

# רגע שני צוד במעופו הכשרת מורים אקורדיונית ברוח גישתו החינוכית של יאנוש קורצ'אק

טלוי אשר

היתה שמחה כזאת  
פשיטה  
שהיא נטיב של צער העולם  
ורצית לילך  
את הרגע  
אגי משעול, 2018<sup>1</sup>

## תקציר

דרך הפגוגנית של יאנוש קורצ'אק ידועה בעיקר בזכות תפיסותיו הערכיות, שבאו לידי ביטוי הן בבית היתומים שנייהל, והן בכתיבתו הпедagogית והספרותית. מאמר זה עוסק בסיסוד מהותי נוסף שבבסיס הגישה החינוכית של קורצ'אק – יסוד המושתת על ערכיים מרכזיים של בחירה, כבוד ושוויון, ומוגדר אצל קורצ'אק כיכולת "לצד רגע במעופו". הגישה החינוכית שהגה קורצ'אק שולחת את המהלך לנوع בין העתיד, בין הרגע הנוכחי לתמונה הגדולה – תנועה שאפשר לבנותה אקורדיונית, ולהמחייב כך את המימוננות להחביב את המבט ולמקדו לחלופין. מבין שתי תבניות הזמן הללו, סבור קורצ'אק שהוא הקוראת להתקדם בהווה היא המתגרת יותר.

אחיזה זו, במבט על ההווה ועל העתיד כאחד, נחוצה אף במאה ה-21, אולי יותר מדי פעם. מפת הדריכים החינוכית בעידן הנוכחי מתאפיינת בבחינת המעשה החינוכי מبعد לתוצאות מצופות, בחתירה לעידמים הנמדדים במבחנים בייזלאומיים, ובראיית בית הספר כתהנה שתכליתה להכין את הבוגר לתחנה הבאה. לצד כל אלה, פעמים רבות נשמטה מהעשיה החינוכית הקrkע החומניסטי החיונית לכינונה, זו שראשתה בשיח אמפת'י, מתבונן ונוכח. לשם כך, הגה קורצ'אק את התצפית החינוכית, שעיקרה בהתקדמות ברגע, בהתרכשות כפי שהיא ובמודעות ופלקטיבית מצד המתבונן. המאמר בוחן מהי תצפית חינוכית על פי קורצ'אק, ובמה תרומה להכשרת מורים בעידן הנוכחי.

<sup>1</sup> משעול, אגי. בתוך: מה לך נשמנונת, השיר "נשמנונת" (עמ' 17).

## מבוא

העדן הנוכחי, כך נדמה, נאבק על ניכוס הרגע. העבורה עולמית בקצב של מילוני תМОנות "סלפי" בשעה ברשותן החברתיות מדגימה זאת היטב. המרדף אחר הנצחתי הרגע, ותיעוד לעיתים מקוון של הסיטואציה הנחוית בזמןאמת נעשה רוחה בהקשרי חיים רבים, עד כי נדמה שאדם שאינו מצולם – משמע שאינו קיים. יתר על כן, אין די בעצם פועלות הצילום, אלא יש לטשטש או להציג פגמים ומעלות בהתאם, לפי מוסכמות חברתיות ידועות המגדירות מהו פגם ויזואלי, ומהן החלופין מעלות חיצונית הראות להבלטה. דיווקן ה<sup>בָּזֶק</sup> מבקש עצמי במיטיבו, מושלם לمراجعة עין; כזה המצטלם מזוויות הנענית למוסכמות המדינום, משדר מבט תואם ומוחלט בקהל היעד את התגובה המצופה – הכל על פי הכתוב של גינונים מקובלים ואופנות מתחלה.

הפסיכואנליטיקאי دونלד וייניקוט טבע את המונח עצמי כזוב, המיציג את שברו של אני האמתי. העצמי הczob הוא בעצם עיוות של הסובייקט, המפריע לאדם לתפוס את עצמו כשלם וכאותונומי. במהותו, העצמי הczob מרצה את הסביבה, מחקה אותה ונטמע בה. במצבים שהעצמי הczob נדמה לאדם אני האמתי שלו, והוא נטרף כרجم בעניינים אחרים – מתחולל באדם שבר זהות, והוא חווה ניכור פנימי. מצב של עצמי כזוב הנחווה כאני אמיתי הוא אחד הגורמים המרכזיים לתחושים של העדר תכילתית והעדר ממשות (ויניקוט, 2009).

בקשר זה, תרבות הצולומי הסלפי, שהתחילה בעיקרה ברשותן החברתיות, תורמת בהשפעתה המצטברת להעצמת הקווים לדמותו של העצמי הczob, להעמקת הפער בין העצמי האמתי לעצמי הczob, ולמלכוד של המצטלם במלכות הסילוף העצמי. מלאכת התיעוד חודרת להתרחשות עצמה, שולפת את הסובייקט ממרחב ההתנסות והחויה האוטנטית ומציבה אותו כצופה מהצד, בזווית ראייה מנוכרת. אלא שבאורח פרדוקסלי, דווקא הנצחתי הרגע נתפסת כמאשחת את וידאות קיומו, והצלומים נתפס כעוגן שתכליתו לתקוף את החוויה ולנסוך בה ממשות. כך, בקרבת קהיל שבא לצפות במופע מוזיקלי, נוכל לראות רבים מהנוכחים שלמעשה צופים בקטיעים נרחבים מהמופע דרך הסרטון שהם מצלים בטלפון; בקרוב סועדים במסעדת – רבים עוסקים בצלום הן של מנחות האוכל המוגשות לשולחן, והן של מבחר תמונות סלפי מחויכות בחברותא, וממהרים לפרסמן ברשותן החברתיות בתפוצה המונית, מאותם טעמי עצם – מתן תוקף של ממשות לאירוע באמצעות

שעתוק של המציאות, ואשרור קיומה של החוויה באמצעות הידודים המשתקפים בין השאר במידה כמוות המגיבים הווירטואליים. אלא שהתקת מרכז הלקוח של החוויה האוטנטית מהמפגש עצמו ושבкопלה באמצעות תצלומים המועלם לרשומות החברתיות אינה אלא מעצימה את מלכוד העצמי הכווץ, ובאורח פרדוקסלי מרחיקה את האדם מזולתו, הן אותו אדם השווה עמו פיזית, והן אלה הנחשים לאותם תצלומים מבויימים ברשות החברתיות. זאת, אף שכל פעילות הצילים וההפקה נועדה לשרת מאויים חברתיים שאמורים לבוא על סיפוקם בצורת מספר הצפויות, התגבות, הצעדים, העוקבים, המליךם והאהדים, בהתאם לתרבות הרשות החברתית שהתמננו מופצות בה.

כך, ממשתף באירוע הופך אותו אדם לצופה, ומוצפה למסקר. ההתבוננות במציאות היא אפוא מבעד למסגרת מלבנית של מסך, והאומדן לערכו של האירוע אינו עוד החוויה עצמה, כי אם איות העיבוד המצלום שנותר ממנה וגובה התהודה שהוא זוכה לה.

בתוך זה, כל הרגעים מופיעים בכפיפה אחת ומיצרים אשליה של שוויון ערך. אין הבחנה בין רגע זעיר, המרפרף על פכי היום-יום, לבין רגע הדורש שימוש לב קשובה יותר ומהיבר כניסה לתכניו ולמשמעותו. ההצפה של ריבוי הרגעים המתועדים עלולה לגרום קהות תפיסתית המטשטשת בין השולי לעמוק, בין הקليل למכבד ובין הכללי לאינטימי.

אל מול ההתרחקות מן הרגע, נעשים מגוון ניסיונות לפיתוח המודעות לשתייה ברגע. בהשראת תורות עתיקות שמקורן בمزורה הרחוק, גוברת ההכרה שלפיה מודעות קשובה מסוימת לרוחה האישית, הן בהיבטים רגשיים והן בהיבטים פיזיולוגיים. אל מול מציאות של ריבוי גירויים, הרגלי צריכה הכוללים זמן מסך ממושך ומעקב תכווף אחר הנעשה במדיה האלקטרונית לסוגיה, מתבססת תנועה רחבה היקף של חזקה להתקדמות. בעידן הנוכחי, החברה המערבית נעה במובואה בין חוסר יכולת להתרשם לרגע כפי שהוא, לבין כמייה להתרց ברגע.

