

על משמעותה של "זיקת האמון" הקורצ'אקיאנית ועל הרלוונטיות שלה לאתגרי החינוך במאה ה־21

בועז צבר

תקציר

המאמר מבקש לבסס את המונח זיקת האמון כעיקרון מהותי ומארגן בשיטתו הפדגוגית של יאנוש קורצ'אק, ולהדגיש את חשיבותו לאתגרי החינוך במאה ה־21. בחלקו הראשון של החיבור יוצגו מאפייניה האקזיסטנציאליסטיים של זיקת האמון בפדגוגיה הדיאלוגית בכלל, ובתורתו החינוכית של קורצ'אק בפרט. בחלקו השני, והמרכזי, של החיבור יוצגו שלושה אופנים שבאמצעותם חתר קורצ'אק לממש את זיקת האמון בעבודתו החינוכית עם הילדים בבית היתומים: הראשון התבטא בביטול האידיאליזם ובקיומו של כבוד ממשי (קונקרטי) להוויית חייהם של הילדים; השני בא לידי ביטוי בהקפדה על קיומו של מרחב פדגוגי עקבי ומאורגן המחולל ביטחון והיגיון בחייהם; והשלישי השתקף בעידון (סובלימציה) של המציאות הפדגוגית לכדי משחק, ובמימוש זכותם של הילדים להתנסות ולטעות בה. בפרק הסיכום ייבחנו שלושה איומים הרובצים לפתחה של זיקת האמון במערכת החינוך הציבורית בימינו, ובתרומתה האפשרית של זיקת האמון הקורצ'אקיאנית להתמודדות עמם.

מבוא: מדוע סטודנטים להוראה אוהבים את כתביו של קורצ'אק?

מטרת החינוך: לא הקמת רעש, ולא קריעת נעליים, לא ציות ומילוי פקודות, לא ביקורת, אלא אמונה, שהכול דורשים רק את טובתו, וזאת היא כוונתם.

יאנוש קורצ'אק, 1919¹

חיבוריו הפדגוגיים של יאנוש קורצ'אק זוכים לאהדה מיוחדת בקרב סטודנטים להוראה. משהו בכנות הפשוטה של כתיבתו ושל תיאור עבודתו החינוכית ביום-יום מושך את לבם, מעורר בהם השראה ומציע להם נחמה. סטודנטים נוטים להזדהות עם אנושיותו המתפרצת ועם התלבטויותיו המתוארות בלשון כנה ורגישה – הנה קורצ'אק שוטף את הרצפה יחד עם תלמידיו, הנה הוא מורח יוד על רגל פצועה, ובלילה הוא נרדם על משכבו מותש מעמל יומו בפנימייה (לא נותר בו כוח לקרוא בספר פדגוגי עב כרס המונח לצד המיטה). את קורצ'אק מקבלים הסטודנטים באמון כאחד משלהם, מחנך. "ז'אן-ז'אק רוסו כתב כל כך יפה על אותנטיות ועל אהבת הילדות, אבל זנח את ילדיו הפרטיים בבתי מחסה", הם מנסחים טרזניה נזעמת כנגד הפילוסופיה כולה; קורצ'אק כתב מתוך ניסיון ממשי, הוא הקים בית יתומים ועבד בו 24 שעות ביממה, הם מתפעלים ומזדהים. קריאת תיאור חיי הפנימייה השוקקים שזורה עבורם לעולם בדוק של הרהור נוגה – תורמת לכך בוודאי היכרותם המוקדמת עם גורלם הטרגי של קורצ'אק ותלמידיו. הסטודנטים בשיעורי מחשבת החינוך ספק מתרשמים ספק תמהים לנוכח הנאמנות הקנאית שהפגין סוקרטס לאמת, כשבחר שלא לברוח מתא הנידונים למוות אף שהוצע לו, והיה יכול, אבל הם מזדהים בעוצמה עם נאמנותו של קורצ'אק לילדיו, ילדי בית היתומים, ועם הכרעתו שלא לזנוח אותם בדרכם האחרונה.²

המאמר שלפניכם מבקש לבסס את זיקת האמון האקזיסטנציאליסטית-דיאלוגית שבין המחנך לתלמידיו כעיקרון מהותי ומארגן בשיטתו הפדגוגית של קורצ'אק, וכקריטריון, ואף ככלי, אפשרי להתמודדות מול תהליכי האינסטרומנטליזציה,

1 קורצ'אק, 1963, עמ' 15-16, סעיף 10.

2 ארנון (1971, עמ' 16) מספר, כי כמה ימים לפני פינוי הגטו הביא ידיד נוצרי לקורצ'אק תעודת יציאה (מזויפת) מן הגטו. קורצ'אק סירב בתוקף לצאת, ואף הופתע וכעס כי הלה העלה בדעתו להציע הצעה משפילה מסוג זה, לעזוב את ילדיו מול פני המוות.

הייעול והמחשוב, של החינוך במאה ה-21. בחלקו הראשון של החיבור אציג את ממדיה האקזיסטנציאליסטיים של זיקת האמון בפדגוגיה הדיאלוגית בכלל ובשיטתו החינוכית של קורצ'אק בפרט, ואדון בכמה מן הדרכים שבאמצעותן חתר קורצ'אק לממש את זיקת האמון האקזיסטנציאליסטית בעבודתו בבית היתומים. בחלקו השני של החיבור, איעזר בהגיונות שנדרו עד לאותו שלב כבסיס לבחינה ביקורתית של כמה ממגמות החדשנות המאפיינות את החינוך בימינו, כגון מגמת הייעול הבירוקרטי, המחשוב הטכנולוגי והמידוע האקדמי, ואציע כמה כיווני חשיבה "קורצ'אקיאניים" להתמודדות עם מגמות אלו.

משמעותה האקזיסטנציאליסטית-פדגוגית של זיקת האמון:

"רק פתח אחד יש לנפש התלמיד..."³

בלבה של הפילוסופיה הדיאלוגית ניצבת חוויית ההתקשרות כשער למימוש אנושיותו של האדם (פרום, 2001; בובר, 1973). בתפיסה אקזיסטנציאליסטית זו, היות האדם נפרד פירושו שהוא מנותק, חסר ישע ונטול כוח בעולם – אובייקט פסיבי הנתון למניפולציה בלי יכולת להתנגד (צבר, 2019). באמצעות ההתקשרות פורץ האדם את גבולות בדידותו הקיומית וחורג אל קיום אנושי, דיאלוגי ואמפתי, שבו הוא חובר לזולת, בני האדם המצויים בזיקה אליו, בשאיפה לשפר את עולמם המשותף. יסוד ההתקשרות מגלם אפוא פוטנציה וערך עצמי – את האמונה בהיתכנותה של מציאות אנושית המבוססת על אמון בעולם ובאדם. אלא שחוויית המפגש וההתקשרות אינה פשוטה, שכן היא מנכיחה את בדידותו הקיומית של האדם, את תלותו בחברה ואת ההכרח הכפוי עליו להתאים את עצמו לצויה. חוויה קיומית זו מודגשת בגיל הנעורים, שעה שהנער נדרש להיפרד באחת מגן הערן של עולם הילדות – מן המרחב הסובייקטיבי, הטבעי, הבטוח, המשפחתי, המוגן והאוהב בלא תנאי (באופן אידיאלי כמובן) אל תחומה התובעני של המציאות החברתית, האובייקטיבית, האדישה והתחרותית "שבחוץ". המפגש של הנער עם העולם נושא אז פוטנציאל מטלטל של שינוי והשפעה על חווייתו הפסיכולוגית והגופנית – על זהותו, על שלומו ועל תחושת הערך שלו.

3 בובר, 1984, עמ' 386.

חויית המעבר שבין העולמות נדמית כעקרונית וכאוניברסלית, ובכל זאת היא כפופה לתנאי המציאות האישית והחברתית שהילד מתקיים בה: למאפייניו האישיותיים, למידה שבה הוא מגיע מוכן לקראת העולם ולמידה שזה מוכן לקראתו. כשהמערכת המשפחתית והחברתית עוטפת את הילד, מדריכה אותו ומגינה עליו, היא נוטעת בו אמונה ותקווה שיש לו עתיד ומקום בעולם, וכי העולם מצפה לו ושמה לקראתו; עמדה "טבעית" שכזאת משככת את החרדה האימננטית הגלומה במעבר בין העולמות, ומאפשרת לילד לגלות את עצמו בהדרגה ולשיעורין, ביחס לאתגריה של המציאות החברתית. ואולם ככל שהילד מגיע בלתי מוכן, מתנאים סוציאליים של חוסר עידוד, עזובה והזנחה, נתפס העולם עבורו כבלתי בטוח, מעורפל ומאיים, וחויית המפגש עמו נחוות כקשה וכמתסכלת. ביטוייה של העזובה בחיי הילד – אינטלקטואלית, בדמות יכולת שכלית בלתי מנוצלת, ונפשית, בדפוסים של חרדה, תוקפנות וחוסר אחריות – אינם מאפשרים לו התמודדות מוצלחת עם אתגרי המציאות, והם דוחקים את תודעתו לעמדת מגננה של חרדה והישרדות.

