



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 6 מאי 2016

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**האוטופיה החינוכית כסוגה ספרותית-הגותית
בראי יצירותיהם של רוסו וקורצ'אק**

אפרת דוידוב

האוטופיה החינוכית כסוגה ספרותית-הגותית בראי יצירותיהם של רוסו וקורצ'אק

אפרת דוידוב¹

תקציר

מאמר זה מבקש לבחון יציר ספרותי-הגותי ייחודי אותו אכנה פה "אוטופיה חינוכית", ולדון בקשר שבין ספרות, פילוסופיה והמעשה החינוכי. למאמר שלושה חלקים: החלק הראשון יעסוק באוטופיות ספרותיות. מתוכן הוא יגדיר את תת-הסוגה של האוטופיה החינוכית, על מאפייניה הצורניים והתוכניים. החלק השני יידון בפרוטרוט בשתי יצירות המהוות אוטופיות חינוכיות מובהקות: "אמיל או על החינוך" של הפילוסוף והסופר ז'אן-ז'אק רוסו (Rousseau, 1712-1778), ו"בית הספר של החיים" של איש החינוך והפובליציסט הפולני יאנוש קורצ'אק (Korczak, 1878-1942). תודגש הרטוריקה הייחודית שבכתבת פילוסופיה של החינוך כספרות אוטופית.

החלק השלישי והמסכם של המאמר, יבקש לחרוג מהדיון בפילוסופיה וספרות, וידון ביחסים שבין האוטופיות החינוכיות למעשה החינוכי, בפרזימת הביוגרפיות של רוסו וקורצ'אק, כותביהן. נראה שני מודלים שונים בתכלית ליחסים אלו: מצב שבו האוטופיה מהווה אידיאה וחזון שפועלים לאורה, אל מול מצב בו היצירה האוטופית מחליפה לחלוטין את המעשה החינוכי עצמו. ע"י כך, אני מקווה להראות את הפונקציה שיש לאוטופיה החינוכית, ולרלוונטיות שלה לחיינו כמחנכים/ות וכבני/ות אנוש.

מבוא

באחד הימים ישבתי במקום ציבורי וקראתי ב"אמיל". במקום עבר מכר ושאל מה אני קוראת. הרמתי את הספר קלות, כך שייראה את הכותרת, ושאלתי אם הוא מכיר. "אה", הוא אמר בחיוך, "ראיתי את הסרט". על אף שמכרי כנראה לא היה מודע לאתגר שהציב בהלצה האגבית שלו, היא גרמה לי לחשוב: לו היינו מעבדים את "אמיל" לקולנוע, איזה מין סרט היה מתקבל? תהייה זו קשורה באופן ישיר לשאלה אודות הסוגה הספרותית ש"אמיל" שייך אליה.

היצירה "אמיל או על החינוך" של הפילוסוף והסופר ז'אן-ז'אק רוסו (Rousseau, 1712-1778) היא בהחלט יצירה מאתגרת. לא רק מבחינת התכנים המורכבים המופיעים בה, אלא גם מבחינת צורתה. בבואנו לקרוא ספר זה, לא ניתן שלא לתהות מה עומד לפנינו: האם זהו ספר פילוסופיה? האם פרוזה? מעין "רומן חניכה", כפי שיש המסווגים אותו? האם זהו ספר הדרכה להורה הנבוך...?

אפשר לנסות להשיב: גם אם "אמיל" מכיל עצות מעשיות רבות, אין ספק שהוא שייך לתחום ההגות החינוכית. על כך יעידו לבדם עומק הרעיונות הנדונים בו, גיבושם למשנה סדורה והדיון המופשט במצבם של האדם והחברה. אולם "אמיל" לא מסתפק בלהיות הגות חינוכית המציגה רעיונות מופשטים, אלא הוא מתחפש, שכן מדובר בעלילה בדיונית, ל"תיאור מקרה" – יש בו דמויות וישנה התפתחות לינארית, נרטיבית. ועם זאת, נדמה שקטלוגו לעתים כ"רומן חניכה" (למשל: הופמן, 2009: 2), לא מדויק אף הוא, שכן הוא נעדר את הקונפליקט המאפיין את הרומן (Elliott, 1970: 104), ובניגוד לרומן הטיפוסי, אכן נראה שהיינו עומדים בפני קשיים לו, נגיד, היינו רוצים לעברו לסרט קולנוע עלילתי.

במאמר זה אבקש לטעון ש"אמיל" שייך לסוגה הספרותית של "אוטופיה חינוכית". לאור זאת עולה שאלה: אם אטען שקיימת סוגה ספרותית של "אוטופיה חינוכית", שהחיבור "אמיל" שייך אליה, האם לא מין הדין להראות שהיו כותבים נוספים שבחרו בצורת ביטוי זו לכתביהם?

1 דוקטורנטית ועוזרת הוראה בבית ספר לחינוך אוני' תל-אביב.

ובכן, האוטופיה החינוכית היא אמנם תופעה ספרותית נדירה וייחודית, אך איננה תופעה בלעדית. "בית הספר של החיים" של יאנוש קורצ'אק (Korczak, 1878-1942) היא יצירה ספרותית-הגותית-חינוכית נוספת, השונה אמנם שוני רב מ"אמיל", אך אף היא ראוייה מכל בחינה לסיווגה כ"אוטופיה חינוכית", כפי שאראה להלן.² פה יהיה מן הראוי להעיר, כי העיסוק בחינוך, משותף לרבות מן האוטופיות הקלאסיות (הפוליטיות), אולם בעוד בשתי היצירות שנבחרו, החינוך הוא המרכז והנושא של היצירה, ב"פוליטיאה" של אפלטון, לדוגמה, העיסוק בחינוך הוא רק פן אחד בתיאור סדרה של המדינה, הוא אמצעי המשרת את המדינה, ותיאור המדינה בכללותה- היא-היא הנושא. אם כך, החלק הראשון של המאמר יעסוק באוטופיות, ויבקש להגדיר מתוכן את תת-הסוגה של האוטופיה החינוכית, על מאפייניה הצורניים והתוכניים; החלק השני ידון ב"אמיל" וב"בית הספר של החיים" בבחינת כאלו. החלק השלישי והמסכם של המאמר, יבקש לחרוג מהדיון בפילוסופיה וספרות, ולדון ביחסים שבין האוטופיות החינוכיות למעשה החינוכי, בפריזמת הביוגרפיות של רוסו וקורצ'אק, כותביהן. מטרתו של מהלך זה היא להדגים ולהציג שני מודלים ליחסים אלו, אשר יתחברו לדיון עקרוני על הקשר שבין החזון האוטופי לפעולה במציאות. ע"י כך, אני מקווה להראות את הפונקציה שיש לאוטופיה החינוכית, הרלוונטיות שלה לחיינו כמחנכים/ות וכבני/ות אנוש, ואולי גם החסמים שהיא עלולה להוות.

האוטופיה החינוכית כסוגה ספרותית-הגותית

מקור המושג "אוטופיה" בחיבור הנושא שם זה הנדפס בלובן (Leuven) בשנת 1516 ונכתב ע"י תומס מור (More/Morus), סופר ומלומד אנגלי. הספר מתאר אי דמיוני על סדריו החברתיים והפוליטיים. המילה "אוטופיה"- Utopia, אשר היא המצאתו של מור ומקורה ביוונית, משמעותה "שומקום": "טופוס" (Topos) ביוונית משמעו מקום ו-Uo היא תחילית של שלילה. מור מבצע פה משחק מילים: במקומות מסוימים היא מופיעה כ-Eutopia, שמשמעו הוא "המקום הטוב" (Claeys & Sargent, 1999: 1). יצירה זו מתכתבת עם "הפוליטיאה" של אפלטון (Plato), אשר לה נוהגים ברטרופסקציה לייחס את המעמד של "האוטופיה הראשונה", בה סוקרטס בונה את המדינה האידיאלית, אשר "אינה בנמצא בשום מקום [...]. אולי נכונה [היא] בשמים" (אפלטון, 1968: 536) באמצעות מילים (חן-מוריס, 2008: 8). מאז "הפוליטיאה" ובמרוצת הדורות, נכתבו יצירות אוטופיות רבות. מהמפורסמות שבהן: האוטופיה מהמאה ה-17, "אטלנטיס החדשה" של פרנסיס בייקון (Bacon) ו"עיר השמש" של תומאזו קמפנלה (Campanella), והאוטופיות הסוציאליסטיות של המאות ה-18-19, כ"חברת הפאלנסטרים", של שארל פורייה (Fourier), כתביו השונים של רוברט אוואן (Owen), ו"מסע לאיקריה" של אטיין קבה (Cabet). אף במאה ה-20 ז'אנר הכתיבה האוטופית לא פס מן העולם, וכותבים הוסיפו לתאר באמצעותו את רעיונותיהם. כותבים בני המאה-20, שמסורת ארוכה של כתיבה אוטופית כבר עומדת מאחוריהם, ניגשו לכתיבה זו מתוך מודעות למאפייני הסוגה והתייחסות אליהם. בתוך אלו נכלול את האוטופיות הציוניות שהבולט בהן הוא "אלטנוילד" של הרצל, ורבות אחרות כבול'בלו האנרכיסטי של P.M., ו"וולדן" ה"ביהיבוריסטי של סקינר (Skinner). במאה ה-20, הפציע תת-ז'אנר חדש, אף הוא מעין אוטופיה-רפלקטיבית, אולם זו באה כהנגדה לספרות האוטופית הקלאסית: הדיסטופיה (או האוטופיה השחורה)- תיאורה של חברה שלילית בצורה קיצונית, למשל "1984" של ג'ורג' אורוול (Orwell) ו"עולם חדש אמיץ" של אלדוס האקסלי (Huxley).³ אפשר שיש להבחין כבר בשלב זה, בין המונח "אוטופיה", שישמש אותנו כאן לתיאורה של יצירה ספרותית בעלת מאפיינים מסוימים שיידונו להלן, לבין המונח "חשיבה אוטופית", מונח שאלהו רוזנוב, למשל, משתמש בו, ומבטא את "המובן הרחב", כדבריו, של האוטופיה: "כל מערכת של רעיונות, שמשקפת את המציאות החברתית-פוליטית הקיימת