קריאה בכתביו של יאנוש קורצ'אק מספקת מענה לתנועה זו, שבין השאיפה להשתהות ברגע לבין הדחף לדבר הבא. אף כי נגגו במהלך השלישי הרាជון של המאה העשרים, דבריו של קורצ'אק רלוונטיים לסוגיות המעסיקות את עולם החינוך בימינו, ומקופלת בהם הצעה פורה למיקום הרגע בתהליכי חינוכיים, בעיקר בתחום ה�建ת מוחנים; הגברת המודעות לחשיבותה של תצפית חינוכית מפקידה

בידי המהנים אמצעי המאפשר היכרות טובה יותר עם תלמידיהם ועם עצםם, ובתוך כך יכולה להגיע להבנת עמוק של מעשיהם ושל עולמותיהם הפנימיים.

### הזכות ליום זהה: משמעותה של התמקדות ברגע

בספרו אין לאחובILD מגדר קורצ'אק את הרגע כקדוק הפנימי של שפטו החינוכית. הוא קורא לכינונה של "מגילת הזכויות הגדולה למען זכויות הילד" (Magna Charta Libertatis; קורצ'אק, 1996, עמ' 36), בהקשר היסטורי של חברה שחוותה מלחמת עולם, של פערים כלכליים והברדי מעמדות ושל התעוררות המודעות להצלת הילדים בתרבות של זכויות האדם – משפטית, חברתית וחינוכית. במגילת זכויות זו מונח קורצ'אק שלוש זכויות יסוד, המהוות בסיס לכל הזכויות האחרות: "זכות הילד למות", "זכות הילד ליום זהה", ו"זכות הילד להיות מה שהוא" (שם, שם). קורצ'אק התנגד לגישה המכילה בשיח על אורות ילדים, וחתר להכיד בהיבט המיעוד שככל ילד וילד – כישרונותיו, צרכיו ומואוייו. הזכות הראשונה – הזכות למות – נוגנת ביטוי לתפיסה הקורצ'אקית שלפיה הילד הוא בעל זכות קיום עצמאית. למבוגרים יש אחריות כלפיו, אך חיו – ומותו – הם שלו (שנر, 2019, עמ' 50).<sup>2</sup> הזכות השלישית – "זכות הילד להיות מה שהוא" – היא הזכות למשמע עצמי, לביטוי אישי ולהתפתחות דינמית ועצמאית. ואילו הזכות השנייה – "זכות הילד ליום זהה" – היא למעשה רעיון שהגה קורצ'אק, והוא הניצב במרכזו של מאמר זה. על פי הרעיון, התמקדות בהווה משולשת בילד ולצרכיו. הרגע הנוכחי, ומתוכו יש לגוזר מסקנות ותובנות הנוגעות למצב הילד ולצרכיו. בתוך כך, תמנota העתיד החברה היא יעד מנהה המעצב את מטרות החינוך ומשמעות על צבינו, והשליב בין שתי תפיסות זמן אלה – התמקדות בהווה ותמנota העתיד – יש בו כדי לשמש מפתח לעיצוב המעשה החינוכי. יכולת לכך את הרגע, לקלוט את המידע שהוא מביא עמו, ועם זאת להשנות הנחות יסוד, פרשנויות ושיפוטיות, היא מיומנות חיונית בעשייה החינוכית. אחת הרעות החולות בליווי החינוכי נועצה, לעיתים, בפסיחה על ניסיון כן ומקצועם להתאים לכל ילד נתיב פדגוגי הולם. כך, פעמים רבות, תלמידים מסווגים כבעלי דפוס התנהגות מסוים

<sup>2</sup> זכות זו מייצגת את נוכחותו האפשרית של המות בכל רגע לאורך החיים, ואין בה אלא לתקף את משמעות ההווה (דוידוב, 2019, עמ' 38-39).

או מסומנים כבעלי תכונה דומיננטית כלשהי, ועקב כך מתקבעת תפיסה שלעתים חוטאת למשמעות הבין-אישי והפדגוגי שאותם תלמידים זוקקים לו.

בשנת 1919 פרסם קורצ'אק את החיבור *רגעים חינוכיים*. ייעודו של החיבור היה להפקיד בידי המהנכים אמצעי לשהייה ברגע, מתוך מחשת חשיבותה של ההתבוננות וסגולותיה. ברגעים חינוכיים טמון גרעין גישתו החינוכית של קורצ'אק ומובאת תמצית עמדתו הפדגוגית – העמדה השואלת, הסוקרת והמאבחןת. כל זאת, מתוך התבוננות לרגעים משמעוניים, התבוננות בהתנהגות הילדים, במעשייהם, בבחירותיהם ובהבעות פניהם, הקשبة לሚותיהם, ומtoutן כל זאת – פענוח צורכייהם הקונקרטיים:

הكونטרס שלפנינו [...] הוא תעודת שבאה להעיר [...] עד כמה עשוי להיות פורה מתן פירוש [...] למה שהבחנה וקבעה במחשבה כ"רגע" שנצוד במעופו.  
(שם, עמ' 292)

הבחנה ברגעים הללו, איסופם ועיבודם יאפשרו התווית דרך חינוכית שבמרכזזה תכלית הילד, במקומות תכליותיו של המהן או של אידיאה חיצונית לשנייהם.

### תצלפית חינוכית ברוח קורצ'אק: אמצעי לשוב לרגע הנוכחי

יאנווש קורצ'אק מזמין תזכורת חיונית לכלי הבסיסי שמן ראוי שייהי נחלתם של אנשי חינוך – יכולת התבוננות מתוך עמדת סקרנית וקשובה, אמפתית וغمישה, אידיאיסינקרטיבית וחפה מהכללות. התבוננות מסווג זה תגרור אחריה גישה פתוחה יותר גם מצד הילד, תעורר בו אמון ותיעצר דיאלוגعمוק ומהותי יותר בין המבוגר.

עקרון התצלפית היה חלק מזוהותו המקצועית של קורצ'אק. בשנת 1940 נדרשו בעלי מקצועות רפואיים בgetto ודרשה למלא שאלון ייודי ולציין בו מהי מומחיותם. בתשובתו לשאלון זה כתב קורצ'אק "צפיה בילדים" (שם, עמ' 347).<sup>3</sup> את ההשראה לחשיבותה של התצלפית שאב קורצ'אק מהכשרתו כרופא. תפיסת

<sup>3</sup> במקום אחר מצוין כי ב-20 בספטמבר 1940, באותו שאלון, הגדר את תחומי מומחיותו "פדיולוגיה פדיאטריה" – מומחה להתקפות פיזיות ורגשות של ילדים ונוער (קורצ'אק, 1996, עמ' 282, העלה 62).

עלמו משקפת תמהיל של זהותו המקצועית התלת-מדנית, המורכבת מהיותו סופר והוגה דעת, רופא ומבחן. בתחילת דרכו, התרכו קורצ'אך – אז עדין הנרייך גולדשטיינט – בלימודי רפואה בפריז ובברלין.<sup>4</sup> הוא עבד שנים אחדות במחלקה הילדיים בבית החולים בורשה, התמחה במשך שנה בבית החולים בברלין, חצי שנה בפריז וחודש בלונדון. בתום התנסיות אלה, החליט לפרש מעולם הרפואה, ואולם אף שפנה בדרך החינוך, המשיכה הרפואה להדרד בעשייתו ובגישת החינוכית שהגה. בשנותיו כרופא, קורצ'אך לא הסתפק באבחון; ומנגד בשנותו כמבחן – דזוקא האבחון היה הערך המוסף שהביא עמו לעולם החינוך.<sup>5</sup>

הכרתו של קורצ'אך וניסיונו כרופא תרמו להכרתו בערכם של הפרטאים הקטנים ושל המידע המצטבר מאיסוף נתונים, ויעיצבו את דרכו כמנהיג חינוכי; את המבחנות ואת המעבדה החליפו ציפויות המהנדסים בבתי היתומים – היהודי והנוצרי כאחד. משנת 1919 ואילך קורצ'אך מלווה את בית היתומים הפולני בפרושקוב. מריה פאלסקה, שניהלה שנים קודם לכן בית חינוך לנערים והתודעה לרעיונותיו של קורצ'אך, ראתה בו השראה ומקור ללמידה. כשהחליטה לייסד בית היתומים בניהולה, ידעה שתשרה בו רוח אחרת, של רוחה אישית, מסירות וחינוך איכוטי. היא בחרה בקורס קורצ'אך כמנטור שילווה את הקמת הבית ויצוק לתוכו את רוח גישתו החינוכית. שמו של בית היתומים הפולני היה "נאנש דום" – "ביתנו".

