

רגע שניצוד במעופו הכשרת מורים אקורדיונית ברוח גישתו החינוכית של יאנוש קורצ'אק

טלי אשר

הִיְתָה שְׂמֵחָה כְּזֹאת
פְּשׁוּטָה
שֶׁהִיא נִגְטִיב שֶׁל צֶעַר הָעוֹלָם
וְרָצִיתָ לְלַבֵּד
אֶת הָרֶגֶע
אגני משעולי, 2018¹

תקציר

דרכו הפדגוגית של יאנוש קורצ'אק ידועה בעיקר בזכות תפיסותיו הערכיות, שבאו לידי ביטוי הן בבית היתומים שניהל, והן בכתיבתו הפדגוגית והספרותית. מאמר זה עוסק ביסוד מהותי נוסף שבבסיס הגישה החינוכית של קורצ'אק – יסוד המושתת על ערכים מרכזיים של בחירה, כבוד ושוויון, ומוגדר אצל קורצ'אק כיכולת "לצוד רגע במעופו". הגישה החינוכית שהגה קורצ'אק שולחת את המחנך לנוע בין ההווה לבין העתיד, בין הרגע הנוכחי לתמונה הגדולה – תנועה שאפשר לכנותה אקורדיונית, ולהמחיש כך את המיומנות להרחיב את המבט ולמקדו לחלופין. מבין שתי תבניות הזמן הללו, סבור קורצ'אק שזו הקוראת להתמקד בהווה היא המאתגרת יותר.

אחיזה זו, במבט על ההווה ועל העתיד כאחד, נחוצה אף במאה ה-21, אולי יותר מאי-פעם. מפת הדרכים החינוכית בעידן הנוכחי מתאפיינת בבחינת המעשה החינוכי מבעד לתוצאות מצופות, בחתירה ליעדים הנמדדים במבחנים בין-לאומיים, ובראיית בית הספר כתחנה שתכליתה להכין את הבוגר לתחנה הבאה. לצד כל אלה, פעמים רבות נשמטת מהעשייה החינוכית הקרקע ההומניסטית החיונית לכינונה, זו שראשיתה בשיח אמפתי, מתבונן ונוכח. לשם כך, הגה קורצ'אק את התצפית החינוכית, שעיקרה בהתמקדות ברגע, בהתרחשות כפי שהיא ובמודעות רפלקטיבית מצד המתבונן. המאמר בוחן מהי תצפית חינוכית על פי קורצ'אק, ובמה תרומתה להכשרת מורים בעידן הנוכחי.

1 משעול, אגני. בתוך: מה לך נשמונת, השיר "נשמונת" (עמ' 17).

מבוא

העידן הנוכחי, כך נדמה, נאבק על ניכוס הרגע. תעבורה עולמית בקצב של מיליוני תמונות "סלפי" בשעה ברשתות החברתיות מדגימה זאת היטב. המרדף אחר הנצחת הרגע, ותיעוד לעתים מקוון של הסיטואציה הנחוות בזמן אמת נעשה רווח בהקשרי חיים רבים, עד כי נדמה שאדם שאינו מצולם – משמע שאינו קיים. יתר על כן, אין די בעצם פעולת הצילום, אלא יש לטשטש או להדגיש פגמים ומעלות בהתאמה, לפי מוסכמות חברתיות ידועות המגדירות מהו פגם ויזואלי, ומהן לחלופין מעלות חיצוניות הראויות להבלטה. דיוקן הַפָּזֶק מבקש עצמי במיטבו, מושלם למראית עין; כזה המצטלם מזווית הנענית למוסכמות המדיום, משדר מבט תואם ומחולל בקהל היעד את התגובה המצופה – הכול על פי תכתיב של גינונים מקובלים ואופנות מתחלפות.

הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט טבע את המונח עצמי כוזב, המייצג את שברו של האני האמיתי. העצמי הכוזב הוא כעין עיוות של הסובייקט, המפריע לאדם לתפוס את עצמו כשלם וכאוטונומי. במהותו, העצמי הכוזב מְרַצֵה את הסביבה, מחקה אותה ונטמע בה. במצבים שהעצמי הכוזב נדמה לאדם כאני האמיתי שלו, וכשהוא נתפס כך גם בעיני אחרים – מתחולל באדם שבר זהותי, והוא חווה ניכור פנימי. מצב של עצמי כוזב הנחווה כאני אמיתי הוא אחד הגורמים המרכזיים לתחושות של העדר תכלית והעדר ממשות (ויניקוט, 2009).

בהקשר זה, תרבות תצלומי הסלפי, שהתפתחה בעיקרה ברשתות החברתיות, תורמת בהשפעתה המצטברת להעצמת הקווים לדמותו של העצמי הכוזב, להעמקת הפער בין העצמי האמיתי לעצמי הכוזב, ולמלכוד של המצטלם במלכודת הסילוף העצמי. מלאכת התיעוד חודרת להתרחשות עצמה, שולפת את הסובייקט ממרחב ההתנסות והחוויה האותנטית ומציבה אותו כצופה מהצד, בזווית ראייה מנוכרת. אלא שבאורח פרדוקסלי, דווקא הנצחת הרגע נתפסת כמאששת את ודאות קיומו, והצילום נתפס כעוגן שתכליתו לתקף את החוויה ולנסוך בה משמעות. כך, בקרב קהל שבא לצפות במופע מוזיקלי, נוכל לראות רבים מהנוכחים שלמעשה צופים בקטעים נרחבים מהמופע דרך הסרטון שהם מצלמים בטלפון; בקרב סועדים במסעדה – רבים עסוקים בצילום הן של מנות האוכל המוגשות לשולחן, והן של מבחר תמונות סלפי מחויכות בחברותא, וממהרים לפרסמן ברשתות החברתיות בתפוצה המונית, מאותם טעמים עצמם – מתן תוקף של ממשות לאירוע באמצעות

שעתוק של המציאות, ואשרור קיומה של החוויה באמצעים הידוריים המשתקפים בין השאר במדד כמות המגיבים הווירטואליים. אלא שהתקת מרכז הכובד של החוויה האותנטית מהמפגש עצמו ושכפולה באמצעות תצלומים המועלים לרשתות החברתיות אינה אלא מעצימה את מלכוד העצמי הכוזב, ובאורח פרדוקסלי מרחיקה את האדם מזולתו, הן אותו אדם השווה עמו פיזית, והן אלה הנחשפים לאותם תצלומים מבוימים ברשתות החברתיות. זאת, אף שכל פעילות הצילום וההפצה נועדה לשרת מאויים חברתיים שאמורים לבוא על סיפוקם בצורת מספר הצפיות, התגובות, הציצים, העוקבים, המלייקים והאהודים, בהתאם לתרבות הרשת החברתית שהתמונות מופצות בה.

כך, ממשתתף באירוע הופך אותו אדם לצופה, ומצופה למסקר. ההתבוננות במציאות היא אפוא מבעד למסגרת מלכנית של מסך, והאומדן לערכו של האירוע אינו עוד החוויה עצמה, כי אם איכות העיבוד המצולם שנותר ממנה וגובה התהודה שהוא זוכה לה.

בתהליך הזה, כל הרגעים מופיעים בכפיפה אחת ומייצרים אשליה של שוויון ערך. אין הבחנה בין רגע זעיר, המרפרף על פכי היום-יום, לבין רגע הדורש שימת לב קשובה יותר ומחייב כניסה לתכניו ולמשמעויותיו. ההצפה של ריבוי הרגעים המתועדים עלולה לגרום קהות תפיסתית המטשטשת בין השולי לעמוק, בין הקליל למכביד ובין הכללי לאינטימי.

אל מול ההתרחקות מן הרגע, נעשים מגוון ניסיונות לפיתוח המודעות לשהייה ברגע. בהשראת תורות עתיקות שמקורן במזרח הרחוק, גוברת ההכרה שלפיה מודעות קשובה מסייעת לרווחה האישית, הן בהיבטים רגשיים והן בהיבטים פיזיולוגיים. אל מול מציאות של ריבוי גירויים, הרגלי צריכה הכוללים זמן מסך ממושך ומעקב תכוף אחר הנעשה במדיה האלקטרונית לסוגיה, מתבססת תנועה רחבת היקף של חזרה להתמקדות. בעידן הנוכחי, החברה המערבית נעה במבוכה בין חוסר יכולת להתמסר לרגע כפי שהוא, לבין כמיהה להתרכז ברגע.

