

ביקורת ספרים



תורת הילד, תפילת המחנך, דת האדם

תמר קטקו

מרק סילברמן (2012). הילד הוא אדם: הגותו החינוכית של יאנוש קורצ'אק.
תל-אביב: מכון מופ"ת

חיית? כמה חרשת? כמה כיכרות לחם אפית למען זולתך? כמה זרעת? כמה עצים נטעת? כמה לבנים הנחת לפני שתעזוב? כמה כפתורים תפרת? כמה תיקונים? כמה טלאים? כמה לבנים מלוכלכים כיבסת היטב – פחות או יותר? למי ולכמה הענקת חום? איזה שירות הענקת? אילו כותרות יתנוססו בראשי הפרקים של דרכך?

(יאנוש קורצ'אק, 1996, עמ' 121)

מפעלו החינוכי ומשנתו הפילוסופית של יאנוש קורצ'אק, שהם חלק בלתי נפרד מאישיותו המורכבת, הפרדוקסלית והטראגית, ראויים להיות מקורות לימוד ומחקר הכרחיים לכל העוסקים בחינוך, בהוראה ובהתבוננות פדגוגית ורפלקטיבית בילדים, במתחולל בקרבם ובהתנהגותם – בהתבוננות בכני אדם. תפיסת עולמו של קורצ'אק הושפעה מפסיפס משנתם של אריסטו, הרמב"ם, פסטלוצי, רוסו, טולסטוי, נחמן מברסלב, טאגור, בובר ודיואי. הצצה חלקית ברשימה מכובדת זו די בה כדי להבין, שלפנינו אדם בעל אישיות אינטלקטואלית רב-תרבותית ויוצאת דופן. דבקו בכבוד האדם ובזכויותיו, ללא קשר לדתו, מינו ומעמדו, הושפעו במידה רבה מרעיונות אקזיסטנציאליסטיים, פרוגרסיביים, תיאוסופיים, יהודיים וסוציאלי-דמוקרטיים כאחד. הפרשנויות הפרקטיות שלו לתאוריות החברתיות, הפילוסופיות והחינוכיות שולבו, שתי וערב, בניסוח דת חינוכית משלו, שעקרונותיה התבססו על דיאלוגים מתמשכים בינו לבין תלמידיו, על הומניזם אוניברסלי, על פוזיטיביזם ועל מוסריות ואתיקה של הצדק, נקיים מכל השפעה פוליטית.

מרק סילברמן, מחבר הספר הילד הוא אדם, קיבל על עצמו משימה אמיצה וכמעט בלתי אפשרית: לנסות ולארגן את אוסף יצירותיו והגיגיו של יאנוש קורצ'אק ולהפכו

למשנה סדורה באמצעות פרדיגמות אקדמיות, הגדרות תיאורטיות והמשגת הנרטיבים התיאוריים והחזוייתיים שלו. סילברמן מבקש להפוך את יאנוש קורצ'אק ממספר סיפורים למדען; מסטואיקן מיתי-פואטי למייסד שיטה חינוכית ופילוסופית חדשה. זאת, בניגוד מוחלט לתפיסתו העקרונית של קורצ'אק עצמו, שסלד מתיאוריות ומנוסחאות המנותקות מהמציאות הפרקטית, האנושית והחברתית. בשל מחאתו נגד מיומנויות טכניות ורציונליות ובשל הימנעותו משימוש בהפניות ביבליוגרפיות ובציטוטים רלוונטיים ובציון מקורותיהם, כנדרש בכתיבה מחקרית, נתפס קורצ'אק כלא אקדמי, וכתביו התקבלו יותר כרשימות יומן, המציגות בליל משולב של שיחות והרהורים. למרות זאת, מחבר הספר מציע "להתאים תיאוריה למעשה" ולהגדיר את יסודות הפילוסופיה החינוכית של קורצ'אק באופן שיטתי, שיאפשר מעקב קוהרנטי אחרי ה"חוקה" הפדגוגית והחברתית שניסח לתלמידיו, לצוות שעבד עימו ולעצמו. הצגת שיטות החינוך הייחודיות בבתי היתומים תחת כותרות בהירות ומוגדרות לא מנעו ממחבר הספר להציג לפנינו באופן מובנה ומסודר את הדילמות המתודולוגיות שלו לגבי תוכן כתביו של קורצ'אק, למתוח ביקורת על עמדותיו בקשר לסוגיות שעניינן גם בתחומים שמעבר לחינוך, ואף להסתייג מקביעותיו. במאמר ביקורת זה נעשתה הערכת הספר במבט היסטורי, פילוסופי וחינוכי. מנקודות ראות אלה אתייחס לשתי קטגוריות מרכזיות, כפי שהוצגו בפרקי הספר:

1. הדת החדשה של קורצ'אק, היהודי ה"לא יהודי": השפעות קוסמופוליטיות על השקפותיו החינוכיות והפילוסופיות, הזהות היהודית-פולנית, "הדתיות המשתמעת" והתייחסותו לציונות, לאדם, לטבע ולאלוהים.
2. "תורה חינוכית" של קורצ'אק: שיטות פדגוגיות חדשות לעיצוב אישיותם של תלמידיו באמצעות התנסות פרגמטית, סדר עבודה, קבלת אחריות, טיפוח חשיבה ביקורתית, דיאלוג בין-אישי רצוף והעדפת הרגש על פני המוח.

לעמדה המרכזית של המחבר כלפי תרומתו של יאנוש קורצ'אק ל"הנדסת ההוראה ואומנותה", להגדרת היהדות, לפילוסופיה של החינוך, לרעיון הסוציאליסטי, להומניזם האוניברסלי, ובעיקר לילדים ולבני אדם בכלל, אתייחס בשורות הבאות.

