לאיזון הרמוני. לתירוש עיניים מלאות חיים, אך בה בעת הן משוללות רוח (שלו, 1964, עמ' 11); הוא תקיף, אך אינו פוגע ומעליב (שם, עמ' 108). אין פלא אפוא שדמותו של גבריאל תירוש מצליחה לפרוט על מיתרי ליבם של תלמידיו גם לאחר שנים: "בכל שעה ששומע אני אומרים כמה אין המורה של היום משפיע על תלמידיו, מהרהר אני בגבריאל מתוך כאב וגעגועים צורבים. הללו שמלגלים על מקצוע ההוראה אינם יודעים מה יכול מורה להיות לגבי חניכו, ואיזה כוח נאדר עשוי לזרום בקוי המתח הגבוה הנמתחים בין הקתדרה לספסל" (שם, עמ' 145). הכרזה זו מצביעה על כך שבבניית סמכות המורה יעיל יותר לשתף פעולה עם התלמיד ולבסס את האוטונומיה שלו מאשר להענישו. סצנות נוספות ברומן תומכות בתפיסה זו ותורמות לעיצוב דמותו של המורה תירוש ככזה הנמנע משימוש בענישה בכלל ובענישה גופנית בפרט. מעיון מעמיק ברומן עולה כי הדינמיקה בין המורה תירוש לבין תלמידיו היא המפתח להצלחת שני הצדדים, והודות לה אין כל צורך בענישה.

בחינת הקשר בין יחסי מורה-תלמיד לבין השימוש בענישה מגלה כי אם היחסים תקינים, סוגיית הענישה איננה רלוונטית. דומה שהדבר תלוי במורה וביכולתו להבין את עולמו של התלמיד בלי לאבד את סמכותו שלו. למעשה, הייצוג של מעמד המורה בספרות העברית מבטא את התמורות התרבותיות והלאומיות שחלו בחברה בארץ. בתקופת המהפכה הציונית הייתה עדנה למעמד המורה בספרות העברית, והדבר משתקף בעיצוב של סמכות המורה המתואר ברומן פרשת גבריאל תירוש (בן שמאי, 2016).

הקשר בין סמכות המורה לבין השימוש בענישה עולה גם מטקסטים נוספים. יש שוני רב בין ההקשרים התרבותיים של טקסטים אלה, אך תפיסתם החינוכית דומה. דוגמה לכך היא הספר חדר און בית-מדרש (שטרן, 1948). יחיאל שטרן כתב בידיש זיכרונות אוטוביוגרפיים שלו

(שם), ובהמשך הם תורגמו לעברית (שטרן, 2009) וחלקים מהם גם לאנגלית (Shtern, 1950). הדברים מובאים כזיכרונות של המחבר מימי ילדותו. הבחירה לשלב בדיון הנוכחי טקסט כזה נובעת מאיכויותיו הפואטיות, לרבות המתח הסיפורי ואופן עיצוב הדמויות (אטקס ואסף, 2009, עמ' 189). סצנת מפתח בספר בסוגיה של סמכות המורה מתארת את מעמדו של הרבי בעיני עצמו ובעיני תלמידיו, מעמד שביסודו ההחלטה אם ומתי להשתמש בענישה גופנית:

את סבלנותו היוצאת מן הכלל הוכיח הרבי לא רק בהסברת עניין כלשהו לתלמידים, אלא גם בכך שגילה כלפיהם סבלנות רבה ולא הענישם, ככל האפשר. היו הורים שהיו באים לחדר כדי להעניש את ילדיהם על חטאים שחטאו. הרבי שלנו היה אומר: "אם הרבי ראוי, הילדים לא חוטאים ואין הוא נדרש לעונשים" [...] כאשר נאלץ הרבי להעניש מישהו, היה לוקח עמו את הנער האשם לפינת החדר, ליד הדלת מוציא זמורה ממטאטא הזרדים ומצליף בו כמה הצלפות [...] לאחר מקרה כזה, כל הלימוד התנהל ללא חדווה - מרה שחורה שרתה עליו [על המורה]. (שטרן, 2009, עמ' 259)

דומה כי מחלקו הראשון של הקטע המצוטט עולה תפיסה חינוכית ייחודית של תפקיד המורה: הענישה אינה נובעת מהתנהגות לא ראויה של התלמידים - "שרק ירצו הילדים ללמוד, אז לא יכו אותך" כתב שלום עליכם באוטוביוגרפיה שלו (שלום עליכם, 1992, עמ' 89) - אלא נגזרת ישירות מעיצוב סמכותו של המורה. מהמשוואה הזו עולה כי מורה טוב אינו מעניש, לא משום שהוא מוחל לתלמידיו, אלא מפני שהתלמידים אינם מסוגלים לגלות בשיעוריו התנהגות לא ראויה המחייבת ענישה. מהיחס בין שני חלקי התיאור בקטע שלעיל עולה כי השימוש בענישה גופנית משפיע לא רק על נפשו של התלמיד הנענש, אלא גם על המורה המעניש, על כל תלמידי הכיתה ועל האווירה הכללית בשיעור.

בהקשר הזה כדאי להזכיר את השיר "למורה צעירה" של אהרן אלמוג, מפני שהוא מציג שאלה מרכזית בנושא הזיקה שבין סמכות המורה לבין השימוש בענישה. אלמוג הוא משורר ומספר ישראלי שבמשך שנים רבות עסק בהוראה ובניהול בתי ספר. שיריו וסיפוריו מתמודדים עם הפערים בין עמדות המורים לעמדות התלמידים (בסיפור הקצר שלו "על הימים שנחשבתי לנער מופרע" אין כל אפשרות לגשר על הפער הזה). שירו "למורה צעירה" נכתב מנקודת מבט רטרוספקטיבית, והדובר מתנצל בו בפני מורתו על מעשי הקונדס שעולל בשעתו. לאחר ההתנצלות הפנה הוא מסיים את שירו בבקשה להבנה: "ונשקי לפרח שידה בך תפוז ופצח שמשה בתרועת מלחמה" (אלמוג, 1956, עמ' 50). לכאורה זוהי בקשה תמוהה, והיחס בין שני חלקי המשפט אינו ברור: מדוע התלמיד מצפה לתגובה אוהדת של המורה למעשה האלים שלו? אף שאין מתכון אחד ויחיד ליחסי מורה-תלמיד, ברור שתחושת התלמיד כי המורה מבין אותו ושותף לו מסייעת ליצור שיתוף פעולה ביניהם. כבר ראינו בתיאורו של שטרן (2009) כי אם המורה והתלמיד משתפים פעולה, ממילא לא מתקיימת התנהגות המובילה לצורך בענישה. דומה שאלמוג הולך צעד נוסף וטוען כי על המורה להיות "ראוי", גם אם תלמידיו אינם מתנהגים כראוי. הדובר בשירו של אלמוג שולל מכול וכול את השימוש בענישה (בניגוד לרבי בספרו של

שטרן), ובמקומה מציע מחווה שונה לגמרי - נשיקה. הנשיקה בסיום שירו של אלמוג אינה תרופה שנועדה לתקן את הנזק אשר נגרם בעבר, כי אם תרופת מנע לקראת הבאות. מורה ספרותי נוסף שראוי לייחד לו חלק בדיון הנוכחי הוא מר ברנאר - דמות ברומן האוטוביוגרפי של אלבר קאמי, **אדם הראשון** (קאמי, 1995). קאמי לא סיים את כתיבת האוטוביוגרפיה, ולאחר מותו הטרגי ב-1960 היא ראתה אור כרומן לא ערוך (הראל, 1995). מעניין לציין שבדומה לרומן **פרשת גבריאל תירוש**, דמותו הבדיונית של המורה מבוססת על גרעין מציאותי - דמותו של מר ז'רמן שלימד את קאמי בבית הספר היסודי. השפעתו הגדולה של מר ברנאר (בן דמותו של המורה ז'רמן) על ז'אק (בן דמותו של קאמי הצעיר) מתוארת בפתיחת הפרק השישי המוקדש לבית הספר. המורה ממלא את מקום האב שנפטר, והשפעתו מובילה לשינוי גורלו של הילד (ולדן, 1999). בדומה לגבריאל תירוש סמכותו של מר ברנאר מושתתת על איזון: תלמידיו פוחדים מפניו, אך בה בעת גם מעריצים אותו. הוא מנהיג את התלמידים "ברוח טובה ובקפדנות" (קאמי, 1995, עמ' 119). אם דמותו של המורה גבריאל התאפיינה בניגוד הברור בינה לבין שאר המורים במוסד החינוכי, וסמכותו הכריזמטית תוארה בקווים כלליים (ההימנעות של המורה משימוש בענישה גופנית), הרי מר ברנאר תואר כמורה סמכותי ובעל השפעה הניחן בכמה מאפיינים בולטים: אהבתו את מקצוע ההוראה, שיטות ההוראה המגוונות שלו (עידוד תחרותיות וטיפוח הרעב של התלמיד לגילוי), תיאור חוויות מחייו האישיים לפני התלמידים ונקיטת שיטה ייחודית של ענישה גופנית. אני מבקשת להתמקד בשיטת הענישה הגופנית אשר נקט מר ברנאר, שכן היא חושפת את הפער בין דמויות המורים בשני הרומנים. ברומן של שלו המורה סולד מענישה בכלל ומענישה גופנית בפרט; סלידה זו אינה תואמת בהכרח את המקובל במערכת החינוך הישראלית בעת פרסום הרומן. לעומת זאת דומה כי רוב התיאורים ברומן של קאמי תואמים את המקובל באלג'יר בתקופה שהטקסט עוסק בה (במרבית המקרים, אך לא בכולם). במפגש המתואר להלן בין המורה המבוגר לבין תלמידו שגדל, עולה כבדרך אגב נושא הענישה הגופנית בהקשרו התרבותי:

