

ריבוי פניה של האמפתיה: תבונה מעשית בעבודתו של יאנוש קורצ'אק

חן למפרט

תקציר

המאמר הנוכחי עוסק בחשיבותה של האמפתיה לחינוך, מתוך התבוננות באפשרות לאתיקה של אמפתיה, כפי שהודגמה בעבודתו של יאנוש קורצ'אק. הנחות היסוד לדין הן: (1) הכרה עצמית וערך חברתי, במובן של ערך עבור הזולת, הם יעדים חינוכיים הניתנים להשגה אך ורק באמצעות אינטראקציה בין-אישית; (2) אמפתיה היא המנגנון ההכרתי-נפשי המוצלח ביותר לגנרציה, הן של העצמי והן של תחושת הערך החברתי, ולפיכך האמפתיה היא בעלת חשיבות קריטית כעמדה חינוכית עקרונית, ויכולה להוות בסיס לאתיקה של תהליך ההתחנכות. כפי שאדגים, לאמפתיה בחינוך מגוון מופעים, לעתים סותרים – היא עשויה להיות מיוצגת כהרגשת מצב הנפש של הזולת המלווה באכפתיות, או כסימולציה של "כניסה לראשו" של מישהו אחר; כעמדה מוסרית עקרונית של מחויבות; כחלק מנרטיב וכנקיטת עמדה חברתית. כל אחד מייצוגים אלה הוא חלק בפניה המרובים של האמפתיה, הנחשפים בעיון במבחר כתביו של קורצ'אק. במובן זה, עמדתו רלוונטית במיוחד לנשות ואנשי חינוך במאה ה-21, המתמודדים עם הצורך בהבניית זהות אישית ומקצועית במציאות שמצד אחד רוויה בקשרים אנושיים וביחסי גומלין המחייבים מכוונות רגשית וערכית; ומנגד, מציבה דרישה הולכת וגוברת לטכנוקרטיה ולהישגים פורמליים-תחרותיים המעייבים על יחס אנושי בלתי אמצעי ומותירים את המחנכות והמחנכים נטולי גיבוי רעיוני ורגשי.

הקדמה

ההצעה לחינוך המעניק לכל אדם תחושה של "היות בעל ערך", ולראיית החינוך כתשתית החברתית והפסיכולוגית למאבק בחוסר הערך, מלווה כצל את התרבות האנושית וההגות הרוחנית למן העולם העתיק ועד ימינו (אלוני, 1998), אך חרף זאת – מעולם לא זכתה לעדנה; החינוך, כתהליך גנרטיבי של הבניית זהות חברתית ואישית, נכפף תמיד לדיכוטומיות חברתיות, ושימש, לעתים קרובות בניגוד לכוונת העוסקים והעוסקות בו, מנגנון המחולל עבור הרבים את הדימוי של חוסר ערך, בחסות הכותרת סוציאליזציה. מערכות החינוך הציבוריות והפרטיות התגבשו היסטורית כמנגנונים המחייבים הבחנה ברורה בין תלמידים ש"יכולים" לאלה שמתקשים, בין "הראויים" לבין אלו שאינם עומדים בדרישות, או בהשאלה – בין המוץ לתבן. הבחנה זו נעשתה מהותית לאופן תפקודו של המנגנון המערכתי. ככלל, התוצר החברתי העיקרי מפעולתה של ההבניה המערכתית ממשיך להיות שעתוק מעמדי, ולאוו דווקא מוביליות חברתית ושחרור מכבלי הגזרה המעמדית, שאיפתם של המחנכות והמחנכים מאז ומעולם. המעניין הוא שדווקא כיום, בעידן הנאו-קפיטליסטי הפתוח והדמוקרטי יחסית, במציאות המאה ה-21 שנדמה כי נעלמו בה מעצורים פורמליים למימוש חלומות חינוכיים, מערכות החינוך הציבוריות מתקשות לפעול לאורם של ערכים הומניסטיים, ובה בעת מתגדרות בהם כהמחאה בלי כיסוי, כאוסף קלישאות נבובות, נעדרות כל קשר למציאות בפועל. תופעה זו, לגורמיה, כבר נדונה בהרחבה (למפרט, 2008; 2013), ולפיכך כאן אשרטט את תמונת המצב העגומה בקווים כלליים בלבד: בפְּנְאוֹפְטִיקוֹן החברתי נמצא כמעט תמיד את בית הספר מזדנב אחר דרישות השלטון – המוצגות כיום כ"רצון ההורים" או כ"בחירת הציבור" – ובתוך כך מנסה לשמר רלוונטיות בעידן ההיפר-טכנולוגי באמצעות שחייה עם הזרם, המכונה "התאמה למאה ה-21", ואימוץ טקטיקות של הישרדות; התפיסות שמאמץ בית הספר הפוסט-מודרני ולאורן הוא פועל מוצגות כסוג של יעד, *raison d'etre*, מטרה "חינוכית"; טכנוקרטיה של הישגים פורמליים מוצגת כ"אידאולוגיה"; לאומנות, הדתה וקנאות מוצגות כ"שייכות"; שמרנות מחשבתית כ"נאמנות"; התרחקות משיח פוליטי כ"אידאולוגיה חינוכית" ותחרות אגרסיבית כ"חוק טבע"; הפרקטיקות הביט-ספריות, המכונות משום-מה "חינוך", מעניקות לרבים הנחשפים להן דימוי עצמי של חוסר ערך חברתי, ובתוך כך הן מעודדות בלעדית ובהתלהבות יתרה את ההישגים הפורמליים המדידים הנתפסים כבעלי פוטנציאל לערך כלכלי עתידי.

אל מול מציאות עגומה זו, נשאלת שאלת האלטרנטיבה. האם עומדים לרשות העוסקות והעוסקים בחינוך מנגנוני ערך אחרים שיש בהם כדי להציב משקל נגד ריאלי? התשובה היא כמובן חיובית: לצד המגמה הטכנוקרטית-הישגית-תחרותית, פועלת ואף מתעצמת בשנים האחרונות הפרקטיקה החינוכית המעניקה ערך חיובי לניסיון, שלא תמיד עולה יפה, לנתק את הקשר בין הישג פורמלי מדיד המזוהה כבעל ערך כלכלי לבין גנרציה של זהות אישית וחברתית בעלת ערך סגולי; להפריד בין מצוינות יחסית, שפירושה "אני טובה, מהירה, חכמה וחזקה יותר או פחות ממישהי אחרת", המנפה אפריורית את המעטים כבעלי ערך גבוה ואת האחרים כפחותי ערך, לבין מצוינות העומדת בפני עצמה, שאינה קשורה לביצועים יחסיים, כגון עשיית הדברים באופן מיטבי. מדובר בפרקטיקה, או למען הדיוק באוסף של פרקטיקות בעלות מושגי יסוד משותפים, ובהם התחנכות דיאלוגית, אמפתייה, אותנטיות, מימוש עצמי או העצמה, כביטוי לעמידותה של התפיסה ההומניסטית, המצויה ברקע בתהליכי תחייה; ולצדם, מושגים כגון שחרור, חשיבה ביקורתית, אוטונומיה, זכויות או חינוך דמוקרטי, שמקורם בפדגוגיה הביקורתית – גישה שלא נס לחה כל עוד שרירים וקיימים הקיפוח, הגזענות, חוסר השוויון, האפליה וההדרה, רעות חולות שלא במהרה בימינו ייעלמו ממחוזותינו. הגישה ההומניסטית המתחדשת תציע פדגוגיה של הבניית זהות עצמית וחברתית על בסיס אוניברסלי, שוויוני, ואפילו קוסמופוליטי, אך לא תציג אותה כאידאולוגיה, אלא כמחויבות למימוש צורכיהם הפסיכולוגיים ורצונותיהם של המתחנכות והמתחנכים; בעוד הגישה הביקורתית תנסה להציע הבניית זהות באופן דיאלקטי, באמצעות עימות משותף של מחנכים ומתחנכים עם מציאות קונקרטית דכאנית שבמרכזה חוסר ערך חברתי; אך חרף הבדלי הגישות, בשני המקרים מדובר בפדגוגיה גנרטיבית השואפת להצמיח זהות אישית וחברתית של ערך, נוכחות, נראות ומשמעות. זו פדגוגיה המבטלת את סגרגציית הערך של החינוך הטכנוקרטית, ומכאן שהיא גם בעלת היבט פוליטי: היא מכילה, בגלוי ובעיקר באופן לטנטי, הן את הדרישה לביטול השעתוק המעמדי המעניק ערך חברתי לבני המעמדות המבוססים¹ והן את המחויבות המוסרית או הפרגמטית כלפי ילדות וילדים במצוקה, קורבנות הדרה

1 אין מדובר כמובן ב"משחק סכום אפס", כלומר בתיקון של האחד על חשבון האחר, אבל לרשותם של ילדים בני המעמדות המבוססים עומדים מנגנוני ערך נוספים וחשובים, כפי שהבהרתי בספרי ילדים חסרי-ערך (למפרט, 2013).

ודיכוי מכל סוג שהוא, מחויבות ליצור עבורם את הדימוי העצמי של היות בעלי ערך – קיימים, נראים, מורגשים וחשובים עבור אחרים – ובמילים אחרות, "להיות אדם", בפרפרזה לשם ספרו של אלוני (1998).

על רקע הבחנות אלו, ברצוני לטעון שתי טענות: האחת, כי עמדה אמפתית היא הבסיס להבניית פדגוגיה גנרטיבית, כזו המנכיחה את הילדות והילדים כבעלות ובעלי ערך; שמספקת להם בסיס ליצירת הקונסטרוקציה המנטלית של העצמי המוזנת במבטם האכפתי של האחרים. טענתי תהיה כי פדגוגיה של אמפתיה אינה בבחינת חלום או קלישאה, אלא אידיאה הניתנת למימוש, לאקטואליזציה. טענה זו נסמכת מצד אחד על זיהוי האמפתיה כאקט הכרתי בסיסי וראשוני הנשען על יסודות מוצקים של פרספציה, קוגניציה ורגש; ומנגד, על פרקטיקה חינוכית הניזונה מאתיקה של מחויבות לראות, להנכיח את הזולת ולהשתתף ברגשותיו. לפגוש ילדות וילדים מתוך עמדה אמפתית, פירושו מיצובה של המחנכת כדמות משמעותית שדרך עיניה הילד מרגיש בעל ערך; במופעיה הרדיקליים יותר, במצבים של מצוקה, חוסר אונים וכאב בלתי נסבל, מיוצגת האמפתיה גם כחמלה וכדחף למימוש הנטייה האכפתית באמצעות פעולה, התכוונות לשינוי המציאות עבור הזולת שתורמת שוב ליצירתה של תחושת הערך (אבידן, למפרט ועמית, 2005; למפרט, 2008).

טענתי השנייה תהיה, שיאנוש קורצ'אק (הנריק גולדשמיט, 1878–1942) עסק במה שכיום אפשר להגדיר פדגוגיה אמפתית, אם כי מעולם לא כינה כך את עבודתו; וכי עבודתו עם ילדי בית היתומים, כמחנך, כרופא וכסופר – שעבורו היו היינו הך – היא מעין פרדיגמה המלמדת על מגוון רחב של היבטים שבהם מחויבות אמפתית באה לידי ביטוי ויכולה לעצב את הפרקטיקה החינוכית. דוגמאות לפדגוגיה אמפתית אפשר למצוא בהקשרים נוספים בהיסטוריה של החינוך, אך דומני שאין דמות המייצגת את החינוך הגנרטיבי באופן מלא ושלם יותר מקורצ'אק.