2 קיימות יצירות נוספות שניתן לסווגן ולנתחן כאוטופיות חינוכיות, כגון "חבקוק" של ס.יזהר, או הפרק על המנזר של תלם, מתוך "גרגנטורואה ופנטגורואל" של רבלאי (Rabelais). בחרתי, עם זאת, את "בית הספר של החיים" להשלמת הניתוח של "אמיל", הן בשל הרוחב והעומק הרעיוני שלו, והן בשל ההשוואה המעניינת, מבחינת היחס הקיים בין האוטופיה למעשה החינוכי.

3 למשל, בשתי אנתולוגיות שנתייחס אליהם בהמשך: *The Utopia reader* ו-*The quest for Utopia*.

באורח חד-צדדי, ושמספקת מוטיבציה ורציונליזציה גם יחד להפיכת הסדר החברתי הקיים ולעיצובו מחדש על פי מתכונת חדשה ואידיאלית" (רוזנוב, 1986: 136). למרות הרלוונטיות החלקית של הגדרה זו לדיונונו, אחדד ואדגיש כי לא נתייחס לאוטופיה כ"כל מערכת של רעיונות", אלא רק לכזו המאוגדת במאפיינים הספרותיים שנבחנו. לאחר שאנו מגדירים כי אנו מבקשים לעסוק באוטופיה באופן צנוע, אולי, כבסוגה ספרותית, ניתן להתחיל להגדיר את המאפיינים הצורניים של הז'אנר והכלים הרטוריים ההולמים אותו. להלן אביא סקירה של כמה מהניסיונות להגדרת הסוגה, תוך ניסיון לחלץ ולהבחין את אותם המאפיינים והאלמנטים אשר רלוונטיים לנו.

בהקדמה לאנתולוגיה "מקראות האוטופיה", מגדירים העורכים, מומחים במדעי המדינה ובמחשבה מדינית, קלייס וסרג'נט: "אוטופיאניזם באופן כללי הוא השלכה דמיונית, חיובית או שלילית, של חברה השונה באופן מהותי מהחברה בה חי המחבר" (Claeys & Sargent, 1999: 1). המאפיין הראשוני של האוטופיה, בהתאם למקור הלשוני, היא אי-קיומה ועם זאת היותה "טופוס" - תופסת מקום בחלל ובזמן, כלומר מתוארת בצורה קונקרטיית.

הם מציעים מספר צורות שונות לקטלוג. דרך אחת היא מעין ציר שבצד אחד שלו מונחות אוטופיות של "סיפוק חושי", שהן לרוב "מתת האל", כמו סיפור גן עדן ומיתוסים נוספים בתרבויות שונות, ומן הצד השני אוטופיות של "תכנון אנושי" (שם: 3). למעשה, הגדרה זו, המאפשרת לדמיין חברה אנושית בה ניתן לשנות את הסדרים, היא זו הרלוונטית לעניינו. שילי קרין-פרנק מונה בצורה חדה מספר מאפיינים של האוטופיה. שניים מהם, בהקשר זה הם: אחד, שמושאה הוא "האדם הרגיל", כלומר שקהילת האוטופאים אינם אנשים בעלי מהות חדשה, שונה באופן עקרוני משלנו (קרין-פרנק, 1986: 32-33), ושנית, היותה מבוססת על עקרונות שכליים, רציונליים (שם: 37).

באסופת המאמרים "צורתה של האוטופיה", דן חוקר הספרות אליוט בהיבטים ספרותיים של האוטופיה, ע"י שורה של ניתוחים מבניים. ב"אסתטיקה של אוטופיה", הוא משרטט את ההבחנה בין צורה זו לבין הרומן. שאלה העולה בתחילת המאמר היא האם בצורה הספרותית של האוטופיה, ה"פרופגנדה" באה על חשבון הספרות. התשובה הניתנת בהמשך היא חיובית. נראה כי אוטופיות, יחד עם סאטירות, הן יצירות המשתמשות בבדין ע"מ לעורר ולגרות את המחשבה. היא עוטה צורה של כביכול-רומן, אולם מאחר והחברות האוטופיות מבקשות למחוק קונפליקטים, תאונות או טרגדיות, אותם אלמנטים המאפשרים התקדמות בעלילה, הן לעולם לא ישיגו את אותו האפקט הספרותי ששיג הרומן הריאליסטי (Elliott, 1970: 104). בניגוד לאישיות אינדיבידואלית, אשר הרומן מתבסס עליה, נקבל באוטופיה מסה חסרת-פנים, הומוגנית (שם: 106). באוטופיה, באופן אינהרנטי, ישנו משהו סטאטי. לעתים, "הפתרון הספרותי" בא בדמות "האורח מבחוץ", המביא איתו קונפליקטים, אינטרוספקציה, סבל ו"אישיות".

נראה, אם כן, כי האוטופיה היא מצב (Mode) בדיוני המקיים יחסים עם הצורה של הרומן, אולם זוהי צורה ספרותית עצמאית. הקונוונציות הספרותיות שלה נוקשות וסטריאוטיפיות מאלו של הרומן (שם: 108): ייתכנו סיפורי מסגרת כאלו ואחרים, אולם תמיד תיאורם של החיים האוטופיים ודיון מפורט בסוגיות פוליטיות וחברתיות יעמדו בליבה בצורה בלתי משתנה. ברבות מהאוטופיות, במקום לגלם את "החיים הטובים" באופן דרמטי, הדמויות דנות בהם, שכן היכולת לתרגם רעיונות לניסיון היא מוגבלת. ניתן לומר כי האוטופיה היא צורה "ממזרית" העונה לדרישותיהם של מספר דיסציפלינות, אולם לרבים מכותבי האוטופיות המחויבות הגדולה באמת הייתה לרעיונות החברתיים-פוליטיים ולא להיבטים הספרותיים. הספרות היא אינסטרומנטלית ולא מטרה בפני עצמה (שם: 110). עם זאת, הפילוסוף יבחר בצורה של האוטופיה מתוך ההנחה כי לסיפורת כוח רטורי רב יותר לחנך מאשר לפילוסופיה בצורתה העיונית (שם: 111).

אבחנה זו מופיעה כבר אצל אפלטון ב"אוטופיה הראשונה", "הפוליטיאה", בה נידונו בהרחבה היחסים המורכבים שבין הפילוסופיה והספרות. לצד דרישתו של אפלטון לסלק את האמנים והמשוררים מהמדינה, שכן הם מרחיקים בפועל מן האמת (אפלטון, 1968: 537, 556), הוא גם מודה בכוחה הרב של הספרות להשפיע ולחנך (ומשם האיום הגדול שבה) ומעלה על נס את "השקר היפה" - סיפור בדים אשר יש בו גרעין של אמת, הוא מייצג אידיאה, ומועיל למדינה (שם: 524).

נגלי ופאטריק, עורכי האנתולוגיה "החיפוש אחר האוטופיה", חוקרי פילוסופיה וספרות בהתאמה, כותבים כי האוטופיה היא עולם ה"נגיד ש..." (as if) והשאיפה האוטופית היא "האספירציה האצילה ביותר של האדם". האוטופיסט איננו רק

רפורמטור, סאטיריקן, חולם או תיאורטיקן: האפשרות לפנטזיה על עולם טוב יותר והצגת עיצוב מחדש של המציאות בצורה הקרובה יותר לאידיאל, היא אחת משיאן של האפשרויות של מחשבת בני האנוש (Negley & Patrick, 1962: 2). נגלי ופטריק עורכים אף הם מחקר מבני, אולם בעוד אליוט מבקש להבחין את האוטופיה מסוגות אחרות של ספרות, הם מבקשים להבחין את האוטופיה מסוגות אחרות של הגות, או כתיבת רעיונות. אף הם מצביעים על כך כי האוטופיסט יהיה לעתים נעדר את הכישרון לספר סיפור, למרות הניסיון לתבל את היצירה בהרפתקאות ובתיאורים ספרותיים (שם: 4).