ושוב ניגש [המורה] אל שולחן הכתיבה שלו וחזר אל ז'אק בידיים שלובות לו מאחורי גבו, ונופף מתחת לאפו בסרגל אדום קצר וחזק, וצחק ואמר: "אתה זוכר את המקל המתוק?" - "אה, מר ברנאר, אתה עוד שומר אותו!" אמר ז'אק. "אתה יודע שעכשיו זה אסור." - "שטויות, גם אז זה היה אסור. ובכל זאת השתמשתי בזה, מי כמוך יודע!" ואמנם ז'אק ידע, שכן מר ברנאר צידד בעונשים הגופניים. (שם, עמ' 128-129)

פליאתו של ז'אק לנוכח העובדה שהמורה ברנאר "שומר" את הסרגל האדום, החפץ אשר שימש אותו כדי להעניש, מייצגת את נקודת המבט של התלמיד שגדל ואת מציאות חייו החדשה. תגובתו של המורה ברנאר לפליאה זו מצריכה בחינה מעמיקה. לכאורה הניגוד בין האיסור על ענישה גופנית לבין השימוש בפועל של מר ברנאר בענישה כזו מציג את דמותו באופן שלילי; אולם המילים "גם אז היה אסור" אינן מציינות איסור אובייקטיבי, שכן חקיקה או קונצנזוס עקרוני

נגד שימוש בענישה גופנית אינם תואמים את ההוויה המתוארת ברומן. מר ברנאר מצטייר אפוא כאדם שפעל בהתאם לשיטת הענישה אשר הייתה נהוגה בימיו, ובד בבד ראה בה שיטה פסולה. כמו כן במרבית המקרים הוא בחר בשיטת הנקודות השליליות (חיסור נקודות ממספר הנקודות החודשי הכללי של התלמיד), ורק במקרים חמורים העניש בדרך של הכאה.

קיים קשר בין דרכו החינוכית של המורה ברנאר לגבש את סמכותו בעיני התלמידים לבין השימוש שלו בענישה גופנית. המספר הכל-יודע נצמד לנקודת המבט הילדית של ז'אק, בן דמותו של קאמי הצעיר, בתארו את טקס הענישה. המספר עומד על כך שבניגוד לעמיתיו המורים מר ברנאר לא שלח את העבריין אל המנהל, אלא פעל בעצמו מכוח סמכותו (שם, עמ' 129). עצם הניגוד בין המורה ברנאר לבין שאר המורים מגלה פן ייחודי בדמותו. דומה שמר ברנאר מתמודד עם קשיים בתחום שלטונו, וקשיים אלה אינם גורמים לו "לצאת משליטה" (גם לא במובן הרפואי של הביטוי).

ביטוי מובהק לאובדן סמכות המורה ול"יציאה משליטה" מוצג ברומן חופן של כוכבים מאת רפיק שאמי (1996). הרומן מוגש לקורא כיומן של תלמיד בן ארבע-עשרה המתאר את קורותיו בדמשק שבסוריה. שפת הטקסט היא גרמנית, שפה שאיננה שפת האם של המחבר; במובן הזה הרומן משתייך לסוגה המכונה "ספרות המהגרים הגרמנים" (Weinkauff, 2001). שאמי מצליח להתגבר על מחסום השפה (Khalil, 1995): פשטות התיאורים והזרימה הטבעית של הטקסט יוצרים תמונה רבגונית של זמן ומרחב. מרחבי המפתח ברומן הם בית הספר והמאפייה, שני מרחבים מתנגשים המעצבים את אישיותו של הגיבור. הלה שואף ללמוד ולרכוש השכלה, ואילו אביו מחייב אותו להמשיך לעבוד בעסק המשפחתי.

גיבור הרומן מתעד ביומנו סצנה מהווי בית הספר שבמרכז ענישה גופנית. המורה לביולוגיה, המכונה בסיפור "ביו-מתאגרף" (שאמי, 1996, עמ' 65), נוזף בתלמיד בשל שאלה שהלה שאל. בתגובה לכך התלמיד משיב כי השאלה שלא נענתה, הולידה שאלה חדשה. חמתו של המורה בוערת בו: "האגרופן [המורה] איבד שליטה והכניס למחמוד סטירה" (שם). התלמיד הנפגע - בגופו ובנפשו - מכריז כי כעת הוכפל מספר השאלות שיש באמתחתו. כיצד מגיב המורה? צריחות העידוד של תלמידי הכיתה משכנעות אותו להפסיק להכות את השואל.

מנקודת מבט פדגוגית יש בקטע שלעיל שתי בעיות: העונש עצמו (סטירה לשואל) ומידת היעילות של העונש. כוח החיות של הלמידה מתבסס על שאילת שאלות, ודי להזכיר את סוקרטס או את ניוטון כדי להיווכח בחשיבות של שאילת שאלות בתהליכי הלמידה. הנזיפה של המורה בתלמיד בשל שאלתו של האחרון ממוטטת את יסודות הלמידה. אולם האירוניה אף גוברת כשמתברר למורה כי העונש אינו מועיל. הסיבה לכישלון העונש היא חוסר ההתאמה בין עוצמתו לבין הדבר שהמורה רצה להכחיד (שאלות התלמיד). המילים "איבד שליטה" מסמלות את המתח הרגשי שהוביל להגברת העוצמה של העונש יתר על המידה.

כישלוננו הפדגוגי של המורה הוא כפול: (א) העונש הוא חיזוק שלילי למעשה של תלמיד שצריך לקבל חיזוק חיובי; (ב) העונש שנקט אינו יעיל. בהמשך מתוארת ההשפעה האדירה של הענישה הגופנית על תפיסת התלמידים את סמכות המורה: "בהפסקה נשבע עיסאם שהתכוון

לאחוז בגרונו של המורה ולחנוק אותו, לו היה מכה את מחמוד עוד פעם אחת. זה היה יכול להיות מחזה: הענק של הכיתה מול האגרוף לבולוגיה; זו היתה יכולה להיות ההמחשה הכי טובה ושלמה למה שלמדנו על דארווין" (שם). ההומור העוקצני והאירוניה בקטע זה חושפים את הביקורת הקשה של התלמידים על המורה. החלפת ה"מורה" (לבולוגיה) ב"אגרוף" פוגעת בסמכות המורה, ועצם האיום לחנוק אותו חושף את אשר מבעבע מתחת לפני השטח. בחינת שני חלקי הסצנה מגלה כי הענישה הגופנית חותרת תחת אושיות מחשבת החינוך ומביאה לאובדן סמכותו של המורה בעיני התלמידים.

חמשת הטקסטים שנדונו בחלק זה של המאמר מזהים קשר ברור בין סמכות המורה לבין השימוש בענישה גופנית. בכל אחד מהטקסטים מודגש רכיב פדגוגי אחר, וקנה המידה התרבותי הוא אחר. ברומן פרשת גבריאל תירוש ובשיר "למורה צעירה" מוצגת תפיסה השוללת כל ענישה וחותרת לעצב את סמכות המורה באמצעות גילוי כבוד לתלמידים והבנת רחשי ליבם; ברומן חופן של כוכבים לא זו בלבד שהשימוש בענישה גופנית אינו תורם להגברת סמכות המורה, אלא אף מוביל לאובדן סמכותו; בספר חדר און בית-מדרש ניסח שטרן את המשוואה "מורה ראוי - תלמידים מתנהגים כראוי - אין צורך בענישה"; ואילו בתיאור המורה ברומן אדם הראשון התמקד קאמי ביכולתו של המורה להעניש כראוי. למעשה, ברומן של קאמי מתגלה פריצת דרך חינוכית: המורה עושה שימוש בענישה גופנית (כשאין ברירה אחרת), אך מפתח דגם ייחודי של ענישה. טקס הענישה הגופנית והדינמיקה של השימוש בענישה מנקודת מבטו של המורה נדונים בהמשך המאמר.