קריאה בכתביו של יאנוש קורצ'אק מספקת מענה לתנועה זו, שבין השאיפה להשתהות ברגע לבין הרחף לדבר הבא. אף כי נהגו במהלך השליש הראשון של המאה העשרים, דבריו של קורצ'אק רלוונטיים לסוגיות המעסיקות את עולם החינוך בימינו, ומקופלת בהם הצעה פורה למיקום הרגע בתהליכים חינוכיים, בעיקר בתחום הכשרת מחנכים; הגברת המודעות לחשיבותה של תצפית חינוכית מפקידה

בידי המחנכים אמצעי המאפשר היכרות טובה יותר עם תלמידיהם ועם עצמם, ובתוך כך יכולת להגיע להבנת עומק של מעשיהם ושל עולמותיהם הפנימיים.

הזכות ליום הזה: משמעותה של ההתמקדות ברגע

בספרו איך לאהוב ילד מגדיר קורצ'אק את הרגע כדקדוק הפנימי של שפתו החינוכית. הוא קורא לכינונה של "מגילת הזכויות הגדולה למען זכויות הילד" (Magna Charta Libertatis; קורצ'אק, 1996, עמ' 36), בהקשר היסטורי של חברה שחווה מלחמת עולם, של פערים כלכליים והבדלי מעמדות ושל התעוררות המודעות להכללת הילדים בתרבות של זכויות האדם – משפטית, חברתית וחינוכית. במגילת זכויות זו מונה קורצ'אק שלוש זכויות יסוד, המהוות בסיס לכל הזכויות האחרות: "זכות הילד למוות", "זכות הילד ליום הזה", ו"זכות הילד להיות מה שהוא" (שם, שם). קורצ'אק התנגד לגישה מכילילה בשיח על אודות ילדים, וחתר להכיר בהיבט המיוחד שבכל ילד וילד – כישרונותיו, צרכיו ומאוויו. הזכות הראשונה – הזכות למות – נותנת ביטוי לתפיסה הקורצ'אקאית שלפיה הילד הוא בעל זכות קיום עצמאית. למבוגרים יש אחריות כלפיו, אך חייו – ומותו – הם שלו (שנר, 2019, עמ' 50).² הזכות השלישית – "זכות הילד להיות מה שהוא" – היא הזכות למימוש עצמי, לביטוי אישי ולהתפתחות דינמית ועצמאית. ואילו הזכות השנייה – "זכות הילד ליום הזה" – היא למעשה רעיון שהגה קורצ'אק, והוא הניצב במרכזו של מאמר זה. על פי הרעיון, ההתמקדות בהווה משולה לכילוש אחר הרגע הנוכחי, ומתוכו יש לגזור מסקנות ותובנות הנוגעות למצב הילד ולצרכיו. בתוך כך, תמונת העתיד החברתית היא יעד מנחה המעצב את מטרות החינוך ומשפיע על צביונו, והשילוב בין שתי תפיסות זמן אלה – התמקדות בהווה ותמונת העתיד – יש בו כדי לשמש מפתח לעיצוב המעשה החינוכי. היכולת ללכוד את הרגע, לקלוט את המידע שהוא מביא עמו, ועם זאת להשהות הנחות יסוד, פרשנויות ושיפוטיות, היא מיומנות חיונית בעשייה החינוכית. אחת הרעות החולות בליווי החינוכי נעוצה, לעתים, בפסיחה על ניסיון כן ומקצועי להתאים לכל ילד נתיב פדגוגי הולם. כך, פעמים רבות, תלמידים מסווגים כבעלי דפוס התנהגות מסוים

2 זכות זו מייצגת את נוכחותו האפשרית של המוות בכל רגע לאורך החיים, ואין בה אלא לתקן את משמעות ההווה (דרידוב, 2019, עמ' 38-39).

או מסומנים כבעלי תכונה דומיננטית כלשהי, ועקב כך מתקבעת תפיסה שלעיתים חוטאת למענה הבין-אישי והפדגוגי שאותם תלמידים זקוקים לו. בשנת 1919 פרסם קורצ'אק את החיבור **רגעים חינוכיים**. ייעודו של החיבור היה להפקיד בידי המחנכים אמצעי לשהייה ברגע, מתוך המחשת חשיבותה של ההתבוננות וסגולותיה. **ברגעים חינוכיים** טמון גרעין גישתו החינוכית של קורצ'אק ומובאת תמצית עמדתו הפדגוגית – העמדה השואלת, הסוקרת והמאבחנת. כל זאת, מתוך התכווננות לרגעים משמעותיים, התבוננות בהתנהלות הילדים, במעשיהם, בבחירותיהם ובהבעות פניהם, הקשבה למילותיהם, ומתוך כל זאת – פענוח צורכיהם הקונקרטיים:

הקונטרס שלפנינו [...] הוא תעודה שבאה להעיד [...] עד כמה עשוי להיות פורה מתן פירוש [...] למה שהבחנת וקבעת במחשבה כ"רגע" שניצוד במעופו. (שם, עמ' 292)

הבחנה ברגעים הללו, איסופם ועיבודם יאפשרו התוויית דרך חינוכית שבמרכזה תכלית הילד, במקום תכליותיו של המחנך או של אידיאה חיצונית לשניהם.

תצפית חינוכית ברוח קורצ'אק: אמצעי לשוב לרגע הנוכחי

יאנוש קורצ'אק מזמן תזכורת חיונית לכלי הבסיסי שמן הראוי שיהיה נחלתם של אנשי חינוך – יכולת התבוננות מתוך עמדה סקרנית וקשובה, אמפתית וגמישה, אידיאליסטית וחפה מהכללות. התבוננות מסוג זה תגרור אחריה גישה פתוחה יותר גם מצד הילד, תעורר בו אמון ותייצר דיאלוג עמוק ומהותי יותר בינו לבין המבוגר.

עקרון התצפית היה חלק מזהותו המקצועית של קורצ'אק. בשנת 1940 נדרשו בעלי מקצועות רפואיים בגטו ורשה למלא שאלון ייעודי ולציין בו מהי מומחיותם. בתשובתו לשאלון זה כתב קורצ'אק "צפייה בילדים" (שם, עמ' 347).³ את ההשראה לחשיבותה של התצפית שאב קורצ'אק מהכשרתו כרופא. תפיסת

3 במקום אחר מצוין כי ב-20 בספטמבר 1940, באותו שאלון, הגדיר את תחום מומחיותו "פרולוג פדיאטריה" – מומחה להתפתחות פיזית ורגשית של ילדים ונוער (קורצ'אק, 1996, עמ' 282, הערה 62).

עולמו משקפת תמהיל של זהותו המקצועית התלת־ממדית, המורכבת מהיותו סופר והוגה דעות, רופא ומחנך. בתחילת דרכו, התרכז קורצ'אק – אז עדיין הנריק גולדשמירט – בלימודי רפואה בפריז ובברלין.⁴ הוא עבד שנים אחדות במחלקת הילדים בבית חולים בוורשה, התמחה במשך שנה בבית חולים בברלין, חצי שנה בפריז וחודש בלונדון. בתום התנסויות אלה, החליט לפרוש מעולם הרפואה, ואולם אף שפנה לדרך החינוך, המשיכה הרפואה להדהד בעשייתו ובגישה החינוכית שהגה. בשבתו כרופא, קורצ'אק לא הסתפק באבחון; ומנגד בשבתו כמחנך – דווקא האבחון היה הערך המוסף שהביא עמו לעולם החינוך.⁵

הכשרתו של קורצ'אק וניסיונו כרופא תרמו להכרתו בערכם של הפרטים הקטנים ושל המידע המצטבר מאיסוף נתונים, ועיצבו את דרכו כמנהיג חינוכי; את המבחנות ואת המעבדה החליפו תצפיות המחנכים בבתי היתומים – היהודי והנוצרי כאחד. משנת 1919 ואילך קורצ'אק מלווה את בית היתומים הפולני בפרושקוב. מריה פאלסקה, שניהלה שנים קודם לכן בית חינוך לנערים והתוודעה לרעיונותיו של קורצ'אק, ראתה בו השראה ומקור ללמידה. כשהחליטה לייסד בית יתומים בניהולה, ידעה שתשרה בו רוח אחרת, של רווחה אישית, מסירות וחינוך איכותי. היא בחרה בקורצ'אק כמנטור שילווה את הקמת הבית ויצוק לתוכו את רוח גישתו החינוכית. שמו של בית היתומים הפולני היה "נאש דום" – "ביתנו".