הם מוצאים שלושה מאפיינים המבחינים בין האוטופיה מצורות אחרות של ספרות והגות: 1. היא בדיונית; 2. היא מתארת מדינה או קהילה פרטיקולרית; 3. נושאה הוא המבנה הפוליטי של קהילה בדיונית זו (שם: 3). אלו תנאים הכרחיים ומספיקים, לדידם. הגדרה זו היא צנועה, בסיסית וטובה ותשמש אותנו בהמשך. היא מאפשרת להבחין בין האוטופיה לכתבים אחרים של פילוסופיה פוליטית, או למצעים פוליטיים וחברתיים, ולהבין את המאפיינים הייחודיים והבסיסיים של הז'אנר. נראה כי גם נגלי ופטריק, וגם קלייס וסרג'נט לעיל, ביקשו למצוא קריטריונים שיוכלו להכיל גם את הדיסטופיות של המאה ה-20, אולם אני מוצאת שיש מקום לבצע הבחנה חותכת בין השניים. אם כן, אוסיף את שני המאפיינים הללו: 4. האוטופיה תייצג סדרים אידאליים, ו-5. ותעמוד בהנגדה לסדרים הנהוגים בחברה הקיימת.

קריטריונים אלו לוקחים בחשבון שהדיסציפלינה המשתמשת בצורה של האוטופיה היא הגות פוליטית. אולם, לענייננו: האם גם הגות חינוכית יכולה להשתמש בצורה של האוטופיה?

הפילוסופיה של החינוך היא דיסציפלינה הקרובה ברוחה לפילוסופיה פוליטית, כמו גם לפילוסופיה של המוסר, ויש שיגידו שאף משתייכת אליהם: "כחלק מהדיון הפילוסופי-המוסרי, היא [הפילוסופיה של החינוך] מבקשת לעסוק בכיורר אופני הפעילות הראויים לאדם ובבחינת העמדות הערכיות הקשורות לפעילות החינוכית" (סיגד, 1997: 304). בית הספר, או המסגרת החינוכית (גם זו הביתית), היא מעין קהילה בועיר אנפין, לה פרקטיקות ואפיונים משל עצמה, הלוקחים בחשבון את הטבע המיוחד של היחסים בין הבוגר/ת לילד/ה, או בין המחנך/ת למתחנך/ת, ואת העובדה שלחינוך בחיי האדם מיועד תפקיד מסויים. "האוטופיה החינוכית", נאמר, היא סוג של אוטופיה, אך במקום לעסוק בסדרים הפוליטיים, היא עוסקת בסדרים הפדגוגיים של אותה "קהילה".

אם כן, האוטופיה החינוכית היא יצירה ספרותית-בדיונית, אשר במרכזה תיאורה המפורט של קהילה חינוכית פרטיקולרית, על הסדרים החינוכיים הראויים, ממוקמת בזמן ובמקום קונקרטיים. קהילה זו באה כהנגדה לחינוך המצוי בזמנו ובמקומו של המחבר. האוטופיה החינוכית מציגה את המסגרת החינוכית האידיאלית. מחברה יוצא מתוך נקודת מוצא של ידיעה לגביי טבעו של האדם והדרך להגיע להגשמתו. כבאוטופיה הפוליטית, באוטופיה החינוכית שוררת הרמוניה. האדם המתואר בה הוא אדם חופשי, מאושר ונטול קונפליקטים, הן בינו לבין עצמו, הן בינו לבין החברה. הספרות מגויסת לטובת תיאור הסדרים הפדגוגיים.

הדברים המבחינים את האוטופיה החינוכית מזו הפוליטית הם נקודת המוצא שלה: היא מציגה שיטת חינוך חדשנית, אשר תשנה את האדם כפי שאנו מכירים אותו, וזה, בתורו, ישנה את החברה (רוזנוב, 1986: 10). שתי נקודות נוספות המבדילות אותה מהאוטופיה הקלאסית, הפוליטית, הן הסתמכותה על כלים תצפיתיים-לכאורה ולא על ספוקלציות, והקריאה ליישם אותה, שאף היא לכאורה אפשרית הרבה יותר (שם: 140).

האוטופיות החינוכיות של רוסו וקורצ'אק

כעת נסקור שתי יצירות ספרותיות-הגותיות, "אמיל או על החינוך" של ז'אן-ז'אק רוסו ו"בית הספר של החיים" של יאנוש קורצ'אק. נראה שעל אף השוני הבולט ביניהן, ראויות שתיהן מכל הבחינות להיקרא "אוטופיה חינוכית": שתיהן יצירות בדיוניות שעניינן הגות חינוכית; בשתיהן מסופר על קהילות חינוכיות דמיוניות ואידיאליות, העומדות מול וכביקורת על החברה והחינוך הקיימים; בשתיהן המחבר לובש דמות דמיונית; בשתיהן הסדרים הנהוגים באותה הקהילה מצויים

במרכזה של היצירה; בשתייהן ניתן יהיה לומר שסדרים אלו הם סדרים אוטופיים: מתוך הנחה כי "טבע האדם" ידוע למחבר, הוא מציע דרך חינוך שתאפשר גידולו של אדם חופשי ומאושר, שיהווה את היחידה הבסיסית לחברה טובה יותר בעתיד.

אך מן הדין להעיר גם כמה נקודות על השוני בקונטקסט של שתי היצירות, אשר מתבקשות כאשר אנו שמים אותן זו לצד זו: תחילה, בעוד "אמיל או על החינוך" היא יצירה רחבת היקף וקנונית במחשבת החינוך, "בית הספר של החיים" היא יצירה קצרה ונשכחת יחסית, של כותב אשר לא קנה את פרסומו בהכרח בשל כתביו ההגותיים; שנית, בעוד ש"בית הספר של החיים" נכתבה מלכתחילה תוך כוונה להיות אוטופיה חינוכית, "אמיל" לא נתכוון לעשות זאת; ושלישית, הזמן והמקום השונים: צרפת של תקופות הנאורות, אמצע-סוף המאה ה-18, של "אמיל", לעומת פולין בראשית המאה ה-20 של "בית הספר של החיים". מפאת קוצר היריעה, לא אוכל להיכנס פה לקונטקסט ההיסטורי של שתי היצירות (וגם אין זה נושא המאמר), אך להלן אתייחס לשתי הנקודות הראשונות.

"בית הספר של החיים" נכתב בכוונת תחילה להיות אוטופיה, מתוך מודעות למאפייני הסוגה, וכפי שנכתב לעיל-כשמסורת ארוכה של כתיבה אוטופית מאחוריו. זוהי יצירה "קטנה", אשר ההתייחסות אליה בספרות על קורצ'אק היא מינורית- היא מוזכרת בספרם של שמעון זקס ויהודה כהנא "קורצ'אק- זכרונות והגיגים" (זקס וכהנא, 1989: 121) תחת הכותרת של "בית הספר הרצוי" (זקס וכהנא, 1989: 121), ומעט יותר בהרחבה בספרו של שבח אדן "הנריק גולדשמיט- יאנוש קורצ'אק" בפרק "אוטופיה וריאליזם" (אדן, 2000: 112). גם באחרון (שם: שם), וגם בהערות לחיבור, מוזכרת השפעתו של האוטופיסט הסוציאליסטי רוברט אוון ואוטופיסטים נוספים, על חיבור זה (דמל, 2003: 317).

על "אמיל", לעומת זאת, נוכל רק בדיעבד לומר כי הוא "אוטופיה חינוכית". אינני הראשונה, אמנם, המבקשת לנתח את "אמיל" כאוטופיה: מאמרים כמו "רוסו- חירות, אוטופיה, שיעבוד" (סיגד, 1985) ו"אמיל לרוסו כאוטופיה חינוכית" (רוזנוב, 1985), כבר שמים על אמיל את התווית של "אוטופיה". עם זאת, חשוב להצביע פה על שני הבדלים מהותיים בין מאמרים אלו, לבין האופן בו אני מעוניינת לעסוק באוטופיה החינוכית של רוסו: תחילה, אין בהם עניין, או התייחסות ממוקדת ומובחנת, להיבטים הפיקטיביים-ספרותיים שלדידי משמעותיים בניתוח שלי את הטקסט, ולעצם ההגדרה והמשמעות שלהם לאוטופיה ככזו. שנית, שני חיבורים אלו מושפעים מן הגישה האנטי-אוטופית מבית מדרשם של טלמון (Talmon) ופופר (Popper), ומוצאים בגישה המוצגת ב"אמיל", אלמנטים דכאניים וטוטאליטריים. רוזנוב במאמרו, ובגרסא המורחבת בספר "יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך", אף מגדיל ואומר כי מדובר, למעשה, בדיסטופיה ולא באוטופיה (שם: 171). לא נכנסתי בניתוחי לרבדים הללו בהגות של רוסו, לסתירות ולאתגרים החריפים שהם מעמידים בפנינו, אלא נשארתי, לענייננו, ברבדים הגלויים והמפורשים של הכתוב.

"אמיל או על החינוך" יצא לאור בקיץ 1762, בהיות רוסו כבר כותב בעל מוניטין. הוא עבד עליו במקביל לעבודתו על "על האמנה החברתית" שיצא באותה השנה. לדעת רבים, שתי היצירות משלימות זו את זו. רוסו העריך ש"אמיל" הוא הטוב והחשוב ביצירותיו (הופמן, 2009: 1), וראה בו יצירה, שעל אף הסתירות הפנימיות המצויות בה, שכן היא משקפת את הסתירות האינהרנטיות המצויות בחייו של האדם המודרני, לכידה ועקבית, ומהווה העמקה, פיתוח והרחבה של רעיונותיו (שם: 33). התקבלותו של "אמיל" לוותה בסערה רבת: בפרוץ, ומאוחר יותר במקומות נוספים באירופה, הוצאו צווים כנגדה, ורוסו הפך לאדם נרדף ומוקצה. הדבר לא גרע מהפופולריות של היצירה, וזו הפכה ליצירה קנונית במחשבת החינוך (שם: 16).