הכאה ביד, הצלפה באמצעות חפץ - פרקטיקות מרכזיות של הענישה הגופנית

כפי שצוין לעיל, בתקופות מסוימות ובתרבויות מסוימות הכאה הייתה דבר שבשגרה, וענישה גופנית נחשבה לאמצעי חינוכי. אף שהייצוג של תופעה זו בספרות היפה אינו מאפשר להצביע ישירות על הקשר בין המציאות לבין הבדיון, אין ספק כי קיים קשר ביניהם. כך למשל ברומנים שכתב במחצית הראשונה של המאה ה-19 (אוליבר טוויסט ודיוויד קופרפילד הם המפורסמים שבהם), תיאור צ'רלס דיקנס את גורלם המר ואת מצוקתם של ילדים אשר נענשו והוכו מדי יום. גם אם החריג הועמד במרכז הטקסט, אפשר היה מסיפורו לעמוד על התמונה החברתית המלאה. כך למשל ברומן האחרון אשר כתב שלום עליכם, מוטל בן פייסי החזן, הגיבור היתום מתגאה בכך שמאז מות אביו לא מכים אותו: "אשריך שיתום אתה! - אומר לייבקה שואב המים. - אלמלא כן, שובר הייתי את ידיך ואת רגליך! האמינה לי על דברתי! מאמין אני לו על דברתי. אבל יודע אני, כי עכשיו לא יגע בי לרעה, משום שיתום אני. אשרי, יתום אני" (שלום עליכם, 1962, עמ' 28-29). ייחודו של מוטל מאפשר לקוראים לעמוד על המציאות ששאר הילדים ברומן חשופים אליה.

גלגולי שיר המשחק "יש לנו תיש", שיר שכתב יצחק אלתרמן בשנת 1913, תורמים אף הם להבנת היותה של תפיסת הענישה הגופנית שגרה חינוכית מקובלת בארץ ישראל בראשית המאה ה-20. השיר המקורי נכתב כחלק מלימוד העברית לילדי הגן ובית הספר, ובהתבסס

עליו יצרו הילדים גרסה חתרנית של השיר: "יש לנו רבי, לרבי יש זקן, ולו ארבעה תלמידים, והוא מכה אותם. במקל, בסרגל, מה שבא ליד". בהמשך נגנזה דמות הרבי, ומעלליו יוחסו לתיש (רוזנטל, 2011).

מה הם סוגי הענישה הגופנית? מהו הדמיון ומהו השוני ביניהם בהקשר של חתירה להצלחה במשימה החינוכית? בחינת הסיפורים "בועז המלמד" ו"האולר" מאת שלום עליכם, וקטע מהסיפור האוטוביוגרפי "ספיח" מאת ביאליק, מאפשרת לעמוד על הדמיון והשוני בין שתי פרקטיקות מרכזיות של השימוש בענישה גופנית: הכאה ביד והצלפה באמצעות חפץ (בדרך כלל רצועה או סרגל). עיקר הדיון בחלק זה של המאמר מוקדש לבחינת הענישה הגופנית במרחב ה"חדר", כפי שזו מיוצגת בטקסטים הספרותיים. ה"חדר" מתואר בספרות היפה באופן מורכב, ומקום מרכזי בתיאורים תופס השימוש בענישה גופנית (הולצמן, 2009). הבחירה להתמקד במרחב ה"חדר" נובעת מההקשר התרבותי של תופעת הענישה הגופנית. תופעה זו הייתה נפוצה בעיקר בימים עברו (פרישטיק, 1992), אך היא מיוצגת גם בטקסטים ספרותיים שנכתבו בתקופות מאוחרות יותר. עונשי הגוף ב"חדר" כללו סטירות (בפנים), מכות בגב, צביטות, ולעיתים אף תלישת שיער. עונש חמור יותר היה ההלקאה או הצלפה, ביד או בשבט, על אחוריו החשופים של הנער (אטקס ואסף, 2009, עמ' 505; Wex, 2005). לעיתים ההלקאה נמשכה עד זוב דם, וקרה שילדים מתו עקב השימוש בענישה גופנית (אטקס ואסף, 2009, עמ' 41).

מהטקסטים הספרותיים עולה כי אף שהענישה הגופנית נחשבה לנורמה חינוכית, ואף שכלל הרבנים והמורים השתמשו בה, לכל מחנך היו דרכים משלו להכות את תלמידיו. היטיב לבטא זאת חיים נחמן ביאליק בסיפורו האוטוביוגרפי "ספיח":

אין הללו [הרבנים] יודעים אלא להכות, זה על פי דרכו וזה על פי דרכו: רבי מלקה ברצועה ובאגרוף ובמרפק ובמעגילה ובכל דבר שיש בו כדי להכאיב, והסגן - מידה מגונה אחרת יש לו: כשאיני משיב כהלכה, מיד הוא מפשק ומעקם כנגד פני חמש אצבעות דורסניות ומתחיל שומט את הגרגרת [...] ואימת מוות נופלת עלי [...] נסתלק ממני כוח הדיבור.

בגופו של דבר אין תורתם נכנסת ללבי אלא כלאחר אוזן. (הולצמן, 2008, עמ' 173)

הציטוט שלעיל פותח את הפרק השלישי בסיפור, וביאליק שב בו אל ימי ילדותו ב"חדר". פתיחת הדברים בטענה "אין הללו יודעים אלא להכות" מבטאת את הביקורת החריפה של הגיבור על הענישה הגופנית, ביקורת אשר מופיעה גם בטקסטים נוספים של ביאליק (הן למבוגרים הן לילדים). באמצעות תיאור שיטות הענישה, שיטות שמטרתן איננה לחנך אלא להכאיב, מוצגות לקורא דמויותיהן של שני המורים - הרבי והסגן. אם הרבי מעניש גופנית בכמה דרכים, הרי הסגן נוקט שיטה אחת שהשפעתה ההרסנית ניכרת בביורו. הילד, בן דמותו של ביאליק, מגיב לכאב הפיזי באלם נפשי, והחומר הנלמד נותר מחוץ לליבו. האזכור של איברי גוף רבים בקטע הקצר - אגרוף, מרפק, אצבעות, גרוגרת, לב, אוזן - והדימוי הציורי בסיום הקטע מבליטים את עוצמת החוויה של הגיבור, חוויה גופנית שנקלטה בנפש.

גם בסיפור "האולר" מאת שלום עליכם מתואר שימוש בענישה גופנית - שילוב בין סטירת לחי להצלפה בשבט. ברל, גיבור הסיפור, מואשם בגנבה, והרבי מעמידו לדין בפני חבריו. רוב הילדים

האחרים אינם רק צופים אלא שותפים פעילים בענישה, בדיבור או במעשה (ברור וברור, 1966, עמ' 233). טקס הענישה בסיפור כולל שני שלבים. תחילה הרבי מטיח בפניו של הנער סטירת לחי בלתי צפויה ודורש ממנו להצטרף לשירת התלמידים: "ברל'ה ה-ג-נב! ברל'ה ה-ג-נב!" (שלום עליכם, 1962, עמ' 19). לאחר שהוצג בעל כורחו כאשם, ברל עומד ערום ונדרש לקבל את הדין שיגזרו עליו חבריו: הצלפה עד זוב דם או הלקאה בשבטים מלוחים בכל איברי גופו.

המספר הכל-יודע בוחר לא לתאר את אקט הענישה עצמו, ודומה שהעדר התיאור מעצים את הממד האכזרי של הטקס כולו. מתברר שעוצמת המלקות הייתה עלולה לגרום למות הנער. לאחר שבועיים שבמהלכם היה דומה כי אין בכוחו של הגיבור לשוב לחיים, הוא מתעורר באחת וזוכה לאהבת הוריו. ההורים הנרגשים מטיחים ביקורת נוקבת ברבי המכה: "אך זה רוצח, אך זה גזלן שכזה, ישיב לו אלוהים כגמולו, ריבוננו של עולם! לא, בני, כאשר יחננו אלוהים ואתה תקום, אם ירצה השם, מחליף - נמסור אותך למלמד אחר, לא לקטלן כמותו, למלאך-המות זה, ימח שמו וזכרו!" (שם, עמ' 25).

כוחו של סיפור הוא ביסוד הקיומי הגלום בו, ולכן חשיבותה של הביקורת נובעת מהקישור שהיא יוצרת בין השדה הספרותי לשדה הפדגוגי. חזרתו של ברל ללימודים, הפעם אצל המלמד החדש חיים (קשה להתעלם מהסמליות של השם), היא ביטוי ספרותי לסוגיה פדגוגית מודרנית הכוללת שני היבטים: בחירתו של התלמיד את המורה שלו ומקומם של ההורים במערכת החינוכי. בד בבד יש לזכור כי הטקסט הספרותי אינו מסמך פדגוגי, והקישור שנוצר בין השדות אינו מחייב. לעיתים הסיפור אף חותר תחת עמדה פדגוגית, מנסה לקעקע אותה ומבקש להציג במקומה תפיסה אנטי-פדגוגית. במרבית המקרים הקורא מתקשה להשתכנע בצדקת הדברים, וכוחו של הסיפור הוא בעוצמתו הקיומית האירונית.