ראוי להעיר כי בדיון שלהלן אתייחס להיבטים ממוקדים בלבד בעבודתו, וזאת משני טעמים: (1) קורצ'אק הוא גיבור תרבות, המוכר לנו ונחרת בזיכרון הקולקטיבי כאיש המעלה שעמד בגבורה בכל המבחנים, ובכלל זה המבחן האולטימטיבי של הקרבה עצמית עילאית, בבחירתו ללוות את הילדים שחינך אל מותם במחנה ההשמדה בטרבלינקה, ולהירצח שם עמם. דמותו ההיסטורית ידועה כהתגלמות האידיאל של אהבה ומסירות לילדים באופן המלא והשלם ביותר; דמות שנבנתה והוצגה במשך עשרות שנים – כבר בזמנו של קורצ'אק עצמו – בכיוגרפיות מלומדות, בניתוחים

אקדמיים, בספרות החינוכית, וכן בסיפוריהם של אלו שפגשוהו או נמנו עם חניכיו והפכו למצבת זיכרון כתובה או מומחזת. מעשה כינונה של הדמות ההיסטורית נעשה אפוא ולמופת, ועל כל אלו אין צורך להוסיף. אני מניח מראש שהוא מוכר לקורא (ואם אינו מוכר, אנא...). ולא זו בלבד אלא שתהליך הקאנוניזציה של דמותו הותיר בצל דמויות חשובות לא־פחות, ובהן סטפניה וילצ'ינסקה (1886-1942) וכן מחנכות ומחנכים אחרים באותה תקופה, שצעדו אף הם עם חניכיהם למשרפות מתוך בחירה; (2) קורצ'אק היה איש ספר, והרבה לכתוב על ילדים ועל חינוך. הוא הכיר תיאוריות, קרא הגות פילוסופית, ואף נהג להטיף את אמונותיו ותובנותיו. עם זאת, הוא מעולם לא ניסח תורה חינוכית סדורה כתיאוריה, ובמובן זה, הוא היה מחנך יותר מאשר פילוסוף או תיאורטיקן של החינוך, ולכן הניסיון להתוודע ל"הגותו החינוכית של קורצ'אק" הוא בעצם דיסוננס, משום למעשה קורצ'אק האמין כי תובנות חינוכיות צומחות באופן אינדוקטיבי, מתוך המעשה, במפגש עם הילדים ובחיים בצוותא, ואף התנגד עקרונית להתייחסות אל החינוך כאל תיאוריה דדוקטיבית שיש ליישמה. מאחר שהגותו הייתה נטולת בסיס תיאורטי במודע, אין לנו אלא להתבונן בעבודתו ולנסות ולהתוודע אל "בין השורות" של כתיבתו כדי להמשיגה למונחים פילוסופיים, פסיכולוגיים או פוליטיים. להלן יוצגו ארבעה עקרונות אינדוקטיביים השזורים בעבודתו של קורצ'אק, שלהערכתנו עשויים ללמדנו דבר־מה חשוב על הגנרציה של ערך באמצעות אמפתייה.

1. הכרה עצמית והנכחת הזולת

כ־200 שנה חלפו מאז הציג הפילוסוף פרידריך הגל (1770-1831) את אופייה הדיאלקטי והבינ־אישי של המודעות וטען כי בלעדי אינטראקציה בין האדם לבין זולתו, ובהיעדר הכרה הדדית, לא תוכל להתפתח תודעה עצמית; ה"עצמי" שלנו הוא חברתי, ולעולם לא נוכל לבסס זהות כלשהי מחוץ למבטו של הזולת עלינו. כך, בדוגמה היפותטית, על פי הגל, אדם הבוקע מביצה על אי בודד לא יפתח תודעה משל עצמו, וקרוב לוודאי שלא תתפתח בו תודעה כלשהי, לא כל שכן זהות עצמית. יתרה מכך, על פי הבנתו של הגל, הקשר הבינ־אישי הוא היפוכה של מחשבה "טהורה" ומבודדת – קשר המתחיל בתשוקה ומתפתח למאבק יצרי, לעומתי וכוחני. לא בכדי התייחס אליו הגל כאל מאבק "בין ארון לעבד" (Hegel, 1807).

צ'ארלס הורטון קולי (Cooley, 1922) הוא שקבע את המסגרת המושגית של הדיון המתגבש בפסיכולוגיה חברתית, כשבהשפעת המודל ההגליאני ויתר על ההפרדה שהציע דקארט בין הנפש הפרטית לתודעה החברתית, וצייד בתפיסה שלפיה ה"עצמי" אינו נפש בדידה, אלא קונסטרוקציה מנטלית הנוצרת על בסיס זיקותיו החברתיות של האדם. החוויה של האדם ופרשנותו לאופן שבני אדם מתבוננים בו, תופסים אותו ומתייחסים אליו, יחסי הגומלין של האדם עם זולתו – כל אלו הם אבני הבניין של ה"עצמי" שלו, הם העצמי שבמראה, מושג שטבע קולי (Mann, 2008, p. 183; Cooley, 1922, pp. 137–138). מובן שכדי להבנות סוג כזה של אני חברתי יש צורך במנגנון זיהוי שבאמצעותו יכול האדם לפרש, סובייקטיבית, את מחשבותיו ותחושותיו של הזולת כלפיו, כלומר, לפני שיוכל לפתח הכרה עצמית או מושג ברור של "עצמי" – שבפרשנות רדיקלית יותר רק נדמית לו "עצמית", והיא בעצם כל כולה חברתית – עליו להכיר תחילה את התודעה החיצונית. קולי אינו מפרט כיצד בדיוק מתרחשת הכרה כזו, אך בעובדה שקיבל את הרעיון שהציג שנים קודם לכן דייוויד יום, ועל פיו הסימפטיה-אמפתיה² היא סנטימנט חברתי המתפתח על בסיס הדהוד גופני שמזמין אותנו להתוודע ולהרגיש את מצוקת הזולת (יום, 1839, עמ' 479) – יש משום רמז לכך. על פי קולי, סימפטיה-אמפתיה היא אופן של תפיסה חושית, התוודעות אינסטינקטיבית למחוות הגופניות של הזולת כבעלות מובן, כשהכרה והנכחה הדדיות מחוללות בטבעיות רגשות חברתיים, כגון אחווה, השתתפות, חמלה או יחס רגשי של רוך כלפי הזולת (Debes, 2015). במובן זה, הנחת האמפתיה כתפיסה חושית ישירה פורמת את המודל הקרטזיאני בדבר הפרדה בין גוף לנפש: הנפש והגוף משולבים יחדיו, והאמפתיה מדגימה זאת היטב: באמצעות הפרספציה, התפיסה החושית, האדם רואה את הבעות פניו של זולתו, את תנועות גופו, שומע את הרעד בקולו

2 המונח סימפטיה שימש את הפילוסופים הסקוטים במאה ה-18, ואילו אמפתיה, כתרגום של *empathy* בגרמנית (מילולית, "להרגיש לתוך"), הוא מונח שנטבע בתחילת המאה העשרים. למעשה, ההגדרה הנהוגה כיום למושג אמפתיה דומה לתחולתו של המושג סימפטיה בתורתו של דייוויד יום, ובמובן מעט אחר, גם אצל אדם סמית. מאחר שמשמעותם של מונחים אלו בעברית שונה מאוד מאשר באנגלית ובגרמנית, בחרתי להתעלם מההתנצחות המייגעת הנהוגה בספרות המחקרית עד ימינו ביחס להבדלים בין שני המונחים; לצורך הדיון הנוכחי אשתמש במושגים סימפטיה ואמפתיה כשקולים זה כנגד זה.

ומרגיש את חרדתו, כאבו, את שמחתו ואת געגועיו – המנטלי משוקע בגופני ומשולב בו, בלא הפרד (Scheler, 2009, p. 260).³

במונחים של ערך עצמי וערך חברתי – שבשלב זה ברור כי הם היינו הך – האמפתיה היא הקשר האנושי הראשוני המנכיח את הזולת ברובד התפיסתי, וכך נוסך בו תחושה של הכרה בקיומו ובהיותו נראה ומורגש. האמפתיה היא גם האופן הבסיסי ביותר שאנו מצליחים לזהות את עצמנו, שכן המבט שלנו בזולת, מעבר להיותו מנכיח את הזולת כישות הנמצאת "שם", הוא גם משקף לנו את עצמנו ניבטים מבעד לעיניה של אותה ישות.⁴ כלומר, האמפתיה היא מנגנון-ערך החורג מחוץ לתחום האישי, ונמצא שם בחוץ, במבט האחר עליי, ולא בשום אני פנימי. בתרגום למונחים חינוכיים, אם אכן האמפתיה היא אופן ראשוני ובסיסי של הכרה, הרי שאם נתכוון לכך ואם לאו – המפגש הממשי בין מבוגרת לילדה, בין מורה לתלמיד, הוא א-פריורי מפגש גנרטיבי של ערך – במידה שהמורה "רואה" אותי, מזהה את רגשותיי ומפרש את התנהגותי ישירות, בלי שיפוט, בלי השוואה ובלי הסקת מסקנות; ובמידה שהמבט שלה מתאפיין באכפתיות, הרי שהיא מחוללת בי תחושה שאני קיימת ושל היות בעל ערך עבורה; מנגד, אם המורה מתעלם ממני, מתייחס אליי כשקוף, מתבונן בי דרך "משקפיים" של דעה קדומה, הכללה או רגש המצויים מראש "באמתחתו המנטלית", או לחלופין, רואה אותי כפי שאני, חרד, מבויש, נבוך וכיוצא בזה, אבל נותר אדיש לנוכח המראה – הרי שאני נותר "לא קיים", "לא מורגש", חסר ערך.

מפעל חייו של יאנוש קורצ'אק, עבודתו עם ילדי בית היתומים, התבסס בראש ובראשונה על המפגש הממשי – החיים בפועל לצדם ובמחיצתם, ויחסי הגומלין עמם; בסיס המעשה החינוכי עבור קורצ'אק היה תמיד הניסיון הבלתי פוסק לראות, להתבונן, לחוש ולהרגיש את הילדים; לעשות זאת בלי שיפוט, אלא מתוך עניין, סקרנות ואכפתיות אינסופית – כלומר, להיות אמפתי, שהרי האמפתיה במובנה הפנומנולוגי הבסיסי ביותר היא ההתוודעות אל הזולת כאחד ממני, כייחודי

3 תפיסה זו הוצגה לעומקה בהגות הפנומנולוגית של תחילת המאה העשרים אצל אדמונד הוסרל, אדית שטיין ומקס שלר, והמשיכה להתפתח בעבודתו של מוריס מרלור-פונטי ובניתוח הפנומנולוגי של ימינו (Zahavi, 2010, 2011).

4 השימוש בביטויים כגון "מבט" ו"נראות" המתייחסים לחוש הראייה משמשים כאן כמטאפורה בלבד – אנו יכולים כמובן לחוש את הזולת באמצעות חושים אחרים, כגון שמיעה או מישוש, ומכאן שהחוויה האמפתית אינה תלויה בחוש הראייה דווקא, אם כי היא מחייבת מפגש פיזי.

כפני עצמו – או כפי שהסבירה הפילוסופית אדית שטיין (1891–1942):⁵ "האמפתייה היא ההתנסות בגוף ראשון בחוויותיו של אדם אחר [בגוף שלישי], והיא ניתנת לנו ישירות כשלו ולא כשלנו" (Stein, 1917, pp. 17–19).

בכל יומניו של קורצ'אק, בסיפוריו הרבים, ובייחוד בטקסט **כאשר אשוב ואהיה קטן** (קורצ'אק, 1925), משתקפת חתירה בלתי פוסקת לראות את הילדים מבעד לעיניהם שלהם, לחוש את חוויית הילדות הנמצאת שם, מחוץ להישג ידם של המבוגרים שאיבדו אותה זה מכבר; להתריע בלי הרף על המשקפיים המעורפלים, על הדעות המשוחדות ועל אוסף ההכללות שמכתיבים את יחס המבוגרים אל הילדים, ואינם מאפשרים מבט "נקי" ואכפתי. אם נפנה מבטנו אל הילדים ונתבונן בהם נכוחה, נוכל לראותם כפי שהם: תנועות הגוף, העוויות הפנים או השפלת המבט, כביטוי הנפש, ובייחוד הבכי, שכן – כפי שמסביר קורצ'אק – ההתבוננות הקשובה חשובה במיוחד בזיהויים של מצבי מצוקה:

– כשאבא שופך את התה, אמא אומרת: אין דבר; אולם עלי היא כועסת תמיד.

לא-מורגלים בכאב, עלבון, עוול, הם סובלים סבל רב, בוכים יותר; אפילו דמעות הילד מעוררות הערות מבודחות, נחשבות טפלות, מרגיזות [...] אלו דמעות-אין-אונים ומרד, התאמצות-מחאה נואשת, קריאה לעזרה, תלונה על דאגה פגומה, עדות כי כובלים וכופים בלא-בינה, גילוי הרגשה עצמית רעה, ותמיד ייסורים.