יאנוש קורצ'אק (הנריק גולדשמיט, בשמו המקורי) היה רופא, סופר, פובליציסט ואיש חינוך יהודי-פולני. על אף שהיה אישיות ידועה ורבת פעלים באירופה של זמנו, נדמה שקנה לו את תהילתו דווקא לאור נסיבות מותו: בחירתו ללכת למותו בשואה עם הילדים מבית היתומים שניהל, על אף ההזדמנות להציל את עצמו. קורצ'אק, שהיה הן איש חינוך טוטאלי שהקדיש חייו לניהול בית יתומים בוורשה והן הוגה חינוכי חדשני, כתב רבות בנושא חינוך, כמו גם ספרי ילדים רבים שהושפעו מגישתו וממשנתו החינוכית. כתיבתו ההגותית, המציגה סדר יום חינוכי מובהק, כתובה לרוב בצורה ספרותית או בצורה של רשמים ופרגמנטים.

החיבור "בית הספר של החיים" מתוארך ל-1906-1907, תחילת דרכו החינוכית של קורצ'אק, ימים בהם היה מדרוך קייטנות ושנים לפני שניהל את בית היתומים. הוא פורסם תחילה כסיפור-בהמשכים באחד מכתבי העת של השמאל הרדיקלי בוורשה.

האוטופיה כספרות בדיונית

סיפור המסגרת ב"אמיל" מתאר את חייו של הילד אמיל, למיין ינקותו, דרך השלבים השונים של התפתחותו, ועד לבגרות, בשנות ה-20 לחייו. זאת תוך תיאור מפורט של דרך חינוכו ויחסיו עם מחנכו הבלעדי, "ז'אן-ז'אק". אם נפתח את "אמיל" באופן אקראי באמצע ונתחיל לקרוא, נוכל בנקל לחשוב שמדובר בתיאור חייו של ילד אמתי. אולם אם נתחיל את הקריאה למן ההתחלה, מתאר רוסו כיצד הוא יוצר את אותו "תלמיד פרי דמיוני" (רוסו, 2009: 134). ככל שהחיבור מתקדם, אמיל קורם עור וגידים ונהייה דמות ממשית ונוכחת באופן עצמאי בחיבור, גם אם חסר מאפיינים אינדיווידואליים כפי שמציינים פרשנים אחדים (אצל הופמן, 2009: 90; 4). עד כדי כך, כי נראה במהלכו דיאלוג בו ז'אן-ז'אק ואמיל "ממציאים" יחד את דמותה של "סופי", האישה הראויה לאמיל, בדומה לאופן שבו רוסו יוצר במילותיו את אמיל בתחילת החיבור (רוסו, 2009: 544).

אמיל, כפי שרוסו מתארו בהתחלה, הוא "ילד רגיל" שכן "עלינו לחנך אנשים פשוטים בלבד, וחינוכם לבדו יכול לשמש דוגמה לחינוך דומיהם" (שם: 136); הוא מתאר את התנאים הבסיסיים לתהליך החינוך המוצג פה: אמיל הוא ממשפחה אמידה, אולי אפילו משפחת אצולה; הוא בריא, ללא מום; והוא יתום, או בכל אופן לקיום הוריו אין כל משמעות, שכן המחנך הוא הסמכות היחידה והבלעדית; תנאי הכרחי נוסף לחינוך שרוסו מציע הוא שלא ייפרדו דרכיהם של החניך והמחנך, שגורלם יהיה קשור זה בזה לעד. זהו לבדו הדבר שיאפשר קשר בר-משמעות, אהבה אמיתית והשפעה (שם: 137-138). היות "אמיל" פיקציה, אם כן, היא תמה מפורשת ביצירה. בדומה לאופן בו מדבר סוקרטס על כך שהוא בורא את "המדינה האידיאלית" במילים, כך רוסו מדבר בכך שהוא בורא את חניכו מראשיתו. בנוסף, מתייחס רוסו בצורה ישירה ומפורשת לבחירה שלו לכתוב את הספר "אמיל" בצורה זו ודרך כך חושף את המניפולציה הרטורית שהוא משתמש בה: "על מנת לא לעבות את הספר, ראיתי די בהצבת עקרונות שכל אחד ואחד יכול לחוש באמיתותם. אשר לכללים שיצטרכו אולי הוכחות, את כולם יישמתי על אמיל שלי ועל דוגמאות נוספות, והראיתי בפרטי פרטים כיצד אפשר לממש את מה שאני מציע" (שם: 134).

העלילה ב"אמיל" היא לינארית וכרונוולוגית: החיבור מחולק לחמישה "ספרים", אשר כל אחד מהם מתאר שלב אחר בהתבגרות ואת החינוך המתאים לשלב זה. העלילה מהווה בעיקר שלד לתובנותיו החינוכיות של רוסו, אשר כתב כי מדובר פה ב"אסופה של הרהורים ודברי הגות, ללא סדר וכמעט ללא קשר ביניהם" (שם: 105). אמיל מתבגר על מי מנוחות, ללא סערות או דרמות הפוקדות את חייו, ללא בלבול או קונפליקטים, בהתאם לעקרונות המאפיינים את הספרות האוטופית שהגדרנו לעיל. הוא גדל ב"קהילה החינוכית" הכוללת אותו ואת מחנכו בלבד, בכפר השקט והפסטורלי, כשדמויות נוספות מעטות מפרות שלוה זו, אך גם להן תפקיד מסוים ומוגדר לדידו של אמיל ותהליך חינוכו. רק בספר ה', כאשר סופי, אשתו לעתיד של אמיל, נכנסת לתמונה, מתווספת דרמה מסוימת לסיפור, אמיל מתחיל לחוות סערת רגשות ודמותו נהיית עגולה וריאליסטית מעט יותר.

בפתיחה של "בית הספר של החיים" כותב קורצ'אק: "בית הספר של החיים - זהו סיפור דמיוני המתאר בית ספר מתוקן לדוגמה המשמש את האנושות כולה ולא רק את מעמד המיעוט של בעלי האמצעים" (קורצ'אק, 2006: 163). קורצ'אק מכריז פה על הצטרפות יצירתו למסורת האוטופיסטית של אנשי רוח ורפורמטורים חברתיים אשר הציגו השקפותיהם בצורה זו (דמל, 2006: 317). אולם למעשה, מלבד הערה יחידה זו, המוגשת בפתיחת החיבור ובמנותק ממנו, מי שאיננו מכיר את הרקע, לא יוכל לעמוד על כך שמדובר בפיקציה ספרותית, ולא בתיאורו של בית ספר ממשי. בעוד שב"אמיל" המניפולציה הבדיונית חשופה, פה היא נסתרת. קורצ'אק משתמש בכשרונו הספרותי, על מנת ליצור סיפור מסגרת אמין, משלב דמויות בדויות או בדויות למחצה ותיאוריו, גם אם מלאי פאתוס לעתים, נטורליסטיים להפליא.

בסיפור המסגרת לובש קורצ'אק דמות של אדם בן המעמד הנמוך, אוטודידקט, שמתגלגל לאמריקה ונחשף שם לאורח החיים של הפועלים, לילדי הפועלים, לבתי הספר "המסורתיים" ולתנועות סוציאליסטיות. בזכות סכום כסף עצום שנופל על דרך המקרה לידיו, ומפגש עם אדם המכונה בספר "סטאך"⁴, הוא מקים את "בית הספר של החיים" בוורשה. אותו סכום כסף הוא הפתרון הספרותי הבא לאפשר את התנאי הבסיסי להקמתו של בית הספר.

בסיפור המסגרת, מחליט הכותב להעלות את תיאורו של בית הספר על הכתב, שכן הוא גוסס ממחלה ומו"ל עלום מפציר בו לתאר את מפעל חייו. מטרת הפרסום בין היתר היא להזים שמועות ולטהר את שם בית הספר מהאשמות כוזבות ומשקרים שטפלו על מפעל זה במשך השנים. הכותב, על ערש דווי, הוא כבר אדם מפורסם. בחלק הראשון הוא מבקש להראות שבניגוד לסיפור שמנסים לארגן מחייו ביוגרפים ועיתונאים, הוא לא נולד לגדולות ויצירת "בית הספר של החיים" התאפשרה רק על דרך צירופי המקרים: "במציאות קורה שהמקרה העיוור קובע את חיי האדם בסדר החברתי המטופש בימינו" (שם: 180-181). הוא מקשר אמירה זו לחינוך הראוי: "אני רואה את עצמי כבעל זכות משום שרצוני לשחרר את האנושות מהמקריית הזאת, להגן עליה מבזבוז אוצרות הרוח האנושיים ומהניוון המאיים עליה..." (שם: שם).

בהתאמה להבחנותיו של חוקר הספרות אליוט, את "הפתרון הדרמטי" לסטאטיקות ולשעמום לכאורה, שהם חלק אינהרנטי מהחיים ההרמוניים המתוארים באוטופיה, נמצא גם פה בדמותם של ה"אורחים מבחוץ": נציגי הציבור הספקן והעוין, העיתונאי מחפש הסנסציות, הממסד שמבקש להערים קשיים (שם: 240).