בסיפור "בועז המלמד", אף הוא מאת שלום עליכם, המספר חושף בפני הקוראים את שיטת ההצלפה-הצלחה של המלמד בועז. על מנת להסביר את הגיון השיטה המחנך מציג משל - כשם שהסוס הולך בגלל פחדו מפני הצלפה, גם הילד חייב לפחד כדי להצליח: "כדי שהילד אכן יפחד במלוא מובן הפחד, חייבים להתיר לו את כל הכפתורים, להשכיב אותו פרקדן ולהלקות אותו בעשרות הצלפות הגונות. 'אוי, הצלפה-הצלחה! אין כמו השוט בעולם כולו. יחי הפרגול!'" (שלום עליכם, 2005, עמ' 130). הצלפות פרגול, פחד ודמעות הם מנת חלקם היומית של כל התלמידים הנתונים למרותו של בועז המלמד. בועז מלמד בהצלפה ומצליף בלימוד, וקשה לתלמידיו - ובייחוד לגיבור הסיפור - להבחין היכן נגמר הלימוד והיכן מתחילה ההצלפה. בועז אינו מסתיר מתלמידיו את התיאוריה הפדגוגית שהוא מחזיק בה:

תורה רבה מדי סותמת לילדים את השכל, אך הצלפה מיותרת אינה מזיקה. כי אפשר להבין את זה על ידי זה פילוסופיה: הלימוד שלומדים עם ילד מגיע היישר לראש, ולכן הוא מבלבל את הרעיונות ומטמטם את המוח. אבל ההצלפות שמצליפים הן - להיפך ואדרבה: עד שהן מגיעות מהאיבר ההוא דרך כל הגוף אל הראש, הן מטהרות בינתיים את הדם ומנקות את המוח. (שם, עמ' 133)

בועז המלמד מקפיד לטהר את דמם ולנקות את מוחם של תלמידיו הרכים. פנייתו אל השכל הטהור מוציאה מכלל אפשרות את היכולת לשלב את הלב בתהליך החינוכי. עוד עולה מהדברים כי כל הצלפה מועילה. בתחילת הסיפור המספר מציין כי מעולם לא הצליף בועז בתלמידיו ללא סיבה, אולם מיד לאחר מכן הוא מונה את מגוון הסיבות שבגינן נענשו התלמידים בהצלפה. מתברר שאין סוף לסיבות הללו, כלומר שהעונש ניתן בתגובה לכל דבר. האפיון הראשון של בועז מתגלה כאירוני, והדברים מתחדדים במהלך הסיפור. בועז מוצג כאדם ללא טיפת רחמנות אשר נהנה להכאיב לאחר. הכאב אינו רק פיזי, וההצלפה אינה מובילה להצלחה אלא להשפלה: מה כבר יכול לבזות יותר מהמילה "הצלפה"? [...] מה כבר יכול לבייש יותר מאשר להפשיט אדם ולהעמיד אותו בפניה ערום כאדם הראשון, כשם שילדה אותו אמו? אך לא: כל זה אינו מספיק לבועז! בועז דורש מכם שתתפשטו בעצמכם [...] שתשכבו בעצמכם [...] ואת השאר כבר יעשה בעצמו: "הצלפה! הצלחה! הצלפה! הצלחה!" [...] ולא רק בועז לבדו הצליף. עזרו לו להצליף העוזרים שלו. (שם, עמ' 132-133)

מהתיאור של הגיבור עולה כי מנקודת מבטו התפשטות "עצמית" נתפסת כבזויה יותר מאשר הפשטה בידי המורה, כמו גם שההלקאה הקולקטיבית מעצימה את ההשפלה הכרוכה בעונש הגופני. הגיבור אינו בודד במערכה, וחבריו לספסל הלימודים מתנגדים אף הם לשיטת הענישה של בועז - תחילה באופן סביל, ובהמשך באופן פעיל (מרד). הכינויים שלהם לבועז ("גוג ומגוג", "אשמדאי", "אויב"), הדימוי העצמי שלהם (כלב מוכה) ותיאוריהם את חדות הלמידה שלהם (בתמונת ההליכה אל הגרדום) מדגישים את היחסים העכורים שבין המורה לתלמידיו. סוף הסיפור מדגיש יותר מכול את אי-ההצלחה של שיטת ההצלפה: בועז אינו משמש עוד כמורה, ובמקום זאת הוא מחזר על הפתחים. את עליבותו מדגיש הכינוי "ערבה חבוטה", כינוי אשר חותם את הסיפור ומבהיר כי המכה היה למוכה.

בחינת הסיפורים מגלה כי אף שההכאה ביד וההצלפה בשוט הן שיטות ענישה השונות זו מזו, מטרתן היא אחת: הטלת פחד על התלמיד. בחינת תיאורי הענישה הללו מבעד לעדשה הספרותית מעלה ספקות בדבר נכונותה הפדגוגית של שיטת הענישה הגופנית. בסיפורי של שלום עליכם ההצלפה גורמת לתחושת השפלה, והמספר אינו חוסך מהמורה את שבט ביקורתו. מהסיפורים הללו עולה כי ככל שלמד הרגשי-חברתי יש ביטוי רב וגלוי יותר, כך גוברת עוצמתה של הפגיעה הנפשית (אין בהכרח קשר ישיר בין עוצמת הפגיעה הנפשית לעוצמת הפגיעה הפיזית).

הדינמיקה הנפשית של הענישה הגופנית מנקודת מבטו של המורה המעניש

עד עתה תוארו הדברים מנקודת מבטו של התלמיד הנענש, וכדאי לבחון גם את הצד השני של המטבע - מצבו הנפשי של המורה בעת שהוא משתמש בענישה גופנית. לשם כך נסקרים בחלק זה של המאמר הרומנים המורה מאת פרנק מק'קורט (2007) ואדם הראשון מאת אלבר קאמי (1995). לשני הרומנים יש בסיס אוטוביוגרפי, אך נקודת המבט של המספר בכל אחד מהם היא אחרת: ברומן המורה המספר הוא המורה, והסיפור מתמקד בו ובחייו; לעומת זאת ברומן אדם

הראשון התלמיד ז'אק מספר את סיפור חייו, ובתוך כך מתאר את הקשר הייחודי שנרקם בינו לבין המורה ברנאר. יש שוני בין הרומנים בהקשר התרבותי, אך ההבדל הבולט ביניהם הוא בעיצוב הדינמיקה הנפשית של הענישה הגופנית מנקודת מבטו של המורה.

ברומן המורה מתואר מסלול חייו (המקצועי והאישי) של הגיבור, בן דמותו של מק'קורט, במהלך שלושים שנותיו כמורה בבתי ספר ציבוריים בניו יורק. התיאור מציג את הקשיים, ההצלחות והאתגרים הרבים שמזמנת מלאכת ההוראה. המספר, שאת שנות ילדותו עשה באירלנד, זוכר כחויית יסוד את הפחד אשר אחז בו בעת שראה את מקל המורה בבית הספר האירי (מק'קורט, 2007, עמ' 37, 40-41). בבגרותו (בתפקידו כמורה) המספר דוגל בחינוך ללא אלימות, גם אם הדבר אינו עולה בקנה אחד עם עמדותיהם של הורי התלמידים.

באמצע הרומן מתואר בהרחבה כישלון אישי שהמורה (המספר) חווה באחד השיעורים אשר לימד. המורה ביקש מתלמידיו לפתוח את חוברת הלימוד, ואחד התלמידים, הקטור, התעלם מן הבקשה. המורה ניגש אל הקטור וביקש ממנו לפתוח את החוברת. הקטור הניד את ראשו לשלילה, ובתגובה לכך המורה היכה אותו: ”סטרתי על פניו בחוברת. על הלחי הלבנה הסתמן סימן אדום. הוא זינק ממקומו. הלוואי שתמות, אמר, ובקולו היו דמעות. הוא הלך אל הדלת ואני קראתי לו, שב, הקטור, אבל הוא נעלם. רציתי לרוץ אחריו ולומר לו סליחה, אבל הנחתי לו ללכת. לאחר שהוא יירגע קצת ואני אתעשת, אולי אוכל לשוחח איתו” (שם, עמ' 145). בכיתה משתררת דממה; עד לסיום השיעור התלמידים בוהים במורה, והמורה בוהה בתלמידים - עדות מוצקה לתחושת ההלם ששני הצדדים חווים. אף שהקטור עצמו נעלם מן המערכה בשלב הזה, נוכחותו הסמלית גדולה. הסצנה עצמה מורכבת משני חלקים: תיאור הענישה הגופנית והרגשות שמתעוררים בליבו של המורה לאחר אותה הסטירה. המילים ”אבל” ו”אולי” מבטאות את המצב הנפשי המורכב של המורה. הוא תוהה אם עליו לבקש את סליחתם של התלמידים, אך ”נאחז” בטיעון הקר שמורים אינם מודים בטעויותיהם בפני כל הכיתה. לאן נעלמו הכבוד והרגישות של המורה, תכונות שהקורא למד להכיר כי הן קיימות אצל המורה?