בשנת 1925 פרסמה מריה פאלסקה מאמר – "הנחות לארגון העבודה החינוכית בנאנש דום". וכך היא מגדירה את הערך המנהה הבסיסי שעליו מושתתת עבודה הצעות החינוכי: "מושכל ראשון הוא לנו – להכיר. علينا לפעול לאט ובזהירות, ולהשכיל ולהת่าน מתחוך ערנות בעבודה המשותפת עם הילדים" (שדר, תשס"ח, עמ' 106–107). בשנת 1932 ייסדה פאלסקה שתי CITOT ש呼ובילו ניסוי פדגוגי חדשני – תוכניות לימים חדשים, בחירה חופשית ודרכי הערכה חולפיות. כך

<sup>4</sup> בשנת 1898 השתתף בהחרויות סייפורים זוכה במקום הראשון. את הסיפור הגיש בשם העט יאנאנש קורצ'אך, ששוכב בעת ההכרזה על זכייתו, ומכאן התקבע שמו: יאנאנש קורצ'אך. השם שאוב מגיבור ספרו של הסופר הפולני קראשבקי – יאנאנש קורצ'אך; סדר הדפוס שיבש את השם, ומכאן נקבע "יאאנש קורצ'אך" (ארנון, 1971, עמ' 9).

<sup>5</sup> הסבר להכרתו המקצועית סייפק קורצ'אך לヨוסף ארנון, שעבד כמבחן בבית היתומים במשך כשנתיים, עליה לישראל ושמיר על קשר עם קורצ'אך עד לפrox' מלחתת העולם השנייה (שם, עמ' 16). וכן כותב ארנון בספרו: "לא די היה לו בהשגה על הילד החולה ובטיפול בו. עניין אותו עולמו הרוחני והגופני של הילד הבריא בכל גילויו, בתהליכי התפתחותו ובפעולות הגומلين עם הסביבה הקונקרטית." (שם, עמ' 11).

מתאר יצחק פרליס את עבודת הוצאות החינוכי: "בדיקה הישגים, הסתכליות ורשימות של המהנכים ליוו את עבודתו של כל ילד" (פרליס, תשמ"ג, עמ' 105); כך נעשה התמצפיה יסוד חינוכי גם ב"נash dom".

### **בית מראחת חינוכי: ההיזון ההדתי בין הגישה המדעית לגישה החינוכית**

האבחן הוא המנווט את הדרך החינוכית ומינה את המבחן לעצב את התנהלותו, מתוך שימוש בסל התרופות הפסיכוגי המצו依 בידיו: "מבט זעם של המבחן, דברי שבח, אזהרה, עצה, נשיקה, סיפור אגדה כפרס, עידוד מילולי – אלה הם אמצעים רפואיים" (קורצ'אק, 1996, עמ' 166). את אמתתונו המקצועית הגדר קורצ'אק "בית מראחת חינוכי" (שם, עמ' 175). מן המתודה הרפואית רכש את האובייקטיביות שבדיאגנוזה. המחבר המדעי השריש אצלן הנכונות לניסוי ולתביעה:

אם הפסיכוגי תרצה לлечת בדרך שנשלחה על ידי הרפואה, עליה לעבור דיאגנוטיקה חינוכית, המבוססת על הבנת התופעות. כמו עליית חום, שיעול, הקאה – לרופא, כך חיוך, דמעה, סומך – למבחן. אין תופעה ללא משמעות. יש לרשום ולהתת את הדעת על הכלול, לסלק את המקרים, לחבר את השיך ולהפוך את החוקים המנחים.

(שם, עמ' 291)

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

הרפואה הרатаה לי את פלאי התראפיה ואת פלאי הממצאים לחדרו במבט אל סודות הטבע. [...] הודות לה למדתי לקשור בגייעה פרטים מפוזרים ותופעות סותרות לכדי תמונה הגיונית ומובחנת.

(שם, עמ' 166)

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

הסתכלו יפה וזכרו. [...] 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)<sup>6</sup>

בית היהטומים ובית הספר היו עברו קורצ'אק שדה מחקר, והוא התיחס אליהם כאל קליניקה חינוכית (קורצ'אק, 1996, עמ' 291). דפוסי ההתנהגות של הילדים היו בעיניו סימפטומיים לסיפור עמוק יותר, שעל המוחנים לפענה. התצפית אפשרה הוצאה לסייע הנפטר; מדובר ילד אחד שקוראים בשמו צועד במרץ והולך זקופה, בעוד אחר מזוחל ומשפיל מבט? מי רץ החוצה ראשון בהפסקה, וממי משתהה בכיתה ונוטר בה אחרון? מי עושה את דרכו הביתה בגפו, וממי זוכה להיות חלק מצדד או מחברה? מי מחליף חברות לעתים קרובות, וממי מבלה את זמנו עם חבר קבוע תקופת ארוכה? מדובר אצל ילדים מסוימים הדופק נעשה איטי ולא סדר בהשפעת ריגוש, ואילו אצל אחרים – מהיר וסדרי? מדובר יש המחויריים, בעוד אחרים מסמיקים? מי האZN ללבם של ילדים, שככל אחד מהם דילג מאות פעמים על חבל? (שם, עמ' 169). מידע חשוב זה מצוי בהישג ידו של הצוות החינוכי. כל שנוטר לעשות הוא ללקטו, לחבר בין הממצאים ולהרכיב פרופיל המיפה את נבכי נפשו של הילד ומגלה את צרכיו הייחודיים.

התצפית, בסודה, אינה רק פעולה טכנית או מתודולוגית עברו קורצ'אק; זה היא עדשה קיומית, שזהויות המקצועיות מהדודות בה. "הדוקטור", ככינויו בבית היהטומים, השתמש בידע רפואי שלו. הוא סבר שיש להסתכל בילד באופן יומיומי, הן בתקופת מחלת והן בשגרת בריאותו; כך אפשר לזהות מחלות בראשיתן ולמניע

<sup>6</sup> הציגות מספרו של אדריך כהן מתבסס על הביאוגרפיה חייאנוש קורצ'אק, מאת האנה מורדקוביץ'-אולצ'אקובה, בהוצאת הקיבוץ המאוחד (תשכ"א).

סיבוכים עתידיים, ואף לעקב אחר התפתחותו המנטלית של הילד, בשאיפה למנוע הזנחה רגשית או מצביים של צורך מתחשך שאינו זוכה לمعנה.<sup>7</sup>

### הרחבה וצירה במעשה החינוכי: מעבר מן הפרט אל הכלל ומן הכלל אל הפרט

התזוזה לאורך הרץ שבין חניכה יומיומית ומעקב אחר המתרחש שעה לבין משקלם של היום הבא ושל היעדים המצויפים – היא התזוזה המזוויה בלבד של מלאכת החינוך. המעשה החינוכי נעה בין הצירה (zoom in) לבין הרחבה (zoom out), ואotta יכולה אקורדיונית לנوع בין הריגע הקונקרטי, כחצצת אקורדיון, לבין האפק החזוני, כהרחבתו, מספקת בידי המהנים אפשרות לאזן בין צורכי השעה לצורכי העתיד, בין הסובייקטיבי לקולקטיבי ובין שאיפותיהם כאנשי חינוך לבין סימני הדרך שמקידים בידיהם הילדים:

מתחת ללבושת אחידה דופקים מהה לבבות שונים [...]. מהה ילדים – מהה אנשים, אשר לא "אי פעם", לא "עדין לא", לא "מחר", אלא כבר... עכשו... היום – אנשים הם. לא עולם קטן, אלא עולם ומלוואו, לא פעוטים אלא נשגים, לא תמים, כי אם אנושיים – ערכיהם, יתרונות, מגרעות, נטיות, שאיפות.