(קורצ'אק, 1929)

יחסם של המבוגרים הופך בסופו של דבר גם לאופן שבו ילדים תופסים את עצמם: "[...] צורח, צווח, מילל, מייבב (ילקוט ניבים שהמציאו מילונים של המבוגרים לשימוש הילדים)" (שם; שם); אך לדידו אין בכך כל צורך, משום שכאבם של הילדים נמצא מול עינינו, וכל שנדרש הוא להתבונן. עבור קורצ'אק דמעות הן המחווה הגופנית החזקה ביותר המייצגת כאב וסבל, ואילו ריצה ותנועה מהירה,

5 אדית שטיין, תלמידתו של הוסרל, הייתה פילוסופית יהודייה שהמירה את דתה לקתוליות, אך חרף זאת נרצחה באושוויץ – יומיים לאחר הירצחם של קורצ'אק ותלמידיו בטרבלינקה; שטיין נודעה בעבודתה החשובה ורבת ההשפעה על הפנומנולוגיה של האמפתייה.

הן ביטוי גופני לנפש משוחררת, ייצוג של שמחת החיים והחיוניות הילדית – אך המפגש עם שתיהן, מסביר לנו קורצ'אק, במקום שיחשוף את הנפש הילדית על פניה הכפולים של שמחה ועצב, הופך לחרב פיפיות ביחסם הלא-אמפתי של המבוגרים. דימוי דמעות הילדים לחלון הנפש מופיע שוב ושוב בכתבתו של קורצ'אק: "כבוד לכישלונות ודמעות. לא רק פוזמק קרוע, גם ברך שרוטה, לא רק כוס זכוכית מנופצת, גם אצבע פצועה, וצלקת וחבורה, ובכן כאב" (שם; שם). ובכאשר אשוב ואהיה ילד:

אנו יודעים מה פירושו: כואב... הריני יושב ומחשב... וצער גדל והולך אופפני, שאנו קטנים כל כך וחלושים כל כך. וביותר צר לי על מונדק, שאביו שיכור... איזו חמימות עלתה בעיני, מיהרתי וסילקתי את המחברת הצדה, שלא יטפסף על שיעורי. אך לא: הדמעות ירדו לאפי, לא נפלו.
(קורצ'אק, 1925)

אלא שיחסם המתעלם של המבוגרים, וכך גם פרשנותם השגויה וסירובם לראות, גורמים לילדים להסתיר את הביטויים הפיזיים של רגשותיהם, לסגור את "חלון הנפש", להחניק את הדמעות ולשמור את הכאב בפנים.

ילדים בוכים לפרקים קרובים יותר ממבוגרים, ולא משום שהם יבכנים, אלא משום שהרגשתם עמוקה יותר, ייסוריהם מרובים יותר. על מה אין המבוגרים מכבדים את דמעות הילדים שלנו? כי נראה להם, שאנו בוכים על כל דבר של מה בכך. לא. ילדים קטנים צועקים, כי זו הגנתם היחידה: יצעק, ימצא מי שישים לבו ויושט עזר. או שהוא כבר צועק מייאוש... והמבוגרים יש ובאסונם חרבות, כבות פתאום דמעותיהם.
(שם; שם)

תיאוריו של קורצ'אק, ובהם הוא מדמה את עצמו כילד שרגשותיו מוכחשים, מדגימים את האיכויות שבהן מצטיירת הכרת המצוקה כחלון לנפש הילדית:

ולפרקים רחוקים, רחוקים ביותר, תבכה, כשהם כועסים שלא כדין. – אתה מוריד ראשך ולא כלום. פעמים ישאלו אותך, ואתה לא תענה. פעמים תרצה

לענות, ואך שפתותיך נעות ואינך יכול. הם אומרים, כי עקשנות היא. ולפעמים באמת פורצת איזו התעקשות, כי כבר היינו־הך: ירביצו בך ויבוא הקץ. ובכן, אתה מושך כתפיד, או רוטן מה מתחת לחטמך... או שבראשך אפס, רק בחזך ייאוש אילם וזעם.

(שם; שם)

ואולם התבוננות אמפתית אינה חושפת רק כאב. עיקר כוחה דווקא בחוויות הילדות המלאות, המתאפיינות בתנועה, בחופש ובחיוניות; חוויות ששכחו המבוגרים וכיום מתעלמים מהן ומדכאים אותן. רק מבעד לעיני הילד נוכל להרגיש באופן הטבעי, הזורם והמהנה של הריצה המשוחררת:

אני דוהר, שהאוויר הומה באזני וטופח על פני. זיעה שוטפתני, אך לא כלום. נעים, עליז. קפצתי משמחה וקראתי: אהה, נעים להיות ילד! [...]. כי אצלנו ריצה היא, כרכיבה, כדהרה, כרוח סופה. אין אתה יודע כלום, אין אתה חושב כלום, אין אתה זוכר כלום, אפילו אין אתה רואה כלום – אך אתה מרגיש חיים, מלוא־חיים. אתה מרגיש אויר בך וסביביך.

אני רץ, בורח – היינו הך. מהר־מהר.

נפלתי. נפגעה ברכי. כאב. וצלצול.

חבל. עוד קצת. עוד רגע קטן.

– מי יותר מהר: אתה, או אני?

פג כאב הרגל. שוב חובט הרוח בעיניים, בפנים, בריאות. שוב אדהר בלא דעת, ובלבד שאהיה ראשון. בנס אני מתחמק מידי הילדים, כובש המעצורים. מפתן – יד על משענת ופֶרַח מעל המדרגות. איני מביט סביבי, אך ארגיש, כי הוא נשאר מרחוק. ניצחתי.

(שם; שם)

מעניין להבחין כי קורצ'אק אינו מבלבל בין האופן שאפשר וחשוב לתפוס את נפש הילדים ותחושותיהם הגופניות לבין זיכרונות הילדות הפרטיים שלו כמתבונן: הוא מרגיש כילד, לא משום שהיה ילד בעצמו – טעותם הנפוצה של מבוגרים – אלא משום שהוא רואה ילדים, מרגיש אותם ומתבונן מבעד לעיניהם; זו "כניסה לראשו של ילד", אך אין לערכבה עם זיכרונות אישיים משום שאמפתיה אינה השלכה.

התיאור שלעיל אינו בגדר זיכרון, מסביר לנו קורצ'אק בפתיחת תיאורו את הריצה; אם אנבור בזיכרונותי שלי, אגלה שהם מתקופה מאוחרת יותר, שבה כבר לא היה לי כוח לרוץ:

כשהייתי צעיר, יכולתי שלא להתרוצץ, אך לרוץ לחשמלית, או לבית-הנתיבות. עתים שחקתי עם ילדים אצל מכרים. לכאורה אני רוצה לתפוס, והם בורחים. אכן: כשהייתי צעיר – אחר-כך שוב לא נחפזתי לחשמלית. מה יש – ברחח חשמלית אחת, אחכה לאחרת. וכדרך שחוק אני רודף אחרי ילד, רק פסיעות אחדות, ואחר-כך אני רוקע בקרקע כדי להטיל אימה והוא בורח ורק מרחוק הוא מביט לאחוריו או רץ מסביב ועושה עיגול גדול, ואני מסובב במקום אחד ומעמיד פנים, כאילו אני אומר לרודף אחרי – הוא חושב, כי אילו רציתי הייתי תופסו, שהרי אני גדול בשנים ואני איני יכול. כי יש בי כוח, אך מיד מתחיל לבי הולם בחזקה ונשימתי נעצרת...

(שם; שם)

וכעת, משהוא מרגיש כילד, זו חוויה חדשה, מעין גילוי: "מיד נפחדתי והבטתי סביבי, אם לא שמע מישהו; שהרי אפשר ויחשוב כי אם אני שמח כל-כך, אפשר ולא הייתי תמיד ילד".⁶ וחוויות ילדות, בייחוד אותן חוויות נפשיות המגולמות בגוף, סופן תמיד להתרסק אל מול מציאות המבוגרים:

ומרוב תנופה במסדרון הצר – חָבַט במנהל. – כמעט שנתהפך. ראיתי, כי המנהל עומד, אך לא הספקתי להיעצר. לחלוטין כמכונאי, נהג מכוננית או קטר... ובכן ניצבתי כאוויל. אפילו לא אמרתי: "סליחה".

והמנהל אחז צווארוני ונענע עד שראשי סחרחר. והוא רע כל-כך, שאיני יודע.

– מה שמך, שובב?

6 שלא במקרה, הכתיבה של קורצ'אק היא בגוף ראשון, כמדמה חוויות ילדות מנקודת ראות ילדית, אותנטית – עבור חוקרים רבים סימולציה זו עצמה יש בה מן האמפתייה, המוגדרת כהחלפת מקומות דמיונית. אני חולק על הגדרה זו, ומעדיף את ההבנה הפנומנולוגית של האמפתייה כתפיסה ישירה קדם-רפלקטיבית, המאפשרת מאוחר יותר את הסימולציה באמצעות הדמיון, הרפלקסיה והשפה.

אני אימה. לבי מתפוצץ, איני יכול להגות מלה. הוא יודע, כי בשוגג, ובכן הוא חייב לסלוח... אני רוצה לומר מה, אך כולי רועד, ולשוני נִשְׁתָּה. – והאדון שור מנענעני וצועק: סוף-סוף תענה לי או לא? אני שואלך, מה שמך?

(שם; שם)

וכך נסגר המעגל, והריצה, השמחה המגולמת בגוף, תהפוך לעצב ובושה, שיתגלו, כמובן, בדמעות:

– ולרוץ כחסר דעה, לא בושת? תבוא מחר עם אמך. התחלתי לבכות. הדמעות רצות מאליהן. כקטניות. והאף רטוב מאוד... אך שעות מעטות שאני ילד וכבר דמעות ראשונות. לא הרבה, אך בכיתי. אפילו עכשיו, שכבר יבשו עיני, לבי מלא צער.

(שם; שם)

עצב, שמחה, חדרות חיים, הנאה, בושה – הנפש מגולמת בגוף ובמחוותיו, ואנו יכולים להכירה: לא בזיכרונותינו, אלא באמפתיה, דרך התבוננות בגופם, בתנועתם, בריצתם, ובאופן מיוחד – בדמעותיהם של ילדות וילדים.

וההתבוננות האמפתית-אכפתית היא בעלת חשיבות פדגוגית – ואין זאת רק משום שהיא מספקת ידע והבנה, אלא משום שהיא גם בעלת תפקיד מכונן ערך: ילדים צריכים להרגיש נראים כפי שהם, כבעלי ערך עבור המתבונן, באופן אותנטי שאינו השלכתי. החשש להיראות מבעד לעיניהם השיפוטיות של המבוגרים – כלומר, להיות חסרי ערך – הוא משתק ומאמלל; ילדות וילדים זקוקים להבנה שאפשר להשיגה רק באמצעות חוויה ישירה, בהבנה תחושתית-אכפתית שאינה אינטלקטואלית או תיאורטית; שכן בסופו של דבר, ההתעלמות, האדישות וחוסר העניין הם הקשים ביותר. על פי קורצ'אק, די לילדים בידיעה שאכפת לנו, שאנחנו רואים ומרגישים, כדי להקל על הקושי ועל האימה, אפילו ברגעים שמדובר באימת המוות:

היה יום יפה. השמש זרחה. הכל יצאו לרחוב, לראות את מלכם בפעם האחרונה. לרבים עמדו דמעות בעיניים. אך מתיא לא ראה את דמעותיהם. אילו ראה, היה לו קל יותר לצעוד אל מקום ההוצאה להורג. אלה אשר

אהבו את מתיא שתקו, משום שחששו לבטא את אהבתם והערצתם בנוכחות האויב. חוץ מזה מה יכלו לקרוא? הם היו רגילים לצעוק: "יחי המלך!" אבל מה היה עליהם לקרוא עכשיו, כשהמלך הלך לקראת מותו? (קורצ'אק, 1928; ההרגשה שלי, ח"ל)

ולכן, קבע קורצ'אק, "הדמעות מלוחות. מי שמבין זאת יכול לחנך ילדים, מי שלא מבין, לא יכול לחנכם".