אין פלא בכך שתגובתו של הקטור צינית ומתבססת על הטענה כי האירים שותים ו”מרביצים לאנשים בלי סיבה” (שם, עמ' 146). בפגישה שנערכת בין המורה לתלמיד בחדר היועצים, השניים מנסים להגיע לידי הבנה. באותה הפגישה מתברר שהסטירה מבטאת סתירה: ”אם אני לא פותח חוברת, המורה יעיף לי סטירת לחי? אתה בכלל לא מורה”, טוען הקטור (שם, עמ' 147). לפי טענה זו, קיימת סתירה מוחלטת בין הענישה הגופנית שנקט מק'קורט לבין היותו מורה. הפרק נחתם בפיטוריו של המורה מק'קורט.

הענישה שתוארה לעיל נבעה ממאורע אשר התרחש בבוקר שקדם לה. המספר מתאר בהרחבה מריבה ביתית המבטאת את המשבר ביחסים בינו לבין זוגתו אלברטה. נקודת הפתיחה של הוויכוח הקשה בין השניים היא קרע באחד משרוכי הנעליים של מק'קורט (יש לכך משמעות סמלית, כמובן) (דה-מלאך, 2012, עמ' 75). המספר חושף את הלכי הנפש שלו לאחר הוויכוח, ואלה מהווים רמזים מטרימים לסטירה להקטור: ”יצאתי לבית הספר רותח מזעם, לא היית במצב רוח מתאים ללמד” (מק'קורט, 2007, עמ' 144). הקשר בין המריבה הביתית לבין

הסטירה לתלמיד בבית הספר הוא אפוא לא רק כרונולוגי, אלא גם ובעיקר סיבתי: ייתכן שביום אחר תגובתו של המורה להתנהגותו של הקטור הייתה אחרת (קטעים נוספים ברומן תומכים בהשערה הזו). סטירת הלחי להקטור איננה תוצאה הכרחית של התנהגותו, אלא נובעת ממצבו הנפשי של המורה ומהרגשות הגואים בנפשו. מק'קורט תולה את הכישלון החינוכי שלו במנגנון הנפשי שפעל אצלו בעת הענישה הגופנית.

מן התיאור של מק'קורט עולה כי בעת הענישה הגופנית חייב להישמר האיזון בין מצבו הנפשי של המורה לבין מעשיו, וזאת אף כי הדבר אינו קל כלל וכלל. אין צורך להכביר מילים על אודות הקושי אשר חווה המחנך הנדרש לשלוט ברגשותיו בעת ענישה, שכן מובן כי כעס ולעיתים אף התפרצות רגשית מלווים את פעולת הענישה. ברומן אדם הראשון דמותו של המורה ברנאר מהווה ייצוג ספרותי מעניין לסוגיית האיזון בין הנפשי לגופני, בין הלב ליד. בניגוד למתרחש ברומן המורה, הענישה הגופנית ברומן של קאמי איננה חד-פעמית, אלא נוהג שבשגרה. עם זאת, הענישה איננה מוצגת ככישלון חינוכי של המורה אלא להפך:

"רובר המסכן שלי", היה אומר בשלווה וברוח טובה, "אתה צריך לקבל עכשיו במקל המתוק" [...] הילד היה קם, חיוור, אבל בדרך כלל השתדל להיראות בטוח בעצמו (היו שכבר בלעו את דמעותיהם כשקמו משולחנם והלכו אל שולחנו של מר ברנאר, שכבר עמד לו שם, לפני הלוח). ואז, גם זה לפי כללי הטקס, שנשתווה לו פה מידה של סאדיזם, ניגש רובר או ז'וזף לקחת בעצמו את "המקל המתוק" מעל השולחן ולתת אותו לכוהן המקריב [...] עכשיו היה על הילד לתחוב את ראשו בין ברכי המורה, והלה הידק את ירכיו ולפת אותו בחוזקה. ואז, לפי גודל העברה, הנחית מר ברנאר על האחוריים המוגשים לו כך מספר כזה או אחר של מכות סרגל נאמנות, מחולקות שווה בשווה בין שני הפלגים. (קאמי, 1995, עמ' 129-130)

המספר מציין שטקס הענישה היה קבוע. היסוד הטקסי עולה מתוך הקטע המתואר, ולשימוש בצירוף "כוהן מקריב" יש חשיבות רבה. בסצנה המתוארת יש גם רמיזה לענישה עצמית; התנהגות כזו נחשבת לנוירוטית, ולכן המספר מזהה בטקס הענישה "מידה של סאדיזם". בהמשך הסצנה מתוארות תגובותיהם של הילדים שנענשו: היו שנאנקו עוד לפני המכות, אחרים קיפצו בפראות בשל עוצמת המכות, והיו גם כאלה, לרבות ז'אק, שספגו את המכות בשקט ובלעו את הדמעות. "ובכל זאת התקבל העונש הזה בדרך כלל בלי תרעומת", מציין המספר (שם, עמ' 130). הכיצד? סיבה אחת לכך היא התרבות הכללית ומציאות החיים של הדמויות ברומן. המספר מגלה לקוראים שכל התלמידים כמעט סופגים מכות גם בבתיהם, ולפיכך הענישה הגופנית מצטיירת להם כ"אמצעי חינוכי טבעי" (שם). בהקשר הזה חשוב לציין שבמחקרים עדכניים נמצא כי קיים קשר בין ההשתייכות האתנית לבין "הפעלת סמכות" בנושאי משמעת, כמו גם שקבלת העונש בלי תרעומת מעצבת תפיסה פדגוגית בעייתית (ראובן וכן דוד, 2016). סיבה אחרת להתקבלות העונש בהבנה היא העמדה הנפשית של המורה ברנאר בעת הענישה.

מר ברנאר מעניש בעצמו, ובדרך זו שומר על סמכותו. התלמידים יודעים אילו עבירות דינן ענישה גופנית - דוגמה ליושר החינוכי שמר ברנאר אינו מוותר עליו. יתר על כן, מר ברנאר מקפיד על שוויון: "והעונש היה נגזר על התלמידים הטובים והרעים כאחד, בלי שמץ של משוא

פנים" (קאמי, 1995, עמ' 130). גם ז'אק, חביב המורה, נענש כמו כל האחרים: "ופעם אחת אפילו נענש יום אחד בלבד לאחר שמר ברנאר הכריז בגלוי על יחסו המיוחד אליו" (שם).

שיטת הענישה הגופנית של מר ברנאר מצריכה ויסות של הרגש. אין הכוונה לאדישות ולאטימות רגשית של המורה לתלמידים, אלא לשמירה על האיזון בין מצבו הנפשי של מר ברנאר לבין תגובתו הגופנית בעת שהוא מעניש את תלמידיו. אף שיש לו סיבות רבות לעשות זאת, מר ברנאר אינו נותן ביטוי למצבו הנפשי האישי במהלך טקס הענישה. הוא משתף את תלמידיו בחוויות חייו, אך בטקס הענישה בולט האיפוק הנפשי שלו - מעין שקט רגשי המאפשר לו להעניש "בשלווה וברוח טובה" (שם, עמ' 129).

שלושת היסודות בהתנהגותו של מר ברנאר אשר משתקפים ברובד הגלוי של הטקסט הם יושר, שוויון, ובעיקר ויסות הרגש. דומה כי השוואה מתבקשת היא בין עקרונות אלה לבין הגותו של יאנוש קורצ'ק, מגדולי המחנכים במאה ה-20. קורצ'ק - סופר, מחנך והוגה - עסק בכתביו ובעבודתו המעשית יותר מפעם אחת בשאלת הענישה הגופנית. בבתי היתומים שניהל אסר על כל סוג של ענישה גופנית (לרבות בידוד, מניעת אוכל וכן הלאה). הוא התנגד גם לשאר סוגי העונשים, ואת הדרך לפתרון בעיות משמעת ראה בשיתוף פעולה אמיתי בין המחנך לבין התלמיד. קורצ'ק התיר ענישה גופנית רק אם לא נותרה למחנך ברירה אחרת, וגם במקרה כזה דרש שהענישה תהיה "בלא כעס" (כלומר שלא תנבע מהתפרצות רגשית):

אני מתנגד גמור ובלתי מתפשר לעונש הגופני. מלקות, אפילו לגבי המבוגרים, אינן אלא אמצעי מהמם ומטמטם, אבל לעולם לא אמצעי חינוכי. כל הפוגע בילד אינו אלא פושט נבלות וגס רוח. לעולם אין לפגוע בילד בלא אזהרה, ואך ורק לשם התגוננות הכרחית ביותר - פעם אחת! - ביד, רק פעם אחת ובלא כעס (אם בשום פנים אי אפשר בלא זה). (קורצ'ק, 1954, עמ' 57)

מילותיו הקשות של קורצ'ק מבטאות את יחסו השלילי לענישה גופנית, ועולה מהן כי בסוגיה זו קיים הבדל בין התפיסה החינוכית של קורצ'ק לבין זו של מר ברנאר. קורצ'ק נמנע במוצהר מכל שימוש בענישה גופנית, כיוון שאין הוא תופס את העונש הגופני כאמצעי חינוכי. לעומת זאת מר ברנאר מייצג תפיסה הגורסת כי עונש גופני הוא כלי חינוכי לא פחות מכל עונש אחר. אולם מר ברנאר מזהה בעייתיות בשימוש בענישה גופנית, ובהתאם לכך מטפח שיטת ענישה ייחודית השונה במהותה מזו שנוקטים המורים האחרים והורי התלמידים בכיתתו. שוני זה מבטא דמיון בין תפיסתו של מר ברנאר לבין אמונתו של קורצ'ק כי יש להעניש (אם אין ברירה אחרת) בשלווה ו"בלא כעס".