האלוהים של קורצ'אק, והתייחסותו לזהותו היהודית הלא-יהודית

"[...] ואלוהים הלך לו לאי-שם והתרחק והשאיר אותי לבד. בחרוזי דמעות תליתי את תלונתי על חזי. אתה אשם, אלי!"
(יאנוש קורצ'אק, 1996א, עמ' 17)

מקומן של היהדות ושל הזהות היהודית של קורצ'אק בחייו הוא חידה בלתי פתורה ושנויה במחלוקת. חוקרים רבים, אז והיום, מנסים לפצח את תעלומת לכתו הסטואית עם חניכיו לרכבת שהובילה אותם להשמדה, ולמצוא זיקה בינה לבין "חזרתו בתשובה" ובחירתו להעדיף סולידריות עם העם היהודי על פני העצמת שייכותו הלאומית הפולנית, שאולי הייתה מביאה להיחלצותו מציפורני הגורל. סילברמן מנסה ליצור רצף מחשבתי מתקבל על הדעת ולהתגבר על הנפש היהודית ה"טועה" במשעולי הזהות הפולנית הנחושה, נוכח גילויי אנטישמיות שהדגישו, למורת רוחו, את השסע הבלתי מנוצח שקיים בין יהודים לפולנים. למרות חילוקי הדעות ועל אף אוסף ההשקפות השונות והמנוגדות מצליח המחבר לשפוך אור על יהדותו של קורצ'אק דווקא מתוך בעייתיות הגדרתה, בניסיון להציגה כעוד "המצאה" מבית מדרשו, המציע לעצמו זהות משולבת: "יהודי לא יהודי". בין המצדדים ביהדותו לאלה שמדגישים את זהותו הפולנית, נראה שהמחבר נוטה לתמוך יותר באחרונים. יש הסבורים כי המתח המתמשך בין שתי הזהויות תרם לפוריות יצירתו של קורצ'אק ומשנתו הפילוסופית והחינוכית. משנאלץ לבחור באחת מהן על-כורחו כשפוטר בשנת 1936 ממשרתו ברדיו ומשותפות הניהול שלו בבית היתומים "ביתנו" שהיה ממקימיו, פקע אמונו באידיאולוגיה הכלל-עולמית וההומניסטית, שעד אותה עת נתנה מענה לייסורי נפשו. למרבה הצער, רק בשנת 1942, בגטו וארשה, מצא את "הפתרון הסופי" ל"בעיה היהודית" שלו (שנר, 1986; שרשבסקי, 1990).

קורצ'אק צמח בסביבה שבה לא שולבו באופן בולט תכנים יהודיים קלאסיים, וגם ריטואלים מסורתיים לא נצרכו בתודעתו ולא היו חלק מעיצוב זהותו כילד יהודי אופייני בפולין. הוא נולד "מבולל", ובכך נגזר עליו לחיות בנפש חצויה שלא ידעה מנוח (פרליס, 1976; בקר, 2012). רבים מחוקרי קורצ'אק הפולנים יודעים להעיד, כי רמת הידיעה שלו בשפה הפולנית ובמורשת העם הפולני עלתה בכל מובן על זו של חבריו הלא יהודים, וצוינה לשבח בכל מסגרת חינוכית ובקרב כל מבקרי הספרות והוגי הדעות בפולין. קורצ'אק מעולם לא דיבר יידיש, השפה הנפוצה בין יהודי פולין ומסימניה הייצוגיים והמזוהים ביותר, וגם לא עברית, על אף ה"התגלות הציונית" שלו בערוב ימיו (סילברמן, 2012, עמ' 103). גם סידור התפילה האישי,

"אדם עם אלוהיו – תפילותיהם של אלה שאינם מתפללים" (קורצ'אק, 1996), שחיבר על סמך ידע חלקי מתוך תרגומים פולניים, עסק יותר באדם ופחות באלוהים. עד גיל חמש הוא התלווה לאומנת שלו לכנסייה מדי יום ראשון, וכשמתה הציפור שגידל בביתו, קבר אותה בחצר ותקע בתלולית הזעירה צלב קטן. בן השוער העיר את תשומת לבו כי ציפור הכנרית שטמן באדמה זה עתה היא יהודית, מכיוון שהנריק הוא יהודי, ולכן בוודאי תתגלגל נשמתה לגיהנום, למקום שאליו יגיעו מן הסתם כל היהודים. ואילו הוא, בנו של השוער, קתולי, ולכן יזכה לחיים מוארים בגן העדן. היה זה הגילוי הראשון של קורצ'אק לדבר יהדותו (קורצ'אק, 1982). לעומת זאת, לא נמצאו בפרסומיו או בהתבטאויותיו סימנים כלשהם להסתרת מוצאו היהודי או תחושות של בושה בשל כך (Kahn, 1993). כמי שחי כפולני, הוא לא ראה במוצאו היהודי כל בעיה, ובוודאי לא פינה מקום לתחושות של אשמה או התגוננות בשל כך (בקר, 2012; ויינגרטן, 1979).