2. שפה של אמפתיה

ההתבוננות והמגע הישיר יחשפו את הרגשת הזולת, את רגשותיו וחוויותיו, אך אין בהם כדי לספק הבנה והכרה. האמפתיה מן הסדר הראשון, התפיסתי, היא האפשרות הטובה ביותר להתוודע אל תוכני הנפש של הזולת מתוך אכפתיות, אם כי ביסודה זו אמפתיה ראשונית, היא קדם־רפלקטיבית וקדם־שפתית, ואין בה כדי לזהות את הסיבות לכאב, או את המניעים לפעולה; זו הוויה בעלת איכויות של "כאן ועכשיו", אך אין בה משום הבנה. כדי להכיר את הזולת יש צורך ביותר מכך, ועלינו להרחיב את יריעת ההתבוננות מעבר להוויית הדברים בנקודת ההתרחשות. הרברט מיד (Mead, 1863–1931) המשיך ופיתח את התובנות שהציע קולי ואת הטענה בדבר קדימותם של ההכרה החברתית והמפגש עם האחר להופעתה של התודעה:

אם, כמו וונדט,^[7] אתם מניחים את קדימות קיומה של התודעה, כמסבירה או כמאפשרת את התהליך החברתי של ההתנסות, אזי המקור של התודעות והאינטראקציה ביניהן הופכים למסתוריים. לעומת זאת, אם תתייחסו לתהליך החברתי של הניסיון כקודם (בצורה ראשונית) לקיום של תודעה ומסביר את קיומה של התודעה במונחי האינטראקציה בין אינדיבידואלים בתוך אותה תהליך, אזי לא רק מקורן של תודעות, כי אם גם האינטראקציה בין התודעות, [...] מפסיקים להיות מסתוריים או פלאיים.

(Mead, 1934, p. 50) [תרגום שלי, ח"ל]

7 הכוונה היא לויליאם וונדט (1832–1920), אבי הפסיכולוגיה הניסויית.

מיד פיתח הסבר משלו לאופן שאנו מכירים ומבינים את הזולת: לא האמפתיה-סימפתיה, אלא השפה, היא המדיום המנכיח את הזולת. היא הבסיס לתקשורת הבין-אישית והחברתית בכלל, היא האינטראקציה הסימבולית שאינה רק מתארת מציאות נפשית וחומרית, אלא גם בונה אותה; השפה היא המאפשרת, בתהליך הסוציאליזציה שהיא מכתובה, את הקונסטרוקציה הלשונית והמנטלית של האחר והעצמי. בתוך כך, טען מיד כי האופן שאנו רוכשים את השפה, את המדיום האינטראקטיבי, הוא בין השאר באמצעות חיקוי בני אדם אחרים על בסיס זיהוי מחוות גופניות; החיקוי⁸ הוא אינטראקציה הבנויה על המחוות הגופניות שבאמצעותן אנו רוכשים את השפה, מכירים ומבינים את הזולת, בעוד הלשון הדבורה היא מחווה גופנית, אולי המחווה הברורה ביותר המנגישה תודעות נפרדות האחת לרעותה – עבור מיד הדבר פשוט: הדיבור הוא פעולה פיזית, אך מעבר לכך, ברובד הסמיוטי, השפה נתפסת כמערכת סמלים מורכבת בקונטקסט התקשורתי הרחב בין בני אדם; שפה היא מערכת של כללים פורמליים ה"מסדרת" את המילים כסימבולים של מציאות – מערכת של רפרזנטציות שבה מילים ומשפטים, שהם למעשה סמלים, מייצגים מצבי עניינים – מציאות שאינה נוכחת לחושים באופן מיידי. השימוש בשפה פירושו "תרגום" הסמלים לתמונת מציאות שיש בה רצף של זמן, והיא אינה מוגבלת להוויית ה"כאן ועכשיו" של הפרספציה; הלשון היא המצע ההכרתי המאפשר לנו לדמות מצבים היפותטיים, לערוך סימולציות ולהחליט החלטות לגבי העתיד, או לחלופין – לשחזר זיכרונות, לחשוב מחשבות ולגבש זהות. מכאן שהקונסטרוקציה הלשונית מהווה הן ביטוי והן בסיס לתודעה חברתית ואישית בעת ובעונה אחת. במובן זה, עמדתו של מיד מזהה את האמפתיה-סימפתיה כחלק אינטגרלי מהתודעה החברתית:

לנקוט עמדה חברתית אנושית במובהק, כלומר, מודעת, כלפי אינדיבידואל אחר, או להכיר אותו כמות שהוא, פירושו הזדהות סימפתית עמו, באמצעות אימוץ מלא של גישתו, ושל תפקידו, בסיטואציה חברתית נתונה, ועל ידי

8 חיקוי הוא אותו מדיום שהציעו כבר לפניו הוגים, ובהם תיאודור ליפס, אבי המושג המודרני של אמפתיה, כבסיס ל-Einfühlung – הרגשת האחר באמצעות נטייה לחקות הבעות פנים ותנועות גוף שלו, על מנת לייצר בתוכנו רגש דומה – תופעה שזוהתה כבר על ידי דרווין; אך עבור מיד (Mead, 1934), האמפתיה-סימפתיה אינה בגדר חיקוי, אלא מצב מנטלי שמופיע בשלב מאוחר יותר של התהליך.

כך להגיב באופן משוער לאותה סיטואציה שבה הוא עומד לעשות זאת באופן מפורש.

(שם, עמ' 300; תרגום שלי, ההדגשה במקור – ח"ל)

זיהוי האמפתיה כחלק מהמערך הלשוני, כלומר החברתי-תרבותי שלנו, פירושו הרחבה של משמעות המושג והיחס שלו לזהות העצמית: האמפתיה אינה רק הכרת הזולת באמצעות שיקוף – אלא, כפי שטענו הפילוסופים הסקוטים של המוסר במאה ה-18 – היא גם סנטימנט חברתי: אם בשלב הראשוני האמפתיה היא שילוב בין פרספציה לבין נטייה אכפתית טבעית, הרי שכעת, באמצעות השפה, היא מופיעה כבר כנשוא, כפעולה של הסובייקט, כרגש כלפי האחר – דאגה לזולת, חביבות, חמלה, או השתתפות בצער, בשמחה וכיוצא בזה; האמפתיה בשפה היא כבר עמדה ולא רק הרגשה, היא מחויבות להבנה ולפרספקטיבה, או ליחס חדש שלעיתים אף מתורגם לפעולה: אותם מצבים שהזולת נמצא בהם, והמפוענחים על ידינו כסיפור של מצוקה, כאב או סבל מזמנים תגובה – לדוגמה, נטייה או ציווי פנימי המתורגמים לפעולה כדי להקל את כאבו, לשנות את הסיפור או להעניק תמיכה. העמדה האמפתית יכולה להתקיים בטרם המפגש הקונקרטי או לאחריו, כעמדה נפשית – או מוסרית – חינוכית, טיפולית, או הורית, לדוגמה. במרחב הבין-אישי נכלל לא רק מה שנגלה לחושים באופן מיידי, אלא גם מצבים עתידיים והיפותטיים, אפשרויות וזיכרונות שמעורבים בהם אחרים, מבטים נוספים, מחשבות, הכללות, תיאוריות ונורמות; כלומר, העמדה האמפתית היא מחויבות אתית⁹ לנסות בהתמדה להתבונן מבעד לעיני הזולת ולדמות את עצמנו במקומו – אם אנו חשים אמפתיה ישירה ואם לאו.

הפעולה החינוכית היא תמיד פעולה בשפה. לחנך פירושו לדבר, להקריא, להקשיב, להסביר, לספר סיפור, לתרגם, לפרש ועוד – כולן פעולות בתוך הלשון ובאמצעותה. אפשר להבחין כי ההתנהלות בשפה מתוך עמדה אמפתית היא בעלת שני מופעים מחוללי ערך: האחד עבור המחנכת והאחר עבור החניכה. לגבי המחנכת, השיח האמפתי מתחיל בהקשבה: הקשבה מלאה, מתעניינת, לסיפורה של ילדה תוך כדי שיחה, פירושה סימולציה של מצבי עבר וחוויות שהיא עצמה

9 מקס שלר הציג את האתיקה של האמפתיה כחס אל הזולת מנקודת מבטו של צופה (Scheler, 1913, pp. 5–7).

התנסותה בהם; מעבר להיות השיח מאפשר את הרגשת תוכני הנפש של הילדה ורגשותיה, הוא גם מספק הבנה של הקשר, נסיבות, סיבות ומניעים; הבנה כזו מנחה את האכפתיות, מעצימה אותה ומניחה בסיס לסימולציה¹⁰ משותפת של מצבים עתידיים שאינם נוכחים באותו רגע, ושכאמצעותה המורה מצויה בעמדה שהיא לא רק מרגישה וחושה את ילדים, אלא גם מבינה אותם, וקוראת את רגשותיהם, מניעיהם, כוונותיהם, כאבם וחלומותיהם; והמשכו של השיח הוא התגובה, המיצוב: בהקשבתה הפעילה ובתגובותיה המילוליות, המחנכת ממקמת את עצמה כדמות משמעותית, זו שבאמצעות מבטה הילדה חווה את עצמה כבעלת ערך. פעולה ההקשבה עצמה היא אופן של הקניית ערך, שכן היא נחוות על ידי הילדה כאכפתיות, וכעת נוספת לה התגובה שאינה אלא סוג של התמסרות: כדי שהמרחב הבין-סובייקטיבי יהיה ממשי, גם על המבוגרת להיות נוכחת בו באופן מלא וגלוי, ובכלל זה אותם תוכני נפש המגדירים אותה ושאותם היא מוסרת – רגשותיה, תחושותיה, חמלתה והרגשותיה;¹¹ כמובן הזה, השיח האמפתי מצטרף למדיום הגופני של חיבוק, ליטוף, חיוך או הבעת צער, וכיום, יותר ויותר מחליף אותם, ומאפשר – מעבר לרגשות ההשתתפות-הזדהות-אכפתיות – גם את הבעתן המחוללת ערך ומנכיחה הן את הילדים עבור המחנכת והן את המחנכת עצמה בחיי הנפש של הילדות והילדים.

לגבי החניכה, שפה של אמפתיה היא בראש ובראשונה גנרציה של ערך: אני בעלת ערך עבור מישהי – מבוגרת, חשובה, עסוקה, שאינה מחויבת אליי כמשפחה; שעוצרת את עולמה עבורי, מקשיבה לי, נמצאת שם עבורי, מרגישה אותי ומשתתפת בהרגשתי. השפה האמפתית הופכת להיות שפה פנימית, בסיס לאינטרוספקציה ולהכרה עצמית המצטרפת לתחושת הממשות שנבנתה בחוויה האמפתית של הרוכד הראשון; כעת היא מאפשרת לילדה לספר סיפור על עצמה, ויש מי שמאזין – מישהי שעבורה כדאי לחברו, ומשחובר, הוא נעשה נדבך בזהותם העצמית של המחברת.

כמובנים אלו, השיח האמפתי הוא סוג של דיאלוג בובריאני המנכיח את ההדריות של האני והאתה בתוך מרחב משותף: אם האמפתיה הישירה היא חוויה

10 הבנת האמפתיה כסימולציה שבה האדם מדמה את עצמו בנעלי הזולת מקובלת מאוד כיום, בעיקר בתחומי הפסיכולוגיה הקוגניטיבית ומדעי המוח (Shanton & Goldman, 2010).

11 דיאלוג אמפתי נבדל מהדיאלוג טיפולי: הוא אינו רק משקף, אלא מהווה שיח של הדריות ונוכחות ממשית, שיכול להתפרש אפילו כחושפני, בייחוד עבור אנשי ונשות חינוך המנסים לתרגל דיסטנס.

שלי, בגוף ראשון, את עולמו הנפשי של הזולת, בגוף שלישי, הרי שתהליך זה מוליד הוויה של אני ואתה, בגוף שני, חוויה אינטר־סובייקטיבית שמהותה היא קשר והנכחה; דיאלוג אמפתי הוא השימוש בשפה לצורכי הבנה, הדרייות, חום אנושי וממשות. דיאלוג כזה מתקיים כמרחב נפשי המאפשר צמצום של המרחק המנטלי בין מבוגרים לילדים; וכפי שמדגים קורצ'אק הלכה למעשה: "שעה שאני מדבר או משתעשע עם ילד – נקלעים כמקלעת אחת שני רגעים של חיי וחייו שהם בשלים בשווה" (מצוטט אצל כהן, 1988, עמ' 134).