היתכנותה של התקשרות פדגוגית משמעותית נעשית תלויה אז, ביסודה העמוק, בקיומה של זיקה אקזיסטנציאליסטית אנושית מכוננת, היא זיקת האמון שבין הילד לבין העולם. זיקה זו מתבררת כשורשה הרדיקלי של ההתקשרות החינוכית המשמעותית וכתנאי לכל התפתחות אנושית קוגניטיבית ומוסרית של הילד בעתיד. מנקודת ראות של העמדה הדיאלוגית מתגלמת מהותו של האירוע החינוכי בהתהוותם של קשרי אמון בין המחנך לתלמידו – באותו רגע של התקשרות חינוכית, שבו מוחלפים ההתנגדות והחשד באמון ובהיענות. איכות אקזיסטנציאליסטית יוצאת דופן זו מנוסחת היטב בדבריו של בובר (1984):

רק פתח אחד יש לנפש התלמיד, היינו אמונו של זה. אמון משמע הדעת, המשחררת את הצעיר שהעולם הבלתי מהימן מפחידו ומכזיבו – הדעת, שיש אמת אנושית, האמת של ההווה האנושית. בספרת האמון הרי במקום ההתנגדות ההיא לפעולת החינוך בא מאורע מופלא: החניך מקבל את המחנך בתור איש. הוא מרגיש שרשאי הוא לתת אמון באדם זה; מרגיש הוא שאדם זה אינו עושה עסק בו, אלא נוטל חלק בחייו.

(שם, עמ' 386)

זיקת האמון מחוללת טרנספורמציה רדיקלית באיכותם של היחסים הפדגוגיים – היא מקיימת תחושת ערך עצמי ומעודדת את הילד להתנסות במציאות, מתוך תקווה ואמון. דמותו של המחנך מגלמת אז הבטחה לילד שיש מי שאכפת לו, יש מי שישמור ויגן עליו, שיסביר לו ויקשיב לו, שיושיט לו יד, שלא יוותר עליו. תפקידו המהותי של המחנך מתגלם ביכולתו לתווך את העולם בעבור הילד ולהדריכו במשעוליו, בהיותו ראש גשר לקראת התמצאות בעולם מאיים ובלתי ידוע. נוכחותו ונכונותו במרחב ובזמן ממשיים הן הוכחה ניצחת להיות הילד בעל ערך, להיותו "שווה את המאמץ". חוויית האמון הנוצרת בעיצומה של הפעולה החינוכית היא מכוננת ומטלטלת במונחים אקזיסטנציאליסטיים, ורישומה יוותר שנים לאחר שחומר הלימוד, הערכים או המיומנויות שנרכשו נשתכחו ואבדו זה מכבר.

זיקת האמון הקורצ'אקיאנית:

"אותו אדם – יחיד לעיתים, שרחש לחניך טובה..."⁴

בגישתו הפדגוגית של יאנוש קורצ'אק יוחד לזיקת האמון שבין המחנך לחניכיו ערך מיוחד להלכה ולמעשה. הילדים היהודים שנאספו אל בית היתומים שייסד וניהל קורצ'אק ברחוב קרוכמלנה 92 בוורשה, פולין, מתוארים כ"פליטי הג'ונגל האכזרי של החיים [...]. ילדים שהגיעו משכונות העוני, השכרות, הזנות, ההשפלה, מן הקשיחות וההתאכזרות לחלשים. מתוך תנאי העוני והעזובה המחפירים שגדלו בהם הביאו עמם הילדים סולמות ערכים שעוצבו על בסיס צורכי הישרדות ומדרגים נמוכים – הרגלי הגנה עצמית מפני המבוגרים, אי-אמון בעולם, חשדנות ומערכת ערכים שייסודה עורמה וגניבת דעת" (ארנון, 1971, עמ' 21).

קורצ'אק האמין כי תנאי העזובה החומריים והרוחניים בחייהם של הילדים עיצבו ועיוותו את זהותם בכוח גדול:

הילדים העניים ביותר, ומה שעומד לעיתים קרובות מאחורי עוניים – הזנחה. [...] אף לא קרן אור אחת של פיוט, ללא הדבר הפשוט של מחשבה רוגעת, עוני מחריד של עולם מושגים, העדר מוחלט של עקרונות מוסריים, אם לא מביאים בחשבון את המוסר הצבוע של הפולחן הכנסייתי.

(קורצ'אק, תשל"ז, עמ' 45)

4 קורצ'אק, תשל"ח, עמ' 254.

בחברת בית היתומים נדרשה איפה התכוונות פדגוגית עצומה וממוקדת למלאכת שיקום יחסי האמון ההדדיים של הילדים – אמון בעולם, בחברת המבוגרים ובעצמם. מלאכה מורכבת זו היא שגילמה את תפקידו המהותי של החינוך בבית היתומים ואת מטרתו היסודית על פי קורצ'אק. המחנך מתברר כמי שמופקד על שיקום אמונו של הילד באדם ובעולם: "אותו אדם – יחיד לעיתים, שרחש לחניך טובה, שלא אכזב אותו, שהכיר וידע, ואף על פי כן הוסיף לרחוש לו טובה, הוא המחנך" (קורצ'אק, תשל"ח, עמ' 254). הוא המבוגר שמקבל את הילד, נכון להתמודד עם קשייו, עם חרדותיו ועם תסכוליו, ומוכיח בעצם נוכחותו ועמלו המתמשכים את מחויבותו הממשית לשלומם. התכוונות פדגוגית זו מתגשמת בדמותו של המאמץ המשותף להפוך את בית היתומים למרחב מוגן ומעודד שבו יכולים ילדים להתנסות במציאות, להתפתח לאורך זמן ולבנות מחדש את יחסי האמון שלהם עם העולם ועם חברת המבוגרים.

זיקת האמון מגלמת את היתכנות שילובם וקיומם במשותף של היסודות הסותרים האחראיים לחרדתו של הילד מפני העולם – סמכות וחופש, תביעה וחיבה, עבודה ומשחק, תסכול וסיפוק, הווה ועתיד. איכותה האקזיסטנציאליסטית של זיקת האמון "קושרת" את הקצוות ומאפשרת לדיאלקטיקה העדינה שבין היסודות להתקיים. בהינתן קשרי אמון וכבוד בין המבוגר לילד, אפשר להבטיח שמחת חיים, שיתוף פעולה ומניעת גילויים של כפייה סמכותית. מסגרת פדגוגית שכזו אינה נסמכת על שיח אנליטי מדעי-פסיכולוגי או על אסכולה אידאולוגית סדורה, היא אינה "תרפיה" טיפולית או תוכנית קלינית ל"עיצוב התנהגות", אלא מושתתת על טיפוחה של זיקת אמון ומתבססת על התכוונות אקזיסטנציאליסטית ישירה אל ההווה – על בלתי אמצעיות ועל יחס טבעי, אינטואיטיבי ורגשי בין השותפים למעשה. ביטויה של גישה פדגוגית זו בבית היתומים התגלם, כפי שכתב זקס (1980, עמ' 11), "ברצון עז, כוח ביצוע, שאיפה עמוקה להעניק הרגשת בית ותחושת שייכות ומשמעות". את מובנו של "הבית" יש לתפוס במונחים אקזיסטנציאליסטיים מובהקים: כמרחב מכיל, חם ומקבל, המעניק לילד ביטחון פיזי ורוחני – תחושת זהות, משמעות ושייכות – מרחב שבתחומו יכול האדם לממש את אנושיותו כסובייקט בעל ערך ולהיערך לקראת אתגריו של העולם "שבחוץ"⁵.

5 מובנו האקזיסטנציאליסטי של "הבית" התגשם במושג דאזיין (Dasein) שטבע היידגר, ומשמעותו "היות שם", להיות "בתוך העולם". היידגר מבחין בין המבנה כאובייקט חומרי לבין

בפרקים הבאים אבקש להציג ולחקור שלושה היבטים פדגוגיים שבאמצעות שילובם למקשה אחת ביקש קורצ'אק לשקם את אמונם של הילדים בעולם ולחולל עבורם פרקסיס של "קיום בבית". היבט פדגוגי ראשון התגלם בכבוד שרחש קורצ'אק למציאות חייהם הפשוטה והיומיומית של הילדים. ההיבט הפדגוגי השני התבטא בקיומו של מרחב עקבי ומאורגן המחולל ביטחון ומשמעות, והשלישי – בעידון (סובלימציה) של המציאות לכדי משחק, ובהכרה בזכותו של הילד להתנסות ולטעות. להלן נעקוב מקרוב ובהרחבה אחר שלושה היבטים פדגוגיים אלה:

1. כבוד לחייו הממשיים של הילד:

"לגדל את הטוב המצוי"

ההיבט הפדגוגי הראשון קושר בין אמון לכבוד, ועל פיו שיקום האמון של הילד כרוך בהתייחסות מכבדת לקיומו ולעולמו הקונקרטי, הממשי. קורצ'אק (1996, עמ' 8) התנגד נחרצות לגישות פדגוגיות רומנטיות – דוגמת זו של ז'אן-ז'אק רוסו (2009), המבקשות לייחס לילד ולילדות מעמד של "טוב" ושל "טוהר" אידאי – מאחר שראה בהן חסרות אחיזה במציאות ומבוססות על הפשטה. עמדות פדגוגיות אידיאליסטיות, טען קורצ'אק, אינן מבטאות כבוד ממשי שכן הן מרדדות את דמות החניך ומעוותות את דמותו של המעשה החינוכי:

מחנך השוגה בדמיון נעים, כי הנה נכנס הוא לעולם של נפשות טהורות, רגישות, מלאות אמונה ותום, שאת אהדתן כה קל להשיג ואת אמונן לרכוש, מתאכזב על נקלה. ובמקום לבוא בטענות לאלה שהביאו אותו לידי טעות, ולעצמו, שהאמין לכול, הוא בא בטענות לילדים שאת אמונו בהם הכזיבו.