(קורץ'אך, 1996, עמ' 121-122)

המונחים הצירה והרחבה שאולים מעולם הצלום. השאלתם לאפיון עקרונות הגישה החינוכית שהגה קורץ'אך מתאימה, הן משומם שהם אוחזים בסינופסיס ארוך טוח ומקיף על אודות המעשה החינוכי ודמות הבוגר, והן בעקבות המפגש – שהיה ועודנו חתרני בעולם החינוך – עם הריגע ועם הילד כפי שהוא. זהו חיבור תשתיתית שנמצא בבסיסו של כל חזון, מודל פדגוגי או שינויי מערכתי.

7 המעקב הפסיכולוגי והמעקב הפסיכולוגי השלימו זה את זה. לשם כך הנהיג קורץ'אך תוכנית בדיקות גופניות שגרתיות המאפשרות מעקב אחר מצב הילדים: שקילה ומדידה, תספרות, שתיתית שמן דגים ועוד. "שקלתי ומדדתי מידי שבוע מהה ילדים – ותמיד בהתרגשות עליזה. מأتיים גרים ורביע הסנטימטר של הגדלוב בשבוע – הם גידולו של האביב עתיד החיים הנולדים מחדש." (קורץ'אך, תשל"ח, עמ' 250).

השיח סביר מטרות העל של החינוך הוא בגדר הרחבה, אך הדרך להגעה אליו טמונה דוקא ביכולת לשמות אותו לעיתים, להעבירו מן החזית אל הרקע, ולהתקדם לקראותו בנסיבות זמן מודדות, נטוות בימים, בשעות וברגעים, ככלומר – באמצעות הツורה. כך ניסח זאת קורצ'אך בספרו *דת הילד*:

אין המהנדס חייב ליטול על עצמו אחידות לעתיד הרחוק, אבל כל האחריות עליו ליום החילוף. [...] נוח יותר לדוחות את האחריות, להעבירה אל המהנדס המעורפל, מאשר לתת דין וחשבון כבר היום, שעה שעה. בעקביפין אחראי המהנדס בפני חברה גם לעתיד, אבל במישרים, ראש לכל, הוא אחראי בפני החניך להוויה.

(קורצ'אך, תשל"ח, עמ' 255)

התפיסה החינוכית ההומניסטית של בית היתומים הייתה מגובשת. הערכים המנחים שעליהם נשען המעשה החינוכי נוסחו בבהירות, גם ששבו והוגדרו מחדש לאורך חיי הבית והתפתחותו. אמנם הייתה חתירה ברורה לדמותו של הבוגר הרצוי, כשהAKERAT עזיבתו של החניך את בית היתומים נהגו לקיים משאל חברות, ובו נתבקשו החניכים לשער מה תהיה דמותו של החניך לעתיד לבוא; באיזו מידת יהיה אזרח ראוי וערבי בהשתלבותו בחים האמתיים, האורכים לבוד מעבר לדלתו של בית היתומים (דרור, תשס"ח, עמ' 138–139). ואולם מנגד, המשנה האידיאולוגית הייתה, בעיני קורצ'אך, לא יותר ממצפן כללי. הוא התריע בפני המהנדסים שלא למכת שני אחר "פנקסנות פסיכולוגית" ו"תקנון פדגוגי" (קורצ'אך, 1996, עמ' 118). ההתחשבות בדמותו של הבוגר הרואי לצד הגמשת דרכי הפעולה היא התנוועה שבין הרחבה להツורה. קורצ'אך המליץ לקיים מעבר סינכרוני ולנווע בין הממד הקבוצתי לממד הפרטני:

מחנן [...] זכותו, אולי אף חובתו, לנ凱וט מהזרויות כזאת בעבודתו: מן הממון לסור לזמן-מה אל עבודה עם ילד בודד ואחר כך לשוב אל עבודה עם המון. (שם, עמ' 318)

מכאן שיש חשיבות לפן החברתי, אך המשקל שיש לייחס לעולמו הפנימי של האדם הייחיד גדול אף הוא. היכולת לסנסרין בין שני ציריים אלה, גורס קורצ'אך, תשמור

על דיק המעשה החינוכי. הוא מציין את מאפייניה של תצפית החינוכית, שכוחה בדיק העשייה החינוכית ובהשתנות בכאן ובכעכשו. בכך סימן קורצ'אק ערך מנהה הממקום מחדש, בראשית המאה העשרים, את עמדתו של המחנן ביחס לחינוכיו. הדראה ליום הבא והמחשבה על תמונה עתיד ערכית וחברתית הן בבחינת מסד רעיוני שבלעדיו יתנהל המעשה החינוכי בתוך ריק וدلות אידיאולוגית. עם זאת, בלי התמקדות קונטטטיבית, צו המנתבת את העשייה החינוכית מתוך בחינה מתמדת, אין תוקף למחלק השלים; "כבוד לשעה החולפת עתה, ליום זהה, איך יוכל מהר אם לא ניתן לו היום לחיות חי הכרה, חי אדריות? [...] כבוד לכל רגע לעצמו" (שם, עמ' 367). הבחירה של קורצ'אק אינה בין "מחר" ל"היום"; התנוועה אליה הוא קורא היא בין שני עוגנים אלה. לא הרחבה בלבד ולא הצרה בלבד, כי אם שילוב וניוטו שני סוגים התבוננות אלה.

### סטודנטים ופונקטום בעבודתו של קורצ'אק: הקשר והתמקדות בניתוח התצפית

היכולת לנתח את הרגע הנוכחי תלויה במערכות הערכיים והאמונות של המחנן, המכתיבה את התמונה הגדולה. כדי לאפיין זאת, נסתמך על צמד מונחים נוספים מעולם הציולם, שטבע רולאן בארת. בספרו מחשבות על הציולם מבחין בארת בין שני כוחות, הפעלים את פועלתם על האדם הצופה בתצלום. הכוח האחד הוא סטודיו – שקיידה, עיון הנשען על ידע מוקדם, על אידיאולוגיה מוטמעת ועל תפיסה פוליטית. בארת מכנה זאת תודעה ריבונית. אפשר לומר שהוא הידע שעליו חולש הצופה והקדומים התרבותיים שהוא מכיר, המפעילים את תהליך הפרשנות שלו; הכוח השני הוא פונקטום: דקירה תודעתית, הדגשה, שאיבת הצופה בעבר נקודה אחת, שלא יכול עוד להתעלם منها. הפונקטום מעורר תחושה של עונג או של כאב, התרגשות עזה ותשוקה המהיה את הציולם. פועלות הפונקטום נעוצה ביכולת תשומת לבו של הצופה עד כדי ערעור הסטודיו, או לפיתת הצופה באופן שיזק בעוצמה את הסטודיו. המתח או הסינרגיה שבין שני כוחות אלה הם המייצרים תגובה אצל הנמען ומובילים אותו לפעולה רגשית או קוגניטיבית כלשהי (בארת, 1980, עמ' 30-31).

תצפויותיו של קורצ'אק ויעוניו הרפלקטיביים בתצפויות מונעים מtower תנועה מקבילה זו המתרחשת בין תמונה העתיד לתמונה ההווה, ובין תמונה הכלל

לתמונה הפרט. זהה תנועה שבין הסטודיו לפונקטום. מתוך ההקשר הקבוצתי, יכול את עיניו תלמיד אחד המתקשה בקריאה, ומתוך דינמיקה בין כמה ילדים, עלבונה של ילדה אחת ייניע בלבו.

noc Hatchi לדעת שצפיה בילד אחד מספקת חומר עשיר באותה מידה, אותו סך הכל של דאגות וקורות רוח, כמו התובנות במספר גדול של ילדים – אצל האחד הזה מבחנים בהרבה יותר, מרגישים ביותר דקotas ועמוקים יותר לחשוב על כל עבודה.