אך מעטים הכירו את שמו המקורי של קורצ'אק – הנריק גולדשמיט, שם שאימץ כחותם גורלי שאין דרך חזרה ממנו. את מחזהו באיזו דרך? ¹ שהגיש לתחרות סופרים צעירים בשנת 1895, הגיש באופן אנונימי וחתם בשמו של אחד הגיבורים ביצירתו של הסופר והעיתונאי יוסף איגנאץ' קראשבסקי (Kraszewski, 1878), יאנאש קורצ'אק. בעת ההעתקה נפלה טעות והשם שובש ל"יאנוש", וכך נשאר. הניגודיות שהפכה מבלתי אפשרית לחלק משגרת יומו מסבירה את הדחקת הבעייתיות שסירב להכיר בה: אם כי בתוכנית הרדיו הפולנית דבק בכינוי "הדוקטור הזקן", כדי לא לעורר את הסתייגותם של המאזינים הפולנים, הוא נהג לחתום על מסמכים רפואיים אך ורק בשמו המקורי, כפי שהופיע בתעודות ההכשרה הרפואיות שלו. אף על פי שהלכה וגאתה בו זהותו הפולנית, הוא ראה בעין יפה את קיום המנהגים היהודיים המסורתיים בקרב תלמידיו, וגברה אצלו התחושה של שאט נפש כלפי יהודים שהתנצרו (קורצ'אק, 1982; קורצ'אק, 1968). בהצגת הדיון המטלטלת בין חוקרי אישיותו של קורצ'אק שזיהו אותו כפולני שמוצאו היהודי "נכפה" עליו, לבין אלה שהעדיפו להבליט את הזיקה העמוקה שלו ליהדות ולמקורותיה הכתובים – מצליח סילברמן לגרום לנו להיות שותפים למתח הדיאלקטי הזה בין שתי העמדות, מבלי לגייס אותנו לאחת מהן באופן מובהק. למרות מאמציו למצוא נוסחה מובנית לכתבי קורצ'אק, סילברמן השכיל להבין, שרק באמצעות שילוב בין כתיבה קוהרנטית ואקדמית לסגנון כתיבה הדומה לצורת חשיבתו והתייחסויותו הבלתי ליניאריות

1 המחזה, *Ktòredy?*, הורפס בעיתון קורייר ורשאבסקי בשנת 1989.

של קורצ'אק עצמו, קרי פסיפס הגיגים של חוקרים בארץ ובעולם, יהודים ושאינם יהודים, פולנים ושאינם פולנים, שלא בהכרח מובאים בסדר נרטיבי שיטתי, יוכל לבטא בצורה אובייקטיבית את הדילמות הקשות וה"חשבון הבלתי גמור" שלו עם אלוהים.

אין זה מקרה שהמחבר בחר לעסוק ביחסו המורכב של קורצ'אק למושג האלוהות דווקא במסגרת הפרק שעוסק באדם ובהשקפותיו ההומניסטיות. יש לראות בכך ניסיון אמיץ מצדו להסביר את הדת החדשה שקורצ'אק רקם מבלייל האמונות והדתות שאליהן נחשף, מתפיסתו של שפינוזה ועד לעקרונות התיאוסופיים, צורך קוהרנטי כלשהו לזהות קשר בין הפילוסוף שבו למדען שבו. כמי שהושפע לא מעט מהתפיסות הבודהיסטיות לגבי גוף האדם וצרכיו, קורצ'אק התייחס לטבע כאל מרפאה, ולא לאלוהים – כאל רופא המטפל בקו החיים הליניארי של האדם, שמובל – לעולם – מצמיחה לקמילה. את התייחסותו למוות ולהפיכתו לחלק אורגני מחייו זוקף סילברמן לזכותו של רבינדרנת טאגור ההודי ולמידת ההשפעה הסטואית שלו על קורצ'אק. הוא מצליח לגבור על המלכוד של קורצ'אק הפנאנתאיסט (panentheist)² ועל העובדה שהיה גם פציפיסט וגם מגויס כרופא נאמן לצבא הפולני. סילברמן מדגיש שוב ושוב את נפלאות הסינתזה של קורצ'אק כשביקש ליצור הרמוניה תבונית בין האדם והאל,³ ובין ה"דת המפורשת" ל"דת משתמעת".

קורצ'אק חיפש כל חייו את הדרך הנכונה "לרשום פטנט" בלתי מעורער על שילוב בין התפיסה האוניברסלית והשוויונית לבין היהדות, לבין "הרצון לכורח". אין אנו יכולים להוכיח שאכן מצא את המפתח לאתגר שקידש כמטרה בחייו, ואולם סילברמן בספרו נרתם להשלים את המשימה במקומו ולבחון באופן אקדמי אם הדבר אפשרי, או שהוא נותר כרעיון הזוי, לוט בערפל ומנותק מהמציאות המרה. אחת הדוגמאות ל"המצאה" התיאולוגית החדשה שהציע קורצ'אק לתלמידיו היא האלטרנטיבה האמונית ה"לא דתית", הכוללת 18 תפילות בקובץ חלופי ל"תפילת שמונה עשרה", ובו תפילה לכל תפקיד אנושי: לאם, לאישה קלת הדעת, לנערה, לאדם המתלונן, המורד, המתפייס, השמח, השובב, וכמובן תפילה למחנך. גם כאן בוחן סילברמן בספקנות את המורכבות הפסיפסית האופיינית כל כך לקורצ'אק לגבי חשיבות התפילה מההיבט היהודי או מההיבט האנושי: לו ניתנה הבחירה בידיו,

2 פנאנתאיזם (panentheism), מיוונית: "הכול באלוהים", כלומר אין הבחנה בין העולם לאלוהים שהם ישות אחת ומוזוהה כשלמות. התפיסה הזו שוללת את ההפרדה בין הפיזי למטאפיזי.

3 בכך הוא התנגד לתפיסתו של ניטשה: לדעתו, העובדה שהמית את אלוהים העבירה אותו על דעתו.

היה קורצ'אק רופאם ומחנכם של יתומים יהודים וקתולים, דתיים ושאינם דתיים; מנסח דת לילדים ותפילות למי שאינם מתפללים; אביהם, מקור השראתם ומורה דרכם של ילדות וילדים פולנים. פולנים – ותו לא (שם, עמ' 106-107).