(קורצ'אק, 1996, עמ' 75)

המקום לשכון בו (wohnen) בגרמנית. לפי היידגר, האדם יכול להיות בעולם, כסובייקט, "רק במצב שיוכל לשכון בו בשלום עם האחר על פני האדמה, תחת כיפת השמים, אל מול האלוהות" (Heidegger, 1997, p. 101).

6 קורצ'אק, תשל"ח, עמ' 256.

כבוד ממשי, הבהיר קורצ'אק, מבטא את ההכרה כי ממשותו של הילד מתגלמת במזיגה ייחודית ומורכבת של כוחות ותכונות המתקיימים בו.⁷ המושג כבוד מבטא אז את הכרתו של המחנך בערכה האונטולוגי של אותה מזיגה ואת נכונותו "לגדל את הטוב המצוי, אשר על אף הליקויים, החסרונות, האינסטינקטים הרעים מלידה, מצוי הוא" (קורצ'אק, תשל"ח, עמ' 256). במובן זה, נוכחותו של המחנך בחיי הילד ונכונותו להתמודד עמו הן ביטוי עמוק וממשי של כבוד אליו, והן משמשות עבור הילד עדות והוכחה כי הוא בעל ערך, וכי הוא "שווה את הזמן ואת המאמץ" שהמחנך מוכן להשקיע בו.

אופיים המיוחד של יחסי הכבוד התגשם עבור קורצ'אק בתביעתו מן המחנך להכיר ולהוקיר את עולמו של הילד – תביעה שאינה מנוסחת כקריאה אידיאליסטית-רומנטית ומופשטת נוסח זו של רוסו ל"אהבת הילדות"⁸, כי אם לכבוד לאופני חייו הממשיים והפשוטים ביותר של הילד בחיי היום-יום – "לבערותו", "לעמלו למען הדעת", "לכישלונותיו ולדמעותיו", "לקניינו ולתקציבו" (קורצ'אק, 1996, עמ' 365-367). אמונו של הילד ביחס לעולם נוצק אז משהוא חש כי דעתו נחשבת וכי עולמו זוכה להכרה ולהערכה אמיתית. כך, מגן קורצ'אק בחירוף נפש על זכותם של הילדים להחזיק בכיסיהם ובמגירותיהם הנסתרות בחפצים אישיים ולייחס להם ערך:

צדף פעוט הוא חלום על נסיעה לים; בורג וכמה חוטי ברזל – הזיות גאות על טיס; עין של בובה שבורה מזמן, מזכרת יחידה של אהבה שאיננה, ולא תהיה עוד. תמצא גם תצלום של אם, ושתי פרוטות מסבא שהלך לעולמו, עטופות בנייר משי ורוד.

(שם, עמ' 216)

הכרתו של המחנך בערכם של החפצים היא ביטוי של כבוד עמוק אל הילד, ותנאי לשיקום יכולתו להאמין בעולם:

7 "הילד כמו האביב או השמש", כותב קורצ'אק, "מזג האוויר נאה, והרי שמחה ויופי. או פתאום סערה, בזהק, דרדור, והרי רעם הולם [...] והמגודל, כשוכן בערפל, עלטה נגה סביבו" (קורצ'אק, דת הילד, תשל"ח, עמ' 86).

8 בלשוננו של רוסו: "אהבו את הילדות, ראו בחיבה את משחקיה, את שעשועיה, את יצריה הטובים" (רוסו, 2009, עמ' 174).

מחנך גם רוח שאיננו מבין ועל כן מזלזל יאסוף את כל האוצרות האלה לערימה אחת, ובפרץ של מצב רוח רע יטיל את האשפה לתנור. הוא עושה מעשה שלא־ייעשה. פשע ברברי. איך אתה מעז, נבל, לגעת בקניינם של אחרים? איך אתה מעז לתבוע אחר כך שהילדים יכבדו משהו, שיאהבו משהו? אתה שורף, לא חתיכות נייר, כי אם את אהבת המסורת, את ההזיה על החיים היפים.

(שם)

ברגישותו האקזיסטנציאליסטית, עמד קורצ'אק על הקשר המתקיים בחינוך בין החומר לנפש – כי נפשו של הילד אינה מתגלמת רק בתכונות מופשטות, אלא לא־פחות מכך בקשר אל החומרי, הקונקרטי, בעיקר כמובן אצל ילדים דוגמת תלמידיו של קורצ'אק בבית היתומים, שרוב עולמם החומרי חרב עליהם.⁹ ההכרה בעוצמתו ובחשיבותו של העולם הילדי תורגמה למגוון פרקטיקות פדגוגיות פשוטות. כך לדוגמה, הציב קורצ'אק במסדרון הכניסה לבית היתומים "ארון מציאות", שאליו יכלו הילדים להביא חפצים אבודים שנמצאו בחצר או בפניות הכיתה. ילדים מודאגים שרכושם אבד הוזמנו להגיע לאותו "ארון מציאות", לפשפש בו ולחפש את שאבד להם – ביטוי לערך שמייחסת הקהילה לרכושם, ולשיקום אמונם שאותו רכוש יישמר ויהיה מוגן.

קורצ'אק ידע כי יחסי אמון וכבוד הדדי מבוססים על כנות, ולפיכך שאף לבער מן המרחב החינוכי גילויים של צדקנות, טהרנות, ואידיאליזם נפוח ומזויף. לטעמו, ביחסים פדגוגיים המושתתים על כבוד אין מקום למוסר כפול, לצביעות ולהעמדת פנים, משום שאלו מכתמים את הקשר האנושי; הם מקשים על הילד, פוגעים בתחושת הערך שלו ומחבלים ביכולתו להאמין בעולם.¹⁰ מחנך המבקש לטוות קשר של אמון עם תלמידיו, אינו יכול להסתיר את פניו ולצייר את דיוקנו ואת דיוקן העולם כדמות מושלמת בלא רבב – עליו להיות מסוגל להודות בשגיאותיו,

9 תודה לד"ר עתליה שרגאי, העורכת המדעית של הגיליון, על תובנה יפה זו.

10 ברגע של צער גדול כותב קורצ'אק בכאב: "אנו מסתירים את מגרעותינו ומעשינו, מעמידים פנים של שלמות [...] רק ילד מותר להציגו עירום ללא בושע ולהעמידו לעמוד הקלון. אנו משחקים עם הילדים בקלפים מזויפים, אנו מכים את חולשות גיל הילדות בקלפים הממוזלים של יתרונות השחרות [...] אנו מערבים את מסכת הקלפים באופן שנוכל להעמיד את קלפיהם הגרועים ביותר כנגד הטוב והיקר שבנו" (קורצ'אק, 1996, זכות הילד לכבוד, עמ' 13).

בחולשותיו, באידיעותו; עליו להציג את המוטיבציות האנושיות כפי שהן, ולהיזהר שלא ליצור תנאים של חוסר כנות בינו לבין תלמידיו, ושלא להביאם לידי דבר שקר והעמדת פנים. טהרנות וצדקנות הן מידות רעות במלאכת החינוך, משום שיסודן בשקר ובחוסר כנות – הן מסתירות את פגמיו וחולשותיו של הצדקן על מנת להבליט את חולשותיו של הזולת ובמטרה ליצור יתרון ועדיפות על פניו.¹¹ התביעה לכנות חלה גם ביחס למוטיבציות המניעות את הילד לפעולה; כך לדוגמה, הזדהה קורצ'אק עם מאבקם הקשה של הילדים לשאת במטלות הרבות והקשות בבית היתומים – לקום מהמיטה החמה בבוקר חורפי או לקחת חלק בתורנות המטבח המתישה; לפיכך היה נוהג להעניק לתלמידיו גלויות חתומות, כפרס על מאמציהם ועל שהקפידו לעמוד במטלה הקשה לאורך זמן. כשהיו מעירים לו, כי ראוי שהילדים יפעלו מתוך מניע פנימי, ענה: "וכי מדוע רוצים המבוגרים שהילדים יהיו האידיאליסטים הגדולים ביותר? מדוע יש פרס נובל או פרסים אחרים הניתנים לאנשים גדולים ולא דווקא לילדים? כל מבוגר רוצה בפרס, ומדוע הילדים אינם צריכים להחשיב פרסים? המבוגר מקבל כסף עבור הצטיינותו, האמן פרס, ומהילד אתם דורשים שירצה לעבוד ולהתאמץ לשם שמים, מתוך מוסר פנימי בלבד..." (מצוטט אצל כהן-רונן, 1960, עמ' 26). יחסו המכבד של קורצ'אק התבטא אז בכבוד שרחש לאנושיותם הפשוטה של הילדים ולחייהם ביום-יום – למניעיהם ולשאיפותיהם הכנות.