ביקורת החינוך הקיים

לרוסו ביקורת חריפה על החברה. הוא פותח את חיבורו במשפט המפורסם "הכל יוצא טוב מתחת ידיו של בורא עולם, הכל מתנוון בין ידיו של האדם" (רוסו, 2009: 111). לפיכך את האדם יש "להקיף בגדר" למין היוולדו, בכדי שלא יושפע לרעה מפגעי החברה המנוונת.

עיקר ביקורתו של רוסו על החינוך הקיים, יוצא מתוך נקודת הנחה כי החינוך איננו עקבי, כי הילד מקבל מסרים סותרים, היוצרים אישיות רווית קונפליקטים וזו, בתורה, יוצרת חברה מעוותת. בכדי להבין את ביקורת החינוך של רוסו, יש להבין את החלוקה שהוא עושה לשלושה "מורים": חינוך מן הטבע, חינוך מבני האדם וחינוך מן ה"דברים", כלומר מכלול האובייקטים שהילד בא עמם במגע. הראשון הוא ההתפתחות הפנימית של האדם, עליה אין לנו שליטה, הוא נתון; על השני, החינוך הניתן מבני האדם, יש לנו שליטה די רחבה, ואילו על השלישי, החינוך שמתקבל מ"פגישה" עם האובייקטים במציאות, יש שליטה, אך מוגבלת בלבד (שם: 113).

הבעיה היא שישנה סתירה במטרות של כל אחד מ"מורים" אלו: בעוד הטבע מבקש "לחנך את האדם למען עצמו" (שם: 115), בני האדם מנסים לחנכו "למען זולתו". פה עולה השאלה האם ברצוננו ליצור אדם או אזרח. רוסו טוען כי לא ניתן לחנך בד בבד את האדם ואת האזרח, כי במידה רבה בכדי לחנך את האזרח, ישנו צורך לדכא את הרגשות הטבעיים. אותה הסתירה בחינוך, היא שיוצרת את הקונפליקט שבין האדם לעצמו, אותו קונפליקט היוצר אדם משוסע אשר "לא ייטיב לא עם עצמו ולא עם זולתו (...). הוא יהיה לא כלום" (שם: 117). מכאן ביקורתו של רוסו על בתי הספר הציבוריים של תקופתו, "הקולז'ים", שהיו תחת פיקוחה של הכמורה (שם: 118). אלו שואפים להשיג שני יעדים מנוגדים ולמעשה מחטיאים את שניהם.

תשובתו של רוסו, כפי שתפורט בסעיף הבא, היא שגם בחינוך הניתן ע"י האדם, יש לבכר את מטרותיו של החינוך של הטבע, כלומר לחנך את האדם לעצמו, שכן החינוך של הטבע הוא זה שנתון, שאין באפשרות המחנך לשנות. באם נחנך

4 "סטאך", המוזכר גם בראשי התיבות ס.ב וכמי שכתב מאמר בשם "עבודה כגורם חינוכי", מוצג בספר כשותפו של המספר להקמת בית הספר. זהו כנראה אזכור למבקר הספרות, הסופר והפילוסוף הפולני סטאניסלב בוד'זובסקי, בן תקופתו של קורצ'אק, שרעיונותיו על העבודה קרובים ברוחם לאלו המוצגים בחיבור. על אף שבמציאות בוד'זובסקי לא היה שותף למפעלו החינוכי של קורצ'אק, ידוע על ההערכה הרבה שרכשו שני האישים זה לזה (וולשין ודמל, 2003: 318; 323).

את האדם לעצמו, נפטור אותו מסתירותיו, וממילא מעיקר המכשולים לאושרו. לאדם המאושר, ממילא סיכוי גם להיות אזרח טוב יותר.

גם הביקורת של קורצ'אק היא ביקורת חברתית כוללת. בתוכה הוא מתמקד בביקורת החינוך. הוא מותח ביקורת חריפה על בית הספר הקיים ככזה המנותק מ"החיים האמיתיים": את הרצון לגשר בין בית הספר לחיים ניתן למצוא כבר בשם הספר/ שם בית הספר המתואר בו. באוטופיה החינוכית של קורצ'אק ניתן בקלות למצוא הדהוד לשני הלכי מחשבה רדיקליים שהלכו ונפוצו בסוף המאה ה-19 ובתחילת המאה ה-20: רעיונות החינוך הפרוגרסיבי ורעיונות סוציאליסטיים, ביניהם רעיונות בדבר הפוטנציאל המשחרר של העבודה.

קורצ'אק יוצר הקבלה בין בית הספר המסורתי לעבודת ילדים (Child Labor), שעוד ניתן לראותה במערב בימיו, ומראה את הקווים הדומים ביניהם. הוא טוען שגם בביה"ס הקיים הילדים "עובדים", אך למען תכליות עקרות ושקריות, שאינן מעניינים האותנטי, ולכן האמצעים להנעה הם אמצעים מלאכותיים: "מכאן הציונים, הפרסים והעונשים, מכאן השינון והבחינות על חומר של שנה [...] תוך העלאה הדרגתית של החובות והזכויות" (קורצ'אק, 2003: 189). בהמשך לקו המחשבה ה"תעשייתית", הוא גם מעביר ביקורת על ההתייחסות האחידה לתלמידים, ללא לקיחה בחשבון של הצרכים האינדיבידואליים של כל ילד וילד: "הרי שקורה כאן אותו דבר כמו בבתי החרושת בהם יושבים מאה אנשים ליד אותה עבודה עצמה [...] בכל כחה יושבים ארבעים תלמידים וכולם לומדים אותו הדבר. והרי החיים יתבעו מכל אחד מהם משהו אחר" (שם, 191-192).

לטענתו, חומר לימוד רב מועמס על הילדים, ממודר, מתויק, מחולק לנושאים שונים ללא קשר רציף ביניהם, וללא קשר רציף לחיי הילדים, עושה עוול הן לידע האנושי והן לילד, מטשטש את החשיבה והופך את הילדים לעבדים. הוא כותב בחריפות תוך הפניית הביקורת ל"בית הספר הישן": "חניכך מתפללים תפילה של צביעות לפני ואחריי אילוף משמים במשך שש שעות המשחיתות כל צעד קדימה של מחשבה עצמאית. אך הקדמה לועגת לך, נבל חסר בושה, שקרן בוגדני, נוגש עבדים בשכר" (שם: 195). הוא מבקר את התפיסה לפיה עצם הביקור בביה"ס הוא זה המאפשר את המוביליות החברתית, אולם למעשה החינוך הניתן לילדי העניים נועד בכדי לפקח עליהם ולקטול את זמנם (שם: 197).

נקודה נוספת הנתונה לביקורת, היא התפיסה העכשווית של העבודה בחברה, כעול שחייבים לעסוק בו בכדי להתפרנס, אך ללא חדווה, לא מתוך עניין וחופש ובוודאי שלא כביטוי של האישיות. העבודה לא בהכרח מתאימה לעוסק בה, אלא היא נקבעת בעיקר על בסיס המעמד החברתי, וכך האדם לא מממש באמת את הפוטנציאל האישי, באשמת המבנה חברתי הקלוקל. עיקר הביקורת החברתית, ברוח הסוציאליזם, נסובה על חלוקה בלתי צודקת של משאבים, ניצול ודיכוי מעמדי. מצב זה, קורצ'אק מאמין, יכול להשתנות באמצעות החינוך (שם: 181, 184). נראה כי עיקר ביקורתם גם של רוסו וגם קורצ'אק, הוא על היותו של האדם עבד, משועבד, נטול חירות אמיתית.

האלטרנטיבה החינוכית האוטופית

לפי האמור לעיל, יגיד רוסו, "צריך להכיר את האדם הטבעי", ובכדי לעשות זאת "עלינו למנוע כל עשייה" (רוסו, 2009: 119) ועם זאת לשלוט שליטה מלאה על תנאי גידולו, פן החברה הקיימת תשחיתו. צריך, כאמור, "להקיפו בגדר" ולעשות רק זאת. דהיינו "חינוך על טהרת השליה" (שם: 197).

מטרת החינוך היא בראש ובראשונה האדם. והאדם המחונן, "דמות הבוגר הרצוי", הוא לפי רוסו "מי שיוודע טוב מכולנו לשאת את הטוב ואת הרע שבחיים האלו" (שם: 120). מכאן, שהחינוך האמיתי הוא איננו הוראה עיונית, אלא הכשרה מעשית. ככזו, היא מתחילה מהיולדו של האדם.

הנקודה המהותית ביותר בשיטת חינוך זו ומטרותיה, היא ההנחה שילד שלא מכיר את שלטונה של הכפייה, אלא את שלטונו של ההכרח בלבד, יגדל להיות אדם נינוח, בלתי מתמרד, מאוזן, נטול קונפליקטים, החי בשלום עם עצמו ועם זולתו. חופשי וטבעי. מאושר. אדם בעל גמישות מרובה, אשר מסכיך לקבל את המציאות כפי שהיא ואת תפקידו בה.