(קורצ'אק, 1996, עמ' 318)

לכל אדם יש מטעןعرבי, 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 מרכיבת השומת לבו, משפיעים עליו במירב וモתדים בו את חותםם. מרבית דרישותיו של קורצ'אק מתמללות את הפרטים שכדו את התענינותו ומגנוו אליהם את מבטו.

מגמה זו נוכחת גם ביום שכתב בין ינואר 1940 למאי 1942, שבו תיעדר את חיי הגטו. בכתביו תיאר את הידידות מצבם של הילדים בבית היתומים ואת תנאי הגטו האכזריים. ביום זה נדים תיאורי הריאלייטיים של קורצ'אק כתצלומים מילוליים:

הכל הבחינו בו, כל אלה שהלכו על המדרכה השמאלית של שליסקה [...].  
ילד – ילד קטן – אولي בן שלוש! ראייתי רק את כפות רגליו הקטנות, את בונות רגליו הצעירות. הוא שכב לרגלי קיר והיה עטופ בניר [...] איני זכר אם הניר היה אפור או שחוד. אני רק יודע שהאריזה [...] נעשתה במסירות, בתשומת לב רב, בדאגה וברגש, והכל נקשר בחבל קישרה ישירה המדוקפת – מלמטה, מהצדדים מלמעלה. רק האצבעות של כף הרגל הקטנה. מישו ארו וקשר יפה את החבילה, את הצורך הילדותי הקטן.

(קורצ'אק, 1993, עמ' 141-142)

קורצ'אק אינו מביע כאן קריאת מהאה על הרעב בגטו, אינו כותב מניפסט על אובדן האנושיות מחמת התנאיםaboliti אפשריים, אף אינו מנסה למסור את היקף האסון; הוא משרטט במילויו תמונה ההולכת ומבצעת תקריב של מהנק וחלמה.

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

### מיומניות הצפיה המקדמות: מקומה של התצפית בהכשרה המהנכים

התצפית הייתה אבן יסוד גם במסגרת ההליכי הכשרה המורים שניהל קורצ'אך. בשנת 1923 הוקמה בבית היתומים "הבורסה"; מעין סמינר מעשי להכשרה מדריכים בתחום האמנות, המשחק, הלימוד ועוד. בתמורה לשעות עבודה אחדות ביום, זכו כ-15 מדריכים לדירות ולכלכלה, ובכך בלבד למדו בסמינר למורים או באוניברסיטה. בבורסה ערכו המדריכים הצפויות והעלו על הכתב פירושים לאירועים, סיכומים ורשומים מעבודתם עם החניכים. את אלה מסרו לסתפה וילצינסקה, שנגה נושא לקרוא אותם ולספק משוב. קורצ'אך נהג לכנס את חניכי הבורסה ולבחרו נושא שראוי להרחיב עליו את הדיבור, מתוך הסקרים והניסיונות שקרה ביום ניהם. חלק מהכתיבה הпедagogית זכה להמשך בשיחות אישיות, וחלק המשיך במסגרת השיחות הקבוצתיות (ארן, 2000, עמ' 39-41). בסיס העבודה היה התצפית בילדים ותיעודה המדוקיק לפרטי פרטים, מיומנות שחשוב היה לשכלל: "המחנכים היוטר-טוביים מתחילה לנחל יומן, אבל זונחים אותו עד מהרה, כי איןם יודעים את הטכניקה של רישום דשימות" (קורצ'אך, 1996, עמ' 292). קורצ'אך דרש מן המדריכים ל כתוב את העובדות באובייקטיביות ובתמציתיות. הוא סבר שקל יותר למסים 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:

הדרך מסוימת ומקורית ניתנה לנו על ידי סטפה בכתב. לכל מדריך הייתה לחברת בה הוא רשם את הסטלויזיטו, הערותיו, שאלותיו והצעותיו. בתום היום היה מניח את המחברת במשרד ולמהרת נוטל אותה כדי לקרוא את תגובותיה של סטפה. והתשובות היו קצרות, קולניות, מלאפות, מעוררות מחשבה. היא גם לא היססה למתוח ביקורת על מעשינו ורעיוןנו – וזו הייתה תמיד גלויה וישרה, ולא תמיד נעימה.

(זקס וכהנא, 1989, עמ' 110)

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

הכשרה הבורסנטים, כפי שנקרו האנרכנים, כוללה חשיבה רפלקטיבית תוך כדי פעולה, אינטראקציה בין המאמן למורה, תקופת של מורותרים מטפח ובلتוי מהיבר וסבירה מוגנת ותומכת של עמידים המאפשרת ניסוי ותיעיה בדרך לחיופש הזוחות המקצועית. בפיגישות הדרכה והליווי עסקו בלבון דילמות ובפתרון בעיות באופן רפלקטיבי ויצירתי. הלימוד התבסס על התכתבות ביזמים, על שיחות הדרכה אישיות וקובוצתיות ועל מפגשים פורמליים ובلتוי פורמליים בקבוצות קטנות וגדלות של עמידים, חלקים בהנחיית קורצ'אק. לספרות המקרים, שהיתה קרוכה בתיעוד, בניתוח קבוצתי ובשיחת אישית, היה מקום נכבד בהכשרה זו (דרור, תשס"ח, עמ' 148-147).

עדיה פוזנסקי-הגרי, שעבדה בבית היתומים, מעידה על טכניקת הצפיה ועל מרכזיותה בחניכת שחינה קורצ'אק לסלג הבית:

באשר לנו, הסטודנטים לפדגוגיה, מלחנים לעתיד, הדריכנו קורצ'אק באמנות התצפית. התצפית שלו דומה הייתה לצילום. בכך דרש מאיתנו להיות עדים לכל פרט לא רק לגבי הילד, אלא גם למתරחש אצלו פנימה.... "תכתב שאתה עייף, שיש לך כאב ראש, שלא ראיית..." כך למדתי לרשום פרטים, שלא עמדתי מתחילה על הקשרם האורגני. לפיכך הרגל אותנו להיות נאמנים לעצמנו וישראלים ככלפי מצפוננו.

(הגרי, 1978, עמ' 10)

התצפית نوعדה לפקוח את עיני המלחנים, ולא לצמצם את ראייתם. קורצ'אק מכריז על כך, קורא למלחנים לפתח את לבם לכל מה שההתצפית תביא לפתחם ותחשוף בפניהם. רוב הזמן הוא אכן נוהג כך. עם זאת, לעיתים הוא עצמו מועד ומאנץ' עד מה שיפוטית ומקטלגת, החוטאת לקליטת גוני תוכנותיהם ורגשותיהם של הילדים:

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

(קורצ'אק, 1996, עמ' 198)

קביעה זו, לדוגמה, אינה עולה בקנה אחד עם הזרירות ועם הפתיחות שבסמן מדבר קורצ'אך כשהוא עוסק בסגולותיה של התצפית. הצפית שאינה מקדמת את הנחתת הילדר, על יהודיותו, על קולו האינדיבידואלי ועל אופני החינוך המתאים לו – אינה תצפית מקדמת.

### מתודולוגיה של תצפית חינוכית: שילוב של רפואי, ספרות וחינוך

החיבור רגעים חינוכיים מספק הצעה לתצפיתיו של קורצ'אך, ועיקרו באrigת תפיסתו החינוכית מתוך צפיה בסיטואציות חינוכיות שהתוודע אליהן. ראשיתה של הצפית הchèלה מחוץ לבית היתומים. בשנת 1912 קיבל קורצ'אך לידיו את הקמת התחנה החינוכית הניסיונית של בית היתומים היהודי ברחוב קרכמלנה 92 בוורשה. שנתיים לאחר מכן הגיעו לצבאו ומונה לסגן ראש צוות בית חולים אוגדתי הסמוך לקייב. בחופשות נהג לבקר בבתי יתומים, לסייע להם ולצפות באופני התנהלותם. קורצ'אך ביקר בגן ילדים שפועל לפי שיטתה של מריה מונטסורי, ורשמיו משם השפיעו על גיבוש גישתו החינוכית בשני ממדים; האחד – הוא למד את התנהלות הילדים בתנאים אונטנטים ככל האפשר, השני – הוא התנסה באמנות הצפית עצמה והתמהה בה. אדריך כהן כותב כי קורצ'אך זיהה את תפקידו המבחן של המשחק והשתדל לעמוד על טבעו הנפשי של הילד על סמך תצפיתיו במשחקים. מתוך כך למד על תכונותיהם, על דרכי התקשרות שלהם עם חבריהם ועל חלומותיהם (כהן, תשכ"ה, 28–29).<sup>8</sup>

קורצ'אך מציע בחיבור זה תרגום מתודולוגי של הצעתו; צעד שאין מאפיין את כתיבתו. רבים מרעיונותיו מוגשים כמצפן חינוכי יותר מאשר כפרקטיות פרגניות. במובן זה, יש הילמה בין צורת הכתיבה לבין תוכן החיבור; הקוראים מוזמנים לצפות, ומתוך התהלהך שעברו לחלץ מעצם את דמות הצעפה שלהם.