התביעה לממשות ולכנות חלה גם על אופיים הרגשי של היחסים הפדגוגיים. קורצ'אק האמין כי המקור לקיומם של יחסי חינוך טובים טמון ברגשות של אהבה, אלא שהוא הכיר בחמקמקותו של רגש אנושי זה ובמורכבותו.¹² לפיכך התנגד לפשטנותה של ההנחה האידיאליסטית שלפיה ראוי שכל הילדים יהיו שווים בעיני המחנך ואהובים עליו באותה מידה. במציאות, יוצא לבו של המחנך באופן מיוחד, ולא דווקא רציונלי, אל ילד זה, ולא אל אחר; אולי משום שאותו ילד מעורר

11 קורצ'אק פולט בטעות קללה, והילדים שמים לב: "ראיתי את תדהמת הילדים, כאשר השמעתי בקול רם את הביטוי הבלתי מקובל. מפני שאין בחינוך גורם הרסני יותר מאשר השקר של צניעות מעושה. אם ישנם ביטויים שאתה ירא להוציא אותם מן הפה, מה יהיה לפעולה, שיכולים הם לפעול? מחנך אסור לו לפחד מפני מילים, מפני מחשבות ומפני מעשי הילדים" (שם, תשל"ח, עמ' 137).

12 "איך זה קרה? מתי? אינך יודע. באופן בלתי צפוי קרה הדבר, בלי סיבות, בהפתעה, כאהבה" (שם, עמ' 30).

במחנך זיכרונות ילדות, או משום שחש כי עליו לדאוג במיוחד לעתידו, או משום שהוא מבקש להגן עליו בשל עוניו וחולשתו. זה טבעה של אהבה ממשית – כזו המתורגמת ליחס יוצא דופן ומעדיף שמעניק האוהב למושא אהבתו, ולעמל שהוא מוכן להשקיע בו. אהבת המחנך מתבררת אז כאותה תנועה שאי-אפשר לצוותה ושהיא לעולם מייחדת, מדרגת ומבדילה.¹³ ביטולה הטהרני של הזכות להעדיף ולייחד מבטל מניה וביה את ממשותה של האהבה ואת הפוטנציאל הגלום בה לחולל התקשרות פדגוגית משמעותית. קורצ'אק הדגיש כי בבית היתומים עבדו מחנכים רבים, ולכל אחד מהם זיקה שונה לילד: "למחנך המנצח על המקהלה נוח הילד בעל הקול הערב, למחנך העוסק בהתעמלות, הילד הכי זריז. הראשון, דעתו נתונה למקהלה מלוכדת, השני להופעה ספורטיבית נאה [...] [הילד] קצת המום הוא ויותר מזה נפחד, בין זרים רבים, רץ לזה, לקרוב לו ביותר, מפני שהוא מחשיב ראשית כל את דברי שבחו, דורש אותם, יש לו זכות לכך [...] ומה יהיה אז לתכתיב על השוויון הגמור של כל הילדים? אבל התכתיב הזה בשקר יסודו" (מצוטט אצל ארנון, 1971, עמ' 34).

ביטוי אחרון למרכזיותם של יחסי הכבוד בשיקומה של זיקת האמון התגלם בערך שהקנה קורצ'אק לישירות ולבלתי אמצעיות בכינונם של היחסים הפדגוגיים. קורצ'אק עודד את המחנכים שלא לבסס את יחסם אל הילד על שיטות תיאורטיות ועל נוסחאות מדעיות, כי אם על מרכיבים טבעיים וישירים, כגון אינטואיציה ורגש. "אם חמה ואב דואג הם לרוב פדגוגים טובים יותר מן הפסיכולוגיה המדופלמת", הוא שב וכותב בנוסחים שונים לאורך כתביו. באותו אופן הזהיר קורצ'אק מפני שימוש בקלישאות פדגוגיות, במודלים תיאורטיים וב"הוראות הפעלה" מלומדות מן המוכן, משום שאלו מנתקות את המחנך מן החיוניות ומהכנות הגלומות בעשייה חינוכית בלתי מתווכת. לטעמו, במערכת פדגוגית מדעית המתיימרת לאובייקטיביות ולמקצועיות מכלילה נשלל ומנוטרל היסוד האנושי, האישי, הבלתי צפוי והבלתי אמצעי. מרחב פדגוגי שכזה נושא דמות קלינית של מעבדה, ולא של בית, הוא מחולל ניכור ופוגע ביכולתו של הילד לחוש שייכות במרחב החינוכי ולרחוש אמון באלו החיים עמו באותו מרחב. משום כך, עודד קורצ'אק את המחנכים בפנימייה להתנסות במבחר שיטות הוראה ובדרכי חינוך מגוונות, ולמצוא את קולם הפדגוגי

13 לדיון מעמיק באיכותו הייחודית של יסוד האהבה בפרקטיקה החינוכית, ראו: צבר, 2013.

האישי.¹⁴ עמדה אקזיסטנציאליסטית זו מניחה כי בלתי אמצעיות, יושרה ואותנטיות ביחסים הפדגוגיים מבטאות כבוד אל הילד, ובהתאם מחוללות אמון והיענות.

2. אמון כפונקציה של מתח בין ביטחון לחופש

ההיבט הפדגוגי השני קושר בין אמון לבין תחושות של אוריינטציה וקביעות בחיי הילד. על פיו, שיקום אמונו של הילד בעולם כרוך ביכולתו לחוש מוגן ובטוח בסביבתו, ובתחושתו כי יש היגיון וסדר בחייו. בתחילת המאמר נדונה הוויית הקיום המסוכנת שממנה הגיעו הילדים אל בית היתומים, כגורם שעיצב את תודעתם בכוח גדול ומטלטל. הגיונם הדרוויניסטי של תנאי החיים ברחוב, אקראיותם ואכזריותם האדישה עוררה בקרב הילדים תחושת איום קיומי שהעצימה תכונות של אגרסיביות, הסתרה וניצול. במרחב כאוטי ונטול חמלה מעין זה הסתחררה תודעתם של הילדים במצב הישרדותי מתיש ומאיים של חרדה וערנות קפוצה. קורצ'אק ידע כי שיקום אמונם של הילדים הפגועים ביחס לעולם כרוך בהכרח בשינויה הרדיקלי של מציאות חייהם בבית היתומים ובארגונה מחדש.

לפיכך, הקפיד קורצ'אק הקפדה יתרה על ארגון ועל סדר במוסד. הקפדה זו על ארגונו המדוקדק של בית היתומים נועדה להציב משקל נגד, בשיעור שיגבר בעוצמת השפעתו על תנאי המציאות הכאוטית ששררו בחייהם של הילדים עד הגיעם לבית היתומים. סדר וקביעות הם בסיס לביטחון קיומי ולהרפיית המתח, ואלו מאפשרים את ראשיתה של תחושת שייכות ופשר.¹⁵ לשם כך, התמיד קורצ'אק עד מאוד על קיומה של מערכת מאורגנת בכל תחום בחייהם של הילדים, ובעיקר באוכל, בשינה, בסידור ובניקוי הבית, בהשכמות ובחיי הקהילה. חיי היום-יום וסדרי העבודה במוסד היו קבועים על פי חוקה, והכול נכתב ונרשם; בכל עת נערך רישום קפדני של התורנויות ופרוטוקולים מפורטים על כל פעילות. ספרייתו של קורצ'אק הייתה מלאה בעשרות תיקים מסודרים – תקציבים, דוחות, רשימות רופא,

14 ברוח זו כותב קורצ'אק: "הדרך שבחרתי, ושבחרתי לי למטרתי, איננה הקצרה ביותר וגם לא הנוחה ביותר, ברם היא הטובה ביותר בשבילי, משום שהיא שלי, משום שהיא של עצמי" (קורצ'אק, 1996, עמ' 114; ראו גם: קורצ'אק, 1963, עמ' 118).

15 על חשיבותה של סביבה המאופיינת בסדר ובמבנה (פיזיים וערכיים) ברורים וסדורים, כתנאי להתפתחותן של תחושת חוסן נפשי, שליטה עצמית וקוהרנטיות – רגשית, קוגניטיבית והתנהגותית – ראו: Deci & Ryan, 2012; Sagy & Antonovsky, 1996.

משפטי הילדים. מאמץ ארגוני יוצא דופן זה שימש ליצירתו של מרחב קוהרנטי, קבוע ומסודר שבתחומו יוכל הילד להתנהל בביטחון פיזי ורגשי.

עם זאת, קורצ'אק ידע כי למרות חשיבותן המארגנת, הרי שהסדירויות הן כשלעצמן אינן ערובה לקיומה של תחושת "בית"; הנה שוב אותה דיאלקטיקה שמתוכה נוצר אמון, כערך. בית היתומים אינו ארגון מנהלי-בירוקרטי, ואינו "מפעל" – תחושת המשמעות והשייכות שבו נוצקת מתוך התכוונות דיאלוגית ואנושית, ומתוך קיומם של יחסים ומבעי נפש של דאגה, חמלה, עצב, אהבה ושמחה. כך, הילד צריך אמנם לאכול בזמנים קבועים, אבל צריך גם שהאוכל יהיה ערב לחפו – חם וטעים; איזו מחווה נהדרת היא להכין לילדים מפעם לפעם אוכל "שהם אוהבים במיוחד", גם – ואולי בייחוד – אם זה אינו עונה על קריטריונים רציונליים ומפוקחים של "אוכל-בריאות"; באותו אופן, צריך אמנם לישון בזמנים קבועים, אבל חשוב לוודא שהמיטה פרטית ומוגנת, נקייה וחמה – קורצ'אק הכיר בעוצמתן הקיומית של ידיים דואגות העוטפות את כתפי הילד בשמיכה, רגע לפני שעניו נעצמות.