חוקת קורצ'אק: פדגוגיה חינוכית, פילוסופית וחברתית – בין וארשה לעין חרוד

פעמים הרבה אני מוותר על התיאוריה, ולעתים רחוקות על עצמי.
(יאנוש קורצ'אק, 1988, עמ' 252)

קורצ'אק כתב הרבה. הוא חיבר סיפורים, מחזות, תיאוריות חינוכיות ופילוסופיות שעסקו ברפואה, באתיקה, בפדגוגיה, ובמסע בלתי פוסק לתוך נבכי נפשו ומחשבותיו של האדם, שקורצ'אק קרא לו "ילד", או להפך – הילד שהוא קרא לו – אדם. המשנה הפדגוגית של קורצ'אק וייסודה של "דת הילד" הם שיא במסע המרתק שסילברמן מוליך בספרו. שיטות החינוך של קורצ'אק היו מעוגנות בתפיסתו הפילוסופית הבסיסית, שבה הביע התנגדות נחרצת לכל מסגרת תיאורטית "המגייסת את המחשבה, כולאת ומקפאה אותה לטובת האתוס החינוכי של השגרה" (שם, עמ' 223). כאן אנו עדים להתמודדות המורכבת של המחבר, המנסה, כמעט על-כורחו, לחלץ מהפרקטיקה החינוכית היומיומית של קורצ'אק כרופא וכמחנך משנה סדורה של תיאוריות פדגוגיות, המבוססת על תפיסה בעייתית, שלפיה המעשה חשוב מההלכה. המחבר אינו מוריד מחשיבותו של ההיבט המדעי באישיותו של קורצ'אק כרופא וכחוקר, המודע היטב לאופי הפוזיטיביסטי והאמפירי הקשיח של הדיסציפלינות המדעיות השונות, ועם זאת אינו מסתיר את רצונו העז להעצים את התיאוריה העצמאית והכתיבה הרפלקטיבית של קורצ'אק ולהפכה לתיאוריה מוכרת, השווה במעמדה לזו של הפילוסופים של החינוך ג'ון דיואי או מקס ואן-מאנן (Dewey, 1959; Van Manen, 1995). יותר מזה: סילברמן רוצה להוכיח שמשנתו החינוכית של קורצ'אק עולה על כל האחרות במהפכנותה, בייחודיותה ובעוצמתה לא רק ככלי לטיפוח חברה איכותית יותר, אלא כדרך לטיפוח בני אדם נעלים יותר. שבוי בקסמו ובמנהיגותו, נדמה שלעתים חורג מעט המחבר מהערכתו האובייקטיבית ומייחס לו תכונות של מעין נביא חינוכי, "דלאי לאמה" של ילדים. ובכל זאת, איננו יכולים להתעלם מהעובדה שקורצ'אק יצר מושגי חינוך חדשים, אמנם בהשפעתם של בובר, דיואי וסארטר, אך במינוף פילוסופי שונה. בתמהיל רעיוני אחר. קורצ'אק ראה בחינוך פעילות מחברתת ובמחנך – "אמן המוסר", ולא רק אספן

של תיאוריות ומיומנויות טכניות. יש להודות כי כל מה שאנחנו, מכשירי המורים, מטיפים לתלמידינו בכל הנוגע למידת המעורבות שלהם בקהילה, ביצירת אמפתיה וחמלה, במעשה החינוכי כממקסם את אישיותנו, בחשיבות המבט הרפלקטיבי ובתפיסת ההוראה כיעוד וכשליחות, כבר נאמר ונכתב בתחילת המאה הקודמת בצורה בהירה בידי קורצ'אק, בעוצמה רבה וכאידיאולוגיה מוצקה. אלא, שייתכן כי תרחישי מלחמת העולם השנייה דחקו בזעם את החמלה המשפרת, בלשונו של קורצ'אק, את הסלחנות הפדגוגית, המוגזמת ואולי הנאיבית, ואת תביעתו הבלתי מתפשרת לסלוח תמיד, לכל אחד, בכל מקרה, וערערו את אמונו בטוב האנושי. המחבר משאיר בידינו את הבחירה, עד כמה לתמוך בקביעותו אלה של קורצ'אק ועד כמה לראות בהן תיאוריה מסוכנת של מבנים ארגוניים, הוראות וכללים, שללא אתוס פדגוגי ואיזון בין ה"מחנך האולטימטיבי" לבין מבחן המציאות, עלולים להחטיא את המטרה (Frost, 1983).

מהי אפוא אותה פריצת דרך חינוכית? האם יש בה משהו המצדיק את קבלתה לפנתיאון התיאוריות הפדגוגיות האוניברסליות? האם היא יכולה לעמוד בזכות עצמה כאותם עמודי התווך של החינוך הפרוגרסיבי, הנאור והראוי? לשיטתו של קורצ'אק, תיקון עולות הקיפוח של האנושות מתחיל בחילוף הילדים מניצול, דיכוי וכליאת נפשם בנוסחאות ריקות מתוכן ומתכלית: "לתקן את העולם פירושו לתקן את החינוך" (קורצ'אק, 1996, עמ' 117). לדידו, העבודה היומיומית וההתנסות בכל משימות הקיום בבתי היתומים, בייחוד אלה ה"מלכלכות", נועדו לשפר את אופיים, להנחות אותם לעצמאות ולאחריות תוך כדי דיאלוגים רפלקטיביים אישיים ובוני אמון. הקוראים בעיון את "חוקת קורצ'אק" שמתווה סילברמן אינם יכולים שלא להתפעל מהגדרות החדשות והמקוריות שמציע קורצ'אק לכללי ההתנהגות, לחובות, לזכויות ולמערכת הענישה. בטרם יוצגו, נקדים ונאמר שיש לבחון אותה היטב בקונטקסט החברתי והפוליטי, אז – והיום. חשוב לתת את הדעת בהקשר זה שקורצ'אק לא עסק במעורבות פוליטית כלשהי ואף ניסה להדירה מהגותו ומעשייתו החינוכית והחברתית. בתי היתומים שקורצ'אק ניהל יחד עם שותפותיו סטפניה וילצ'ינסקה ומריה פאלסקה התבססו על עקרונות ה"צדק הקהילתי" ועל הנוסחה T@SXYZ.⁴ ואם בצדק עסקינן, קשה להבין איך זה התעלם המחבר, כמעט לחלוטין ובאופן בולט, מחלקן של סטפניה ומריה בחייו של קורצ'אק ובניהול בתי היתומים. הזכרתן בספר שולית ביותר, ופועלן ותרומתן לגיבוש עמדותיו הפדגוגיות של קורצ'אק כלל