בשנת 1925 פרסמה מריה פאלסקה מאמר – "הנחות לארגון העבודה החינוכית בנאש דום". וכך היא מגדירה את הערך המנחה הבסיסי שעליו מושתתת עבודת הצוות החינוכי: "מושכל ראשון הוא לנו – להכיר. עלינו לפעול לאט ובזהירות, ולהשכיל ולהתחנך מתוך ערנות בעבודה המשותפת עם הילדים" (שנר, תשס"ח, עמ' 106-107). בשנת 1932 ייסדה פאלסקה שתי כיתות שהובילו ניסוי פדגוגי חדשני – תוכניות לימודים חדשות, בחירה חופשית ודרכי הערכה חלופיות. כך

4 בשנת 1898 השתתף בתחרות סיפורים וזכה במקום הראשון. את הסיפור הגיש בשם העט יאנאש קורצ'אק, ששובש בעת ההכרזה על זכיותו, ומכאן התקבע שמו: יאנוש קורצ'אק. השם שאוב מגיבור ספרו של הסופר הפולני קראשבסקי – יאנאש קורצ'אק; סדר הדפוס שיבש את השם, ומכאן נתקבע "יאנוש קורצ'אק" (ארנון, 1971, עמ' 9).

5 הסבר להכרעתו המקצועית סיפק קורצ'אק ליוסף ארנון, שעבד כמחנך בבית היתומים במשך כשנתיים, עלה לישראל ושמר על קשר עם קורצ'אק עד לפרוץ מלחמת העולם השנייה (שם, עמ' 16). וכך כותב ארנון בספרו: "לא די היה לו בהשגחה על הילד החולה ובטיפול בו. עניין אותו עולמו הרוחני והגופני של הילד הבריא בכל גילוייו, בתהליכי התפתחותו ובפעולת הגומלין עם הסביבה הקונקרטיית." (שם, עמ' 11).

מתאר יצחק פרליס את עבודת הצוות החינוכי: "בדיקת הישגים, הסתכלויות ורשימות של המחנכים ליוו את עבודתו של כל ילד" (פרליס, תשמ"ו, עמ' 105); כך נעשתה התצפית יסוד חינוכי גם ב"נאש דום".

בית מרקחת חינוכי: ההיזון ההדדי בין הגישה המדעית לגישה החינוכית

האבחון הוא המנווט את הדרך החינוכית ומנחה את המחנך לעצב את התנהלותו, מתוך שימוש בסל התרופות הפדגוגי המצוי בידיו: "מבט זועם של המחנך, דברי שבח, אוזרה, עצה, נשיקה, סיפור אגדה כפרס, עידוד מילולי – אלה הם אמצעים רפואיים" (קורצ'אק, 1996, עמ' 166). את אמתחתו המקצועית הגדיר קורצ'אק "בית מרקחת חינוכי" (שם, עמ' 175). מן המתודה הרפואית רכש את האובייקטיביות שבדיאגנוזה. המחקר המדעי השריש אצלו את הנכונות לניסוי ולתעייה:

אם הפדגוגיקה תרצה ללכת בדרך שנשלחה על ידי הרפואה, עליה לעבור דיאגנוסטיקה חינוכית, המבוססת על הבנת התופעות. כמו עליית חום, שיעול, הקאה – לרופא, כך חיוך, דמעה, סומק – למחנך. אין תופעה ללא משמעות. יש לרשום ולתת את הדעת על הכול, לסלק את המקרים, לחבר את השייך ולחפש את החוקים המנחים.

(שם, עמ' 291)

את האבחון יש לגבות, על פי קורצ'אק, באמצעות תיעוד, מעקב וניתוח. בעיניהם של הרופא והמחנך כאחד נודעת חשיבות רבה לפרטים הקטנים; לעתים פרט שנדמה חסר ערך חושף תופעה חשובה:

הרפואה הראתה לי את פלאי התראפיה ואת פלאי המאמצים לחדור במבט אל סודות הטבע. [...] הודות לה למדתי לקשור ביגיעה פרטים מפוררים ותופעות סותרות לכדי תמונה הגיונית ומובחנת.

(שם, עמ' 166)

במדע ובביולוגיה מצא תוקף לתפיסתו ההומניסטית, שנבעה מלכתחילה מתוך היכרותו עם המתודולוגיה המדעית. כך, להרצאה שנשא בשנת 1919 במכון פדגוגי בוורשה, הביא עמו ילד קטן. את המפגש ביקש לקיים בחדר רנטגן חשוך. קורצ'אק הראה לנאספים את הדמיית לבו של הילד, ואמר:

הסתכלו יפה וזיכרו. [...] שעה שאתם רוגזים וצועקים, שעה שאתם מבקשים להעניש מתוך חימה – זכרו, כי זה מראה ליבו של הילד וכך הוא מגיב. (כהן, תשכ"ה, עמ' 63)⁶

בית היתומים ובית הספר היו עבור קורצ'אק שדה מחקר, והוא התייחס אליהם כאל קליניקה חינוכית (קורצ'אק, 1996, עמ' 291). דפוסי ההתנהגות של הילדים היו בעיניו סימפטומים לסיפור עמוק יותר, שעל המחנכים לפענח. התצפית מאפשרת הצצה לסיפור הנסתר; מדוע ילד אחד שקוראים בשמו צועד במרץ והולך זקוף, בעוד אחר מזדחל ומשפיל מבט? מי רץ החוצה ראשון בהפסקה, ומי משתהה בכיתה ונותר בה אחרון? מי עושה את דרכו הביתה בגפו, ומי זוכה להיות חלק מצמד או מחבורה? מי מחליף חבורות לעתים קרובות, ומי מבלה את זמנו עם חבר קבוע תקופה ארוכה? מדוע אצל ילדים מסוימים הדופק נעשה איטי ולא סדיר בהשפעת ריגוש, ואילו אצל אחרים – מהיר וסדיר? מדוע יש המחווירים, בעוד אחרים מסמיקים? מי האזין ללבם של ילדים, שכל אחד מהם דילג מאה פעמים על חבל? (שם, עמ' 169). מידע חשוב זה מצוי בהישג ידו של הצוות החינוכי. כל שנותר לעשות הוא ללקטו, לחבר בין הממצאים ולהרכיב פרופיל הממפה את נבכי נפשו של הילד ומגלה את צרכיו הייחודיים.

התצפית, ביסודה, אינה רק פעולה טכנית או מתודולוגית עבור קורצ'אק; זוהי עמדה קיומית, שזהויותיה המקצועיות מהדהדות בה. "הדוקטור", ככינויו בבית היתומים, השתמש בידע הרפואי שלו. הוא סבר שיש להסתכל בילד באופן יומיומי, הן בתקופת מחלה והן בשגרת בריאותו; כך אפשר לזהות מחלות בראשיתן ולמנוע

6 הצטוט מספרו של אדיר כהן מתבסס על הביוגרפיה חיי יאנוש קורצ'אק, מאת האנה מורדקוביטש-אולצ'אקובה, בהוצאת הקיבוץ המאוחד (תשכ"א).

סיבוכים עתידיים, ואף לעקוב אחר התפתחותו המנטלית של הילד, בשאיפה למנוע הזנחה רגשית או מצבים של צורך מתמשך שאינו זוכה למענה.⁷

הרחבה והצרה במעשה החינוכי: מעבר מן הפרט אל הכלל ומן הכלל אל הפרט

התזוזה לאורך הרצף שבין חניכה יומיומית ומעקב אחר המתרחש שעה בשעה לבין משקלם של היום הבא ושל היעדים המצופים – היא התזוזה המצויה בלבה של מלאכת החינוך. המעשה החינוכי נע בין הצרה (zoom in) לבין הרחבה (zoom out), ואותה יכולת אקורדיונית לנוע בין הרגע הקונקרטי, כהצרת אקורדיון, לבין האופק החזוני, כהרחבתו, מספקת בידי המחנכים אפשרות לאזן בין צורכי השעה לצורכי העתיד, בין הסובייקטיבי לקולקטיבי ובין שאיפותיהם כאנשי חינוך לבין סימני הדרך שמפקידים בידיהם הילדים:

מתחת לתלבושת אחידה דופקים מאה לבבות שונים [...]. מאה ילדים – מאה אנשים, אשר לא "אי פעם", לא "עדיין לא", לא "מחר", אלא כבר... עכשיו... היום – אנשים הם. לא עולם קטן, אלא עולם ומלואו, לא פעוטים אלא נשגבים, לא תמימים, כי אם אנושיים – ערכים, יתרונות, מגרעות, נטיות, שאיפות.