מלאכת קיומו של מרחב מסודר ומאורגן ביום-יום לא הייתה פשוטה כל עיקר, אלא כרוכה בהשתדלות ובמאמצים ניכרים. במסגרת החיים הגועשת בבית היתומים נדרשה לא אחת הפעלתה של סמכות תקיפה. סמכות זו הופקדה בידיהם של המבוגרים – ביטוי לאחריותם הטבעית כלפי הילדים הצעירים, ולנכונותם לשאת עול בעבורם. היגיון פדגוגי-אקזיסטנציאליסטי זה נועד לשקם את אמונם של הילדים בסמכות המבוגרים, וללמדם להיענות לה מתוך רצון ורחישת אמון. גילוייה הממשי של סמכות המבוגרים בחיי הפנימייה סימן כי כוח הכפייה שמתוקפו מתקיימים ארגון וסדר אינו מגלם שררה ברוטלית וריקה, אלא מידה של אחריות בין-אישית ודאגה. כוח זה נובע ראשית מן המקור עצמו – קורצ'אק וסֶפֶּנִיָּה וִילְצ'ינסְקָה המייסדים – ואחר כך בהדרגה אל המדריכים המבוגרים, ומהם אל הנערים ששימשו בפנימייה כאחים בוגרים לילדים הצעירים.

בשאיפה לשקם את אמונם של הילדים בחברת האדם ובאפשרות לשיתוף פעולה, הקפיד קורצ'אק על גיבוש דפוסי החיים הציבוריים במוסד ועל עיצובם באופן שיתמוך בהדדיות ובעזרה לזולת. בהתאם לכך, ארגון המערכת הפדגוגית והחברתית תמך בקיומן של מיני פרקטיקות חברתיות מועילות, כגון: עבודה משותפת במטבח שנועדה לעודד עזרה ספונטנית בין הילדים; "משאלי עם" שנועדו לעודד קבלת נורמות חברתיות – זכויות וחובות; הוצאת עיתון, שנועדה למנוע

הסתרה, לעודד שקיפות ולהעשיר את המרחב הציבורי במידע; פרסום רשימות "תודה וסליחה", שהיוו מצע לחשיפת הטוב הנעשה ולפרסומו; חלוקת "גלויות לזיכרון", ששימשו שכר והערכה גלויה למאמצים שהוכתרו בהצלחה. במציאות זו של בית היתומים, קורצ'אק אף נהג לרשום את הישגי חניכיו ולפרסמם – מי שמר על הסדר, מי קיבל עליו אחריות, מי דאג לזולתו, מי נהג ביושרה. הנכחת המעשים הטובים במרחב הציבורי, בפרהסיה, נועדה לשינוי דפוסי המציאות שהכירו הילדים מעברם, ולמען שיקום אמונתם בדבר קיומו של טוב בעולם ובאפשרות שיש מי שמבחין בהתנהגויותיהם הטובות ומעריך זאת. אלא שגם בהקשר זה, קורצ'אק הבין כי אין די בהסדרים קליניים ופורמליים, מפורטים ומסודרים ככל שיהיו, וכי שינוי רדיקלי בהווייתם של הילדים כרוך בחוויה אנושית וקיומית של דיאלוג וקשר – של דוגמה אישית, קרבה, נוכחות, נכונות והדדיות. לכן הקפיד קורצ'אק להיות שותף להוויית חייהם של הילדים, וכן למבחר המלאכות בחיי היום-יום שלהם בבית היתומים – בסידור החדרים, בשטיפתם ובניקיונם, בקילוף תפוחי האדמה לקראת הארוחות, או בקילוחם של הילדים הקטנים לפני השינה. ברגעים פשוטים אלו הזדמן לקורצ'אק לשוחח ולפגוש בעיניים, להביע את נוכחותו ואת הערכתו באופן ישיר ובעוצמה אקזיסטנציאליסטית עזה, ולהקנות למאמץ החיים המשותפים בבית היתומים משמעות ופשר.

3. הזכות לשחק, להתנסות ולטעות:

"ילדים רוצים לרוץ, לצחוק ולהשתובב"¹⁶

ההיבט הפדגוגי השלישי קושר בין אמון לבין הזכות להתנסות ולטעות. על פיו, שיקום אמונו של הילד בעולם כרוך בהכרתו כי הוא יכול להתנסות ומותר לו אף לתעות בחיים בלי שיבולע לו. בעיוננו לעיל הזכרנו, כי לחץ המציאות הקשה ונטולת החמלה ברחובות שמחוץ לבית היתומים תבעה מן הילדים להפעיל כישורים אינסטינקטיביים, להילחם ו"להסתדר" במהירות האפשרית. במרחב הישרדותי שכזה נחוותה המציאות כ"משחק סכום אפס", שבו כל טעות היא קריטית וכל כישלון הרה גורל; זהו מרחב שבו נתבעו הילדים, כבר בגיל צעיר ופגיע, לאחריות מלאה ומצמיתה למעשיהם. במרחב שכזה נשללת זכותו הטבעית של הילד לזמן מובחן

16 קורצ'אק, תשל"ז, עמ' 66.

של "ילדות", פנאי וחוויה נטולת אחריות, והוא נדחק במהירות ובכוח אל עולמם של המבוגרים. מרחב הישרדותי שכזה מנוגד לכל ערך פדגוגי – הוא אינו מכבד את רצונו של הילד, אינו מעודד אותו להתנסות ואינו מעניק הזדמנות שנייה. בתוך הוויית קיום מאיימת, נטולת חמלה ובלתי סובלנית זו מתקבעת תודעתו של הילד ומתעצבת זהותו במהירות ובעוצמה בדמותו הבוסרית של מבוגר שטרם הבשיל.

אלא ששיקום אנושיותו של הילד ואמונו בעולם כרוך בשינוי רדיקלי של חוויית המציאות שלו ובהפיכתה לפדגוגית. המושג פדגוגיה מגלם את זכותו של הילד לחוות את המציאות לשיעורין, באופן משחקי ועשיר המותאם לגילו ולמשלכיו הרגשיים והקוגניטיביים – כלומר, את זכותו של הילד לילדות. אלא שכדי שזו תתקיים, מישו צריך להסכים לשאת באחריות עבור הילד: לקיים את מרחבי הזמן והמקום הנחוצים למען התפתחותו ולשלם את עלות התנסויותיו וטעויותיו בהם. בשיטתו הפדגוגית של קורצ'אק, גילם המחנך את גרעינה של אותה מחויבות אקזיסטנציאליסטית. תפיסה זו מניחה, כי כשהילד חש שעתותיו זוכות לכבוד וכי רשאי הוא למצוא את דרכו בעולם דרך משחק, התנסות וטעייה – משתקם אמונו בעולם המבוגרים ובעצמו. התכוונות פדגוגית זו באה לידי ביטוי בשלושה אופנים עיקריים:

אופן ראשון ופשוט לכאורה התגשם בעידודם של ילדי בית היתומים לנהוג כילדים, להשתובב ולשחק. עידוד הילדים למעשי שובבות ולמשחק נועד להחיות בהם אותו יצר טבעי וראשוני שנשחק בלחץ חייהם הקשים והבלתי מוגנים שמחוץ למסגרת הפנימייתית. ואמנם בבית הספר ייחד קורצ'אק מקום נרחב למשחקים, לטיולים, לריצות ולמשחקי ספורט, שהוא עצמו נהג לעיתים קרובות להשתתף בהם. קורצ'אק ראה במשחק הזדמנות יקרת ערך להתנסות בחוויה של שחרור ושמחה בלתי אמצעית, ולפיכך עודד את המחנכים בפנימייה "לשחרר את החבל" מפעם לפעם ולהתיר מן הילדים את הרסן: "הרשו להם לילדים לתעות ולשאוף מתוך שמחה להיטיב את דרכם. ילדים רוצים לרוץ, לצחוק ולהשתובב", הוא כותב (שם, תשל"ז, עמ' 66). שעשוע, שובבות ומשחק נועדו להרחיק צער ודאגה מחייהם התמימים של הילדים ולשקם את יכולתם הטבעית ליהנות מן המציאות ולגלות את פוטנציאל השמחה והטוב הפשוט שגלום בה. ברוח זאת הזהיר קורצ'אק מפני נטייתם של מחנכים קפדנים לעודף מוסרנות המיתרגמת לחשד מתמיד בילד – לרצון לפקח עליו, לגעור בו ולהוכיח אותו. חשדנות היא מידה פדגוגית רעה, משום שהיא אינה מכבדת את הווייתו של הילד, ואינה פתוחה אליו ואל התנסויותיו.