4 הסבר: המחנך (T) מלמד (@) את התלמיד (S) בעזרת חומר לימודי מסוים (X) כדי להשיג מטרת מסוימת (Y) בתוך הקשרים חברתיים מסוימים (Z).

לא באו לידי ביטוי. לא נמצא הסבר מניח את הדעת לכך, זולת העובדה שגם בכתביו של קורצ'אק עצמו הן אינן מוזכרות בצורה משמעותית, משום מה. הצצה אל עולם החינוך המוסרי שביקש קורצ'אק להנהיג בקרב תלמידיו מגלה כי בתי היתומים נוהלו על ידי מועצה של 20 חניכים משכבות גיל שונות שהייתה ה"מוסד העליון" לבירורים, בעל סמכות לקיים "משאלי עם" בתוך בית היתומים, ולקבוע בו "דרגות אזרחות": חבר, תושב, תושב אדיש ואורח מכביד. מותר היה לחניך לפנות לייעוץ אצל אחד מחברי המועצה כדי לשפר את דרגתו ולקדם את מיקומו. לכל חניך היה חונך בוגר שחויב בכתיבת יומן מעקב שנבדק בידי קורצ'אק עצמו או בידי שותפותיו, מריה וסטפניה, מדי ערב, ולמחרת הוחזר בליווי הערות. החיים התנהלו באמצעות "יחידות עבודה" ותורנויות, כך שכל חניך היה צריך לעבוד לפחות 30 דקות ביום, שנחשבו ליחידת עבודה אחת. לאוספים 500 יחידות כאלה ניתן פרס: גלויה. לזוכים ב-12 גלויות ניתן מעמד של "פועל", הסטטוס הבכיר ביותר. בצד ניסונו לחשוף את הפן הסוציאליסטי המובהק בשיטתו הפדגוגית, חושף לפנינו המחבר גם תהיות לגבי "סגפנות" היתר שהנהיג קורצ'אק בבתי היתומים, ומותח ביקורת על יצירתה של "בועה" מדומיינת המנותקת מהמציאות שמחוץ לכותלי המוסד, תוך כדי הבטחת בידודם של החניכים באמצעות קידוש העבודה והחריצות, הדגשת השוויון בנטל ומתן משמעות ייחודית לטיפוח עולמם הפנימי במידה כזו שיהיה מוגן (או נעלם) מפני העולם החיצוני.

בהשפעת התפיסה הקיומית של סארטר ומשנתו החינוכית של הרמב"ם, שהעלו על נס את האתיקה של הקיומיות האנושית, הצדק והראגה, ניסח קורצ'אק "עשרת דיברות חדשים". בחוקה שלו היו 109 סעיפים: 99 הסעיפים הראשונים עסקו בהבנה, ב"תיקון" ולא בהענשה; עשרה סעיפים אחרונים, שמוספרו ב"מאות" (100-1000), עסקו בהאשמות. ניסוח ההערות השיפוטיות הלך והתעצם לרעה. ההערה ה-1000, האחרונה, נגעה לנסיבות שבהן יש לסלק חניך מבית היתומים (פרליס, 1976; סילברמן, 2012; Frost, 1983). מקטעי המקור שסילברמן בחר לתאר באמצעותם את עוצמת המהפכה החינוכית וההומניסטית של קורצ'אק בהתנהלות היומיומית בבתי היתומים, גם אם לא כתב זאת במפורש, נוצר הרושם שהמחבר רואה בו "מייסד מדינת הילדים", ובמשנתו הפדגוגית והחברתית – לא פחות מאשר ה"אלטנוילנד" שלהם. כאן המקום לעבור לחלקה של הציונות בעולמו, ולמידת השפעתה או אי-השפעתה, על מהלך חייו ועל הגותו. אם למספר העמודים יש משמעות ב"סרגל החשיבות" של המחבר, נראה שמיצוי

חלקן של הציונות והחלוציות בחייו של קורצ'אק והשפעתן על החלטותיו במספר עמודים כה מועט אומר דרשני. עם עלייתו של היטלר לשלטון בשנת 1933, ואחר שנת 1935, כשחוקי נירנברג הפכו לחוקי גרמניה הנאצית הרשמיים, ואף על פי שלא היה אפשר עוד להתעלם מהרוחות הרעות שנשבו ברחבי אירופה, הלמו בקורצ'אק כרעם ביום בהיר הודעות הפיטורין משידורי החינוך ברדיו וארשה ומבית היתומים הפולני. הפרידה ממריה פאלסקה, שותפתו בניהול בית היתומים, הייתה לו קשה מנשוא. האקלים האנטישמי העויין מסביבו, שניפץ כליל את חזונו האוניברסלי וההומניסטי, ותחושת הבדידות והייאוש הפכו לקרקע פורייה שבה צמחה התעניינותו ההולכת וגוברת במפעל הציוני ובהתיישבות הקיבוצית בארץ ישראל. האדמה החלה לבעור תחת רגליו של קורצ'אק ולכן חיפש מקום אחר ליישום משנתו החברתית והחינוכית. אולי היה זה "היהודי ה'לא יהודי'" שבו, שחיפש חלופה חילונית לקיום היהודי שנעשה מאוים. גם תלמידיו, בוגרי בית היתומים שגורלם נקשר בתנועות הכשרה ציוניות, השפיעו עליו לא מעט בדברם על לבו שבעצם, ביישובים החקלאיים השיתופיים בארץ ישראל מיישמים לא מעט מתפיסת עולמו הפרקטית.