דומה כי המכתב שכתב קאמי למורו מר ז'רמן אחרי זכייתו בפרס נובל לספרות בשנת 1957 מסמל יותר מכול את החותם אשר הותירה בו דמותו המסורה של המורה. למרות היד המענישה של המורה ובהתאם לעיקרון החינוכי "שמאל דוחה וימין מקרבת" (מסכת סוטה, דף מז, עמוד א), קאמי זוכר אותו לטובה וכותב לו כך:

כשקיבלתי את הבשורה, הראשון שחשבתי עליו, אחרי אמי, היית אתה. בלעדיך, בלי היד החמה הזאת שהושטת לילד הקטן העני שהייתי, בלי תלמודך והדוגמה שנתת, לא היה

קורה דבר מכל אלה. אינני עושה עניין גדול מסוג זה של כבוד. אבל זו הזדמנות, מכל מקום, לומר לך מה היית, ועודך בשבילי, ולהבטיח לך שמאמציך, עבודתך והנדיבות שהשקעת בה, עודם חיים בלבו של אחד מתלמידיך הקטנים, שלמרות שנותיו לא חדל להיות תלמידך המכיר לך טובה. (קאמי, 1995, עמ' 246)

מטפורה אפשרית ליחסו של מר ברנאר היא שתי ידיו: האחת אוחזת במקל המתוק ומענישה בקור רוח, ואילו האחרת מושטת בחום לתלמיד ומצליחה לגעת בליבו גם לאחר שנים רבות. מילות הפתיחה במכתב של קאמי מובילות אל הנושא האחרון במאמר.

המפגש בין תפיסות חינוכיות של מורים ושל הורים בסוגיית הענישה הגופנית

פתגם שנון טוען שההורה הוא המורה הראשון, ואילו המורה הוא ההורה השני. ביהדות יש זיקה בין האב לבין המורה, ונאמר כי "כל המלמד את בן חברו תורה מעלה עליו הכתוב כאילו ילדו" (מסכת סנהדרין, דף יט, עמוד ב). עם זאת, האחריות לחינוך הילד מוטלת בראש ובראשונה על ההורה. ומה באשר לענישה הגופנית? האם יש הבדל בין ענישה גופנית של הורה (עונש לילדו) לבין ענישה גופנית של מורה (עונש לתלמידו)?

בהנחה שאכן ישנה הפרדה בין ההורה לבין המורה בעניין זה, ולו רק לפי תפיסתה של המערכת המשפטית (Shmueli, 2010), כיצד הפרדה זו מתבטאת בפרקטיקה היום-יומית? דומה כי כדאי לחזור אל המשפט העברי ולבדוק את ביטוייה ההלכתיים של התופעה, כיוון שאלה שלובים במציאות המשפטית הבין-לאומית ובהקשריה התרבותיים. להלן תשובתו של הרב חיים דוד הלוי, רבה של תל-אביב וחתן פרס ישראל לספרות תורנית, לשאלה אם מותר למורה להכות תלמיד שהוריו ביקשו לעשות כן בגין התנהגותו:

כבר נתבאר שרשות הרב להכות תלמידו היא מכה קלה ברצועה קטנה בלבד, ומכה כזו אינה יעילה כדי לשפר התנהגותו של תלמיד מתפרע. ולהקנות לרב רשות להכותו כדרך שאב מכה בנו לשיפור התנהגותו, קשה הדבר בעיני מאד, מן הטעם שהסברנו שהורים האוהבים את בנם אהבה רבה בודאי שלא יבואו להכותו מכה אכזרית, מה שאין כן במורה. (הלוי, תשל"ז, חלק ה, עמוד קצז, סימן כח)

נקודת המוצא של המשיב היא שעוצמת המכה תלויה בעוצמת האהבה לילד. במובן הזה התשובה "לוקחת צעד אחורה" את ההשוואה התלמודית בין האב למורה; לפי הרב הלוי (שם), בסוגיית הענישה הגופנית ההלכה מבחינה בין האב לבין המורה ומעניקה לאב סמכות גדולה יותר להשתמש בענישה כזו. תפיסה דומה ביטא גם הרב שרמן (1996, עמ' 168).

על בסיס הנחה זו נבחן את נקודת המפגש בין תפיסות של מורים לבין אלו של הורים בנושא הענישה הגופנית כשיטה חינוכית. הבחינה הזו לא נועדה להסיק מסקנות פדגוגיות או משפטיות, אלא לנסות לתרום לניתוח הספרותי. ביטוייה הספרותיים של תופעת הענישה הגופנית נסקרים בשתי החזיתות (מורה-תלמיד ואב-בן), ובחינתם מתמקדת בגישתם החינוכית של שני אבות ושל שני המורים של בניהם. קיים קשר בין גישתם החינוכית של ההורים לבין מעורבותם בבית הספר: האמון שההורים חשים כי בית הספר רוכש להם מזה, והשכלתם של

ההורים מזה, הם שניים מהגורמים המרכזיים אשר מנבאים את מידת המעורבות של ההורים בעשייה החינוכית הבית-ספרית (פישר ופרידמן, 2009). שני גורמים אלה עומדים במוקד הדיון החינוכי בשני הטקסטים הנבחרים להלן.

בסיפור הקצר "עץ הדובדבן השבור" מאת ג'סי סטיוארט (1992) שפורסם לראשונה ב-1939, מר סקסטון הוא אביו של הנער דייב. האב החוואי שולח את בנו לרכוש השכלה, כדי שחיי הבן יהיו קלים יותר משהיו חייו שלו. הוא אינו מודע לשינויים שחלו במוסד החינוכי מאז ימי ילדותו, ותפיסותיו החינוכיות פרימיטיביות. לעומת זאת תפיסותיו החינוכיות של פרופסור הרברט, המורה לביולוגיה, מתקדמות ומייצגות מודל חינוכי אחר. הסיפור הקצר מציג את הקונפליקט בין שתי הדמויות הללו, קונפליקט שבמרכזו הנער הצעיר דייב. הלה וחבריו נענשים, כיוון שטיפסו על עץ הדובדבן ושברו אותו. את מחיר הקנס שהוטל עליו, דולר אחד, אין בכוחו של הנער לשלם. המורה מציג לו לנקות את בית הספר, ובדרך זו להרוויח כסף ולכפר על חטאו. אולם הדבר כרוך בחזרה הביתה בשעה מאוחרת יותר, ודייב נרתע מכך: "אני מעדיף שתלקה אותי עכשיו ותיתן לי ללכת הביתה מוקדם. אבא ילקה אותי בין כך ובין כך אם אגיע באיחור של שעתיים [...] אתה לא מכיר את אבא שלי [...] הוא מאמין שחושך שבטו שונא בנו" (סטיוארט, 1992, עמ' 107). ואכן כששב דייב לביתו, אביו נוזף בו: "למה איחרת, תגיד או שאני מצליף בך על המקום" (שם). כבר בשלב הזה של הסיפור מתגלה הפער בין תפיסותיהם החינוכיות של האב ושל המורה: האב מצדד בענישה גופנית, ואילו המורה טוען שדייב גדול מדי לעונש מן הסוג הזה. בין השניים מתחיל ויכוח: "היית צריך להלקות אותו, זה מה שהיית צריך", אמר אבא. "הוא גדול מדי לזה", אמר הפרופסור, מורה עלי באצבע, "הוא כבר גדול לפי הממדים שלו". "אצלי הוא לא גדול מדי בשביל לחטוף", אמר אבא, "עד גיל עשרים ואחת הם לא גדולים מדי אצלי!" (שם, עמ' 108).