ממד נוסף של השפה האמפתית הוא ההזמנה לשיח על תוכני הנפש, שאינה פשוטה, קל וחומר לילדים וילדות. יש בה ראשית לכול דרישה להמשגה של הרגשה, של דחף או של חוויה – כלומר, של כל אותם תכנים העולים בנככי נפשו של האדם "בלי מילים", עד כי נדמה כי אין למללם וכי מילים כלל אינן חלות עליהם. ואם לא די בכך, הרי שבפועל הדרישה עולה דווקא ביחס לילדות וילדים המצויים עדיין בתהליך של רכישת השפה, שאינם מיומנים בתחביר ובהבעה, שעולם המושגים שלהם מצומצם, וכך גם אוצר המילים שלהם, בהשוואה למבוגר, ושהדרישה הסמנטית נדמית עבורם כמעט מעבר לכוחותיהם. ביטוי אינדוקטיבי לכך מזווית ראייתו של הילד מספק לנו קורצ'אק בכאשר אשוב ואהיה קטן:

שפתנו עניה ומגומגמת (כך נראה לכם), כי אינה על טהרת הדקדוק. על־כן נראה לכם, כי מחשבתנו מועטת והרגשתנו קלושה. אמונותינו תמימות, כי אין בהן חכמת־ספרים, והעולם גדול כל־כך.

(קורצ'אק, 1925)

האוריינות הרגשית שמחייב ומפתח השיח האמפתי היא בעלת משמעות ייחודית בתחום החינוך, שכן היא מטילה אחריות כפולה ובלעדית על המבוגר: עליו להוביל ולהדריך ובד בבד להיות קשוב ומכיל, כלומר להיות מובל באמצעות תכניו הנפשיים של בן השיח, שא־פריורי, כמתחנך, משוחרר הוא מאותה כפילות. נראה כי קורצ'אק הדגים בפועל את השילוב הקשה בין אחריות מלאה ומקיפה של מבוגרים להדרכת ילדים, לבין הדרייות, שוויון וקבלת הילדים עצמם כמנחים בעלי ערך; הפרקטיקה החינוכית שלו הייתה דרך חיים ששילבה בטבעיות ובאופן טוטלי בין פעילות, משחק וחוויה פיזית, לבין שיח, תמלול רגשות, הקשבה, הסברה, גילוי

עניין ואכפתיות; כפי שמעיד בספרו יעקב צוק, שהיה מפרחי ההוראה שעבדו בבית היתומים בהנחייתו של קורצ'אק:

אהבתי להימצא בקרבתו לא רק בשעות העבודה, כי אם גם בשעות הפנאי. אהבתי להסתכל, כיצד היה מבצע כל עבודה, לשמוע את הסברותיו וגילוייו עם כל פעולה. כך, למשל, היה בוחן בשעת התספורת את העובי של השערות וקשיותן, את אופי סידורן וצמיחתן; ולפי צורתן היה משער השערות ומניה הנחות [...] תוך-כדי גזירה היה משיח עם הילד כדי לעמוד על טיבו, על התקדמותו בלימודים, על מצבו בחברה, על השינויים במשפחה ועל המוצאות אותו [...] כשבילנו, המחנכים הצעירים, היה זה שיעור לדוגמא [...] למדנו, באופן מוחשי, כיצד להתקרב לילד, איך לדובבו, איך להכירו [...] (צוק, 1955)

מבחינתו של קורצ'אק, השיח האמפתי לא הסתכם בהתבוננות, במגע, בהתעניינות, בהנכחה ובהכוונה, אלא כלל גם היבטים נוספים של השימוש הגנרטיבי בשפה, שהחשוב שבהם בא לידי ביטוי בעבודתו כסופר ילדים הכותב ל"ילדיו"; כתיבה שהיא חלק מהדיאלוג המתמיד עמם, חלק מחייהם המשותפים. בנקודה זו של הדיון, כשבשפה ובנרטיב עסקינן, ראוי להדגיש כי גם במאה ה-21 יש מקום להתייחסות לחשיבותן של הקריאה, הכתיבה והספרות בכללותה, כמדיום פדגוגי המקדם אמפתיה ויצירת ערך.

3. אמפתיה נרטיבית

מרתה נוסבאום, חוקרת פילוסופיה חברתית, טוענת כי אחד התפקידים החינוכיים המרכזיים של הספרות הוא לאמן את התודעה והרגש של הקוראים באמפתיה כלפי דמויות בדיוניות, כדי שיוכלו להחילה גם ביחסם לבני אדם במציאות שסביבם. נוסבאום מייחסת את טענתה זו בייחוד ליצירות ספרות קאנוניות, ואחת הדוגמאות מתמקדת בדמויות מיצירותיו של צ'ארלס דיקנס: הקורא מזדהה עם דיוויד קופרפילד, טוענת נוסבאום, ומוסיפה כי בהזדהות יש משום אמפתיה רגשית – הקורא יחוש גם את אהבתה של הדמות כלפי דמויות עלובות או נבזיות וכל כיוצא בזה; הנחת היסוד של התפיסה המוסרית האנטי-תועלתנית שמציגה נוסבאום בספרה

צדק פואטי (נוסבאום, 2003) היא שנטייתו המוסרית הטבעית של האדם היא לחפש צדק עבור הדמויות שהוא מזדהה עמן. לפיכך, עלילת היצירה הספרותית מובילה את הקוראים במסלול לקראת ניצחון הטוב על הרע – אותו צדק פואטי שאם יושג ואם לאו, עצם התעוררותו עשויה לשמש עבורם עמוד שדרה המיוני, אידיאה רגולטיבית שתייע להתפתחותם המוסרית.

אלא שטענתה של נוסבאום לא זו בלבד שאינה מבוססת אמפירית, אלא שבניסיון להתחקות אחר מתאם בין קריאת ספרות לבין התנהלות מוסרית או נטיות אלטרואיסטיות מובהקות יותר, המתאם היחיד שנמצא הוא מתאם שלילי, כזה המצביע על יחס הפוך בין שני הגורמים – קריאת ספרות והתנהלות מוסרית או נטייה אלטרואיסטית (Keen, 2007). תימוכין לכך נמצא גם אצל עדי צמח בביקורתו על נוסבאום, המביא לדוגמה בין השאר את יוזף גבלס, שר התעמולה בתקופת השלטון הנאצי, שהוא עצמו היה דוקטור לספרות, סופר ומחזאי, כושל ככל שיהיה (צמח, 2003).

נוסבאום אמנם ממקדת את טענתה ביצירות ספרות קלאסיות, אלא שבניגוד להנחת היסוד שלה דווקא ביצירות אלה נקל לזהות נטייה טרגית יותר מאשר צדק פואטי. יצירות אלה מציגות לרוב את מורכבותה הדיאלקטית של האמפתייה בשני פניה הסותרים: מצד אחד הזדהות עד כדי התמזגות; ומנגד – פרספקטיבה של נפרדות, הנובעת מזיהויו של הקורא את האופן שאדם אחר נבדל ממנו בתחושותיו ובמחשבותיו. ודוק, דווקא אותו מתח בין הזדהות לנפרדות הוא ממאפייניה החשובים של החוויה האמפתית – הקריאה, או ההאזנה לסיפור, מאפשרות את התנועה בין הדמיוני לקונקרטי, בין פנטזיה למציאות ובין עצמי לזולתי.

מנקודת מבט פדגוגית, האמפתייה הנרטיבית היא אפוא בעלת חשיבות דידקטית גבוהה, שכן היא אמצעי להכרת האחר ולהרחבת הפרספקטיבה הרגשית והקוגניטיבית של האדם; בתוך כך, כאופן של הזדהות, עשויה אותה אמפתייה נרטיבית לסייע בעידון פנטזיות ובהכוונתן, בשכנוע ובנטיעת רעיונות חדשים, בפיתוח הדמיון ואפילו באינטרוספקציה ובגיבוש זהות. מכאן שקריאת ספרות היא אמנם אינה דרך לטיפול אמפתי, אבל האמפתייה הנרטיבית המתעוררת בקורא עשויה לשמש, בגלוי או בסמוי, ולעיתים בעורמה, להשגת "מטרות חינוכיות" או יעדים אחרים. כך לדוגמה, הזדהות של ילדים עם נרטיבים של גבורה היסטורית תעודד אצלם תחושות של לאומנות, ואילו הקתרזיס המתעורר בהם בקריאת סיפורים קורעי לב עשוי לשמש אמצעי לעידוד הנתינה וההקרבה מתוך חמלה.

בנקודה זו נכנסת לתמונה ספרות הילדים, שלפחות במאה השנים האחרונות היא ברובה ספרות מגויסת בעלת כוונות פדגוגיות, ולצערנו גם אינדוקטרינטיביות, ברורות. בהקשר זה, חשוב לזכור כי בצד הגיגים, יומנים, עיתונות, המחזה ודוקומנטציה, כתב קורצ'אק גם עבור ילדים, על ילדים ועם ילדים. וכאן אני מציע בחינה של הגותו החינוכית של קורצ'אק מפרספקטיבה נוספת: דומני שאילו נשאל, היה קורצ'אק דוחה מכל וכל את הרעיון שלפיו באמצעות סיפור אפשר או ראוי לנסות לתמרן בני אדם להיות אמפתיים או מוסריים, אם כי כמחנך, זו בדיוק הייתה כוונתו: הסיפור והאמפתיה הנרטיבית המלווה את קריאתו, או את ההאזנה לו, הם בעלי חשיבות חינוכית ביכולתם לסייע בהבניית ערך. להלן נתבונן בטענה זו ונמפה את הבניית הערך להיבטיה בכתיבתו של קורצ'אק לילדים:

• **הבניית ערך 1 – קרוא וכתוב:** בראש ובראשונה הדברים אמורים ביחס לתהליך הקוגניטיבי של הקריאה והכתיבה, שהם כשלעצמם מנגנון של ערך; היכולת האוריינית לפענח את "חרקי" הדיו ולהופכם למילים ולמשפטים בעלי מובן היא מיומנות שקורצ'אק, לצד מחנכים רבים אחרים, ראה בה שלב חשוב בהתפתחות הערך החברתי; ידיעת קרוא וכתוב היא בבחינת מפתח למעמד חברתי, לסוציאליזציה, להכרת האחרים בי, וכן להכרה העצמית שמחוללים הישגי ההבנה והפענוח. לא מקרי הוא שבסיפורי המלך מתיא, מהמוכרים והידועים שבסיפורי הילדים שלו, שם קורצ'אק, בחתרנותו, את ההמלצה לרכוש מיומנויות קריאה בפיה של קלו-קלו, ילדה אפריקנית, בתו של מלך אוכלי האדם, שבסיפור מייצגת דווקא ידע מעשי, חברות וחופש, בניגוד מוחלט לסטראוטיפ המובהק בזמנו באירופה, שלפיו התרבות האפריקנית אינה אלא שם נרדף לנחשלות פרימיטיבית ולחוסר אנושיות. כילדה אפריקנית, שחורה, בתם של קניבלים – קלו-קלו מחזיקה בארבעה ייחוסים חברתיים שלפחות בזמנו זוהו עם חוסר ערך – גיל, מגדר, גזע ותרבות; ואולם אצל קורצ'אק כאמור היא זו שזוכה לתפקיד החברה, המורה, המדריכה, הדעתנית והמנהיגה בהקשר של קריאה – קורצ'אק משנה את מקומה במשוואה, ומשווה לדמותה ערך חברתי:

על כל אות חדשה דיברה איתם קלו-קלו כאילו הייתה דומה לאחד החרקים. "איך זה יכול להיות, אתם מכירים כל מיני זבובונים, חיפושיות, חרקים, צמחים למאות, ושלושים אותיות טיפשיות אינכם יכולים לזכור? אתם

יכולים ורק נדמה לכם שזה כל כך קשה. זה כמו ששוחים בפעם הראשונה או עולים על סוס או עולים על קרח. די אם אתה אומר לעצמך זה קל ואז באמת יהיה קל." אמרו הרועים הקטנים: קל לקרוא והתחילו לקרוא. ואמותיהם מחאו כף מרוב התפעלות.