(קורצ'אק, 1996, עמ' 121-122)

המונחים הצרה והרחבה שאולים מעולם הצילום. השאלתם לאפיון עקרונות הגישה החינוכית שהגה קורצ'אק מתאימה, הן משום שהם אווזים בסינופסיס ארוך טווח ומקיף על אודות המעשה החינוכי ודמות הבוגר, והן בעקבות המפגש – שהיה ועודנו חתרני בעולם החינוך – עם הרגע ועם הילד כפי שהוא. זהו חיבור תשתיתי שנמצא בבסיסו של כל חזון, מודל פדגוגי או שינוי מערכתי.

7 המעקב הפיזיולוגי והמעקב הפסיכולוגי השלימו זה את זה. לשם כך הנהיג קורצ'אק תוכנית בדיקות גופניות שגרתיות המאפשרות מעקב אחר מצב הילדים: שקילה ומדידה, תספורת, שתית שמן דגים ועוד. "שקלתי ומדדתי מדי שבוע מאה ילדים – ותמיד בהתרגשות עליוזה. מאתיים גרם ורבע הסנטימטר של הגידול בשבוע – הם גידולו של האביב עתיד החיים הנולדים מחדש." (קורצ'אק, תשל"ח, עמ' 250).

השיח סביב מטרות העל של החינוך הוא בגדר הרחבה, אך הדרך להגיע אליו טמונה דווקא ביכולת לשמוט אותו לעתים, להעבירו מן החזית אל הרקע, ולהתקדם לקראתו בפסיעות זמן מדודות, נטועות בימים, בשעות וברגעים, כלומר – באמצעות הצרה. כך ניסח זאת קורצ'אק בספרו דת הילד:

אין המחנך חייב ליטול על עצמו אחריות לעתיד הרחוק, אבל כל האחריות עליו ליום החולף. [...] נוח יותר לדחות את האחריות, להעבירה אל המחנך המעורפל, מאשר לתת דין וחשבון כבר היום, שעה שעה. בעקיפין אחראי המחנך בפני החברה גם לעתיד, אבל במישרים, ראש לכל, הוא אחראי בפני החניך להווה.

(קורצ'אק, תשל"ח, עמ' 255)

התפיסה החינוכית ההומניסטית של בית היתומים הייתה מגובשת. הערכים המנחים שעליהם נשען המעשה החינוכי נוסחו בבהירות, הגם ששבו והוגדרו מחדש לאורך חיי הבית והתפתחותו. אמנם הייתה חתירה ברורה לדמותו של הבוגר הרצוי, כשלקראת עזיבתו של החניך את בית היתומים נהגו לקיים משאל חברות, ובו נתבקשו החניכים לשער מה תהיה דמותו של החניך לעתיד לבוא; באיזו מידה יהיה אזרח ראוי וערכי בהשתלבותו בחיים האמיתיים, האורכים לבוגר מעבר לדלתו של בית היתומים (דרור, תשס"ח, עמ' 138-139). ואולם מנגד, המשנה האידאולוגית הייתה, בעיני קורצ'אק, לא יותר ממצפן כללי. הוא התריע בפני המחנכים שלא ללכת שבי אחר "פנקסנות פסיכולוגית" ו"תקנון פדגוגי" (קורצ'אק, 1996, עמ' 118). ההתחשבות בדמותו של הבוגר הראוי לצד הגמשת דרכי הפעולה היא התנועה שבין הרחבה להצרה. קורצ'אק המליץ לקיים מעבר סינכרוני ולנוע בין הממד הקבוצתי לממד הפרטני:

מחנך [...] זכותו, אולי אף חובתו, לנקוט מחזוריות כזאת בעבודתו: מן ההמון לסור לזמן-מה אל עבודה עם ילד בודד ואחר כך לשוב אל עבודה עם ההמון.

(שם, עמ' 318)

מכאן שיש חשיבות לפן החברתי, אך המשקל שיש לייחס לעולמו הפנימי של האדם היחיד גדול אף הוא. היכולת לסנכרן בין שני צירים אלה, גורס קורצ'אק, תשמור

על דיוק המעשה החינוכי. הוא מציין את מאפייניה של תצפית חינוכית, שכוחה בדיוק העשייה החינוכית ובהשתהות בכאן ובעכשיו. בכך סימן קורצ'אק ערך מנחה הממקם מחדש, בראשית המאה העשרים, את עמדתו של המחנך ביחס לחניכיו. הדאגה ליום הבא והמחשבה על תמונת עתיד ערכית וחברתית הן בבחינת מסד רעיוני שבלעדיו יתנהל המעשה החינוכי בתוך ריק ודלות אידאולוגית. עם זאת, בלי התמקדות קונטמפלטיבית, כזו המנתבת את העשייה החינוכית מתוך בחינה מתמדת, אין תוקף למהלך השלם; "כבוד לשעה החולפת עתה, ליום הזה, איך יוכל מחר אם לא ניתן לו היום לחיות חיי הכרה, חיי אחריות? [...] כבוד לכל רגע לעצמו" (שם, עמ' 367). הבחירה של קורצ'אק אינה בין "מחר" ל"היום"; התנועה שאליה הוא קורא היא בין שני עוגנים אלה. לא הרחבה בלבד ולא הצרה בלבד, כי אם שילוב וניווט שני סוגי התבוננות אלה.

סטודיום ופונקטום בעבודתו של קורצ'אק: הקשר והתמקדות בניתוח התצפית

היכולת לנתח את הרגע הנוכחי תלויה במערכת הערכים והאמונות של המחנך, המכתיבה את התמונה הגדולה. כדי לאפיין זאת, נסתמך על צמד מונחים נוסף מעולם הצילום, שטבע רולאן בארת. בספרו מחשבות על הצילום מבחין בארת בין שני כוחות, הפועלים את פעולתם על האדם הצופה בתצלום. הכוח האחד הוא סטודיום – שקידה, עיון הנשען על ידע מוקדם, על אידאולוגיה מוטמעת ועל תפיסה פוליטית. בארת מכנה זאת תודעה ריבונית. אפשר לומר שזהו הידע שעליו חולש הצופה והקודים התרבותיים שהוא מכיר, המפעילים את תהליך הפרשנות שלו; הכוח השני הוא פונקטום: דקירה תודעתית, הדגשה, שאיבת הצופה לעבר נקודה אחת, שלא יוכל עוד להתעלם ממנה. הפונקטום מעורר תחושה של עונג או של כאב, התרגשות עזה ותשוקה המחיה את הצילום. פעולת הפונקטום נעוצה בלכידת תשומת לבו של הצופה עד כדי ערעור הסטודיום, או לפיתת הצופה באופן שיחזק בעוצמה את הסטודיום. המתח או הסינרגיה שבין שני כוחות אלה הם המייצרים תגובה אצל הנמען ומובילים אותו לפעולה רגשית או קוגניטיבית כלשהי (בארת, 1980, עמ' 30-31).

תצפיותיו של קורצ'אק ועיוניו הרפלקטיביים בתצפיות מונעים מתוך תנועה מקבילה לזו המתרחשת בין תמונת העתיד לתמונת ההווה, ובין תמונת הכלל

לתמונת הפרט. זוהי תנועה שבין הסטודיום לפונקטום. מתוך ההקשר הקבוצתי, ילכוד את עיניו תלמיד אחד המתקשה בקריאה, ומתוך דינמיקה בין כמה ילדים, עלבונה של ילדה אחת יינעץ בלבו.

נוכחתי לדעת שצפייה בילד אחד מספקת חומר עשיר באותה מידה, אותו סך הכל של דאגות וקורת רוח, כמו ההתבוננות במספר גדול של ילדים – אצל האחד הזה מבחינים בהרבה יותר, מרגישים ביתר דקות ומעמיקים יותר לחשוב על כל עובדה.

(קורצ'אק, 1996, עמ' 318)

לכל אדם יש מטען ערכי, תרבותי ורגשי המנחה את הפרשנות שהוא מעניק לאירועים ולדינמיקה בין-אישית. מטען זה מעצב את האופן שהאדם קולט את המציאות, ומשפיע גם על הפרטים הגורפים את מרבית תשומת לבו, משפיעים עליו במיוחד ומותירים בו את חותמם. מרבית רשימותיו של קורצ'אק מתמללות את הפרטים שלכדו את התעניינותו ומגנטו אליהם את מבטו.