8 תיאורי דקדוקיים ומשתדרים להיות נאמנים למציאות; "שטח התצפית – גן הילדים. חדר מרווח – בפינה פסנתר. אצל הקירות כורסאות-נצרים קטנות ושולחות קטנים ליחידם. במאיצע החדר שששה שלוחנות, סביב כל אחד ארבע כורסאות. ליד הדלת ארון עם צעצועים ואוביורי מונטסורי". הוא מפנה את המקום, את הדמיות ואת הזמן: "גיבורי התבוננות: החליצה – בת שלוש וחצי. יורק וקוריטה – גם הם בני שלוש, האנץ'קה – בת חמיש, ניני – שש. זמן הצפיתיה – שעתיים עד שלוש, בכל אחד משניימי הלימודים". להתרהשות עצמה מגיע קורצ'אך פתוח ככל יכולתו: "התבוננות ללא תוכנית – לא קו מנחה – באורה מקרי – סתם כך: מה עושים הוצאותים?" (קורצ'אך, 1996, עמ' 300–301).

מתוך תכפיותיו הנשנות של קורצ'אק והמשמעות העצמי שבייצע בעקבותיהן, הוא גוזר מתודה הניתנת למידה ולהנחלת לדורסנטים, لأنשי הסגל ב"נש דום" ולצוטים חינוכיים באשר הם. הוא מגבש שיטה, שניכרת בה זהותו המקצועית התלת-מדית, של רופא מאבחן, של כותב המזהה סיפור ושל מהנדס היודע לגוזר מכל אלה את התרבותות המקצועית הנדרשת. כך מציע קורצ'אק לגשת למלאכה: "תחילת כל הרשימות ברצף, אחר כך מהלך האירועים, מצורף לכדי עלילה של סייפור, לבסוף – פרשנות" (קורצ'אק, 1996, עמ' 308). את שיטתו פורט קורצ'אק לשישה שלבים (שם):

1. אפיון הילד שצופים בו.
2. תיעוד תנאי הצפיה: (א) שרטוט השטח שהታaylight מתרחש בו; (ב) הצגת רקע על הצופה עצמוו, על ניסיונו כאיש חינוך, על היכרותו עם הילד ועל נתוני שnochesh אליהם לפני תחילת ההתבוננות; (ג) תיאור הלכי הרוח של הצופה עצמוו, תחוותתו ומצב רוחו.<sup>9</sup>
3. רישומים גולמיים של ההתרחשות: יש להשידר מקום ריק כדי להשלים פרטים מאוחר יותר, סימני שאלה וקיצורים.
4. תיאור תמציתו של מהלך האירועים.
5. פרשנות הצופה ותובנותיו בעקבות הרישומים.
6. היבט אישי: חוותיתו של הצופה עצמוו, גשותתו והרהוריו.

לאורך החיבור רגעים חינוכיים קורצ'אק משbez מהרהוריו בעקבות התכפיות שערך. הדגמות אלה מספקות המראה למחות ההתבוננות, לחשיבות הרישום ולמקומה של הרפלקציה לאחר התכפיות: "רציתי לתת דוגמה, לתלמיד הסמינריון, איך לדושים הסתכלויות ולהשלים אותן בפירושים. [...] איך מרגע זעיר שנצפה – שאלה של ילד – לעבר לביאות רב-צדדיות וככלויות" (שם, עמ' 317). שוב מתבצע כאן תהליך של הרחבה והצראה, תנוועה בין ריאעה רחבה להתקדמות קונקרטית. בתיעוד

<sup>9</sup> קורצ'אק נהג לשbez ברישותיו הערות על משימת הרישום והתייעוד עצמה. הוא ראה בכך שמיידה על אמרת מדעת: "אני זוכר. הפסדתי שורה של רגעים מעוניינים. ולא הייתי נהגאמין רב ברישות שאין בהן 'מקומות ריקים' והודאות כנות שעורף-התכפיית אינו זוכר, לא הבchein, שכח" (שם, עמ' 304), וכן: "גורם משבע הוא שאני כותב לא ביום ההתבוננות כי אם ארבעה ימים מאוחר יותר: את ההתבוננות של יום שלישי אני מפרש בשבת" (שם, עמ' 309). לדוגמאות נוספת, ראו: שם, עמ' 307-308, 337.

תצלפית שערך על פנית מורה לתלמיד, הוא מצטט את המורה: "שוב איןך יודע? כל כך הרבה פעמים חזרתי. אתה יכול להתbias...". הוא מפרש את דבריו כך: "וכי מה נעשה, לא יודע. במקום טענה, השאלה: מדוע?", ומעלה על הכתב את הרהורים, השאוב מזיהותו הרב-מדנית: "אולי פנה רופא לפאצינט: התbias לך, שתית את כל בקבוק התרופה ואתה עдиין משתמש, הדוקפ שלך חלש, הקיבה לא פועלת" (שם, עמ' 297). דיאלוג עקר זה לא יתקיים בעולם הרפואה, והוא מצטייר כمزיק וכחסר תועלות גם בהקשר הפגוגני.

בתצלפית אחרת שקיים הוא מביא את דבריה של מורה לקבוצת תלמידים: "אתם לא רואים לחשוב, לא שמים לב", ומוסיף כי הדברים נאמרו "בנימה של ייוש, אין אונים, אין תכללה" [תכלית]. אף שתוכן האמרה אינו עולה בקנה אחד עם סגנון השיח שלו הבהיר את המהנים, פרשנותו לסייעת מבטאת חמלת כלפי המורה: "בכלוב הזה, יחד עם הילדים, סgorה גם המורה. היא לא רק מאלצת, אלא עצמה נאלצת, בהגייה מתיגעת עצמה. אולי לפני ניסתה, חיפשה. אם לא, הרי זה מפני שלא ידעה, מפני שהיא ביכולתה, התנאים הצלרפו כך" (שם, עמ' 298). עם תום התצלפית והשלמת התיעוד, עלות שאלות וمتgebשות תובנות, נקודות המבט משלימות אלה את אלה והזופה הביקורתית מעיין במושאי הצפיה מתוך אמפתיה.

ככלל, הקווים המנחים שקורצ'אק מספק, אין בהם כדי להקייף 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 מהתצלפית, ואיןו מציע כיצד להשתמש בו בשיח בין-אישית עם מושא הצפיה.<sup>10</sup> קורצ'אק אף אינו עורך הפרדה בין ציפויות במובגרים לבין ציפויות בילדים. לצד הסתייגיות אלה, ההתבוננות האקורדיונית שהוא מציע משמשת נקודת מוצא פורה לשדרות מאפייניהם של הצפיה והזופה כאחד.

10. זה פיתוח שנותר לעשות, בעקבות התצלפית, בתחום הקשרת המורים. מהלך מסווג זה פיתח קויב גוטרמן. במאמרו קידום ההוראה באמצעות ציפויות הוראה ושיח פדגוגי, דן גוטרמן בחשיבותו של קיום שיח פדגוגי המבוסס על אמון בין הצופה לבין מושא הצפיה. במלחכים מובנים, ומתווך דגשים המייצרים תקשורת בין-אישית אפקטיבית ובתויחה, הוא מציע כיצד להשתמש בתנתיו התצלפית באופן דיאלוגי ופרודוקטיבי (גוטרמן, 2010).