כילד, אמיל גדל ופועל בחופשיות, ללא איסורים ועונשים. השתתתו של החינוך על ההתנסות הבלתי-אמצעית, החופשית, הנובעת ממוטיבציות פנימיות בלבד, אמור להורות לאמיל את גבולותיו הטבעיים וללמדו לרצות רק את שהוא יכול להשיג. האומללות האנושית נובעת מהפער שבין הרצייה ליכולת (שם: 176): "האדם החופשי באמת אינו רוצה אלא את מה שביכולתו להשיג, ואינו עושה אלא את מה שברצונו לעשות. זהו העיקרון היסודי שלי. כל שעלינו לעשות הוא לישמו על הילדות, וכל כללי החינוך ייגזרו ממנו מאליהם" (שם: 182). אל לו, לאמיל, לחוש כי יש בחינוכו משהו מרצונותיו או שרירות ליבו של המחנך, אלא הכרח בלבד. השיעורים שאמיל מקבל הם לעולם לא שיעורים מילוליים, אלא הם דרך החוויה והניסיון בלבד, מעין היזונים-חוזרים של הדברים שהוא מתנסה בהם, שורה של התניות "טבעיות". כל התנסויותיו נקנות לו בשל מוטיבציה וצורך אותנטי שלו. כך גם לגביי הלמידה הפורמאלית, אשר מוגשת רק כאשר מתעורר הצורך שלו לכך.

אולם, בכדי שאמיל יוכל באמת, באופן חופשי, עצמאי ובלתי אמצעי, להתנסות בדברים בעולם, הוא נזקק לתנאים מיוחדים, סטריליים-כמעט. נדרשת אותה "גדר" דמיונית שנשים סביב הצמח שלנו, בכדי שאחרים לא ישחיתוהו, שכן "המין האנושי שלנו אינו מוכן שיעצבוהו למחצה. במצב שבו שרויים הדברים עתה, אדם שמאז היוולדו נעזוב לנפשו בין שאר בני האדם יהיה המעוות מכולם" (שם: 111). כאן נכנס תפקידו של המחנך, ולמעשה כאן גם מתחילה האלטרנטיבה החינוכית. "הקהילה החינוכית" ב"אמיל" מורכבת, כאמור, משני אנשים בלבד: אמיל, החניך, וז'אן-ז'אק, המחנך. יחס זה, של 1:1 בין החניך למחנך, הוא המאפשר את הפיקוח הטוטאלי של המחנך על עיצוב סביבת ההתנסות של אמיל ועל כלל התכנים שהוא נחשף אליהם.

הטוטאליות פה לא באה לביטוי ביחס המספרי בלבד, אלא גם במהלך שנות החיים שהמחנך מלווה את אמיל ובנוכחות התמידית והיומיומית שלו. המחנך נפרד מאמיל רק כשזה בונה את התא המשפחתי, אולם למעשה לעולם לא נפרד ממנו באמת. כך, בסוף החיבור, אמיל מבקש את הדרכת המחנך בגידול ילדיו שלו (שם: 768). זה מקדיש את כלל חייו למשימה הקדושה של חינוך אמיל. רוסו מקיים דיון קצר על דמותו של המחנך ומגדירו כ"נשמה נשגבת" (שם: 132), כמי שצריך "להתעלות מעל ומעבר לאדם" (שם: 133). "חינוך" איננו משלח יד- לא ייתכן שהעוסק במלאכה אצילית זו, יעשה זאת לשם הכסף. הוא מעלה בעייתיות שתעלה בוודאי אצל רבים שייקראו תיאור זה: "כיצד ייתכן שילד יתחנך כראוי בידי מי שבעצמו לא חונך כראוי?" וגם: "בן תמותה נדיר זה, כלום אפשר לאתרו?" רוסו איננו פותר בעיה זו, אלא מניח שיש בנמצא אדם כזה (שם: שם). ברובד הסיפורי, הוא מייחס תכונות אלו לבן דמותו "ז'אן-ז'אק", המחנך-מספר. בכפר למחנך תהיה מידה גדולה של שליטה על הסביבה והדברים להם אמיל יחשף. הוא מבצע מניפולציות רבות, בכדי ללמד את אמיל "דרך הניסיון", את השיעורים החשובים. החשיפה ההכרחית של אמיל לאנשים נוספים, לדוגמא, היא אילוץ, מבחינתו של רוסו, אך ל"דוגמאות הרעות" שאלו עלולים לתת, ידאג המחנך לפרשנות שתהלום את מטרות החינוך (שם: 201).

בהתאם לדרישה להכיר את טבע האדם, טוען רוסו כי לכל גיל טבע משלו. כל אחד מחמשת ה"ספרים" בחיבור מוקדש לשלב התפתחותי אחר. בעוד ספרים א'-ג', מינקות עד גיל 15, מתארים את החינוך של אמיל למען עצמו בלבד, ספרים ד'-ה' מתארים את החינוך והחברתי, ובאים להראות כיצד נער זה ישתלב בחברה. עם תחילת התבגרותו והנץ תשוקותיו, מתחיל לחוש אמיל את הצורך בחברת אנשים אחרים, ובראש ובראשונה בצורך בבת-זוג. ואכן, האדם איננו חי לעצמו, ובסופו של דבר הוא חלק מהחברה האנושית. כיצד, אם כן, ישתלב אמיל בחיק החברה? כיצד פותר רוסו את הקונפליקט? מבחינת רוסו הרי שאין כאן קונפליקט כלל: החירות החברתית נתפסת אצלו כמעין תוצר לוואי של חירות האדם כפרט (הופמן, 2009: 51). גם תהליך הכנסתו של אמיל לחברה חייב להתבסס, אם כן, על מניעים האנוכיים ועל צרכים ממשיים, על פעולה חופשית ועל מוטיבציות אישיות ואותנטיות. בתהליך זה מקבל אמיל גם חינוך פוליטי פורמאלי, ומבין את ההכרח שבהסדרת הכוחות החברתיים. כאדם גמיש וסתגלן, אשר למד להסכין עם ההכרח, הוא מבין ומקבל אותו, מתוך רצונו החופשי. כך מתיישב הקונפליקט שבין היחיד לחברה, והחינוך החופשי של האדם למען עצמו בלבד, לכאורה, מסתבר כמוביל לתועלת החברה.

תחת הביקורת החריפה שקורצ'אק מותח על בית הספר הקיים ועל החברה בכללותה, הוא מציג מסגרת חינוכית חדשנית, טוטאלית והוליסטית אף היא, שנקודת המוצא שלה היא העבודה, כגורם הבסיסי היוצר זיקה בין האדם לעולם ושבזכותה יכול האדם להיות חופשי ומאושר באמת, לחיות את החיים במלואם. לדידו, לבית הספר תפקיד מהפכני: "נייסד בית ספר שבו לא ילמדו החניכים אותיות מתות מעל נייר מת. הם ילמדו את דרך החיים של בני האדם, מדוע חיים הם כאלו ולא אחרים, איך אפשר לחיות באורח שונה, מה צריך לדעת ומה צריך לעשות כדי שהחיים יקבלו את מלוא המשמעות של חיי רוח חופשיים" (קורצ'אק, 2006: 186). הוא שואף להעביר מן העולם את התפיסה של העבודה כאמצעי דכאני, גם ע"י שינוי תודעתי וגם ע"י שינוי התנאים החברתיים שגורמים לה, ומבקש להעניק לעולם עבודה המודעת לאמצעיה ולמטרותיה, ליצור דור חדש של אזרחים חופשיים. האמצעי החינוכי הוא העבודה עצמה (שם: 207; 310; 197).

כאמור, ב"בית הספר של החיים" הילדים עובדים-ממש ואף מרוויחים את לחמם. בתיאור מבנה בית הספר נמצא מספר ענפי תעסוקה, או מוסדות תרבותיים שונים בזעיר אנפין. כל אחד מהפרקים מתאר ענף אחר, ובו קורצ'אק מסביר אילו ידע ומיומנויות עבודה מעין זו הנידונה מפתחת באדם/ילד: מכבסה, ספרייה, אכסניית לילה, הקראות של סיפורים, קופת הלוואות, פעוטון, משרד ייעוץ, מסחר, חווה, בית מלאכה, בית עבוט, בית חולים, חדר אוכל ומחלקה מדעית. הרעיון הוא שיהיה מעבר של תלמידים מענף אחד למשנהו.

מודגש כי לילדים חלק פעיל בעיצוב המרחב בו הם חיים ופועלים, כגון השתתפות ב"אסיפה"; קביעת חלק מסעיפי חוקת בית הספר (שם: 215); החניכים יוצאים לטיולים אותם הם מתכננים בעצמם (שם: 288); הספרים מהווים תמיד נקודת מוצא לדיון, לחשיבה ולביקורת, ולעולם לא נלמדים כמות שהם (שם: 232).

אמנם החווה ובית המלאכה מזכירות בפרקטיקות שלהן בתי ספר חקלאים או מקצועיים, אולם קורצ'אק מבקש להדגיש כי המטרה היא שונה. המטרה היא הוליסטית, ולא הכשרה מקצועית כזו או אחרת. המוויאון והחווה החקלאית, הוא כותב, עוברים השלמות ושינויים, בהתאם לכל הערה ולמשאלותיהם של הילדים (שם: 277). הלמידה הפורמאלית שתתקיים, היא רק זו אשר הצורך לה יעלה מתוך העשייה, החוויה, והעניין של הילדים. את מיומנויות הבסיס: קריאה, כתיבה וחשבון, לומדים דרך העיסוק בחווה, למשל, לצד למידת תחום הדעת של הבוטניקה והחקלאות (שם: 233). בית הספר מבקש לפתח את מכלול הכישורים והאישיות של הילד: כישורים גופניים, חברתיים, אינטלקטואליים ומוסריים. במובן הזה, נראה דמיון עם "אמיל", כאשר בסיס הלמידה יהיה תמיד הפעילות הבלתי אמצעית, ולא למידה פורמלית מספר ומחברת.