הימצאותו של דייב בתווך, בין אביו הביולוגי לבין המורה לביולוגיה, יוצרת את המתח הספרותי וקוראת לקורא להכריע עם איזו מהתפיסות החינוכיות הוא מזדהה. המפגש בין שתי התפיסות החינוכיות בנושא הענישה הגופנית "עולה מדרגה" לאחר שמר סקסטון מגיע לבית הספר כדי "לסדר את העניינים". דומה כי לחרדותיו של דייב - "אבא ייקח את האקדח שלו ואולי הוא יירה בפרופסור הרברט [...] אבא עוד מסוגל לירות בו" (שם) - יש בסיס לנוכח אפיון האב כאלים וככזה המאמין במעשים ולא במילים.¹ האב עצמו מצהיר כי "לא יזיק למורה ההוא כדור בבטן על בטוח" (שם), ולבית הספר הוא מגיע כשאקדחו שלוף. אולם כאשר הוא ניצב מול המורה, מר סקסטון מפטיר בזלזול: "אחרי שראיתי אותך כבר ברור לי שאני לא אצטרך אותו [את האקדח]. עם האגרוף הזה שלי אני גומר אתך אחת ושתיים" (שם). אין פלא שאחרי הביקור

1 בהקשר של הקשר בין אילמות לבין אלימות קיימת אנלוגיה מעניינת בין מר סקסטון לבין האב בסיפור "סרוויס צ'כי" (שבתאי, 1985, עמ' 183-192) ובטקסטים אחרים של יעקב שבתאי - החל בקובץ הסיפורים הדוד פרץ ממריא, עבור ברומן זיכרון דברים וכלה ברומן סוף דבר. ב"סרוויס צ'כי" (שם) האב יוצא מכליו לנוכח שבירת הקומקום בידי הבן ומצליף בבנו באכזריות רבה ובדומייה. הביטוי "לשבור את הכלים", ביטוי שהסיפור כולו נשען עליו, יוצר אפיון דרמטי אירוני של דמות האב (שבר כלי) בסיום טקס הענישה. כיוון שבסיפור הזה אין ייצוג לדמות של מורה, הוא לא נדון במאמר בפירוט רב יותר.

של האב בבית הספר המורה נראה לד"ר קטן יותר מאביו (ולא רק בממדים הפיזיים, כמובן). בהמשך הסיפור מר סקסטון "עובר סדרת חינוך" קצרה אצל פרופסור הרברט, ובסופה הוא מעריך את המורה בפרט ואת המוסד הלימודי בכלל. בסיום הסיפור לא זו בלבד שמר סקסטון תומך בעונש אשר הציע המורה, אלא הוא אף נרתם למשימה ועוזר לבנו.

את המפגש בין תפיסות חינוכיות של מורים בסוגיית הענישה הגופנית לאלו של הורים כדאי לבחון בפריזמה תרבותית רחבה. הסיפור הקודם נטוע בהוויה האמריקנית של תחילת המאה ה-20, ואילו ברומן **חופן של כוכבים** מאת רפיק שאמי (1996) מתוארת ההוויה בדמשק שבסוריה בשנות השמונים של המאה ה-20. בסצנה חשובה ברומן זה המספר מעמת בין האב לבין המורה, האדון ח'טיב, כדי לבטא את הקונפליקט שעל הנער (גיבור הרומן) לפתור. אבי הנער משחד את בנו כדי שהלה ימשיך לעבוד במאפייה במקום ללכת לבית הספר. הבן חש מרומה, והמורה מגיע לבית הנער כדי לנסות לשנות את החלטת האב. המורה מנסה לשכנע את האב כי עדיף לבנו ללמוד בבית הספר מאשר להיות לעובד קבוע במאפייה שהאב מנהל זה שנים. הניגודים בין האב לבין המורה בטון הדיבור ובעוצמת הקול מעצימים את שתיקת הנער הנבוך, וכעבור דקות אחדות זו מתחלפת בבכי. שיאה של הסצנה הוא במעבר מן הוויכוח המילולי למאבק פיזי בין האב לבין המורה:

כשהתחיל האדון ח'טיב לדבר על חובתם של ההורים, נעשה אבי נבזי ממש. הוא השמיץ את המורים ואת בית הספר. הוא יודע בדיוק, אמר, שלימוד חובה הוא עד כיתה ה' בלבד, ואל למורה לחשוב שהוא טיפש רק משום שהוא אופה. האדון ח'טיב ניסה להסביר לאבי שלא לחובה הזו התכוון, אבל הזקן היה נזעם מאוד; הוא דחף את המורה דרך הדלת החוצה. כל אחרי הצהריים התרברב לפני הפועלים בתבוסה שהנחיל למורה! (שם, עמ' 97) העובדה שהמספר הוא הנער מקילה את זיהוי עמדתו. אף שהמורה נוכח בסצנה פחות מאשר האב, ניכר מהתיאור כי הנער מחזיק בעמדת המורה שלו ומתבייש באביו מולידו. מרכז הכובד של הקטע הוא דחיפת האב את המורה. המחווה הגופנית הזו מבטאת את "שפתו הטבעית" של האב, ויש לכך עדויות נוספות ברומן. עם זאת, אפשר לראות בדחיפה גם מטפורה: המורה "דחף" את תלמידו להתמיד בלימודיו, ואילו האב התנער ממהלך זה ודחף את המורה אל מחוץ לתמונה. גם לדלת המתוארת בסצנה יש היבט מטפורי, שכן היא הפתח לעולמות החדשים אשר המורה ניסה לחשוף בפני תלמידו. גם העדר החרטה של האב מגלה טפח מאישיותו: לא זו בלבד שהאב אינו מתנצל בפני המורה, אלא הוא אף מתהדר כטווס בתבוסה שהנחיל למורה. הנער רואה את הדברים מן הצד ומתאר אותם ביומנו.

שני הטקסטים שנדונו בחלק זה של המאמר מחדדים את העובדה שענישה גופנית היא סוגיה מורכבת - הן ביחסים בין מורה לתלמידו, הן ביחסים בין הורה לילדו. אף שבשני הטקסטים ניכרת ביקורת על דמות האב, הרי ברומן **חופן של כוכבים** (שאמי, 1996) התנהגותו הנבזית של האב היא רק אנקדוטה אחת מני רבות בתיאורו של המספר את הווי החיים, ולעומת זאת בסיפור "עץ הדובדבן השבור" (סטיארט, 1992) האב חווה תהליך התפכחות. מהבחינה הזו המספר ברומן של שאמי מסתפק בביטוי הביקורת על האב, ואילו המספר בסיפור של סטיארט נכנס לעובי הקורה

ומתמודד עם הביקורת על האב - בראייה חינוכית ובסיועו של המורה. במשולש שנוצר ברומן **חופן של כוכבים**, המורה והתלמיד הם אנלוגיה ניגודית לאב; לעומת זאת בסיום הסיפור "עץ הדובדבן השבור" השלושה ניצבים באותו המישור, והאווירה ההרמונית מנטרלת את התחושה השלילית שהתלוותה לעונש בראשית הסיפור. ברומן של שאמי האב הוא אפוא לא רק המעניש, אלא גם הנענש העיקרי - הן מנקודת המבט של המספר (הבן) הן מנקודת המבט של הקורא.

סיכום

מאמר זה דן בסוגיה של ענישה גופנית כאמצעי חינוכי, כפי שהיא מתבטאת במגוון עשיר של טקסטים ספרותיים. העיסוק בביטוייה הספרותיים של סוגיית הענישה הגופנית מאפשר לעמוד על מורכבות התופעה ולבחון את המתח בין נקודת מבטו של התלמיד לבין נקודת מבטו של המורה. ניתוח הסוגיה התמקד בארבעה נושאים מרכזיים: הקשר שבין סמכות המורה לבין השימוש בענישה גופנית, הכאה ביד והצלפה באמצעות חפץ כפרקטיקות מרכזיות של ענישה גופנית, הדינמיקה הנפשית של הענישה הגופנית מנקודת מבטו של המורה המעניש, המפגש בין תפיסות חינוכיות של מורים ושל הורים בסוגיית הענישה הגופנית.

אף שענישה גופנית היא המכנה המשותף לכל הטקסטים, קשה להתעלם מההבדלים ביניהם. ברומן **פרשת גבריאל תירוש** המורה ניסה להעלות על נס מודל חינוכי הנמנע מכל שימוש בענישה גופנית, וזאת מסיבות מוסריות ולא פורמליות-משפטיות גרידא. גם בספר **חדר און בית-מדרש** המספר ניסה לבסס תפיסה הטוענת כי השימוש בענישה אינו נדרש, אם המורה הוא ראוי. לעומת זאת ברומנים המודרניים **אדם הראשון** ו**חופן של כוכבים**, כמו גם בסיפורים "בועז המלמד" ו"האולר", המורים צידדו בענישה גופנית. ההקשר התרבותי הזין את הטקסטים הללו, כמו גם את הביקורת העולה מהם: כך למשל ברומן **חופן של כוכבים** המורה (האדון ח'טיב) הוצג ככזה שפעולותיו נובעות מאובדן סמכות, ואילו ברומן **אדם הראשון** המורה (מר ברנאר) הוצג על רקע השיטה החינוכית שפיתח - "ענישה בשלווה וברוח טובה". בעיצוב הדינמיקה הנפשית של המורה בעת הענישה דומה כי דמותו של המורה מק'קורט ברומן **המורה** מהווה נקודת אמצע בין מר ברנאר לאדון ח'טיב. המפגש בין תפיסות חינוכיות של מורים ושל הורים בסוגיית הענישה הגופנית נדון בסיפור "עץ הדובדבן השבור" וברומן **חופן של כוכבים**. בשני הטקסטים זוהו הבדלים בולטים בין ההתנהגות של המורה לזו של האב.