(קורצ'אק, 1928)

● **הבניית ערך 2 – פיתוח עולם הדמיון, בריאת ארץ פלאות:** קריאה, כתיבה או האזנה לסיפור אינן מסתכמות בהמרתם של סימנים או קולות למילים ולמשפטים – הן כרוכות בסימולציה של מצבי עניינים שאינם נתונים לחושים, ושזורות ביצירתה של מציאות דמיונית. במובן זה, ילדות וילדים שקוראים הם "בוראי עולמות" בזעיר אנפין, שכן קריאת סיפור היא הבניה של מציאות. אמנם הנחיות המספר ותיאוריו נתונים, אך מלאכת היצירה, הבימוי וההרכבה של המציאות המדומה היא שלהם, ועצם הקריאה והפעלת הדמיון הן מנגנון של יצירת ערך. סיפוריו של קורצ'אק שאפו, בין השאר, ליטול את הילדים אל מחוזות הדמיון, להמריא עמם אל ארץ פלאות, ולעשות שימוש מושכל באמפתיה נרטיבית ובהזדהות כדי לרקום חלומות של גדולה ופנטזיה: בשני סיפוריו הגדולים, המלך מתיא הראשון וקאיטוש המכשף, סוחף קורצ'אק את קוראיו למסעות ולהרפתקאות, מציב את גיבוריו במצבים שאינם חלק מחיי היום-יום האקטואליים ומאפשר לקוראים ולקוראות ליצור בעיני רוחם מצבים בדיוניים.

● **הבניית ערך 3 – הקראה כשיח שיתופי טקסי:** כתיבתו של קורצ'אק התבססה גם על דיאלוגים, במובן הזה שקורצ'אק נהג להקריא את הסיפורים לילדים תוך כדי תהליך הכתיבה, להתייעץ ולבחון במשותף עמם כיצד להמשיך את העלילה ובאיזה אופן לסיימה. דומני שאחת הסיבות לכך הייתה הקושי של חלק מהילדים בקריאה, וגם חוסר עניין שלהם בסיפורים, בעוד שלשיח המשותף וליכולתו של קורצ'אק כמספר סיפורים הייתה השפעה ממגנטת. מדובר אפוא לא רק בפרקטיקה של קריאה אלא גם בהקראה פומבית, טקסית, ההופכת את המאזינים לשותפים ביצירה. הכתיבה והקריאה, או ההקראה, היו חלק מהתחנכות דיאלוגית בכלל, ורעיונות, תגובות או אמירות של הילדים מצאו את דרכם לסיפורים; כפי שמספר אלי אשד, לדוגמה, במאמרו על קאיטוש המכשף:

קורצ'אק סיפר שלפני שהתחיל לכתוב את "קאיטוש המכשף" הוא שוחח עם ילדים על כישוף, ועם ילדות על מנחשות, חזות עתידות. בעת הכתיבה הוא הקריא פרקים מהסיפור לילדים בבית היתומים שבניהולו, והקשיב להערותיהם ולתגובותיהם. בהתאם להן תיקן, שינה ועיבד את הסיפור, מאחר שהוא רצה שזה יהיה ספר מעניין אך לא מפחיד וקשה. פרק אחד, על יותם הכלוא במבצרו של מכשף (פרק 18), היה כל כך מפחיד עד שאחד הילדים חלם עליו בלילה חלומות אימים. בעקבות כך מחק קורצ'אק את הדברים, ושב וקרא את הקטע בפני הילד, שאמר שעכשיו הכל בסדר. (אשד, 2013)

• **הבניית ערך 4 – היכרות חווייתית עם ידע עולם, אימון מנטלי ותרגול מיומנויות למידה:** כתיבתו של קורצ'אק ליוותה שיח חינוכי רחב יותר של הנכחה, שהוביל אותו לתובנה כי כדי להנגיש ידע עולם נרחב בקרב הילדים חשוב ליצור התעניינות, וכי סיפור טוב עדיף תמיד משיח של שאלות ותשובות. הסיפור הוא אמצעי להקניית השכלה, בעיקר משום שהוא עונה לאחד האתגרים החשובים הכרוכים בהכרח בהוראה – החזרתיות המייגעת, האימון והשינון. וכך כתב בהקשר זה בכאשר אשוב ואהיה ילד:

המבוגרים מדמים, כי הילדים מחבבים תמיד משהו חדש. הוא הדין בסיפורי מעשיות.
 נו יש כאלה המעווים פניהם: – אָאָאָ, ידענו, כבר ידענו. אך אם לשאול, תמיד מישו מתחיל לעוות פניו, כי אין זה מעניין והיה רוצה בדבר־מה אחר.
 ואגדה יפה, סיפור־מעשה מעניין – אנו יכולים לשמוע פעמים הרבה. כמבוגרים ההולכים כמה וכמה פעמים לראות אותו מחזה עצמו בתיאטרון, ואף יותר מהמה. כי ילדים פחות כדי להתיימר ויותר כדי להכיר.
 (קורצ'אק, 1925)

4. פנים סותרים של העמדה האמפתית

עד כה הצגתי במאמר זה את האמפטיה הקורצ'אקיאנית כאופן של הכרה, הבניה ועיצוב תודעתי ורגשי – של העצמי ושל הזולת – המתחוללים בקשר הבין-אישי ומחוללים אותו בעת ובעונה אחת.

אך החינוך – כך יאמרו אנשי ונשות חינוך לדורותיהם, שעמם נמנה גם קורצ'אק – אינו מסתכם ביחס אמפתי ובכינון העצמי, עם כל חשיבותם. למעשה החינוכי יש גם יעדים מרכזיים אחרים, ובהם עיצוב האופי, הקניית ידע, הכשרה לחיים, הכשרה מקצועית, הכוונה וקבירות. במונחים של ערך עצמי-חברתי, אפשר לנסח זאת כך: כדי להיות בעל ערך בעיני הזולת, אני צריך להתאמן ולגדול, לרכוש מקצוע ומעמד, להיות טוב וראוי; כלומר, לרכוש ידע, לחשוב, להיות מיומן, שאפתן, להבין אחרים, להתייחס אליהם, להכיר את נקודת מבטם ולפעול בהתאם או אל מול נורמות חברתיות באופן מושכל ואחראי – כל אלו ימצבו אותי כבעל ערך בעיני הזולת, ויזכו אותי הן בערך חברתי והן בערך אישי, כהיינו הך.

הבעיה היא שאם נתייחס לערך העצמי החברתי כתשתית האפיסטמולוגית והרגשית שבלעדיה אין אפשרות להגיע ללמידה ולהתחנכות – כפי שהצעת, ונראה לי שקורצ'אק היה מסכים – נגלה מניה וביה שאין דרך להשיג ערך זה; שעבור חלק גדול מהילדות והילדים ערך עצמי-חברתי כלל אינו בגדר האפשר, משום שהם חיים בשולי החברה, משום שנולדו בעיתוי אומלל או במקום הלא-נכון, משום שאינם נמנים עם קבוצות הכוח מבחינה פוליטית, משום שאיש אינו מאמין ביכולותיהם או פשוט משום שהם אינם מנצחים בתחרות, משמע אינם בעלי רמות הישגים מספקות מבחינת החברה שבשוליה הם חיים.

מהבחנות אלו עולה כי המחויבות החינוכית לטיפוח הערך העצמי-חברתי ניצבת בהתרסה אל מול תהליכים חברתיים-פוליטיים רבי עוצמה, והופכת מאליה לעמדה מוסרית-פוליטית הדוגלת בחתירה לשוויון ולשחרור מסגרגציה (בידול) חברתית ותומכת במאבק נגד ההתעלמות, ההזנחה והדיכוי; זו עמדה חינוכית כפולת מבט, החושפת את המחסור, העוול והמגמתיות המדכאת של תהליכים חברתיים, ובכלל זה בחינוך עצמו, ובה בעת מאמצת את האמונה ביכולתם, בכישוריהם ובערכם של כל הילדים והילדות כבני אדם. נראה אפוא כי חינוך אמפתי, או הומניסטי – במובן של התעקשות על ערך האדם – מתבסס על עמדה מוסרית-פוליטית דומה לזו של הפדגוגיה הביקורתית, שבמונחיו של פאולו פריירה מבקשת באמצעות החינוך לבצע הומניזציה של העולם.

להרכיב "משקפיים" אמפתיים, פירושו של דבר, בין השאר, להבחין במחסור, בכאב, בפחד, בתחושות של עליבות, בפחיתות ערך ובחוסר אונים – בעולמנו; ויתר על כן – מכיוון ש"לחנך" פירושו לשנות, הרי שאימוץ זה של עמדה אמפתית כאתיקה מחייב אף לזהות את הסיבות למחסור הערך ולהיאבק בגורמים, לפחות באלו שהם מעשי ידי אדם ואינם גזרה משמים, כגון אפליה, דעות קדומות, טמטום, גזענות, שובניזם, ניצול, התנשאות, קסנופוביה, וכל אותם מאפיינים חברתיים דכאניים שהופכים את חייהם של ילדות וילדים לעלובים ולחסרי ערך. בהקשר זה, המונח "אמפתיה" – השגור בשפת יום-יום במוכח של נחמדות, עדינות, הכלה וקבלה – נטען לפתע במשמעויות בעלות זיקה לעמדה חברתית, כגון חמלה רדיקלית¹² הקשורה לחשיפת עוולות, למחאה, להתרסה, לכעס ולרצון, או לצייוני מוסרי לפעול לתיקון.

לעומת זאת, חינוך אמפתי כרוך במחויבות לנקודת מבטם של הילדה והילד; להתבונן במציאות מנקודת מבטם ולפעול באופן התואם את עולמם. מחאה, כעס, התנגדות ותסכול הם אכן מנת חלקם של ילדים, וכך גם הפנטזיה על עולם טוב יותר; אך הרעיון שעלינו, כמחנכות ומחנכים, להעמיס את צרות העולם על כתפיהם הצרות ולצפות שיפתחו מבט ביקורתי, אמפתיה וחמלה רדיקלית – רעיון זה סותר לחלוטין את האכפתיות האינהרנטית הגלומה באקט האמפתי, ובנטייה הברורה להגן על המבט הילדי, הנאיבי והאופטימי ולטפחו. במילים אחרות, שני פניה (הסותרים) של האמפתיה הם חלק מהעמדה החינוכית עצמה, והם משוקעים בה: כפי שנטען בדיון לעיל, האמפתיה מושתתת על המתח הדיאלקטי שבין הזדהות לנפרדות בעת ובעונה אחת. שני היבטים אלה ניכרים כשמתרגמים את החוויה לעמדה – מצד אחד, כשאנו מרכיבים משקפיים אמפתיים אנו חווים את הקושי והמצוקה, אך גם את השמחה, הספונטניות והחיוניות יחד עם הילדות והילדים; ומנגד, את "המשקפיים האמפתיים" אנחנו מרכיבים – ולא הם! הרצון לשנות את העולם, הדחף לממש עמדה מוסרית, הם שלנו ולא שלהם; את האכפתיות והדאגה אנו חשים כלפיהם ולא יחד עמם. במוכח זה, החינוך האמפתי, אף שהוא מבוסס על הזדהות ועל הדדיות, מוביל כמעט בהכרח להבחנה בנפרדות הכרתית בין עולם המבוגרים לעולם הילדים, כשני מרחבים פסיכולוגיים וחברתיים נבדלים:

12 לדיון במושג חמלה רדיקלית, ראו: למפרט, 2008.

דומה הילד לאביב. הרי שמש, מזג אוויר נאה, והרי שמחה ויופי. והרי פתאום סערה... והמגודל – כשוכן בערפל, עלטה נוגה סביבו. לא שמחות גדולות, לא עצבונות גדולים, אפרורית וכובד ראש.

(קורצ'אק, 1976, עמ' 76)

המבט האמפתי אינו חושף רק את הכאב: הוא מגלה, לדרוגמה, את הפער שבין עולמם הנפשי של הילדים, שיש בו גם שמחת חיים, תקווה, חיוניות ועליצות – מעין בועה שיש לשמור עליה ולהרחיקה מאכזריותו הדכאנית של עולם המבוגרים ("המציאות", או "החיים"). מכאן שהאתיקה האמפתית היא עמדת המחנך אך אינה יכולה לחייב את הילדים והילדות, ואין לדרוש אותה מהם – זו בדיוק הנקודה שהחינוך האמפתי כחינוך אפוליטי מובחן מהפדגוגיה הביקורתית, ובהתאמה קורצ'אק נפרד בתפיסתו מפריירה.