המחנך החשדן, כתב קורצ'אק, נעשה עריץ (שם, תשל"ח, עמ' 21), הוא חושב בלבו רעה על הילד ומבזה אותו בדמיונו.¹⁷

אופן שני התבטא בתרומתו הפוטנציאלית של המשחק להעצמת מודעותו העצמית של הילד. על פי היגיון זה, מאפשר המשחק חריגה מקיום מובן מאליו והתבוננות חקרנית ומשועשעת על המציאות "מבחוץ". יכולתו של הילד לשחק, לצחוק ולהשתעשע מבטאת במידה זו פוטנציה אנושית, את היכולת לחרוג מן המציאות ולהתמודד עמה. ברוח זאת, לצד מגוון ההסדרים והחוקים שהשית קורצ'אק על הילדים במטרה לבסס עבורם מערכת חיים עקיבה וסדורה, הוא עודד אותם לאמץ מפעם לפעם עמדה משועשעת ומשחקית כלפי מציאות החיים בבית היתומים וכלפי הסדרה החתומים. לצורך כך, נהג קורצ'אק להשתתף בתעלוליהם של הילדים, ואף ייסד מסורות קרנבליות של "ימי שטות" מיוחדים, שבהם אושרה חריגה מן הנורמה, תמיד במצב רוח מרומם ובהרגשה טובה.¹⁸ שבירת השגרה על ידי שינויה "הפורימי" של המציאות ביטאה אווירה משחקית ומשועשעת שהיה בה משום הבעת אמון וכבוד אל הילד, בהדגישה כי תוקפם של החוקים והצווים, חשוב ככל שיהיה, אינו "אלוהי" ואינו מתקיים לשם עצמו, אלא לכבודם של הילדים ובעבורם. ברוח זאת כתב קורצ'אק:

כאן מן ההכרח שתשלוט אווירה של סובלנות רחבה ביחס להלצה, למעשי קונדס, למעשי זדון, לערמה, למרמה – לחטא התמים. כאן אין מקום לחובה של ברזל, לרצינות מאובנת, להכרח כפוי ולאמונה קיצונית. כל פעם שנקטתי את הצליל הגבוה של פעמון המנזר, סוטה הייתי מן הדרך הרצויה. (קורצ'אק, 1996, עמ' 66)

17 "הרי זה קו המורד של המחנך: מזלזל, אינו מאמין, חושד, בולש, תופס בשעת קלקלה, מייסר, מאשים ועונש, מבקש דרכים נוחות לקדם את הרעה. אוסר לפרקים, כופה כפייה מוחלטת יותר ויותר; אינו רואה התאמצותו של הילד בבואו לכתוב בשקידה גיליון נייר או שעת חיים. פוסק דינו היבש: רע" (שם, 1996, זכות הילד לכבוד, עמ' 12).

18 כך לדוגמה, ב־22 בדצמבר, היום הקצר בשנה, הייתה הסיסמה בבית היתומים: "לא כדאי לקום!", והילדים יכלו להישאר במיטות כל היום, ולא לסדר אותן... וב־21 ביוני, היום הארוך בשנה, הונהגה הסיסמה: "לא צריך לישון!", וביום זה לא נקבעה כלל שעת שינה והתאפשר לילדים החופש לטייל טיולים ליליים ככל שירצו.

אופן שלישי התגלם בחשיבותו של עקרון "הסליחה" בתפיסתו החינוכית של קורצ'אק. כאמור, מציאות חייהם של הילדים ברחובות שמחוץ לבית היתומים הייתה אכזרית ונטולת חמלה; מציאות שבה מרחב הטעות היה מצומצם, אם בכלל התקיים. סובלנותה של החברה כלפי "ילדי ההפקר" לעולם מוגבלת – החברה ממזהרת להטיל עליהם איסורים, מקפידה לפקח על התנהגותם על כל צעד ושעל, וממזהרת לממש את איומיה עליהם. קורצ'אק הבין כי שיקום אמונם של ילדי בית היתומים ביחס לעולם כרוך בבנייתו של "בית" במובנו כמרחב מגן, מקבל וסולח, שבו יוכל הילד להתנסות, לטעות ולעיתים לחטוא – בלי שקלונו ייחשף לעיני כול, ובלי שיישפט לעולם בחומרה ולכף חובה. היגיון פדגוגי זה מצא את ביטויו בעקרון הסליחה שהונהג כאחד הרעיונות המארגנים בבית היתומים (סילברמן, 2012, עמ' 23; כהן, 1972, עמ' 45). ברוח זאת כתב קורצ'אק:

כשאני מעריך את העובדות ללא אשליות הריני סבור כי בעיקר חייב המחנך לדעת לסלוח לחלוטין לכל אחד ובכל מקרה. להבין הכול, פירושו לסלוח הכול... [המחנך] חייב לדון בלבו ולמען עצמו, כל עברה, כישלון ואשמה – במידת הרחמים.

(קורצ'אק, תשל"ח, עמ' 253-254)

עקרון הסליחה ביטא אז נאמנות ואהדה אפריורית של המחנך אל הילד ונכונות להכילו ולקבלו באופן בלתי מותנה; נכונות המשמשת אמת מידה לאיכותה הקיומית של התקשרותו עמו.¹⁹ נכונותו של המחנך לקבל ולסלוח היא אז שער לרכישת אמונו של הילד, שהנה דווקא ברגעים קשים אלו מוכיח המבוגר את נאמנותו כלפיו ואת דאגתו הכנה.²⁰

19 קורצ'אק הדגיש כי עמדת הסליחה אינה מבטאת אדישות למעשיו של הילד, אלא התכוונות אישית, קבלת אחריות ונכונות לשאת בעול. הילדים השוכבים, החצופים, המלכלכים, חסרי האחריות, כותב קורצ'אק, "אלה הגולנים של זמנך, עריצי סבלנותך, גורמי התסיסה של מצפונך, אתה נלחם בהם, ואתה יודע, שאין זו אשמתם" (שם, תשל"ח, עמ' 23).

20 ברוח זאת כותב קורצ'אק: "איזה מנוף מוסרי חזק בחייו המזוהמים ישמש הזיכרון על אותו אדם, יחיד לעתים, שרחש לו טובה, שלא אכזב. הכיר, ידע ואף על פי כן הוסיף לרחוש לו טובה, הוא – המחנך" (שם, תשל"ח, עמ' 254).

על שחיקתה של זיקת האמון במערכת החינוך בימינו

מעיוננו עד כה מתבררת חשיבותה של זיקת האמון לכינונה של פדגוגיה דיאלוגית וטרנספורמטיבית – כזו שיכולה לחולל שינוי אמיתי בחייהם של ילדים. אלא שבחינת כמה ממגמות התפתחותו של החינוך הציבורי בשנים האחרונות מעידה דווקא על שחיקתם של היסודות האקזיסטנציאליסטיים-דיאלוגיים במערכת החינוך. להלן אבקש להתייחס בקצרה לשלוש מגמות מעין אלו ואל המורכבות הפדגוגית המשתמעת מהן.

המגמה הראשונה מתגלמת בהתחזקותו של הממד האינסטרומנטלי במערכת. ממד פדגוגי זה מתבטא בשכלולם המתמיד של אמצעי החינוך ומדדי ההערכה, וביכולתה של המערכת להגדיר לעצמה מטרות ויעדי "הצלחה" חברתיים וכלכליים מובהקים – כאלה העומדים במדדי הערכה בין-לאומיים ידועים. יכולתה של המערכת לקבוע לעצמה מדדים ולעמוד בהם חשובה אמנם, אלא שבאספקלריה האקזיסטנציאליסטית מתבהר, כי נטייתה התכליתית עלולה להחניק את נפשו של המרחב החינוכי. סכנה זו מתבטאת, בין השאר, בצמצום השיטתי של מרחבים דיאלוגיים שמתקיים בהם קשר אנושי בין תלמידים למחנכים, וכן בצמצום של מרחבים פדגוגיים פתוחים, כגון חדרי אמנות, יצירה וטיוולים, הנתפסים כחסרי ערך כלכלי בעתיד, ולפיכך גם כבלתי חשובים. ביטוי נוסף של הסכנה הנשקפת למהותו של המרחב החינוכי מתגלם בנטייה להסללתם של הילדים, כבר מגיל צעיר מאוד, לחשוב על הצלחה עתידית המומשגת במונחים חומרים ותחרותיים; מגמה זו מתגלמת בדחיקת מעמדם של מקצועות לימוד "נטולי יוקרה", שאינם משויכים ישירות להצלחה כלכלית, כגון אמנות, ספרות והיסטוריה, ובתיוגם של ילדים שאינם מצליחים במקצועות המזוהים עם הצלחה כלכלית, כבעלי סטטוס נמוך מבחינה חברתית. מגמה אינסטרומנטלית זו, המכפיפה את חיי ההווה של הילדים – את זכותם לילדות – על מזבח צרכיה העתידיים של החברה, מאיימת לפגוע בעושרה של הוויית החיים האנושית שאמורה להתקיים בבסיס מהותו של בית הספר, לרדד את מעמדו של הילד לכדי נתון, וממילא גם לפגוע בפוטנציאל יחסי האמון שבין הילד לעולם המבוגרים.