קורצ'אק ביקר פעמיים בארץ ישראל: בשנת 1934 ובשנת 1936. על פי שנה (1998), הוא לא הגדיר את ארץ ישראל כ"ארץ מולדת" אלא כ"ארץ אבות". מולדתו הייתה פולין, והדיאלוג עם היישוב היה עניין מורכב בעבורו. ההתיישבות החלוצית נתפסה בעיניו כניסיון הומניסטי כלל-אנושי ליצור עבור היהודים, ובייחוד הילדים שביניהם, עולם חדש המושתת על חיבור לטבע, על עבודה חקלאית ועל חיים בריאים על פי עקרונות קיומיים אוניברסליים (שרשבסקי, 1990). שהותו בעין חרוד חשפה אותו לארגון סוציאליסטי וחלוצי של חקלאים, נשים וגברים, המבקשים לכונן חברה מתוקנת וראויה ל"יהודי החדש". מלבד החמסינים, החספוס התרבותי הלבנטיני וקשיי השפה, מה שמצא שם הלם באופן כמעט מלא את תפיסותיו החינוכיות והחברתיות: דבקות בעבודה פיזית יומיומית ברפת, באורווה או במטבח, דרישות מינימליות לאמצעי קיום ולתנאי חיים בסיסיים, שלילת הבורגנות, אתאיזם וחלוקה צודקת. החיים בקיבוץ הרשימו אותו מאוד, אך לא מתוך תחושת הגשמה ציונית או עמדה פוליטית שכיוונה למדינה עצמאית לעם היהודי. ההתיישבות השיתופית הזו עוררה בו עניין כניסוי מטפיזי שהתאים ל"דת החדשה" ולשיטות החינוך שהביא עימו למורי הקיבוץ ולבית הילדים, בבחינת מורה דרך. סילברמן מצליח לפענח את "החידה הארצישראלית" של קורצ'אק באמצעות עיון ביקורתי ברפלקציה שלו על ביקוריו בארץ, והתייחסות לחלקים ה"קדושים" (בעיני עצמו) שבאישיותו: "אם רציתי לבוא לארץ ישראל, הרי זה משום שצריך להגיד לבני אדם כי רק אלוהים

חדש, לא זה מלפני 2000 שנים, הוא זה שייתן לארץ ישראל זכות קיום [...] לא אלוהי השמים אלא אלוהי האדמה" (קורצ'אק, 1988, עמ' 211); הדגש הוא על "בני אדם" ולא על "יהודים". ועוד כתב: "נחוץ תנ"ך חדש לאנשים" (שם, עמ' 222) – שוב, לאנשים ולא – ליהודים. הוא ראה בהתיישבות החלוצית "מעבדה ומכון מחקר" להבראת ילדים: "אולי זו ארץ ישראל. שם צריכה לקום מצבה ליתום האלמוני" (שם, עמ' 177). מבלי שסילברמן אומר זאת מפורשות, ניתן להבין מבין השורות איך קורצ'אק תפס את עצמו: כנביא חילוני, כמורה דרך בעל חזון כמעט משיחי לאחרית ימים "קורצ'אקית", המבוססת על תפיסתו החינוכית והפילוסופית; ואיך, נוכח הדחתו בווארשה, תר אחר מסגרת חינוכית וחברתית שתהיה מוכנה להטמיע את שיטתו ולתת לו אפשרות ליישמה. ובכל זאת, שב לווארשה.

המעבר מעין חרוד לווארשה היה גורלי. זמן לא רב אחרי שובו פרצה מלחמת העולם השנייה. קורצ'אק עבר לנהל את בית היתומים בגטו. מתוך יומניו וכתביו בגטו עולה שגם נוכח גילויי האנטישמיות, הסדיזם הנאצי ובגידת הפולנים ביהודים, הוא המשיך להתייחס בכבוד ובאהבה לכל יצור חי ונושם, גם אם היה זה חייל נאצי שכיוון אליו רובה. הוא ראה בגטו ירידה לצורך עלייה. סילברמן קובע בצורה נחרצת כי לא היהדות הכריעה את "חזרתו" לקהילה היהודית (הפרוגרסיבית והסוציאליסטית) ואת בחירתו לשהות עם הילדים בגטו עד הסוף המר, אלא התפיסה ההומניסטית שבו והנאמנות האותנטית למוצאו, ולעובדה שהשתייך למיעוט שיש לתמוך בו ולהיאבק בדיכוי, תהיה הסיבה אשר תהיה. לדעת סילברמן, אל לנו לטעות בגילויי הסולידריות של קורצ'אק בגטו בהניפו דגל כחול-לבן במקום הטלאי על זרועם של חניכיו ובהשיבו את היידיש לתרבות חניכיו. קורצ'אק נותר עד רגעיו האחרונים "יהודי לא יהודי" אולטרה-הומניסט. כאן, דווקא בהקשרים אלה, ואולי בפעם היחידה בספר, נחשפים רגשותיו האישיים של סילברמן לקורצ'אק: "הידיעה שאחד המחנכים ההומניסטים הגדולים של המאה ה-20, ד"ר הנריק גולדשמיט, יאנוש קורצ'אק, "הדוקטור הזקן", הוא בן לעם היהודי שאני משתייך אליו, היא מקור גאווה עבורי" (שם, עמ' 122). כיהודי ישראלי הוא מהלל את האמונה הבלתי מתפשרת של קורצ'אק בצדק, בהומניזם ובהתנגדות נמרצת לכל גילוי של אלימות. סילברמן איחד את כל "כינויו" במטרה להציג את קורצ'אק כמכלול ייחודי של זהויות שהעצים את אישיותו, ובו בזמן עורר לא מעט השגות וביקורת.