קורצ'אק עצמו זכה לביקורת צוננת על סירובו להכנות חינוך פוליטי ולשתף את חניכיו במחאה חברתית ובהתמודדות עם המציאות הנוראה "שם בחוץ", מעבר לקירות בית היתומים:

יש רגליים לסברה ששיטת קורצ'אק אכן הצליחה לפתח חניכים בעלי יכולת לפעול ב"חוץ" באורח דמוקרטי, דיאלוגי, משתף, תומך בזולת וכיוצא באלה, אולם היא לא הצליחה להקנות להם כלים משמעותיים לבחון את העולם בעיניים ביקורתיות ולחתור לצמצום של אי-צדק, עושה ועוול.

קורצ'אק צדק בהנחת היסוד שלו, שתיקון העולם והחברה האנושית מותנה בתיקון החינוך. ברם יש אמת גם בהנחה שחינוך הוא מעשה פוליטי מובהק, וגישה אפוליטית לחינוך הנה בעצם פוליטית, וככזו היא גישה פוליטית לא-אחראית. עם כל ההערכה הרבה והפנה למורשתו של קורצ'אק, יש גם מקום לתהות אם בהימנעותו ממעורבות פוליטית ומפעילות פוליטית לא היה משום חוסר אחריות.

(סילברמן, 2012, עמ' 284)

סילברמן מאבחן היטב שני מרכיבים חשובים בעבודתו של קורצ'אק: (1) הימנעות מפסיכולוגיזם ומשיח טיפולי, או אפילו פסיכו-תרפויטי; (2) סירוב לחשוף את הילדים והילדות למציאות הפוליטית, ובתוך כך סירוב לפעול מולה. אך כפי

שטענתי לעיל, חינוך אמפתי אינו יכול להיות פוליטי כמוכן של חשיפה ועימות, אלא רק כהתכוונות; ההתנסות האמפתית מייצרת א־פריורי את הנטייה, החשובה כשהיא לעצמה, ליצירת בועה מגוננת, וזו אולי אחת ממגבלותיו של החינוך האמפתי. עם זאת, הטענה לעיל של סילברמן, בדבר "חוסר האחריות" בהימנעות ממעורבות פוליטית, היא כמוכן בגדר אבסורד, שכן הגישה האמפתית מנסה לנתק את הילדים, בדיוק מתוך עמדה של אחריות. אם נסכים ואם לאו – מדובר בתוצר של עמדה חינוכית; ויתר על כן, במובנים רבים הגישה החינוכית של קורצ'אק, כמנגנון של יצירת ערך חברתי, הייתה ביטוי לתפיסה פוליטית מובהקת.

עבודת החינוך, גם כשהיא מוכוונת חברתית עבור "כל הילדים", מתבססת על נקיטת עמדה אישית ועל הכרעה – לאן עליי לכוון את המבט? את מי אני רוצה לחנך? באיזה מקום עליי להשקיע אנרגיה ותשומת לב? למי אני מחויבת במידה הרבה ביותר? איזו מחויבות היא חלק מהזהות המקצועית שלי? דומני שבכל הנוגע לחינוך אמפתי, התשובה ברורה: מאחר שהמבט האמפתי מזהה מחסור, והעמדה המוסרית היא מאבק במחסור זה, הרי שהחינוך האמפתי מבליט בכירור את המחויבות לחלש, לפגיע, לכואב ולחסר האונים, אם כי ילדות וילדים נפגעים מחוסר הערך החברתי במנעד רחב ויחסי של מובנים ועוצמות. כמוכן זה, העמדה האמפתית אינה רק "הכלה נטולת שיפוט" או "נחמדות אוניברסלית", אלא מחויבות מוסרית שיש בה נקיטת עמדה והעדפות ברורות: העדפת נקודת מבטו של הנפגע מזו של הפוגע, העדפת האינטרס הילדי הפרטני על פני הלחץ החברתי, לצד מאבק בלתי מתפשר בגורמי המצוקה – ממניעה ועד אקטיביזם פעיל; מכאן, שעמדה אמפתית היא מחויבות להפנות את המבט אל הרעב לפני השבע, אל מצוקה של מחסור לפני מצוקה של שעמום; אל מי שמתויגת חברתית כחסרת ערך.

יאנוש קורצ'אק עבד ופעל עם ילדים מסוימים ועבורם, מתוך בחירה, תחושת שליחות ואהבה. חניכיו וחניכותיו היו חסרי ערך חברתי בשלושה מובנים: ראשית, הם היו ילדות וילדים – כלומר, נטולי זכויות, חסרי אונים, שקולם אינו נשמע וחוויותיהם מוכחשות על ידי המבוגרים;¹³ שנית, הם היו יהודים – קבוצה חברתית שנואה, נרדפת ונתונה לאיומים קונקרטיים בדבר השמדתה; ושלישית, הם היו יתומים, ברובם, נטולי שייכות וחסרי תמיכה משפחתית. רבים מ"ילדיו של קורצ'אק", כפי שהוא עצמו כינה אותם, סבלו מטראומות ומחרדות, ואזור הנוחות

13 מעמד הילד החל להשתפר באותה תקופה, וקורצ'אק עצמו פעל לשינוי זה.

של רבים מהם נותר מושרש באורח החיים הקודם שלהם, שהכירו משחר ילדותם, טרם נאספו לבית היתומים – שוטטות, עבריינות, עוני ודחייה. אך הבחירה בחסרי הערך המשיכה גם הלאה: בבית היתומים עצמו, בחברת הילדים, היו מעמדות חברתיים, ובין הילדות והילדים היו בעלי כוח ומעמד ואחרים שסבלו מפחיתות ערך והתקשו. עבור קורצ'אק, היה ברור שהמבט החשוב הוא אל החלשים, וכי מקומו כמחנך יהיה תמיד עם המתקשים – במובן זה, העמדה הפוליטית-ערכית אינה נפרדת מההתבוננות האמפתית אלא ניזונה ממנה, משום שהחוויה העזה ביותר שמספק המבט האמפתי ושהטרידה את קורצ'אק במהלך עבודתו כולה הייתה חוסר האונים של הילדים והילדות כפי שבא לידי ביטוי בחברת הילדים עצמה:

המבוגרים מתפלאים, כי הילדים רוצים להיות חזקים. – והאם האריה חזק מן הדב? והאם הגיבור שבאדם יכול לעמוד על נפשו, כשמתנפלים עליו מאה אנשים? [...] המבוגרים אינם יודעים, כמה צעיר יותר סובל יותר מן הגדול והחזק יותר. – שומט מידך ובורח, ועודנו צוחק, כי הוא יודע, שלא תעשה לו כלום; ידחפך ממקומך, אף כי היית ראשון, ישליך את אדרתך מעל הקולב, יגדפך, יחרפך, יסיר כובעך מראשך, יקלקל את משחקך, לא ירשה להביט. ואתה לא כלום... אפילו תגיד, תתאונן, כי לא יעזרוך, והוא יתנקם. הם עושים בנו כאוות-נפשם. אין בקרבנו משפט וצדק. אנו חיים כבני אדם פרהיסטוריים. אלה מתנפלים, ואלה מתחבאים ונמלטים. ואגרוף, ומקל, ואבן. אין לא ארגון, ולא ציוויליזציה. יש כביכול, אך לא לילדים [...] אנו מעמד עשוק [...]

(קורצ'אק, 1925)

אך חוסר האונים, בדומה לחוסר הערך, אינו "תכונה" של ילדים – אדרבא, אפשר וצריך לטפל בו, וזו משימתו החברתית-פוליטית של החינוך. הדרך שהציע קורצ'אק מוכרת, והיא משלבת בין כמה היבטים הנוגעים לבניית מנגנון הערך ולחיזוק תחושת המסוגלות של ילדים:

• היבט ראשון – המבנה הדמוקרטי של החיים בחברת-הילדים במוסד: הדרך שהתווה קורצ'אק הייתה יותר מכול – פוליטית: להתמודד עם חוסר ערך של

ילדים, פירושו לתת להם כוח פוליטי! וכוח פוליטי מתבטא ביכולת לשלוט על משאבים, לפעול מתוך אחריות קבוצתית ואישית ולקבל החלטות עבור מישהו אחר. בהיבט זה מהדהדת נטייתו הסוציאליסטית של קורצ'אק, הנושאת עיניה אל עבר הארגון הממוסד כמי שבו צפון הפתרון לבעיית היעדר השליטה.¹⁴

● **היבט שני – שימוש בספרות ככלי חינוכי-פוליטי:** ילדות וילדים, בדומה למבוגרות ולמבוגרים, אוהבים לפנטז ולחלום על מצבים של עוצמה; להיות גיבורות-על, טובים יותר, חזקים יותר, יפים יותר, ובייחוד – בעלי ערך עבור אחרים. הנטייה הפנטזמטית היא כמובן טבעית, והיא חלק מהתרבות ומהפסיכולוגיה האנושית; לעיתים היא עדות לדיסוציאציה ומייצגת אסקפיזם הישרדותי שנכפה מתוקף הנסיבות המכאיבות, או לחלופין, מתוך בחירה והנאה; ולעיתים היא מהווה מנוף להשתכללות הדימוי העצמי, לחידוד המודעות ולאינטרוספקציה. אך הנטייה לייחס לעצמנו או לבקש ולהשתוקק לכוחות-על, לשליטה, לדומיננטיות ול"רצון לעוצמה" הניטשיאני, מן הדין שתטופל. שני ספריו העיקריים של קורצ'אק לילדים, המלך מתיא בשני חלקיו וקאיטוש המכשף, עוסקים בדיוק בזה: סיפורו של המלך מתיא מתחיל בפנטזיה הילדית, או הבוגרת, להתעורר יום אחד כמלך. אך מתיא הוא מלך כושל: עד מהרה מתבררות לו מגבלות הכוח והאפשרויות המצומצמות, והוא יוצא למסעות לארצות רחוקות ולומד על העולם ועל תרבויות רחוקות, זוכה בפרספקטיבה – ולבסוף מת בבדידותו באי שומם.

הילד קאיטוש זוכה לכוחות קסם, ולומד אט-אט את ההבדל בין סיפוק הפנטזיה הכוחנית האישית לבין הצורך בחברתיות. כפי שמציין אלי אשד באינטרפרטציה שלו על משמעות הספר:

חרף העובדה שבספר זה קורצ'אק אינו מתייחס ספציפית לפילוסוף פרידריך ניטשה, סביר שרעיונותיו של זה האחרון מצויים ברקע ספרו, אלא שעל דרך ההיפוך: בניגוד לדמותו הנכספת של ניטשה, קאיטוש, שבמהלך הספר

14 חרף קווי הדמיון, נראה כי עמדתו נטולת השיפוט של קורצ'אק נבדלת מזו של בן זמנו אנטון סמיונוביץ' מקרנקו, שהיה מחנך בקהיליית ילדים חסרי בית באוקראינה ("קולוניית העבודה על-שם מקסים גורקי") ושילב את רעיונותיו של לנין בעבודתו (Makarenko, 1933–1937). כמייצגה של שיטת החינוך הסובייטית המתפתחת, האמין מקרנקו שהחינוך המוסרי הוא חינוך לקולקטיביזם, ושגם בשיטת השלטון העצמי של הילדים – תמיד ייכנע האינדיבידואל לרצון הקבוצה (Makarenko, 1935). החינוך הקיבוצי בראשיתו הושפע משניהם.

גם נזקים עצומים כשהשתמש בכוחות העל שלו למטרות אגואיסטיות ואנוכיות, מבין שעליו להשתמש בכוחות העל רק על מנת לעזור לאנושות. אין זאת אלא שהספר שימש בבירור כביקורת כנגד האידאולוגיה הנאצית, שעלתה לשלטון בגרמניה בשנה שבה פורסם הספר. על רקע השינויים הפוליטיים האדירים שהתחוללו באירופה, קורצ'אק הבין את האיום שהיוותה האידאולוגיה הנאצית, ובתוכה תפיסת האדם העליון, על ארצו פולין, על היהודים ועל אירופה כולה. "קאיטוש הקוסם" מהווה על כן לדעתי, ביקורת והתקפה על תפיסת העולם העומדת מאחורי המפלגה הנאצית, בתוכה התפיסה הניטשיאנית בדבר "העל אדם".