המגמה השנייה מתבטאת בהשפעתו הגוברת של השיח המדעי, הקוגניטיבי והפסיכולוגי על יחסי ההוראה בחינוך. שיח אקדמי פורה זה, המתמקד כיום בעיקר בסוגיות של למידה והוראה – דפוסים דידקטיים של הוראה וחשיבה

יעילות, משלבי חשיבה ומטא-קוגניציה וכך הלאה – שואף לעגן את פרופסיית ההוראה במחקר אקדמי, ולהגדיר מחדש את המורים כ"מומחי דעת והוראה". אלא שלמרות חשיבותו הבלתי מבוטלת של שיח אקדמי זה לפיתוחה של דידקטיקה טובה ולהגדרת מקצועיותם של המורים, עלול אופיו התיאורטי להביא לידי רידודה של החוויה האנושית, ולעיתים גם הפדגוגית, בכיתות הלימוד, ולהפרדתה של התיאוריה מן הפרקטיקה. בעבודתם של המורים מתבטא הדבר בשעה שמתברר כי לשונה האקדמית של התיאוריה ויומרותיה המדעיות אינן הולמות בהכרח את ניסיונם הפדגוגי ואת האינטואיציות הדידקטיות הטבעיות והחיוניות שלהם בכיתה. כך לדוגמה מעידים מחנכים בעלי ניסיון – שנחשפו לתיאוריות חדשניות בתחום הפדגוגיה והדידקטיקה במהלך השתלמויות ולימודים לתארים מתקדמים – על פער עצום בין יומרותיה של התיאוריה לבין איכות השפעתה בפועל (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). תלישותו של השיח המדעי מן החוויה בכיתות גוזרת כי במקרים רבים מיושמות פרקטיקות של הוראה עתירת חשיבה בכיתות הלימוד באופן רדוד וחסר השראה. מגמה זו עלולה להשרות תחושה בלתי אורגנית של עומס, אי-בהירות וניכור הפוגעת בהתלהבותם הטבעית של מורים ומדלדלת ממילא את פוטנציאל ההתקשרות שלהם עם הילדים.

המגמה השלישית מתבטאת באחידות ההולכת וגוברת של השיח הטכנולוגי, החותר לייעולו של בית הספר באמצעות מחשבו. ביטוי לכך אפשר לראות בהטמעתן הנלהבת של מיני מערכות הוראה, תקשוב, ניהול ומעקב ממוחשבות, כגון Smart School, מכלול, מודל ומנבסון, שתפקידן לייעל את איכות העבודה הפדגוגית בבית הספר ולשכללה באמצעות שלל עזרי אכיפה ומעקב אלקטרוניים: מצלמות, לוחות נוכחות דיגיטליים, טלפונים חכמים וטאבלטים. מערכות טכנולוגיות אלו אינן עוקבות רק אחר מעשיו וקצב התקדמותו הלימודית של התלמיד בשיעורים המתוקשבים, כי אם גם אחר נוכחותו והתנהגותו מחוץ לכיתה. המידע, שנאסף בשיטתיות בירוקרטית, מאפשר מעקב אחר התקדמותו הלימודית של הילד ומייעל את ארגונו המנהלי של חיי היום-יום בבית הספר. אלא שמנקודת מבט אקזיסטנציאליסטית עלול להתברר, כי איכויות הפיקוח והמעקב של המערכת הטכנולוגית מאיימות לצמצם את אפשרויות ההתנסות, המשחק והחוויה האנושית במרחב החינוכי. במרחב פדגוגי ממוחשב ומנוהל למשעי, שבו הילד מנוטר בזמן אמת בשיעור ומחוצה לו – מרחב המתקיים ממילא בעולם "פנאופטיקני" של תקשורת דיגיטלית ורשתות חברתיות שבהן ילדים צופים ונצפים ברוב שעות

היום – נגזלת זכותו להיות בלתי נראה ובלתי יעיל, והוא אינו יכול לחרוג ממבטה הבוחן של המערכת (לדוגמה, להתחמק מהשיעור בלי שייתפס בקלקלתו...). באופן זה מושגת יעילותה של המערכת – דרישתה הדוחקת שהכול יהיה גלוי ומידי – במחיר רידוד הזכות לחוויה אנושית אותנטית במרחב החינוכי. באספקלריה קיומית זו נחשף הממד הפוליטי המאיים והכוחני של המגמה הטכנולוגית בפדגוגיה של המאה ה-21. חשוב להדגיש כי אין מדובר רק בזכותו האמנציפטורית של הילד שלא להתעניין, שלא להשתתף ושלא להיענות לדרישות המבוגרים, אלא גם בצמצומה של האפשרות העומדת לרשותו להתנסות במגוון חוויות החיים, ללמוד מטעות – ולעיתים גם מחטא.

מן האמור עולה כי חרף יתרונותיהן האובייקטיביים, מאיימות מגמות התמצצות והתייעלותה של המערכת בימינו לפגוע באיכותו הסובייקטיבית, האקזיסטנציאליסטית-דיאלוגית של המרחב החינוכי. לסיכום, אבקש להציג את זיקת האמון בתפיסתו של קורצ'אק כמפתח אפשרי להתמודדות עם האתגרים שמציבות מגמות אלו.

סיכום:

זיקת האמון כנסיוב נגד מגמת התיעוש של מערכת החינוך

לסיכום אבקש לטעון כי זיקת האמון הקורצ'אקיאנית עשויה לשמש מפתח להתמודדות עם כמה מאתגריה הפדגוגיים של מערכת החינוך במאה ה-21, כפי שתוארו לעיל. טענה זו נסמכת על איכותה האקזיסטנציאליסטית של זיקת האמון בגישור ובשילוב בין מרכיבים פדגוגיים מנוגדים, כגון שכל ורגש, חופש וחובה, יעילות בירוקרטית וספונטניות בין-אישית.

ביטוי ראשון לאיכותה האקזיסטנציאליסטית של העמדה הקורצ'אקיאנית מתגלם בשילוב המתקיים בה בין יסודות מדעיים ליסודות אינטואיטיביים. כידוע, התנגד קורצ'אק ליומרתו של השיח המדעי והתיאורטי להגות נוסחה כללית לחינוך, משום שהאמין כי העמדה המעיינת מנתקת את המחנך ומרחיקה אותו מחיוניותו של המעשה.²¹ הדגשת חשיבותן של חוויית המפגש, ההתנסות והנאמנות לדרך

21 ברוח זו שב וכתב קורצ'אק: "הספר על נוסחאותיו המורכבות הכהה את המבט, עיף ואפילו שחק את המחשבה [...] רק מה שאני רוכש בעצמי מתוכי ומתוך הילד שאני פוגש, הוא בעל ערך אמיתי" (קורצ'אק, תשל"ח, עמ' 252).

האישית שבה והדהדה את עומקם של היסודות האקזיסטנציאליסטיים והדיאלוגיים בתורתו החינוכית של קורצ'אק. ועם זאת, חידודו של הממד האקזיסטנציאליסטי בתורתו לא נוסח מעולם מנקודת מוצא אנרכיסטית ושוללת סדר – בדומה לזו שבאה לידי ביטוי בכתביהם של פדגוגים בעלי נטייה אקזיסטנציאליסטי-רומנטית, דוגמת אלכסנדר ניל (1973) ודן לסרי (2017). קורצ'אק היה רופא במקצועו, ובעל רוח של חוקר ופוזיטיביסט; בשיטותיו החינוכיות הוא שילב התקשרות בלתי אמצעית עם הילדים, לצד פרקטיקות מדוקדקות של מעקב, רישום ומדידה, שתאמו את הכשרתו האקדמית. חידור תחושת אחריות לביסוסה של תפיסה פדגוגית אמינה ומחויבת, השכיל קורצ'אק לשלב תפיסה מודרניסטית ומדעית עם אינטואיציה אנושית ובין-אישית רגישה:

קורצ'אק כיבד את הישגיו של המדע ואת איכותה של המדידה האובייקטיבית, אבל בה בעת העריך גם את ייחודיותה ומסתוריותה של הנפש האנושית, שאין להכירה אלא באמצעות יחס אינטואיטיבי וסובייקטיבי הנתון בהקשר. (תרגום הציטוט לעברית בידי מחבר המאמר, ב' צבר; Efron, 2005, p. 145)

עמדתו המורכבת של קורצ'אק בעניין זה מציעה אלטרנטיבה לדיכוטומיה המאפיינת את החינוך המודרני בין שיח "תיאורטי-מדעי", שמנהלים אקדמאים באוניברסיטאות, לבין שיח פדגוגי מעשי-יומיומי ותלוי הקשר של מורים ואנשי חינוך הפועלים בבתי הספר. עמדה פרגמטית זו מבקשת לבסס ולקשור את המחקר התיאורטי ישירות עם צורכיהם של מורים הפועלים במציאות ממשית, התלבטויותיהם וניסיונם, באופן ובשפה שיהיו נגישים ומשמעותיים עבורם.