"בית הספר של החיים" מוצג, אם כן, כקהילה חינוכית המנהלת חיים מלאים, דגם של חברה אידיאלית בזעיר אנפין, חברה בה העבודה והלמידה מזינות זו את זו. העבודה והחיים המשותפים הופכים את הילדים "מחבורה רופפת, רב-גילית, המורכבת מהלכי רוח ועבר שונים" ל"חברה המבינה את הצורך בוותורים הדדיים בלחיה הפנימיים, בפיקוח הדדי ובשיתוף פעולה; חברה מתחילים להבין את משמעות הסולידריות בשאיפות ובאחריות" (שם: 216).

האוטופיה החינוכית מול המעשה החינוכי בראי היבטים ביוגרפיים של המחבר- שני מודלים אפשריים

לשם מה לכתוב אוטופיה חינוכית? לשם מה להציג רעיונות מופשטים כדגם אשר תופס מקום, לכאורה, בחלל ובזמן, ומהווה קהילה אידיאלית? מה, כאנשי/נשות חינוך ובני/ות אנוש, אנו יכולים לקחת מכך?

לרוב מגדירים את תפקידה של האוטופיה כיצירה הבאה להציג ביקורת חברתית ומורת רוח קיצונית מהחברה הקיימת, ומתוך אותה ביקורת להציע חלופה מעשית, חזון ודגם, או למצער- חלופה מחשבתית; נתקלנו גם בהגדרה של האוטופיה כ"אספירציה האצילה ביותר של האדם", אשר ניתן להבין זאת כמעין פעילות מחשבתית נעלה גרידא, המבטאת את השאיפה האנושית מעלה, ולא דווקא כיצירה שיש לה פונקציה קונקרטיית.

לכתיבה האוטופית כוח רטורי רב, היא באה לשכנע את הקורא, ע"י הצגת תמונת עולם קוהרנטית המעוגנת בזמן ובמקום, בנכונות הרעיונות המוצגים, או כפי שאמר רוסו: "... (אשר לכללים שיצטרכו אולי הוכחות, את כולם יישמתי על

אמיל שלי (...) והראיתי בפרטי פרטים כיצד אפשר לממש את מה שאני מציע (...)” (רוסו, 2009 : 134). בנוסף, בניגוד לאוטופיה הפוליטית, האוטופיה החינוכית לכאורה ישימה יותר, במרחק נגיעה כמעט, שכן באמתחת רובנו חוויה של ניסיון כזה או אחר בחינוך, לכל הפחות כהורים.

ברצוני להתחבר בחלק זה לדיון עקרוני על הקשר שבין האוטופיה לפעולה במציאות: האם האוטופיה, בהציגה חזון מושלם, היא גורם מעורר השראה, מקדם ומהפכני? או שמא דווקא חזון מושלם זה, והניגוד הרדיקלי והחריף בינו לבין המציאות הקיימת, הוא מדכא פעולה וכל ניסיון לשינוי, מרפה ידיים, בשל הפער האדיר, שכנראה לא ניתן לגישור מלא? האם עצם קיומה של האוטופיה, כתיאור שלם וטוטאלי של עולם חלופי, עלול על כן להחליף החלפה מלאה את המעשה? אבקש להראות שע”י תיאור המקרים של רוסו ו”אמיל”, אל מול קורצ’אק ו”בית הספר של החיים”, ניתן ללמוד על שני מודלים שונים ביחס האפשרי שבין האוטופיה החינוכית למעשה החינוכי: בעוד אצל רוסו, היצירה מחליפה את המעשה החינוכי עצמו, בשנייה, אצל קורצ’אק, היצירה מהווה מעין ”אני מאמין”, חזון מדריך, חלום, פנטזיה, אשר לאורה יבקש המחנך לפעול. אולם גם שם נראה כי התהליך החינוכי הממשי והשפעתו, שונים ומורכבים לעין ערוך מאלו המוצגים באוטופיה החינוכית. חשוב לציין שמטרתו של חלק זה, איננה להביא ניתוח פסיכולוגיסטי של הכותבים, אלא להשתמש בהיבטים מסיפורי החיים של השניים, לייצוג יחסים עקרוניים אפשריים בין האוטופיה למעשה.

ב”אמיל” רוסו מתייחס בצורה מפורשת למתח שבין הכתיבה ובין המעשה החינוכי עצמו ואומר: ”כיוון שמעמדי לא מאפשר לי למלא את התפקיד המועיל ביותר, ארהיב עוז ואנסה כוחי למצער בקל ביותר: כדוגמת כה רבים זולתי לא אשלח ידי אל המעשה אלא אל העט; ותחת לעשות את הדרוש, אשתדל לומר אותו” (רוסו, 2009 : 134). בכדי להראות שאכן ניתן ליישם את הדברים, הוא בוחר להמציא חניך דמיוני, וליישם עליו את העקרונות. ניתן לראות, מדבריו של רוסו, כי הדבר השני, הכתיבה, הוא מעין חלופה פחותת ערך לראשון, למעשה החינוכי. רוסו, לכאורה, מבכר מבחינה ערכית את המעשה החינוכי, אולם ניתן למצוא במכתב שכתב גם עדות הפוכה: ”ואם יש הכרח שאתמסר למקצועי כסופר, איך אמצא את שלוות הנפש הנדרשת לעשות עבודה זו בעליית גג שבה יש הפרעות בגלל הטיפול בבית והרעש של ילדים?” (הופמן, 2009 : 10) רוסו חושף באמירה זו כי למעשה הוא מבכר את ”ילדיו הרוחניים”, יצירותיו, על פני אלו הממשיים. פה המקום לציין עובדה זו: רוסו עצמו לא רק שמשך ידיו מהמעשה החינוכי, על אף התנסות קצרה בתחום (רוסו, 1999 : 270-271), אלא אפילו את חמשת ילדיו שלו, השאיר, בזה אחר זה, בבתי יתומים. ב”אמיל”, שנכתב לאחר מסירת שלושת ילדיו הראשונים, הוא מתייחס ברמיזה לכך, באומרו: ”אתם הקוראים, האמינו לי. אני מבטיח לכל מי שלב לו והוא מתכחש לחובות כה קדושים [פרנסת ילדיו וגידולם], כי ימים רבים יזיל דמעות על חטאו, וכי לנצח לא ינוחם” (רוסו, 2009 : 132). ניכר בדברים אלו הסבל והייסורים שליוו מעשה זה.

מבלי להפחית מהמשמעות הפילוסופית והחשיבות ההיסטורית של ”אמיל או על החינוך” נראה כי ליצירה ייתכן גם תפקיד אישי מבחינתו של מחברה. המציאות האלטרנטיבית שרוסו בונה ביצירה הספרותית שלו, איננה רק דגם ואלטרנטיבה ראויה לחינוך המצוי בזמנו, אלא היא גם במידה רבה דגם לרוסו אלטרנטיבי. ”ז’אן-ז’אק”, מחנכו של אמיל, הוא מעין אלטר-אגו של רוסו: בניגוד לרוסו, שנטש את ילדיו עם היוולדם, ז’אן-ז’אק מקדיש את כל חייו לגידולו של ילד של זרים; בניגוד לרוסו, שמבכר את היצירה הכתובה, ז’אן-ז’אק יוצר אדם. רוסו ב”אמיל”, אם כן, בורא עצמו מחדש כאב וכמחנך. היחס בין האוטופיה החינוכית לבין המעשה החינוכי הוא יחס של החלפה: הראשונה מחליפה, במידה רבה, את השני.

ראינו, אם כך, כי רוסו מעולם לא ניסה באמת ליישם שיטה זו שהציע. לעומת זאת, לחיבור הייתה השפעה ציבורית גדולה והוא העמיד לו מעריצים וממשיכים רבים, שניסו ליישם את עקרונותיו החינוכיים ו”להפוך את הניסוי המחשבתי שלו לניסוי ממשי” (הופמן, 2009 : 84).⁵ לאופן הכתיבה של ”אמיל” כסיפור חי, אוטופי, אך ישים, הייתה וודאי השפעה על כך.

5 אחד המפורסמים שהלכו בדרכי רוסו היה המחנך השוויצרי יוהן פסטלוזי (Pestalozzi, 1746-1827), שאף השפיע, בתורו, על קורצ’אק. מפעל חייו היה להתאים את תורתו של רוסו למצבים ממשיים בהם נתקל המחנך. הוא קיבל את עקרון החינוך כמבוסס על הטבע והנסיון, אך דחה את רעיון גידולו של הילד בבידוד. רעיונות אלו ניסה ליישם בבתי חינוך לילדים עניים שהקים (שם : 85).