(אשד, 2013)

יש לזכור כי קורצ'אק נהג לבחון את תגובות הילדים לסיפורים, הוא כנראה שינה את הסיומת המקורית שבה קאיטוש מת, לסיום עדין ורך יותר שבו הגיבור מתפכח ומקבל עליו לפעול למען בני אדם אחרים – משום שהילדים התקשו להכיל סיומת מדכאת.

היכולת של קורצ'אק לנוע בשום שכל בין הפנטזיה הילדית הכוחנית לבין המסר הערכי-פוליטי הברור מציבה את הכתיבה והשיח כמנגנון של הענקת ערך אישי וחברתי: המסר הדידקטי פשוט וברור – חשוב לזכות לערך ממשי וגם לדמותו, אך אין להשיגו על חשבון אחרים.

● **היבט שלישי – עצם נוכחותם של המחנכת והמחנך בחייהם האמיתיים של הילדים והילדות:** היבט זה שהציע קורצ'אק בנוגע לפיתוח מנגנון הערך של ילדים הוא החשוב ביותר, ואולי הקשה ביותר לחיקוי או להבניה. נוכחות זו, בעלת שני פנים היא: (א) נוכחות הקשורה לאופן שמבוגרים חולקים חיים משותפים עם ילדים, ובכלל זה מרכיבי החיים הפשוטים והקטנים ביותר – החל בארוחות, המשך במשחקים משותפים וכלה בפעולות תחזוקה וניקיון – שבהם המבוגרים נמצאים פיזית עם הילדים ופועלים יחד עמם ליצירת מרחבים מוגנים, מכילים ומהנים. זה סוג המעורבות שכמעט אינו אפשרי כיום במסגרות חינוכיות, ואם הוא אפשרי, הרי שהוא נחסם לרוב בשיטתיות; (ב) נוכחות שמקורה בהסכמה מודעת של המחנכת והמחנך להנכיח את עצמם כמבוגרים משמעותיים הפועלים הלכה למעשה, בפעולה

ישירה, על ידי פרימת המבנים של ילד-מבוגר או מורה-תלמידה, לשינוי מצבם של ילדה או ילד המרגישים "שקופים" וחסרי ערך:

[...] משלא עלה בידו להפר את מצב־הרוח ולברח את הילדים – החליט לעשות מעשה. נתקרב בפתע אל ילדה אחת מן ה"מסכנות" (גדולה כזרת, ראשה מקורח, ידיה נפוחות, וכולה חדלת־אישים), חוטפה, רץ עמה כחץ לאורכו של האולם ומושיבה על ארון הספרים המזוגג. הידיעה על המעשה עוברת במהירות הבזק והכול רצים לחזות במחזה [...] הילדה יושבת לה למעלה, מפחדת להניע יד או רגל. אך מעורדת ע"י הפרסומת, שזכתה לה באופן כה מפתיע, היא צועקת: "אדון דוקטור! יש לך משפט. הפעם באמת אגישך למשפט. הורד אותי ודי!".

הילדה הורדה מן הארון, את המעשה המברח תזכור ותזכיר ועוד תספר עליו במשך שבועות רבים. הילדים זכו מן ההפקר והייתה להם שעה של בדיחות־הדעת, אך ה"דוקטור", בשבילו רק מתחיל העניין. מדי יום, בכואו למוסד, מחזור הוא אחר הקטנה ומתחנן לפנייה, שתמחל לו או שהוא שולח שליחים שישפיעו עליה וירככו את לבה, אך הקטנה באחת: "לא ולא!" [...] בשבת ישב בית־הדין, עד הרגע האחרון קיוו, שיסולח לו ל"דוקטור". אך הילדה לא הופיעה וה"דוקטור" הוגש למשפט. כל החברה לועגת לו והוא מקבל ברצינות את הדין, מנחש בקול; מי ומי יהיו השופטים? מתגונן בצורות שונות ומחקה, מעשה אמן־מומחה, את תגובותיהם [...] עם צאת השופטים מישבתם מתפשטת השמועה: "הדוקטור" קיבל סעיף "100" לאמור: "בית־הדין קובע, שהאשמה נכונה. אין בית־הדין סולח". שעה שמקריאים את פסקי־הדין השונים, מקריאים גם את פסק־דינו של ה"דוקטור" [...] לא הענישו אך גם לא ויתרו. מהיום והלאה יכנו את ה"דוקטור" בכינויים "דוקטור מאה", "אדון מאה"; והוא יעמיד פני נכלם ויחזיר להם מנה אחת אפים. כזאת וכזאת עושה היה ה"דוקטור" במוסד. וכל מה שעשה, בכובד ראש וברצינות עשה.

(צוק, 1955)

סיכום: מחינוך לאמפתיה לחינוך מתוך אמפתיה

בעשרים השנים האחרונות אנו עדים למה שסטיבן פינקר כינה שיגעון האמפתיה ("empathy craze") – האמפתיה מוצגת בשיח הליברלי הפופולרי כהסבר לירידה באלומות (Pinker, 2011), כבסיס לרגשות פרו-חברתיים (Jensen, Vaish & Marco, 2014), כאמצעי לעתיד טוב יותר למין האנושי (Rifkin, 2010), כמושא למחקר אקדמי במדעי המוח (Decety & Ickes, 2009); כקלישאה מקובלת בפיהם של פוליטיקאים, ואפילו כמנוע לצמיחה כלכלית ולקידום מכירות.

באופן לא מפתיע, האמפתיה מופיעה יותר ויותר גם בתוכנית לימודים: חינוך לאמפתיה הוא כיום יעד אפשרי ומומלץ לפעילות חינוכית (Feshbach & Feshbach, 2014; Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2009), והרעיון שלפיו אפשר לעורר אמפתיה ולנתבה בילדים וילדות מחליף למעשה את הרעיון שכינינו לפנינו "חינוך ערכי"; במקום "לחנך" ילדים להיות סובלניים, מכילים, כנים או עדינים – הבה נעודד אותם להרגיש, לחוש את הזולת, לחמול ולפעול באופן אלטרואיסטי.

בלי להיכנס לשאלות הרבות ולבעייתיות שכיוון חינוכי זה מעורר, הדיון הנוכחי עסק בפן השני, האחר והמשלים של החינוך לאמפתיה – החינוך מתוך אמפתיה, או כפי שהצגתי לעיל, העמדה האמפתית בחינוך, שהיא המיצוב האמפתי של המחנכת והמחנך – העמדה הפסיכולוגית-ערכית שפירושה מחויבות לשמוע, לראות, להרגיש, אך גם לדמיין, לעשות סימולציות, להנכיח את עצמי מול ועבור הילדות והילדים, ולנסוך בהם תחושה של נראות וערך.

עמדה עכשווית זו היא אפשרות שהוצגה במהלך הדיון שלעיל, כחלק ממורשתו החינוכית של קורצ'אק, שדומה כי היא רלוונטית לימינו יותר מאי-פעם – גם בחלוף שמונים שנה מאז הובלו הוא ו"ילדיו" אל מותם.

במציאות שמכתיבה ריחוק גופני, גם לפני שניחתה עלינו הקורונה, מציאות שמעבירה את העיסוק ברגש ובתחושה אל מחוץ לטווח המבט והאחריות של מחנכות ומחנכים; שמתשטשת את ההבחנה בין אלו הזקוקים לאהבתנו לאלו שפחות; שמנתקת את הקשר בין חינוך לבין שינוי חברתי – נדמה שהעמדה האמפתית הקורצ'אקיאנית, אף אם אינה מספקת מענה ישיר, מעניקה לכל הפחות השראה וכיוון לכינונה של עמדה אתית חינוכית.

מקורות

- אבידן, גדי, למפרט, חן ועמית, גיש (2005). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית הספר**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נמרוד (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: קו אדום, הקיבוץ המאוחד.
- אשד, אלי (2013). "קאיטוש המכשף" ליאנוש קורצ'אק בהקשר אידאולוגי ופוליטי ומקומו בספרות הילדים העולמית. **ספרות ילדים ונוער**, 134.
- יום, דייוויד (2013 [40-1839]). **מסכת על טבע האדם: ניסיון להנהיג בענפי הרוח את שיטת הטיעון הניסיונית** (מרק שטינר, עורך; יפתח בריל, מתרגם). ירושלים: הוצאת שלם.
- כהן, אדיר (1988). **להיות שמש, להיות אור: החינוך כאהבה – דוגמתו של יאנוש קורצ'אק**. חיפה: הוצאת אח.
- למפרט, חן (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאור-קפיטליזם**. תל אביב: רסלינג.
- (2013). **ילדים חסרי-ערך: על מחירי החינוך ההישגי**. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- נוסבאום, מרתה (2003). **צדק פואטי: הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים** (מיכאל שקודניקוב, מתרגם). הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- סילברמן, מרק (2012). **הילד הוא אדם: הגותו החינוכית של יאנוש קורצ'אק**. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- צוק, יעקב (1955). **במחיצתם של יאנוש קורצ'אק וסטפניה וילצ'ינסקה**. אפקים, ט, ד (זיכרונות מבית היתומים).
- צמח, עדי (2003). **ספרות כחינוך לדמוקרטיה**. **קתרסיס**, 3.
- קורצ'אק, יאנוש (1974 [1925]). **כאשר אשוב ואהיה קטן** (רב סדן, מתרגם). נדלה מאתר פרויקט בן-יהודה: benyehuda.org/sadan/korczak_kaasher.html
- (1976). **ילדות של כבוד**. (רב סדן ושמשון מלצר, מתרגמים). קיבוץ לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות ע"ש יצחק קצנלסון; תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- (1979 [1928]). **המלך מתיא הראשון** (אורי אורלב, מתרגם). ירושלים: כתר.
- (1987 [1934]). **קאיטוש המכשף** (אורי אורלב, מתרגם). תל אביב: עם עובד.
- (1996 [1929]). **זכות הילד לכבוד** (רב סדן, מתרגם). נדלה מאתר פרויקט בן-יהודה: benyehuda.org/sadan/korczak_zxut.html#_ftn3
- Cooley, C. (1922). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.
- Debes, R. (2015). From Einfühlung to Empathy: Sympathy in Early Phenomenology and Psychology. In E. Schliesser (Ed.), *Sympathy: A History* (pp. 286–322). New York: Oxford University Press.

- Decety, J., & Ickes, W. (Eds.). (2009). *Social Neuroscience. The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge: MIT Press.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.). *Social Neuroscience. The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 85–97). Cambridge: MIT Press.
- Hegel, G.W. Friedrich (2018/1807). *The Phenomenology of Spirit* (T. Pinkard, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jensen, K., Vaish, A., & Marco, F. H. Schmidt (2014, 29.7). The emergence of human prosociality: aligning with others through feelings, concerns, and norms. *Frontiers in Psychology*.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford University Press.
- Makarenko, A. S. (1951/1935). *The Road to Life: An Epic of Education* (I. T. Litvinov, Trans.). Moscow: Foreign Languages Publishing House.
- Mann, D. (2008). *Understanding Society: A Survey of Modern Social Theory*. New York: Oxford University Press.
- Mead, H. G. (1934). *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: Chicago University Press.
- Ornaghi, V., Brockmeier J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Exp Child Psychol.* 119, 26–39.
- Pinker, S. (2011). *The Better Angels of our Nature*. New York: Penguin Books.
- Rifkin, J. (2010). *The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. Cambridge: Polity Press.
- Scheler, M. (2009/1913/1923). *The Nature of Sympathy*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Shanton, K., & Goldman, A. (2010). Simulation theory, Wiley interdisciplinary reviews. *Cognitive science*, 1(4), 527–538.
- Stein, E. (2008/1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Freiburg: Herder Verlag.
- Zahavi, D. (2010). Empathy, Embodiment and Interpersonal Understanding: From Lipps to Schutz. *Inquiry*, 53, 285–306.
- (2011). Empathy and Direct Social Perception: A Phenomenological Proposal. *Review of Philosophy and Psychology*, 2(3):541–558.