ביטוי שני לאיכותה האקזיסטנציאליסטית של העמדה הקורצ'אקיאנית מתגלם בשילוב שמתקיים בה בין יסודות פרופסיונליים ליסודות פרסונליים. בית היתומים שייסד וניהל קורצ'אק היה מודרני בהתנהלותו הארגונית ורגיש ודיאלוגי בהתנהלותו האנושית. את כוחה של הטכנולוגיה ואת חידושיה בתקופתו ביקש קורצ'אק לגייס למען שכלול הוויית החיים האנושית ושיפורה בבית היתומים; למען ייעול הטיפול בילדים: ברחיצתם, בהאכלתם, בחינוכם, בשיפור איכות חייהם ביום-יום. כך, הקפיד קורצ'אק בבית היתומים על סדר יום מדוקדק ועל רגולציות קפדניות, ואולם בה בעת הטמיע בהתנהלותו של המוסד פרקטיקות של התקשרות בין-אישית ספונטנית המבוססת על קשר אישי ואוהב. שילוב מיוחד זה הציע מודל פדגוגי מודרני, מאורגן

ומנוהל הפועל לאורן של תכליות הומניסטיות-אקזיסטנציאליסטיות, המציבות את שלומם הרוחני והנפשי של הילדים במרכזן. ממד מורכב זה בא לידי ביטוי גם בשילובם הייחודי של מרכיבי הסמכות והחופש בתורתו הפדגוגית של קורצ'אק: ניהולו השוטף של בית היתומים חייב אמנם את קיומם של מנגנוני כוח מוסדיים שתפקידם להסדיר את התנהלותם של הילדים בבית היתומים ולפקח על התנהגותם, אלא שקורצ'אק הכיר גם בזכותם הקיומית של הילדים להתנסות בטעות, בהתנגדות ואף בחטא, ובחשיבות שיש להתנסויות אלו להתפתחות אנושיותם ולתחושת הערך העצמי שלהם.²² נקודת המבט האקזיסטנציאליסטית שהציע קורצ'אק חושפת את המורכבות הגלומה בהתעצמותם של אמצעי הניהול הטכנולוגי בבית הספר בימינו ואת האיומים הטמונים בהם, ויש בה כדי לסייע לאנשי חינוך לבחון את ערכם הפדגוגי ותוקפם המוסרי של אמצעים אלה ביתר רגישות והעמקה.

ביטוי שלישי לאיכותה האקזיסטנציאליסטית של העמדה הקורצ'אקיאנית מתגלם בשילוב המתקיים בה בין יסודות סוציאליזטוריים ליסודות אינדיבידואליסטיים. קורצ'אק הכיר באחריות המוטלת על המוסד החינוכי להכין את הילדים לתפקוד פרודוקטיבי ויעיל, ההולם את ציפיותיה של החברה מהם בעתיד, תביעותיה וערכיה. לפיכך, בתורתו הפדגוגית הושם דגש על הקניית מיומנויות של עבודה, למידה והתנהגות הראויה לאזרח בחברה האנושית. ואולם בה בעת הכיר קורצ'אק גם בזכותו של הילד לחיים בהווה, בלי תלות בציפיותיה של החברה ובתביעותיה ממנו בעתיד. ממד אקזיסטנציאליסטי זה של מתן מוֹךְ טוֹרִיּוֹם²³ לילד ביטא קשר של אמן, משום שהעיד כי הלה אינו "עסק" וכי ערכו אינו מתמצה ב"ערך השימוש" שלו, כלומר בפונקציונליות העתידית שלו לחברה. קורצ'אק ידע כי הזכות למורטוריום היא פריבילגיה יקרת ערך השמורה באופן מסורתי לבני הקבוצות החזקות והעשירות בחברה. זכות זו נמנעה בבוטות מילדיו נטולי המעמד וחסרי ההגנה של בית היתומים; ילדותם של אלו נתפסה בעיני החברה כחסרת ערך, ונקל בעיניהם של

22 ברוח מעמיקה ורגישה זו כותב קורצ'אק, לדוגמה: "רק הפעילות בכיבוש היצר מוליכה לדרך הישרה. אל תאמר: הריני מואס בחטא. להפך: איני מתפלא שחטאת. לילד מותר פעם אחת לשקר, לכפות, להוציא במרמה, לגנוב. אין לו רשות לשקר, להוציא במרמה, לכפות, לגנוב, בתמידות. אם אף פעם לא ניסה את כישרונו, בתורת ילד, להוציא את הצימוקים מן העוגה, לאוכלם בסתר – לא יהיה ישר לכשיתבגר" (קורצ'אק, 1963, עמ' 65).

23 שלב בתהליך ההתבגרות שבו זוכים המתבגרים לדחייה בקבלת החלטות ובמילוי חובות, ולחופש להתנסות בדברים בדרך לגיבוש זהות עצמאית.

רבים להקריבה על מזבח צרכיה של החברה. קורצ'אק הבין כי יכולתו של המחנך להגן על זכותו של הילד למרחב מוגן ומותאם של זמן להתנסות ולטעות אינה רק תנאי ואמצעי להעצמתו של הילד, אלא שהיא ביטוי קיומי עקרוני ומחולל אמון של מחויבות ואהבה כלפיו. על רקע זה הדגיש קורצ'אק, כי אחריותו של המחנך אינה מתמצית בשיח של מיומנויות, בהכנתם של הילדים ובהתאמתם אל החברה בעתיד, אלא גם אל מימוש זכותם העקרונית לילדות בהווה. ברוח זו הוא כותב:

אין המחנך חייב ליטול על עצמו אחריות לעתיד הרחוק, אבל כל האחריות עליו ליום החולף [...] בעקיפין, המחנך אחראי בפני החברה גם לעתיד, אבל במישרין, ראש לכול, הוא אחראי בפני החניך להווה.

(קורצ'אק, תשל"ח, עמ' 255)

מורכבות אקזיסטנציאליסטית זו שעליה עומד קורצ'אק ברגישות רבה מאירה באור חדש ומעניין את הדיון בהשפעות הנובעות מאופיו האינסטרומנטלי של החינוך המוסדי במאה ה-21.

מקורות

- ארנון, יוסף (1971). שיטתו החינוכית של יאנוש קורצ'אק. תל אביב: אוצר המורה.
- בובר, מרטין מרדכי (1973). על המעשה החינוכי. בתוך בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (עמ' 237-261). ירושלים: מוסד ביאליק.
- (1984). על חינוך האופי (נאום בבית מדרש למורים בתל אביב, 1939). בתוך תעודה ויעוד, ב (עמ' 366-377). ירושלים: הספרייה הציונית.
- זקס, שמעון (1980). קורצ'אק – למחנך בשנות השמונים. תל אביב: עם עובד.
- כהן, אדיר (1972). יאנוש קורצ'אק המחנך. תל אביב: צ'ריקובר.
- כהן-רונן, עזה (1960). יאנוש קורצ'אק: אישיותו, תורתו ופועלו החינוכי. עין חרוד: הקיבוץ המאוחד.
- לסרי, דן (2017). מורה חופשי. תל אביב: פרדס הוצאה לאור.
- ניל, אלכסנדר (1973). סאמרהיל: גישה רדיקלית לחינוך ילדים (רפאל אלגד, מתרגם). תל אביב: יבנה.
- סילברמן, מארק (2012). הילד הוא אדם: הגותו החינוכית של יאנוש קורצ'אק. תל אביב: מכון מופ"ת.

- פרום, אריך (2001). **אמנות האהבה** (דפנה לוי, מתרגמת). תל אביב: מחברות לספרות.
- צבר, בועז (2013). "עמל של אהבה": על הגיונה המיוחד של "השנייה השש-עשרה" במלאכת חינוך הכיתה. **גילוי דעת**, 4, 77-96.
- (2019). ביקורת ופרקסיס: פרשנות פדגוגית למיתוס גירוש האדם מגן עדן. **גילוי דעת**, 15, 41-62.
- קורצ'אק, יאנוש (1963). **כיצד לאהוב ילדים** (יעקב צוק, מתרגם). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- (תשל"ד). עם הילד. בתוך **כתבים, כרך א** (צבי ארד, מתרגם). קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- (תשל"ז). ילדות של כבוד. בתוך **כתבים, כרך ב** (דב סדן ושמשון מלצר, מתרגמים). קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- (תשל"ח). האביב והילד; הצלקת; דת הילד. בתוך **כתבים, כרך ג** (דב סדן וצבי ארד, מתרגמים). קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- (1996). איך לאהוב ילד; רגעים חינוכיים; זכות הילד לכבוד. בתוך **כתבים, כרך א** (יונת ואלכסנדר סנדר, מתרגמים). ירושלים: יד ושם; קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון; תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- (תשס"ד). כאשר אשוב ואהיה קטן; בית הספר של החיים. בתוך **כתבים, כרך ח** (אורי אורלב, מתרגם). ירושלים: יד ושם; קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון; תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- רוסו, ז'אן-ז'אק (2009). **אמיל או על החינוך** (ארזה טיר-אפלרויט, מתרגמת). ירושלים: מאגנס.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 416–436). Los Angeles: Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Efron, S. E. (2005). Janusz Korczak – Legacy of a practitioner-researcher. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 145–156.
- Heidegger, M. (1997). Building, Dwelling, Thinking. In N. Leach (Ed.), *Rethinking Architecture: A Reader in Cultural Theory* (pp. 100–124). London: Routledge.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Sagy, S., & Antonovsky, H. (1996). Structural sources of the sense of coherence. Two life stories of Holocaust survivors in Israel. *Israel Journal of Medical Sciences*, 32(3–4), 200–205.