הספר הילד הוא אדם הוא מחקר מקיף ויסודי על דמותו של קורצ'אק, כתביו ומשנתו החינוכית והחברתית, ובו מגוון עמדות ופרשנויות של "חוקרי קורצ'אק", ישראלים

ושאינם ישראלים, יהודים ושאינם יהודים, פילוסופים, היסטוריונים ואנשי חינוך. המחבר הצליח להרכיב תצורה מאינספור מקורות מידע מתקופות שונות, מגישות מנוגדות ומהערכות סותרות לגבי פועלו ואופיו של קורצ'אק. בכך הוא השלים משימה כמעט בלתי אפשרית – לרכז ולערוך את התיאוריות שלו לכדי משנה סדורה ולהביאה לידי הכרה אקדמית.

סילברמן מקפיד לשמר בכתיבתו מבנה מדעי של דיון דיאלקטי ולתת מקום לחילוקי הדעות בכל נושא מחד גיסא, ולתמיכה בשיטותיו של קורצ'אק מאידך גיסא, ועדיין, באורח פלא, לשמר את רוחו האנטי קונספטואלית של קורצ'אק. זאת הוא עושה באמצעות אוסף יצירות והגיגים, קטעי יומן ומכתבים של קורצ'אק ששזר בכל פרקי הספר, וכן על ידי שאלות לדיון, שיותר מכל הם מבטאים את דעתו על תיאוריות שאין פרקטיקה בצידן. המבנה המיוחד של פרקי הספר נותן תחושה שלפנינו לא רק אנתולוגיה רב-תחומית של קורצ'אק, כי אם "מדריך למורה", המאלץ אותנו להפעיל מחשבה ביקורתית ורפלקטיבית על כל פרק ופרק. מהצהרת הכוונות של סילברמן בנוגע למטרת הספר וייעודו עולה נחישותו לארגן את הגיגיו הכתובים של קורצ'אק באופן אקדמי, אך עד מהרה, בהיותו שבוי בשיטתו של קורצ'אק, חורגת לעיתים כתיבתו מפרדיגמות תיאורטיות לדיון ספורדי במושגים כגון אלוהים, ילדים וחינוך, בערבוביה, לאו דווקא לפי סדר כרונולוגי או נושאי ולא תמיד בהתאמה לכותרות הפרקים.

סילברמן חוזר על עצמו באינספור ציטוטים, שנלקחו מכתביו של קורצ'אק, עד כדי תמיהה:⁵ הרי הוא התברך בשפע יצירות, ספרים ומאמרים, שאפשר לדלות מהם קטעים מקוריים רבים כדי להעשיר את מגוון הדוגמאות, ואיזו סיבה יש לו, למחבר, להשתמש שוב ושוב באותם משפטים? גם כאן, נראה כי ההסבר טמון ברצונו לכתוב ברוחו של קורצ'אק, כמו מתוך עיניו ממש: לתת ביטוי מעשי לשיטה מעגלית וריטואלית, כמעט דתית, לרעיונות, לכללים ולתובנות שלו. ייתכן שקריאה חוזרת של קטעים נבחרים הפזורים בפרקי הספר תאלץ את הקוראים לנהל דיאלוג מתמיד ומשגן עם "תורתו" של קורצ'אק ולהפכה לטבע שני – בכל פעם בהקשר אחר. לעומת זאת, בניגוד למודל הקורצ'אקי, סילברמן ערך את הספר בחלוקה לא מאוזנת, כך שהחלק הפרקטי המתאר הלכה למעשה את השיטה החינוכית הוא קצר, נטול

5 להלן כמה דוגמאות לקטעים שחוזרים על עצמם בשלמותם: "בחרווי דמעות תליתי את תלונתי על חזי", בעמ' 190, 203, "אתה יצרת ואתה מכונן" בעמ' 189, 204, "פעמים הרבה אני מוותר על התיאוריה", בעמ' 221, 222, 224; "המחנך מביט בעין לא טובה על כיסיהם", בעמ' 247, 261; "הילד חטא כי לא ידע", 232, 250; "ליילד זכות לטיפול רציני ולעיון צודק בענייניו", בעמ' 246, 263.

פרשנויות ותמציתי, ואילו חלק הארי של הספר, שלושה פרקים אמפיריים עמוסים במידע פילוסופי והיסטורי ובפרשנויות שונות, הוא תיאורטי. לספר אין סיכום מוגדר, ובמקומו מופיע "פרק" חמישי קצרצר החותם אותו. שמא יש בכך רמז לכך שאין ברצונו של המחבר "לסכם" את קורצ'אק, בבחינת תם ולא נשלם?