מגמה זו נוכחת גם ביומן שכתב בין ינואר 1940 למאי 1942, שבו תיעד את חיי הגטו. בכתביו תיאר את הידרדרות מצבם של הילדים בבית היתומים ואת תנאי הגטו האכזריים. ביומן זה נדמים תיאוריו הריאליסטיים של קורצ'אק כתצלומים מילוליים:

הכול הבחינו בו, כל אלה שהלכו על המדרכה השמאלית של שליסקה [...]. ילד – ילד קטן – אולי בן שלוש! ראיתי רק את כפות רגליו הקטנות, את בהונות רגליו הזעירות. הוא שכב לרגלי קיר והיה עטוף בנייר [...]. אינני זוכר אם הנייר היה אפור או שחור. אני רק יודע שהאריזה [...] נעשתה במסירות, בתשומת לב רבה, בדאגה וברגש, והכל נקשר בחבל קשירה ישרה המדויקת – מלמטה, מהצדדים מלמעלה. רק האצבעות של כף הרגל הקטנה. מישהו ארוז וקשר יפה את החבילה, את הצרור הילדותי הקטן.

(קורצ'אק, 1993, עמ' 141-142)

קורצ'אק אינו מביע כאן קריאת מחאה על הרעב בגטו, אינו כותב מניפסט על אוכדן האנושיות מחמת התנאים הבלתי אפשריים, ואף אינו מנסה למסור את היקף האסון; הוא משרטט במילותיו תמונה ההולכת ומבצעת תקריב של מחנק וחמלה.

פרטים קטנים שמעבירים את עומק הכאב על מותו של ילד פעוט ואת יגון הפרידה ההורית שמאחוריו. תודעת הסטודיום כבר נמצאת בקרב הקוראים, זהו הפונקטום שמנכיח אותה ביתר שאת.

מיומנויות הצפייה המקדמת: מקומה של התצפית בהכשרת המחנכים

התצפית היוותה אבן יסוד גם במסגרת תהליכי הכשרת המורים שניהל קורצ'אק. בשנת 1923 הוקמה בבית היתומים "הבורסה"; מעין סמינר מעשי להכשרת מדריכים בתחומי האמנות, המשחק, הלימוד ועוד. בתמורה לשעות עבודה אחדות ביום, זכו כ-15 מדריכים לדיור ולכלכלה, ובד בבד למדו בסמינר למורים או באוניברסיטה. בבורסה ערכו המדריכים תצפיות והעלו על הכתב פירושים לאירועים, סיכומים ורשמים מעבודתם עם החניכים. את אלה מסרו לסטפה וילצ'ינסקה, שנהגה לקרוא אותם ולספק משוב. קורצ'אק נהג לכנס את חניכי הבורסה ולבחור נושא שראוי להרחיב עליו את הדיבור, מתוך הסקירות והניתוחים שקרא ביומניהם. חלק מהכתיבה הפדגוגית זכה להמשך בשיחות אישיות, וחלק המשיך במסגרת השיחות הקבוצתיות (אדן, 2000, עמ' 39-41). בסיס העבודה היה התצפית בילדים ותיעודה המדויק לפרטי פרטים, מיומנות שחשוב היה לשכלל: "המחנכים היותר-טובים מתחילים לנהל יומן, אבל זונחים אותו עד מהרה, כי אינם יודעים את הטכניקה של רישום רשימות" (קורצ'אק, 1996, עמ' 292). קורצ'אק דרש מן המדריכים לכתוב את העובדות באובייקטיביות ובתמציתיות. הוא סבר שקל יותר לסכם ולתעד אירועים ותובנות הנוגעים לאחרים, מאשר לתרגם את מחשבותיו של האדם עצמו ולהעלותן על הכתב: "אפשר שלימדו אותו לרשום הרצאות של אחרים ומחשבות של אחרים – לא שלו עצמו" (שם, שם). יהודה כהנא, שהיה מדריך בבית היתומים, מספר:

הדרכה מסודרת ומקורית ניתנה לנו על ידי סטפה בכתב. לכל מדריך הייתה מחברת בה הוא רשם את הסתכלויותיו, הערותיו, שאלותיו והצעותיו. בתום היום היה מניח את המחברת במשרד ולמחרת נוטל אותה כדי לקרוא את תגובותיה של סטפה. והתגובות היו קצרות, קולעות, מאלפות, מעוררות מחשבה. היא גם לא היססה למתוח ביקורת על מעשינו ורעיונותינו – וזו הייתה תמיד גלויה וישירה, ולא תמיד נעימה.

(זקס וכהנא, 1989, עמ' 110)

הכתיבה הרפלקטיבית והנכונות ללמוד ולהתפתח הן שלב חשוב בהכשרה להוראה. כפי שניסח זאת קורצ'אק: "אינך עובד למען המולדת, החברה, העתיד, אם אינך עובד להעשרת נפשך אתה. רק אם לוקחים אפשר לתת, רק אם צומחים רוחנית אפשר לתת יד לצמיחה" (קורצ'אק, 1996, עמ' 292).

הכשרת הבורסנטים, כפי שנקראו הנחנכים, כללה חשיבה רפלקטיבית תוך כדי פעולה, אינטראקציה בין המאמן למתלמד, תקופה של מורטוריום מטפח ובלתי מחייב וסביבה מוגנת ותומכת של עמיתים המאפשרת ניסוי ותעייה כדרך לחיפוש הזהות המקצועית. בפגישות ההדרכה והליווי עסקו בליבון דילמות ובפתרון בעיות באופן רפלקטיבי ויצירתי. הלימוד התבסס על התכתבות ביומנים, על שיחות הדרכה אישיות וקבוצתיות ועל מפגשים פורמליים ובלתי פורמליים בקבוצות קטנות וגדולות של עמיתים, חלקם בהנחיית קורצ'אק. לספרות המקרים, שהייתה כרוכה בתיעוד, בניית קבוצתי ובשיחה אישית, היה מקום נכבד בהכשרה זו (דרור, תשס"ח, עמ' 146-148).

עדה פוזנסקי-הגרי, שעבדה בבית היתומים, מעידה על טכניקת הצפייה ועל מרכזיותה בחניכה שהקנה קורצ'אק לסגל הבית:

באשר לנו, הסטודנטים לפדגוגיה, מחנכים לעתיד, הדריכנו קורצ'אק באמנות התצפית. התצפית שלו דומה היתה לצילום. לכן דרש מאיתנו להיות ערים לכל פרט לא רק לגבי הילד, אלא גם למתרחש אצלנו פנימה... "תכתוב שאתה עייף, שיש לך כאב ראש, שלא ראית..." כך למדתי לרשום פרטים, שלא עמדתי מתחילה על הקשרם האורגני. לפיכך תרגל אותנו להיות נאמנים לעצמנו וישרים כלפי מצפוננו.

(הגרי, 1978, עמ' 10)

התצפית נועדה לפקוח את עיני המחנכים, ולא לצמצם את ראייתם. קורצ'אק מכריז על כך, קורא למחנכים לפתוח את לבם לכל מה שהתצפית תביא לפתחם ותחשוף בפניהם. רוב הזמן הוא אכן נוהג כך. עם זאת, לעתים הוא עצמו מועד ומאמץ עמדה שיפוטית ומקטלגת, החוטאת לקליטת גוני תכונותיהם ורגשותיהם של הילדים:

על סמך ההסתכלות בילדי הקייטנה אני קובע בהחלטיות, שילד רגיל יבכר תמיד משחק-כדור, מרוצים, רחצה, טיפוס על עצים, על-פני פרישה אפופת-מסתורין לפינת הזיות בלתי-ידועות.

(קורצ'אק, 1996, עמ' 198)

קביעה זו, לדוגמה, אינה עולה בקנה אחד עם הזהירות ועם הפתיחות שבשמן מדבר קורצ'אק כשהוא עוסק בסגולותיה של התצפית. תצפית שאינה מקדמת את הנכחת הילד, על ייחודיותו, על קולו האינדיבידואלי ועל אופני החינוך המתאימים לו – אינה תצפית מקדמת.