המצע התרבותי המגוון של הטקסטים וסמכותם הפואטית של המספרים שיוו לדיון אופי רענן. לא אותרה בטקסטים אמת אחת ויחידה, כי אם מגוון של השקפות עולם, עמדות מוסריות והלכי רוח נפשיים. מהבחינה הזו חשיבותו של המאמר היא בהעלאת התופעה למקום גבוה יותר בסדר היום האקדמי, שכן ההצבעה על הקשר האוטנטי בין הספרות לבין ה"חיים" מאפשרת להשיב לטקסט הספרותי את יוקרתו ואת הרלוונטיות שלו. בחינת ביטוייה הספרותיים של הענישה הגופנית מאירה את מורכבותה של התופעה; את השיפוט המוסרי של מעשי הדמויות הבדיוניות אני בוחרת להשאיר לקוראים.

מקורות

- אטקס, ע' ואסף, ד' (עורכים) (2009). **החדר: מחקרים, תעודות, פרקי ספרות וזיכרונות**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, המרכז לחקר התפוצות; בית שלום עליכם.
- אלמוג, א' (1956). **אביב עצבת ביהודה**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- בנבנישתי, ר', אסטור, ר"א וחורי-כסאברי, מ' (2008). **מניעת אלימות והתמודדות עמה במערכת החינוך - הצעה למדיניות**. דפים, 46, 93-114.
- בן שמאי, ב' (2016). **דמות המורה בספרות העברית**. עתון 77, 386, 16-20.
- ברור, מ' וברור, א"י (1966). **זכרונות אב ובנו**. ירושלים: מוסד הרב קוק.
- ברזניץ, ש' (1986). **עקרונות הלמידה: פרק בפסיכולוגיה**. תל-אביב: משרד הביטחון.
- גורדון, א' (2001). **שופטים ללא גבולות**. תכלת, 10, 65-94.
- דה-מלאך, נ' (2012). **כאשר מורים נכשלים**. עיונים בחינוך, 6, 64-87.
- הולצמן, א' (עורך) (2008). **חיים נחמן ביאליק: הסיפורים**. אור יהודה: דביר.
- הולצמן, א' (2009). **בין הוקעה להתרפקות - החדר בספרות הזיכרונות ובספרות העברית**. בתוך ע' אטקס וד' אסף (עורכים), **החדר: מחקרים, תעודות, פרקי ספרות וזיכרונות** (עמ' 77-110). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, המרכז לחקר התפוצות; בית שלום עליכם.
- הכהן, א' (2004). **על איסור האלימות בחינוך: חושך שבטו שונא בנו? נדלה מתוך אתר האינטרנט "דעת":** <http://www.daat.ac.il/mishpat-ivri/skirot/167-2.htm>
- הלוי, ח"ד (תשל"ו). **עשה לך רב: ע"ז תשובות לשאלות לאומיות, חברתיות, חנוכיות, אישיות ומשפחתיות על-פי ההלכה**. תל-אביב: הוועדה להוצאת כתבי הגר"ח"ד הלוי.
- הראל, ו' (1995). **המהגר ומיתוס השיבה הביתה**. מאזנים, סט(9-10), 81-82.
- ולדן, צ' (1999). **אדם הראשון: האוריינות ככוח ראשוני מעצב**. סקריפט, 1, 65-79.
- חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000**. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/ch_zchyt_talimid.htm
- חורי-כסאברי, מ' (2006). **אלימות צוות כלפי תלמידים בבתי ספר בישראל**. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 23, 83-101.
- מייזלס, ע' (2005). **סמכות הורים, סמכות מורים: היבטים תרבותיים בחברה הישראלית**. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן 2** (עמ' 257-269). אבן יהודה: רכס.
- מק'קורט, פ' (2007). **המורה (תרגום: ע' שורר)**. תל-אביב: מטר.
- סטיוארט, ג' (1992). **עץ הדובדבן השבור (תרגום: ל' הרציג)**. בתוך מגן: **מקראה לספרות לכיתה ז' בבית הספר הכללי** (עמ' 107-114). תל-אביב: מעלות.
- פישר, י' ופרידמן, י' (2009). **ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות**. דפים, 47, 11-40.
- פסטרנק, ר' (2003). **פרקים בסוציולוגיה של החינוך: כרך ג'**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פרישטיק, מ' (1992). **ענישה גופנית של ילדים כאמצעי חינוכי בהיסטוריה היהודית**. דור לדור, ה, 109-134.
- קאמי, א' (1995). **אדם הראשון (תרגום: א' המרמן)**. תל-אביב: עם עובד.
- קורצ'ק, י' (1954). **כתבים פדגוגיים (תרגום: ד' סדן וש' מלצר)**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קנו, י' (1965). **מיסתורין התנ"ך והאקדת**. מאזנים, כ(5), 385-390.
- קפלן, י"ש (2003). **המגמה החדשה בעניין ענישה גופנית של ילדים לצורכי חינוך**. קרית המשפט, ג, 447-487.

- ראובן, י' ובן דוד, ש' (2016). השתייכות אתנית, רמת דתיות וסגנונות של הפעלת סמכות בקרב מדריכים חינוכיים במוסדות תקון לנוער. *מגמות*, נ(2), 190-213.
- רבינוביץ, ש"נ [שלום עליכם] (1962א). *כתבי שלום עליכם*. כרך ז': סיפורי מוטל בן פייסי החזן (תרגום: י"ד ברקוביץ). תל-אביב: דביר.
- רבינוביץ, ש"נ [שלום עליכם] (1962ב). *כתבי שלום עליכם*. כרך ח': אדם ובהמה (תרגום: י"ד ברקוביץ). תל-אביב: דביר.
- רבינוביץ, ש"נ [שלום עליכם] (1992). *מן היריד: קורות חיים* (תרגום: א' אהרוני). תל-אביב: ספרית פועלים וידיעות אחרונות.
- רבינוביץ, ש"נ [שלום עליכם] (2005). בועז המלמד. בתוך ש"נ רבינוביץ, *עירם של האנשים הקטנים* (תרגום: ב' מר, עמ' 129-137). תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- רוזנטל, ר' (2011). *חד גדיא ומשפחתו*. נדלה מתוך בלוג השפה העברית של מילון רב-מילים: [/https://blog.ravmilim.co.il/2011/04/10/chad-gadya](https://blog.ravmilim.co.il/2011/04/10/chad-gadya)
- שאמי, ר' (1996). *חופן של כוכבים* (תרגום: ד' עמית). ירושלים: שוקן.
- שבתאי, י' (1985). *הדוד פרץ ממריא: סיפורים*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, ספרי סימן קריאה.
- שחר, ש' (1990). *ילדות בימי הביניים*. תל-אביב: דביר.
- שטרן, י' (1948). *חדר און בית-מדרש*. יוואָ בלעטער, 31-32, 37-130.
- שטרן, י' (2009). *החדר בטישביץ*. בתוך ע' אטקס וד' אסף (עורכים), *החדר: מחקרים, תעודות, פרקי ספרות וזיכרונות* (עמ' 192-265). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, המרכז לחקר התפוצות; בית שלום עליכם.
- שלו, י' (1964). *פרשת גבריאל תירוש*. תל-אביב: עם עובד.
- שמואלי, ב' (2010). בין תקיפה, התעללות וענישה גופנית כלפי ילדים. בתוך ת' מורג (עורכת), *זכויות הילד והמשפט הישראלי* (עמ' 183-220). תל-אביב: רמות.
- שקד, ג' (1992). דן בן-אמוץ - ריאליזם אפיגוני וסיפורת טריביאלית. *מאזנים*, סו(3), 26-32.
- שרמן, א"ח (1996). אלימות הורים ומורים. *תחומין*, טז, 160-168.
- Bitensky, S. H. (2006). *Corporal punishment of children: A human rights violation*. Leiden, the Netherlands: Koninklijke Brill.
- Khalil, I. O. (1995). Arab-German literature. *World Literature Today*, 69(3), 521-527.
- Shmueli, B. (2007). Who's afraid of banning corporal punishment? A comparative view on current and desirable models. *Penn State International Law Review*, 26(1), 57-137.
- Shmueli, B. (2010). Corporal punishment in the educational system versus corporal punishment by parents: A comparative view. *Law and Contemporary Problems*, 73(2), 281-320.
- Shtern, Y. (1950). A kheyder in Tyszowce (Tishevits). *Yivo Annual of Jewish Social Science*, 5, 152-171.
- Weinkauff, G. (2001). Between village mentality and cultural hybridity: Mapping the immigrant self in German children's literature. *Bookbird*, 39(4), 17-24.
- Wex, M. (2005). *Born to kvetch: Yiddish language and culture in all of its moods*. New York: St. Martin's Press.