ספרו של סילברמן חושף לפנינו קורצ'אק שלא הכרנו, לא רק כמחנך וכפילוסוף, אלא כאדם מורכב, רווי התלבטויות וייסורים, מעין "נביא חילוני" ל"עם הילדים". קורצ'אק השאיר אחריו חזון ל"מדינה" משלו: חוקה, סדר חברתי, אידיאולוגיה חינוכית ותוכניות הבראה לשיפור איכות חייהם של ילדים, קרי בני אדם. אין ספק שהתנגדותו הנמרצת לדוקטרינות בדיקטיקה ובפרקטיקה הפדגוגית ועקרונותיו בדבר זכויות הילדים הטביעו חותם על רעיון ה"חינוך המוסרי" ועל יוזמות חקיקה לטובת הילד שהופיעו אחרי מלחמת העולם השנייה. אין זה מקרי שפולין נטלה חלק פעיל בניסוח הצהרת זכויות הילד בשנת 1959 וביוזמת "אמנת זכויות הילד" שאושרה על ידי האו"ם בשנת 1989, לא מעט על פי עקרונותיו של קורצ'אק. המחבר מעניק לו את מלוא הערכתו ומפנה לו מקום של כבוד בשורת המחוקקים החינוכיים. בתי ספר רבים בארץ ובעולם מושתתים על משנתו, וארגונים חברתיים וחינוכיים אימצו את תפיסת עולמו. עם זאת, המחבר אינו מתעלם מליקויים במשנתו, ומותח ביקורת על הטוטאליות הספרטנית-משהו של קורצ'אק, על אורח חייו המינימליסטי והנאיבי לתפיסתו, על ההומניזם וסלחנות-היתר, ועל אי-התייחסותו לממד הפוליטי בתהליכי החינוך. המחבר מפנה את תשומת לבנו לכך שיתר התבוננות פנימית, רפלקטיביות ומדידה אתית עלולים גם להזיק לנפשם של ילדים.

שמא הכותרת "הילד הוא רק אדם" מתאימה אפוא יותר? סילברמן לא ראה בעין יפה את הניתוק שגזר קורצ'אק על בתי היתומים שלו, בין מה שהתרחש בין כותליהם למה שהתחולל בחוץ. בסלחנות זהירה ומסויגת הוא מתייחס להליכתו הסטואית של קורצ'אק לנקודת השילוח הסופי, בראש קבוצת ילדים מאורגנים למופת, ממושמצים ורגועים, כמעט על-אנושיים: בקראו את המציאות הבין שעל חייו ועל חי הילדים, ככל הנראה איבד שליטה, אבל לא על החינוך.

לא הרוע הנאצי ולא המוות יכלו לו. האם בחר בדרך זו מתוך נאמנות לתפיסת עולמו, שתבעה לקבל את הגורל בשוויון נפש ובאחריות הומניסטית? האם לא יכול היה לחיות בתחושת הכישלון היהודי ה"לא יהודי" שלו נוכח ניפוץ אמונו המוחלט בטוב האנושי, כי אין טעם לחיות בעולם שאלה הם אנשיו? אולי היו אלה הרהוריו האחרונים בדרכו הטרגית לטרבלניקה עם יתומיו-ילדיו. סילברמן, על אף הגשמת יעדו בארגון כתבי קורצ'אק והגיגיו הפילוסופיים והחינוכיים, מעדיף להשיב לסופו

של הספר מעט מהערפל וחוסר הבהירות המובנים; להשאיר בידי הקוראים את המענה לשאלות הרות-גורל אלו, ולסיים בסגנונו של קורצ'אק.

רשימת מקורות

- בקר, ירון (2012). מקורות היניקה האינטלקטואליים של יאנוש קורצ'אק. בתוך מרק סילברמן (מחבר), *הילד הוא אדם: הגותו החינוכית של יאנוש קורצ'אק* (עמ' 27-71). תל-אביב: מופ"ת.
- וינגרטן, ירחמיאל (1979). *יאנוש קורצ'אק: היהודי המעונה*. תל-אביב: ברונפמן.
- סילברמן, מרק (2012). *הילד הוא אדם, הגותו החינוכית של יאנוש קורצ'אק*, תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פרליס, יצחק (1976). *איש יהודי מפולין*. תל-אביב ולוחמי הגטאות: הקיבוץ המאוחד ובית לוחמי הגטאות.
- קורצ'אק, יאנוש (1968). *משנתו החינוכית של ד"ר יאנוש קורצ'אק*. תל-אביב: תרבות וחינוך.
- קורצ'אק, יאנוש (1982). *כתבים מן הגטו, 1939-1942* (תרגום: צבי ארד). לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות.
- קורצ'אק, יאנוש (1988). *האביב והילד; הצלקת*. בתוך *כתבים* (כרך ג') (תרגום: דב סדן וצבי ארד). לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות.
- קורצ'אק, יאנוש (1996). *אדם עם אלוהיו – תפילותיהם של אלה שאינם מתפללים; סנט המטורפים*. בתוך *כתבים ב' – פרוזה פיוטית* (תרגום: דב סדן). ירושלים, לוחמי הגטאות ותל אביב: יד ושם, בית לוחמי הגטאות והקיבוץ המאוחד.
- שנר, משה (1986). *יאנוש קורצ'אק: בין שני עולמות*. בתוך שבה אדן (עורך), *עיונים במודשותו של יאנוש קורצ'אק*, 6, (עמ' 72-92). חיפה ולוחמי הגטאות: אוניברסיטת חיפה והאגודה הישראלית על שם יאנוש קורצ'אק ובית לוחמי הגטאות.
- שנר, משה (1998). *ארץ התקווה: עיון מחודש בשאלת ארץ ישראל בעיני רוחו של יאנוש קורצ'אק*. **דור לדור, לג**, 15-38.
- שרשבסקי, מרים (199). *שתי מולדות – על זהותו הלאומית של יאנוש קורצ'אק*. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- Dewey, John (1959). *The child and the curriculum*. Chicago & London: University of Chicago.
- Frost, Shimon (1983). Janusz Korczak: Friend of children. In Lisa Kuhmerker (Ed.), *Moral Education Forum*, 8(1), 4-22.
- Kahn, Gerard (1993). *Janusz Korczak und die Jüdische Erziehung*. Weinheim: Deutschen Studien Verlag.
- Kraszewski, Józef Ignacy (1878). *Janusz Korczak and the Pretty Swordsweeperlady*. Warsaw.
- Van Manen, Max (1995). On the Epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.