מתודולוגיה של תצפית חינוכית: שילוב של רפואה, ספרות וחינוך

החיבור רגעים חינוכיים מספק הצצה לתצפיותיו של קורצ'אק, ועיקרו באריגת תפישתו החינוכית מתוך צפייה בסיטואציות חינוכיות שהתורודע אליהן. ראשיתה של הצפייה החלה מחוץ לבית היתומים. בשנת 1912 קיבל קורצ'אק לידיו את הקמת התחנה החינוכית הניסיונית של בית היתומים היהודי ברחוב קרוכמלנה 92 בוורשה. שנתיים לאחר מכן גויס לצבא ומונה לסגן ראש צוות בבית חולים אוגדתי הסמוך לקייב. בחופשות נהג לבקר בבתי יתומים, לסייע להם ולצפות באופני התנהלותם. קורצ'אק ביקר בגן ילדים שפעל לפי שיטתה של מריה מונטסורי, ורשמיו משם השפיעו על גיבוש גישתו החינוכית בשני ממדים; האחד – הוא למד את התנהלות הילדים בתנאים אותנטיים ככל האפשר, השני – הוא התנסה באמנות הצפייה עצמה והתמחה בה. אדיר כהן כותב כי קורצ'אק זיהה את תפקידו המאבחן של המשחק והשתדל לעמוד על טבעו הנפשי של הילד על סמך תצפיותיו במשחקים. מתוך כך למד על תכונותיהם, על דרכי התקשורת שלהם עם חבריהם ועל חלומותיהם (כהן, תשכ"ה, 28–29).⁸

קורצ'אק מציע בחיבור זה תרגום מתודולוגי של הצעתו; צעד שאינו מאפיין את כתיבתו. רבים מרעיונותיו מוגשים כמצפן חינוכי יותר מאשר כפרקטיקות פדגוגיות. במובן זה, יש הלימה בין צורת הכתיבה לבין תוכן החיבור; הקוראים מוזמנים לצפות, ומתוך התהליך שעברו לחלץ מעצמם את דמות הצופה שלהם.

8 תיאוריו דקדקניים ומשתדלים להיות נאמנים למציאות; "שטח התצפית – גן הילדים. חדר מרווח – בפינה פסנתר. אצל הקירות כורסות-נצרים קטנות ושולחנות קטנים ליחידים. באמצע החדר ששה שולחנות, סביב כל אחד ארבע כורסות. ליד הדלת ארון עם צעצועים ואביזרי מונטסורי". הוא ממפה את המקום, את הדמויות ואת הזמן: "גיבורי ההתבוננות: הלציה – בת שלוש וחצי. יורק וקריסיה – גם הם כבני שלוש, האנצ'קה – בת חמש, ניני – שש. זמן הצפייה – שעתים עד שלוש, בכל אחד משני ימי הלימודים". להתרחשות עצמה מגיע קורצ'אק פתוח ככל יכולתו: "התבוננות ללא תוכנית – ללא קו מנחה – באורח מקרי – סתם כך: 'מה עושים הזאטוטים?'" (קורצ'אק, 1996, עמ' 300–301).

מתוך תצפיותיו הנשנות של קורצ'אק והמשוב העצמי שביצע בעקבותיהן, הוא גזר מתודה הניתנת ללמידה ולהנחלה לבורסנטים, לאנשי הסגל ב"נאש דום" ולצוותים חינוכיים באשר הם. הוא מגבש שיטה, שניכרת בה זהותו המקצועית התלת-ממדית, של רופא מאבחן, של כותב המזהה סיפור ושל מחנך היודע לגזור מכל אלה את ההתערבות המקצועית הנדרשת. כך מציע קורצ'אק לגשת למלאכה: "תחילה כל הרשימות ברצף, אחר כך מהלך האירועים, מצורף לכדי עלילה של סיפור, לבסוף – פרשנות" (קורצ'אק, 1996, עמ' 308). את שיטתו פורט קורצ'אק לשישה שלבים (שם):

1. אפיון הילד שצופים בו.
2. תיעוד תנאי הצפייה: (א) שרטוט השטח שהתצפית מתרחשת בו; (ב) הצגת רקע על הצופה עצמו, על ניסיונו כאיש חינוך, על היכרותו עם הילד ועל נתונים שנחשף אליהם לפני תחילת ההתבוננות; (ג) תיאור הלכי הרוח של הצופה עצמו, תחושותיו ומצב רוחו.⁹
3. רישומים גולמיים של ההתרחשות: יש להשאיר מקום ריק כדי להשלים פרטים מאוחר יותר, סימני שאלה וקיצורים.
4. תיאור תמציתי של מהלך האירועים.
5. פרשנות הצופה ותובנותיו בעקבות הרישומים.
6. היבט אישי: חוויותיו של הצופה עצמו, רגשותיו והרהוריו.

לאורך החיבור רגעים חינוכיים קורצ'אק משבח מהרהוריו בעקבות התצפיות שערך. הדגמות אלה מספקות המחשה למהות ההתבוננות, לחשיבות הרישום ולמקומה של הרפלקציה לאחר התצפית: "רציתי לתת דוגמה, לתלמיד הסמינריון, איך לרשום הסתכלויות ולהשלים אותן בפירושים. [...] איך מרגע זעיר שנצפה – שאלה של ילד – לעבור לבעיות רב-צדדיות וכלליות" (שם, עמ' 317). שוב מתבצע כאן תהליך של הרחבה והצרה, תנועה בין יריעה רחבה להתמקדות קונקרטית. בתיעוד

9 קורצ'אק נהג לשבח ברשימותיו הערות על משימת הרישום והתיעוד עצמה. הוא ראה בכך שמירה על אמת מדעית: "אינני זוכר. הפסדתי שורה של רגעים מעניינים. ולא הייתי נוהג אמון רב ברשימות שאין בהן 'מקומות ריקים' והודאות כנות שעורך-התצפית אינו זוכר, לא הבחין, שכח" (שם, עמ' 304), וכן: "גורם משבש הוא שאני כותב לא ביום ההתבוננות כי אם ארבעה ימים מאוחר יותר: את ההתבוננות של יום שלישי אני מפרש בשבת" (שם, עמ' 309). לדוגמאות נוספות, ראו: שם, עמ' 307-308, 337.

תצפית שערך על פניית מורה לתלמיד, הוא מצטט את המורה: "שוב אינך יודע? כל כך הרבה פעמים חזרתי. אתה יכול להתבייש...". הוא מפרש את דבריו כך: "וכי מה נעשה, לא יודע. במקום טענה, השאלה: מדוע?", ומעלה על הכתב את הרהורו, שאוב מזהותו הרב-ממדית: "אילו פנה רופא לפאציינט: תתבייש לך, שתית את כל בקבוק התרופה ואתה עדיין משתעל, הדופק שלך חלש, הקיבה לא פועלת" (שם, עמ' 297). דיאלוג עקר זה לא יתקיים בעולם הרפואה, והוא מצטייר כמזיק וכחסר תועלת גם בהקשר הפדגוגי.

בתצפית אחרת שקיים הוא מביא את דבריה של מורה לקבוצת תלמידים: "אתם לא רוצים לחשוב, לא שמים לב", ומוסיף כי הדברים נאמרו "בנימה של ייאוש, אין אונים, אין תְּכֵלֶה" [תכלית]. אף שתוכן האמירה אינו עולה בקנה אחד עם סגנון השיח שאליו הכשיר את המחנכים, פרשנותו לסיטואציה מבטאת חמלה כלפי המורה: "בכלוב הזה, יחד עם הילדים, סגורה גם המורה. היא לא רק מאלצת, אלא בעצמה נאלצת, בהוגיעה מתייגעת בעצמה. אולי לפנים ניסתה, חיפשה. אם לא, הרי זה מפני שלא ידעה, מפני שלא היה ביכולתה, התנאים הצטרפו כך" (שם, עמ' 298). עם תום התצפית והשלמת התייעוד, עולות שאלות ומתגבשות תובנות, נקודות המבט משלימות אלה את אלה והצופה הביקורתי מעיין במושאי הצפייה מתוך אמפתיה.

ככלל, הקווים המנחים שקורצ'אק מספק, אין בהם כדי להקיף את עיקריו של מחקר אתנוגרפי, ואין בהם כדי למצות את סגולותיה של הסטנוגרמה. כך, לדוגמה, קורצ'אק אינו מתייחס בכתביו לצעד הבא; הוא אינו עוסק באופן שיש לתווך את המידע הנגזר מהתצפית, ואינו מציע כיצד להשתמש בו בשיח בין-אישי עם מושא הצפייה.¹⁰ קורצ'אק אף אינו עורך הפרדה בין תצפיות במבוגרים לבין תצפיות בילדים. לצד הסתייגויות אלה, ההתבוננות האקורדיונית שהוא מציע משמשת נקודת מוצא פורה לשרטוט מאפייניהם של הצפייה והצופה כאחד.

10 זהו פיתוח שנותר לעשות, בעקבות התצפית, בתחום הכשרת המורים. מהלך מסוג זה פיתח קובי גוטרמן. במאמרו קידום ההוראה באמצעות תצפיות הוראה ושיח פדגוגי, דן גוטרמן בחשיבותו של קיום שיח פדגוגי המבוסס על אמון בין הצופה לבין מושא הצפייה. במהלכים מובנים, ומתוך דגשים המייצרים תקשורת בין-אישית אפקטיבית ובטוחה, הוא מציע כיצד להשתמש בנתוני התצפית באופן דיאלוגי ופרודוקטיבי (גוטרמן, 2010).