## מקוםו של הצופה: חשיבותה של התבוננות רפלקטיבית

מקומו וצביונו של הצופה מעסיקים את קורצ'אק. הוא חתר להגיא לה התבוננות עדינה; כזו המתאפיינת בעין רגישה, בגישה אמפתית ובסובלנות. התבוננות מסווג זה כרוכה ביכולת רפלקטיבית عمוקה ומושכלת של המתבונן. עליו לבחון את עצמו התבוננותו; ממה היא נובעת, מדרוע נמשכו עיניו דוקא להיבט מסוים ולא לאחר, האם לא הציב את עצמו במקום מושא התבוננותו, האם הוא מבין מודיע התנהגות כלשהי שצפה בה עוררה בו יחס רגשי מסוים. קורצ'אק משבץ ברישום צפיפות הערות מטא-רפלקטיביות; הערות המתיחסות למצבו הסובייקטיבי בשעת הצפיפות ולתגובה הרגשיות שזו עוררה בו. יש פעמים שהוא מודיע כי דמעות נקו בעיניו בעקבות שיחה כלשהי, ויש פעמים שהוא מודיע על התרגשותו. כך לדוגמה, לאחר שצפה במריבה בין שלוש ילדות סביב משחק בקוביות, כתוב: "אני עוקב אחר מהלך הדרמה בנשימה עצורה", ווסיף: "המקום הריק בראשיותי – זו עדות להתפעמות, ל言语ות רגשות שהדבר עורר بي" (שם, עמ' 303-304).

התבוננות הרפלקטיבית היא נתיב שני על הוצאות החינוכי והן על הילדים ללמידה לפסוע בו. קורצ'אק סבור כי המיומנות האינטראיספקטיבית חיונית עבור המהנך. עליו להכיר במאפייניו שלו עצמו, להיות מומחה בצפיפות עצמית, ומתחך כך לדיק את פועלו החינוכי. ללא שכלול יכולת התבוננות העצמית, לא יוכל המהנך לצפות כהלה בילד, שהרי השפעתו הגדולה ביותר של המהנך היא במעשו. על המהנך לצפות בילד, אך בראש ובראשונה לצפות בעצמו:

היה כפי שהנץ – חפש דרך עצמן – דע את עצמו, לפני שתרצה לדעת את הילדים. חשוב נא, למה אתה מוכשר, ולאחר כך תבוא לתהום תחומיים לזכויותיהם וחובותיהם של הילדים. קודם כל אתה בעצם הילד, ועליך להכיר, להנץ ולהשכיל את עצמו.

(קורצ'אק, תשכ"ג, עמ' 13)

לצד הדוגמה האישית, על המהנכים ללמד את מלאכת הצפיפות ולהנחייל לילדים את יכולת התבוננות המעמיקה והביקורתית. לזרות הראייה של הילד נודע ערך סגולוי: "ילד המסתכל בתמונה יאמוד בפרט את הזנב, האוזניים, הלשון, השיניים – פרטים שהמבוגרים אינם מבחינים בהם" (קורצ'אק, 1996, עמ' 301). במקומות אחד, קורצ'אק מגדיר את הילד "פילוסוף בעל יכולת התבוננות יהודית" (קורצ'אק,

2006, עמ' 107). מתייך כך קורצ'אק למחנכים שלא להחמיין את הניתוח המשמעותי ביותר של התצפויות – זה המגיע מהילדים עצמם. לדבריו, יש לעודד את הילד לתמפל את מחשבותיו:

הילד מתבונן בעצמו. מנתח את מעשו. אלא שאנו איננו מباحثנים בעובודה הזאת, כי איננו יודעים לקרוא בין השיטים של משפטיו הנזרקים כלאحد יד. (שם, עמ' 342)

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

אם המבוגרים היו שואלים אותנו, היינו יכולים לתת להם עצות רכבות. הרוי אנחנו יודעים יותר טוב מה מציק לנו, הרוי יש לנו הרבה יותר זמן להתבונן ולהשוב על עצמנו, הרוי 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 קורצזוייל, בספרו **משנתו החינוכית של ד"ר יאנוש קורצ'אק**, סבר כי הצפיה ממוצעת את מקומו של המבחן:

משאלתו העזה של קורצ'אק להימלט מהתרשומות סובייקטיבית היא מן הסתם, שהניעתחו להנaging בבית היתומים שלו מערכת חינוכי מורכב. ביקש להבטיח את הערכת הילד על פי כלליים אובייקטיביים ובلتאי אישיים.

(קורצזוייל, 1968, עמ' 35)

עם זאת, הטקסט מעיד שקורצ'אק לא חתר לחיצזה בין מושאי התצפית, והיה מודע לעובדה שהצופה אינו יכול להיות אובייקטיבי. קורצ'אק קרא לצפיה מלמדת, אבל הזמן גם להתבוננות רפלקטיבית של המתבונן עצמו. הוא לא חתר לתמונה חפה מרגשות ומחשבות סובייקטיביות, אלא לצפיה המכירה בקולות אלה ומתחשבת בקיומם. השאייפה היא להגיע לתצפויות החוברות זו לזו ומיצרות

תמונה שלמה. בספר זכות הילד לכבוד מבהיר קורצ'אק כי המחשבה שכל הרגעים יזכו לפרשנות זהה – אינה אלא ערכיות המחשבה (קורצ'אק, 1996, עמ' 370). לדבריו, הפרשנות היא תולדה של אמוןוטיו של המתבונן, אישיותו ומצבו בשעת הצפייה. עדמת ההתבוננות אינה מיתרת את זווית הראייה של המתבונן עצמו; יש מקום לדreamin, להתחשותיו ולדעתו:

עליל להודות על הטכניקה, המחקר והמשמעות של המחשבה המדעית. כרופא הייתי קובע את הסימפטומים ללא כעס. [...] אני יודע מדוע אמצעי הרפואים אינם מבאים להישג הרצוי – אני רוגז, אלא מהפש. הנני רוואה שההוראה שניתנה על ידי, אינה קולעת למטרה. [...] אני רוגז אלא חוקר. (קורצ'אק, תשל"ד, 242-243)

### סיכום: התבוננות כמפתח לדיקן המעשה החינוכי

ילד וainesorf

ילד ונצח

ילד – גורגר אבק במרחב

ילד – רגע בזמן

(קורצ'אק, 1996, עמ' 11)

אף כי נִהגו במהלך השלישי הראשון של המאה העשרים, דבריו של יאנוש קורצ'אק רלוונטיים גם לסוגיות המעניינות את עולם החינוך בימינו. מקופלת בהם הצעה פורה למיקום ההווה בתהליכי חינוכיים, הן מזוויות דאייתו של המחנך והן מנוקדת מבטו של התלמיד. במרכזו של התהליך החינוכי, הילדים, ובתווך בכך מחנכים, מצויים בעיצומו של תהליך התפתחותי – רגשי, חברתי וקוגניטיבי. ואולם לצד התפיסה הרוועונית שלאורה הם מתחנכים, יש להותר להם כר נרחב לניסוי ולת Husteh, לחיפוש זהות ולגיבושה, ולעיצוב עדמתם המוסרית בעולם:

אל תהיה כל השקפה שהיא בבחינת דעה מוחלטת, או דעה נצחית. ולעתים יהיה היום הזה בבחינת מעבר מסיכון 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 בחזקות, בעלות תוכנות אופי וצרכים גם בשנות ילדותם ולאורך התברורות. המנעד הזהותי של הקים ושל העתיד להתקיים הוא מרכיב ש策יך לנוכח בתודעת מהנכיהם כדי לאפשר תהליך חינוכי אICONI ועשיר.