מקומו של הצופה: חשיבותה של התבוננות רפלקטיבית

מקומו וצבינונו של הצופה מעסיקים את קורצ'אק. הוא חתר להגיע להתבוננות עדינה; כזו המתאפיינת בעין רגישה, בגישה אמפתית ובסובלנות. התבוננות מסוג זה כרוכה ביכולת רפלקטיבית עמוקה ומושכלת של המתבונן. עליו לבחון את עצם התבוננותו; ממה היא נובעת, מדוע נמשכו עיניו דווקא להיבט מסוים ולא לאחר, האם לא הציב את עצמו במקום מושא התבוננותו, האם הוא מבין מדוע התנהגות כלשהי שצפה בה עוררה בו יחס רגשי מסוים. קורצ'אק משבח ברישום תצפיותיו הערות מטא-רפלקטיביות; הערות המתייחסות למצבו הסובייקטיבי בשעת הצפייה ולתגובות הרגשיות שזו עוררה בו. יש פעמים שהוא מדווח כי דמעות נקו בעיניו בעקבות שיחה כלשהי, ויש פעמים שהוא מעיד על התרגשותו. כך לדוגמה, לאחר שצפה במריכה בין שלוש ילדות סביב משחק בקוביות, כתב: "אני עוקב אחר מהלך הדרמה בנשימה עצורה", והוסיף: "המקום הריק ברשימותי – זו עדות להתפעמות, למערבולת רגשות שהדבר עורר בי" (שם, עמ' 303-304).

ההתבוננות הרפלקטיבית היא נתיב שהן על הצוות החינוכי והן על הילדים ללמוד לפסוע בו. קורצ'אק סבור כי המיומנות האינטרוספקטיבית חיונית עבור המחנך. עליו להכיר במאפייניו שלו עצמו, להיות מומחה בצפייה עצמית, ומתוך כך לדייק את פועלו החינוכי. ללא שכלול יכולת ההתבוננות העצמית, לא יוכל המחנך לצפות כהלכה בילד, שהרי השפעתו הגדולה ביותר של המחנך היא במעשיו. על המחנך לצפות בילד, אך בראש ובראשונה לצפות בעצמו:

היה כפי שהנך – חפש דרך בעצמך – דע את עצמך, לפני שתרצה לדעת את הילדים. חשוב נא, למה אתה מוכשר, ואחר כך תבוא לתחום תחומים לזכויותיהם וחובותיהם של הילדים. קודם כל אתה בעצמך ילד, ועליך להכיר, לחנך ולהשכיל את עצמך.

(קורצ'אק, תשכ"ג, עמ' 13)

לצד הדוגמה האישית, על המחנכים ללמד את מלאכת הצפייה ולהנחיל לילדים את יכולת ההתבוננות המעמיקה והביקורתית. לזווית הראייה של הילד נודע ערך סגולי: "ילד המסתכל בתמונה יאמור בנפרד את הזנב, האוזניים, הלשון, השיניים – פרטים שהמבוגרים אינם מבחינים בהם" (קורצ'אק, 1996, עמ' 301). במקום אחר, קורצ'אק מגדיר את הילד "פילוסוף בעל יכולת התבוננות ייחודית" (קורצ'אק,

2006, עמ' 107). מתוך כך קורא קורצ'אק למחנכים שלא להחמיץ את הניתוח המשמעותי ביותר של התצפיות – זה המגיע מהילדים עצמם. לדבריו, יש לעודד את הילד לתמלל את מחשבותיו:

הילד מתבונן בעצמו. מנתח את מעשיו. אלא שאנחנו איננו מבחינים בעבודה הזאת, כי איננו יודעים לקרוא בין השיטים של משפטיו הנזרקים כלאחר יד. (שם, עמ' 342)

בספרו **כאשר אשוב ואהיה קטן** שב הגיבור להיות ילד, ומביע תקווה לעולם שבו לדבריהם של ילדים ייחסו משקל רב יותר:

אם המבוגרים היו שואלים אותנו, היינו יכולים לתת להם עצות רבות. הרי אנחנו יודעים יותר טוב מה מציק לנו, הרי יש לנו הרבה יותר זמן להתבונן ולחשוב על עצמנו, הרי אנחנו מכירים את עצמנו יותר טוב. (קורצ'אק, 2003, עמ' 140)

הילד, על פי קורצ'אק, הוא המומחה הגדול ביותר לעולמו של הילד (קורצ'אק, 1996, עמ' 363). צבי קורצ'אק, בספרו **משנתו החינוכית של ד"ר יאנוש קורצ'אק**, סבר כי הצפייה ממזערת את מקומו של המחנך:

משאלתו העזה של קורצ'אק להימלט מהתרשמות סובייקטיבית היא מן הסתם, שהניעתהו להנהיג בבית היתומים שלו מערך חינוכי מורכב. ביקש להבטיח את הערכת הילד על פי כללים אובייקטיביים ובלתי אישיים. (קורצ'אק, 1968, עמ' 35)

עם זאת, הטקסט מעיד שקורצ'אק לא חתר לחציצה בין הצופה לבין מושאי התצפית, והיה מודע לעובדה שהצופה אינו יכול להיות אובייקטיבי. קורצ'אק קרא לצפייה מלמדת, אבל הזמין גם להתבוננות רפלקטיבית של המתבונן עצמו. הוא לא חתר לתמונה חפה מרגשות וממחשבות סובייקטיביות, אלא לצפייה המכירה בקולות אלה ומתחשבת בקיומם. השאיפה היא להגיע לתצפיות החוברות זו לזו ומייצרות

תמונה שלמה. בספרו זכות הילד לכבוד מבהיר קורצ'אק כי המחשבה שכל הרגעים יזכו לפרשנות זהה – אינה אלא עריצות המחשבה (קורצ'אק, 1996, עמ' 370). לדבריו, הפרשנות היא תולדה של אמונותיו של המתבונן, אישיותו ומצבו בשעת הצפייה. עמדת ההתבוננות אינה מייצגת את זווית הראייה של המתבונן עצמו; יש מקום לרשמיו, לתחושותיו ולדעתו:

עלי להודות על הטכניקה, המחקר והמשמעת של המחשבה המדעית. כרופא הייתי קובע את הסימפטומים ללא כעס. [...] איני יודע מדוע אמצעי הרפואיים אינם מביאים להישג הרצוי – איני רוגז, אלא מחפש. הנני רואה שההוראה שניתנה על ידי, אינה קולעת למטרה. [...] איני רוגז אלא חוקר. (קורצ'אק, תשל"ד, 242-243)

סיכום: התבוננות כמפתח לדיוק המעשה החינוכי

ילד ואינסוף

ילד ונצח

ילד – גרגר אבק במרחב

ילד – רגע בזמן

(קורצ'אק, 1996, עמ' 11)

אף כי נהגו במהלך השליש הראשון של המאה העשרים, דבריו של יאנוש קורצ'אק רלוונטיים גם לסוגיות המעסיקות את עולם החינוך בימינו. מקופלת בהם הצעה פורה למיקום ההווה בתהליכים חינוכיים, הן מזווית ראייתו של המחנך והן מנקודת מבטו של התלמיד. במרכזו של התהליך החינוכי, הילדים, ובתוך כך מחנכיהם, מצויים בעיצומו של תהליך התפתחותי – רגשי, חברתי וקוגניטיבי. ואולם לצד התפיסה הרעיונית שלאורה הם מתחנכים, יש להותיר להם כר נרחב לניסוי ולתעייה, לחיפוש זהות ולגיבושה, ולעיצוב עמדתם המוסרית בעולם:

אל תהיה כל השקפה שהיא בבחינת דעה מוחלטת, או דעה נצחית. ולעולם יהיה היום הזה בבחינת מעבר מסיכום הניסיונות באותו יום אל סיכום ניסיונות גדול יותר ביום הבא.

(קורצ'אק, תשל"ד, עמ' 348)

הילדים אינם רק פוטנציאלים של המבוגרים שיעשו; הם נפשות הניחנות בחוזקות, בעלות תכונות אופי וצרכים גם בשנות ילדותם ולאורך התבגרותם. המנעד הזהותי של הקיים ושל העתיד להתקיים הוא מרכיב שצריך לנכוח בתודעת מחנכיהם כדי לאפשר תהליך חינוכי איכותי ועשיר.

לכאורה, יש בקריאה לצייד הרגע מעשה שולי, זניח כמעט, ביחס לרעיונות הגדולים של כבוד לילד, ראייתו כאדם שלם וחינוכו לעצמאות, לחירות ולראייה של טובת הכלל. לעומת כל אלה, עקרון הצפייה וההתחקות אחר הרגע כשלעצמו נתפסים כצנועים וכטריוויאליים. עם זאת, קורצ'אק מייחס משמעות לצעדים קטנים ולהיבטים נקודתיים. בספרו ילדות של כבוד הוא מביע התנגדות לתפיסה הרווחת, שעל פיה ככל שדבר גדול יותר, כך הוא משובח יותר: "משחר הילדות אנחנו גדלים בתחושה שהגדול – חשוב מן הקטן" (קורצ'אק, תשל"ז, עמ' 352). אדם מבוגר ייחשב בעל ידע רב מזה של ילד, משקלה של דעתו רב יותר, מעשים גדולים יעוררו הערכה רבה יותר, ותוכנית מקיפה לטווח ארוך תזכה את הוגיה בכבוד רב מזה שתגרוף השתהות קלינית ברגעי ההווה. קורצ'אק מנסה לשטח את ההיררכיה, ואף להפוך על פיה את מיקומה של נקודת הכובד:

אנו מחלקים את השנים לכשלות הרבה או מעט; אין יום לא בשל, אין כל הירארכיה של גיל, אין כל דרגות גבוהות ונמוכות בכאב ובשמחה, בתקות ובאכזבות.

(שם, עמ' 367)

הצפייה, בהקשר זה, היא תפיסת עולם המציבה בבסיסה את ערך השוויון. התבוננות קלינית ותצפית חינוכית יאפשרו חשיפה של רגעים קטנים ואמיתות שיצטרפו לכדי דמות של אדם שלם: "ברשימות מצויים הזרעים שמהם צומח יער וניר, מצויות הטיפות היוצרות מעיין" (שם, עמ' 292). "טיפה" יכולה להיות ילד שהלך לעזור במטבח; אם עזר הרבה או אם מעט, יהא זה רגע המספק הצצה לעולמו הפנימי – הצצה שיש בה כדי לשרת את המחנך. היכולת לצוד תמונות כגון זו, היא יכולת בסיסית, עמוקה ורבת משקל. זוהי זכות יסוד של הילד וחובתו המקצועית של המבוגר. במלאכת הצפייה טמון מפתח של הקשבה רגישה. הקריאה לפתח את יכולת האבחנה בהקשר הפדגוגי שומרת את המחנך מפני העלאת הנחות מוטעות בנוגע לילד ומפני הסקת מסקנות שגויות. ההצעה הפדגוגית היא לקיים צפייה עקבית

כחלק ממימונויותיו של המחנך ומשגרת עבודתו, "לא התבוננות-לפרקים, בשעת מחלה או פורענות, אלא יומימית, בתקופות הבהירות של שגשוגו" (קורצ'אק, 1996, עמ' 165).

בראשית המאה העשרים, קורצ'אק השיב למחנך את משקלו הסגולי: "ברצוני שיוכן כי שום ספר, שום רופא, לא יבואו במקום מחשבה עצמית ערה, הבחנה עצמית קשובה" (שם, עמ' 8). המהלך המפנה את שימת הלב לעינו המתבוננת של המחנך וליכולת האבחנה, החמלה והתגובה שיש באפשרותו להציע לתלמידיו, נועד לפתור מגמה טכנוקרטית, אחידה ונעדרת שאר רוח, שקורצ'אק מבחין בה בחינוך בכללותו ובעולמם של בתי היתומים בפרט. הוא כינה זאת "אנמיה רוחנית" (שם, עמ' 166).

גם כיום, במאה ה-21, יש בעמדה חינוכית זו כדי להאיר את הזיקה מבוגר-ילד הדוגלת בהתבוננות כאמצעי לדיוק, מדגישה את המפגש הבין-אישי גם בעידן רווי טכנולוגיה, ומזמנת נקודת מבט המאפשרת נראות של המחנך ושל הילדים כאחד. לצד החשיבות שבהתאמת מערכת החינוך למאפייניה של המאה ה-21 – מאה של אתגרים חברתיים, טכנולוגיים, כלכליים, אקולוגיים ובריאותיים – חשוב לא-פחות לטפח את ערכי היסוד שעליהם מושתתת המעשה החינוכי מאז ומעולם, ובכלל זה תחושת ביטחון אישית לכל ילד וילדה באשר הם, שמירה על זכותם להגדרה זהותית, העמקת החוסן האישי ותחושת המסוגלות העצמית. תלמידים, מורים ומנהלים שמרגישים כי הם זוכים לנראות יפתחו את לבם לאחרים, יתעניינו יותר בזולתם, ויביעו פתיחות, רגישות וחמלה. מתוך כל אלה מתרחשת למידה.

מקורות

- ארן, שבח (2000). הנריק גולדשמידט – יאנוש קורצ'אק. ירושלים: האגודה ע"ש קורצ'אק בישראל.
- ארנון, יוסף (1971). שיטתו החינוכית של יאנוש קורצ'אק. תל אביב: אוצר המורה.
- בארת, רולאן (1980). מחשבות על הצילום (דוד ניב, מתרגם). ירושלים: כתר.
- גוטרמן, קובי (2010). קידום ההוראה באמצעות תצפית ושיח פדגוגי. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- דוידוב, אפרת (2019). כבוד להווה וזכויות ילדים במשנתו של יאנוש קורצ'אק: עיון בחיבור "זכות הילד לכבוד" במלאות תשעים שנה לפרסומו. דברים מכללת אורנים, גיליון "כבוד", 39-43.
- דרור, יובל (תשס"ח). חדשנותו של יאנוש קורצ'אק: חינוכאי שהקדים במעשה את ההלכות החינוכיות בנות זמננו. דור לדור, ל"ג, 135-160.
- הגרי, עדה (1978). מחרוזת פגישות עם קורצ'אק. בתוך: אגרת לחינוך. הוצאת התנועה הקיבוצית המאוחדת.
- ויניקוט, דונלד וודס (2009). עיוות האני במונחים של עצמי אמיתי ועצמי כוזב. בתוך: **עצמי אמיתי, עצמי כוזב** (מאמרים 1935-1963). הוצאת עם עובד.
- זקס, שמעון, וכהנא, יהודה (1989). קורצ'אק: זיכרונות והגיגים. תל אביב: פפירוס, אוניברסיטת תל אביב.
- כהן, אדיר (תשכ"ה). יאנוש קורצ'אק. ירושלים: המחלקה לענייני הנוער והחלוץ של הסוכנות היהודית.
- (1988). להיות שמש, להיות אור: החינוך כאהבה – דוגמתו של יאנוש קורצ'אק. תל אביב: הוצאת אח.
- פרליס, יצחק (תשמ"ו). איש יהודי מפולין: חייו ופועלו של יאנוש קורצ'אק. קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון; תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- קורצ'אק, יאנוש (תשכ"ב). כתבים פדגוגיים (דב סדן ושמשון מלצר, מתרגמים). תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- (תשכ"ג). כיצד לאהוב ילדים ("עקב 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 (דב סדן ושמשון מלצר, מתרגמים). תל אביב: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

- (תשל"ח). דת הילד. בתוך כתבים, כרך ג (דב סדן וצבי ארד, מתרגמים). קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- (1993). מקורות חדשים מהגטו, עיונים במורשתו של יאנוש קורצ'אק. חיפה: אוניברסיטת חיפה, האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל; קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- (1996). איך לאהוב ילד, רגעים חינוכיים, זכות הילד לכבוד. בתוך: כתבים א. ירושלים: יד ושם; קריית ביאליק: אוניברסיטת חיפה, האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל; קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון; תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- (2003). כאשר אשוב ואהיה קטן, בית הספר של החיים (אורי אורלב, מתרגם). בתוך: כתבים ח. קריית ביאליק: אוניברסיטת חיפה, האגודה ע"ש קורצ'אק בישראל; קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- (2006). כללי החיים, עיתונאות לילדים (אורי אורלב, מתרגם). בתוך: כתבים ט. קריית ביאליק: אוניברסיטת חיפה, האגודה ע"ש קורצ'אק בישראל; קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- קורצווייל, צבי א' (1968). משנתו החינוכית של ד"ר יאנוש קורצ'אק. תל אביב: תרבות וחינוך.
- שנר, טלי (תשס"ח). מארינה פאלסקה, בית היתומים "נאש דום", והקשרים עם בית היתומים של קורצ'אק בקרוכמלנה. דור לדור, ל"ג, 101-116.
- שנר, משה (2019). זכות הילד לכבוד בהגותו של יאנוש קורצ'אק. דברים מכללת אורנים, גיליון "כבוד", 45-60.