לכארה, יש בקריה לצד הרגע מעשה שלו, זניח כמעט, ביחס לדרישונות@gadolim של כבוד הילד, ראייתו כאדם שלם וחינוכו לעצמות, לחירות ולראיה של טובת הכלל. לעומת זאת, עקרון הצפיה וההתקחות אחר הרגע כשלעצמם נתפסים כצנועים וכטריוואליים. עם זאת, קורצ'אק מיחס 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 בתחום שהגדל – חשוב מן הקטן" (קורצ'אק, תשל"ז, עמ' 352). אדם מבוגר ייחס בעל ידע רב מזה של ילד, משקלה של דעתו רב יותר, מעשים גדולים יעוררו הערכה רבה יותר, ותוכנית מקיפה לטוויה ארוך תזכה את הגיה בכבוד רב מזה שתగורף השתחות קלינית ברגע ההווה. קורצ'אק מנסה לשטח את ההיררכיה, ואף להפוך על פיה את מיקומה של נקודת הכביד:

אנו מחולקים את השנים לבשלות הרבה או מעט; אין يوم לא בשל, אין כל היררכיה של גיל, אין כל דרגות גבוזות ונמוכות בכאב ובשמה, בתקומות ובאכזבות.

(שם, עמ' 367)

הציפיה, בהקשר זה, היא תפיסת עולם המציבה בסיסה את ערך השוויון. התבוננות קלינית ותצפית חינוכית אפשרו חשיפה של רגעים קטנים ואמיותות שייצטרפו לכדי דמות של אדם שלם: "ברישימות מצוים הזורעים שהם צומח עיר וניר, מצויות הטיפות היוצרות מעין" (שם, עמ' 292). "טיפה" יכולה להיות ילד שהלך לעוזר במטבח; אם עוזר הרבה או אם מעט, יהיה זה רגע המספק הצעה לעולמו הפנימי – הצעה שיש בה כדי לשרת את המבחן. היכולת ליצור תמנונות כגון זו, היא יכולה בסיסית, עמוקה ורבת משקל. זה זכות יסוד של הילד וחובתו המקצועית של המבוגר. במלצת הצעיה טמון מפתח של הקשבה רגישה. הקריאה לפתח את יכולת האבחנה בהקשר הפסיכולוגי שומרת את המבחן מפני העלאת הנחות מוטעות בנוגע לילד ומפני הסקת מסקנות שגויות. ההצעה הפסיכולוגית היא לקיים צפיה עקבית

כחול ממיומנותו של המהנדס ומsegretת עבודתו, "לא התבוננות-לפרקים, בשעת מהלה או פורענות, אלא יומיומית, בתקופות הבHIRות של שגשוגו" (קורצ'אק, 1996, עמ' 165).

בראשית המאה העשרים, קורצ'אק השיב למahnך את משקלו הסגולי: "ברצוני שיבן כי שום ספר, שום רופא, לא יבואו במקום מחשבה עצמית עריה, הבדיקה עצמית קשובה" (שם, עמ' 8). המהלך המפנה את שימת הלב לעינו התבוננת של המהנדס וליכולת האבחנה, החמלה והtagובה שיש באפשרותו להציג לתלמידיו, נועד לפתרור מגמה טכנוקרטית, אחידה ונעדרת שדר רוח, שקורצ'אק מבחין בה בחינוך בכללותו ובכועלם של בתיה היתומיים בפרט. הוא כינה זאת "אנמיה רוחנית" (שם, עמ' 166).

גם ביום, במאה ה-21, יש בעמלה חינוכית זו כדי להAIR את הזיקה מבוגר – ילד הדוגלת בהtabוננותו כאמצעי לדיקוק, מדגישה את המפגש הבין-אישי גם בעידן רובי טכנולוגיה, ומזמנת נקודת מבט המאפשרת נראות של המהנדס ושל הילדים כאחד. לצד החשיבות שבהתאמת מערכת החינוך למאפייניה של המאה ה-21 – מאה של אTEGRים חברתיים, טכנולוגיים, כלכליים, אקולוגיים ובריאוטיים – חשוב לא-פהות לטפח את ערכי היסוד שעלייהם מושחת המעשה החינוכי מאז ומעולם, ובכל זה תחוות בייחון אישית לכל ילד וילדה באשר הם, שמירה על זכותם להגדרה זהותית, העממת החוסן האישי ותחוות المسؤولות העצמיות. תלמידים, מורים ומנהלים שמרגישים כי הם זוכים לנראות יפתחו את לבם לאחרים, יתעניינו יותר בזולתם, ויביעו פתיחות, רגשות וחמלת. מתוך כל אלה מתרכשת במידה.

## מקורות

- אדן, שבח (2000). *הנרייך גולדשטיינט – יאנוש קורצ'אך*. ירושלים: האגודה ע"ש קורצ'אך בישראל.
- ארנון, יוסף (1971). *שיטטו החינוכית של יאנוש קורצ'אך*. תל אביב: אוצר המורה. בארת, רולאן (1980). *מחשבות על הצלום* (דוד ניב, מתרגם). ירושלים: כתר.
- גולטרמן, קובי (2010). *קידום ההוראה באמצעות תכפית ושיח פדגוגי*. ירושלים: מכון אבני ראה.
- דוידוב, אפרת (2019). כבוד להווה וזכויות ילדים במשנתו של יאנוש קורצ'אך: עיון בחיבור "זכות הילד לכבוד" במלואות תשעים שנה לפרסומו. *דברים מכללת אורנים, גיליון "כבוד"*, 39–43.
- דרור, יובל (תשס"ח). חרשנותו של יאנוש קורצ'אך: חינוכאי שהקדים במעשה את ההלכות החינוכיות בנות זמננו. *דור לדור*, ל"ג, 160–135.
- הגרי, עדה (1978). מהרוזות פגישות עם קורצ'אך. בתוך: *אגרת לחינוך. הוצאת התנועה הקיבוצית המאוחדת*.
- ויניקוט, דונלד וודס (2009). *יעוות האני במוניים של עצמי אמייתי ועצמי כוזב*. בתוך: *עצמי אמייתי, עצמי כוזב [מאמריהם 1935–1963]*. הוצאה עם עובד.
- זקס, שמעון, וכהנא, יהודה (1989). *קורצ'אך: זיכרונות והగיגים*. תל אביב: פפירוס, אוניברסיטת תל אביב.
- כהן, אדריר (תשכ"ה). *יאנוש קורצ'אך*. ירושלים: המחלקה לענייני הנוער והחלוץ של הסוכנות היהודית.
- (1988). *להיות ממש, להיות אוד: החינוך אהבה – דוגמתו של יאנוש קורצ'אך*. תל אביב: הוצאה אח.
- פרלייס, יצחק (תשמ"ז). *איש יהודי מפולין: חייו ופועלו של יאנוש קורצ'אך. קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון; תל אביב: הוצאה הקיבוץ המאוחד*. קורצ'אך, יאנוש (תשכ"ב). *כתביהם פדגוגיים* (רב סדן ושמשון מלצר, מתרגמים). תל אביב: הוצאה הקיבוץ המאוחד.
- (תשכ"ג). *כיצד לאחד 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 קצnelסון.
- (תשל"ז). *ילדות של כבוד* (רב סדן ושמשון מלצר, מתרגמים). תל אביב: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצnelסון, הוצאה הקיבוץ המאוחד.

- (תשל"ח). דת הילד. בთוך כתבים, כרך ג (דבר סדן וצבי ארד, מתרגמים). קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- (1993). מקורות חדשים, עיונים במורשתו של יאנוש קורצ'אק. חיפה: אוניברסיטת חיפה, האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל; קיבוץ לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- (1996). איך לאחוב ילד, רגעים חינוכיים, זכות הילד לכבוד. בתוכה: 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 ואיהה קטן, בית הספר של החיים (אורן אורלב, מתרגם). בתוכה: 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, עיתונות לילדיים (אורן אורלב, מתרגם). בתוכה: כתבים ט. קריית ביאליק: אוניברסיטת חיפה, האגודה ע"ש קורצ'אק בישראל; קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- קורצוייל, צבי א' (1968). משנתו החינוכית של ד"ר יאנוש קורצ'אק. תל אביב: תרבות וחיינוך.
- שנر, טלי (תשס"ח). מרינה פאלסקה, בית היתומים "נאה דום", והקשרים עם בית היתומים של קורצ'אק בקרוכמלנה. דור לדור, ל"ג, 116-101.
- שנر, משה (2019). זכות הילד לכבוד בהגותו של יאנוש קורצ'אק. דברים מכללת אורנים, גיליון "כבוד", 45-60.