נראה כי אם לדידו של רוסו תפקיד האוטופיה היה, בפועל, החלפת המציאות, אצל קורצ'אק היה לה תפקיד שונה. בימים בהם קורצ'אק כתב את "בית הספר של החיים" הוא גם עשה את צעדיו הראשונים כמחנך, בעיקר בקייטנות. ניתן לראות כי "בית הספר של החיים" הוא ניסוח חזון, שרטוטו של בית הספר שירצה להקים בעתיד, מעין הצהרת כוונות. אולם, קיים פער בין "האידיאלים הנעלים" לבין המציאות בשטח, וקורצ'אק, שכתביו הפדגוגיים המאוחרים יותר מצטיינים בהתכוננות נטולת פניות במציאות, מדבר גם הוא בצורה מפורשת על פער זה. ב"פנימייה" (מתוארך לבין 1917 ל-1919), חלק מהטראולוגיה "איך לאהוב ילד", הוא מוחה נגד אותם ההוגים והתיאורטיקנים "היושבים בשקט ליד שולחן העבודה הנוח ומכתבים הוראות, בלי צורך במגע בלתי אמצעי עם החבורה הרועשת והגועשת" (קורצ'אק, 1996: 115), אלו הן "משאלות חסודות, שקרים חמימים, עצות שאינן ניתנות לביצוע", ובעיקר עשויות לעורר טינה בליבו של המחנך הנאלץ "ללכלך ידיו" בעבודה יומיומית, קשה, סזיפית, שאת פירותיה לא רואים באופן מידי וכשבסופו של דבר ההישג הוא "לעבור את היום בשלום" (שם: 116).

ב"קייטנות" (1918), חלק מאותה טראולוגיה, מספר קורצ'אק על התנפצות אשליותיו שלו עצמו, כמחנך צעיר, שהגיע להדריך בקייטנה "בכפפות לבנות, עם פרח בדש" והאמין כי בנקל ניתן לרכוש את אמונם ואהבתם של הילדים, ושאהבה, חיוכים וחופש, ירפאו לבבות דואבים. אך הוא מודה לשיעורים האכזריים שהילדים לימדו אותו, שכן חינוך עבודה קשה היא ולא שעשוע (שם: 183-182).

אם כך, נשער: מה עשויה הייתה להיות עמדתו של קורצ'אק הבוגר והמנוסה על חיבור עלומיו, "בית הספר של החיים"? מה התועלת בכתבים שכאלו, לדידו, אשר מתבססים על ספקולציות ואידיאלים, ולא על התבוננות ישירה ותוך עבודה מכוונת ומאומצת?

על אף הפער הנדון בין האידיאל לפעולה החינוכית, כשהחל קורצ'אק לנהל את בית היתומים, ניתן לראות כי ניסה ליישם חלק מהפרקטיקות שהציע כבר ב"ביה"ס של החיים". נראה כי את חלקן הוא מצליח לממש, גם אם באופן חלקי המותאם להתנהלות בית היתומים. כך, נראה למשל את גישתו של קורצ'אק כלפיי העבודה. הוא מדבר על האספקטים החינוכיים של העבודה, ההתמודדות עם הקשיים המדרבנת למאמץ והמפגש עם חוויות חדשות ונעימות, מן הצד השני (שם: 217-218). כמו ב"בית הספר של החיים", הוא מאמין שיש לתגמל את הילדים כספית ואומר "אם כי בבית היתומים רק חלק מהתורנויות הוא בשכר, אני בדעה שכולן היו צריכות להיות שבשכר [...] מדוע שלא נלמד ילדים מוקדם ככל שניתן מה זה כסף, שכר עבודה, על מנת שיחוש את אי-התלות שאותה מעניק הרווח; על מנת שיכירו את הצדדים הטובים והרעים של הקניין" (שם: 219). כמו כן, היו תורנויות שהנוטלים אותן עסקו באותה העבודה לאורך זמן, לדוגמא במטבח, במכבסה, במתפרה ובסנדלריה, בחדר המשחקים ובספרייה או בטיפול בחולים ובחונכות. גם צוות בית היתומים, כולל קורצ'אק וסגניתו סטפה וילצ'ינסקי, לקחו חלק פעיל בתורנויות הבית. קורצ'אק ראה בכך חשיבות של דוגמא אישית. אחת הפרקטיקות של הלמידה הייתה הכנת סיכומים של משימותיהם היום-יומיות ע"י הילדים. סיכומים אלו שימשו בסיס לדיון בשיפורים אפשריים שהתקיימו עם אנשי הצוות.

למרות הדמיון בין בית החינוך שלו לבין מסגרות פנימייתיות אחרות, חידש קורצ'אק באופן רדיקאלי במספר נקודות: תחילה, למרות הסבב המחייב בין העבודות, נחוה המגוון, שבא לתקף את הערך השווה שיש לכל סוגי העבודות. לנטילת חלקם של החניכים בעבודות הבית היו מספר הצדקות: הצדקה אידיאלולוגית, המבקשת לראות את ערכה של כל עבודה כשלעצמה; הצדקה חינוכית, של למידה ועבודה בצוותי-גיל מעורבים; וכלכלית. כל ההצדקות האלה הוצגו לכל יושבי הבית ככורח החיים, וקורצ'אק ביקש בכך לצמצם את הפער בין החינוך לחיים. בבית היתומים קיימים היו מובנים נוספים בהם הילדים לקחו חלק פעיל בהפעלתו, ארגונו ואף נטלו חלק בניהולו: לדוגמא, הילדים היו נוטלים חלק בשיבות, או משמשים כשופטים בבית הדין של בית הספר הדין בסכסוכים ותקריות שהתרחשו במהלך השבוע (דרור, 2008: 145).

גם אם חלק מהרעיונות אכן "שורדים" את המעבר מהאוטופיה החינוכית למסגרת חינוכית-ממשית, חלקם הגדול הולכים לאיבוד, ובעיקר: ההרמוניה נטולת החיכוכים המאפיינת את "בית הספר של החיים" בפרט ואוטופיות בכלל. כתביו הפדגוגיים המאוחרים של קורצ'אק, שניסיון עומד מאחוריהם ובצדם, הם כתבים המתארים דווקא דילמות וקונפליקטים

לרוב, מלאים בהבחנות והתבוננויות ספציפיות, ונמנעים מאמיתות כלליות; ובכל זאת: ניתן לשרטט את היחסים בין "בית הספר של החיים" לבין פועלו החינוכי של קורצ'אק, כהצהרת כוונות ראשונית, וניתן למצוא את תרומתה, בסופו של דבר, לעיצוב מפעלו החינוכי הממשי.

ובנימה אישית: נדמה לי שלרוב, אלו הפונים לחינוך מתוך תחושת שליחות, הם אוטופיסטים במידה כזו או אחרת. גם אם איננו מעלים את האוטופיה שלנו על הכתב ויוצרים סיפורת, הפנייה לעיסוק זה מלווה לרוב בציור תמונת עולם קונקרטי, פנטסטית ואידיאלית: לו רק ננהג כך וכך, בהתאם להנחות היסוד האישיות של כל אחד/ת מאיתנו, נייצר תהליך חינוכי מיטבי, ונוכל להשפיע על שינוי החברה. זהו מעין "הלך רוח אוטופי".

אני מאחלת לנו, העוסקות והעוסקים בחינוך, שכקורצ'אק, נדע להתגבר על "שלב האוטופיה" ולקחת אותה איתנו לעולם האמיתי, בו חיים בני אדם אמיתיים וילדים אמיתיים, רווי המורכבויות והקונפליקטים, שבו לא ניתן בהכרח לדעת מראש מהו הדבר הנכון לעשות, ושבו גם הנחה ראויה לא מביאה בהכרח לתוצאה המצופה מראש.

רשימת מקורות

- קורצ'אק, י' (1996). כתבים, כרך א', י' וא' סנד (תרגום), תל-אביב: האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל
- קורצ'אק, י' (2003). כתבים, כרך ח', ס' וולשיין (עריכה והערות), מ' דמל (תולדות היצירה), א' אורלב (תרגום), קריית ביאליק: האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל
- רוטו, ז"ז (2009). אמיל או על החינוך, ע' הופמן (עריכה, מבוא והערות), א' טיר-אפלרויט (תרגום), ירושלים: האוניברסיטה העברית
- רוטו, ז"ז (1999). הוידויים, א' עקרבי (תרגום והערות), ירושלים: כרמל
- אדן, ש' (2000). הנריק גולדשמיט-יאנוש קורצ'אק. האדם, המחנך, הסופר, ירושלים: האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל
- אפלטון (1968). כתבי אפלטון, כרך ב', י"ג ליבס (תרגום והערות), תל-אביב: שוקן
- דרור, י' (2008). "חדשנותו של יאנוש קורצ'אק: חינוכאי שהקדים במעשה את ההלכות החינוכיות בנות זמננו", דוד לדור, מס' 33: עיונים בין-תחומיים במשנתו של יאנוש קורצ'אק, עמ' 135-160
- זקס, ש', וכהנא, י' (1989). קורצ'אק-זכרונות והגיגים, תל-אביב: פפירוס
- מור, ת' (2008). אוטופיה, ר"ח מוריס (עריכה ומבוא), א' אבן-עזרא (תרגום), תל-אביב: רסלינג
- סיגד, ר' (1997). "פילוסופיה של החינוך", בתוך: י' קשת, מ' אריאלי, ש' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, תל-אביב: רמות
- סיגד, ר' (1985). "רוטו-חירות, אוטופיה, שיעבוד", בתוך: א' כשר (עורך), מוסד והשכל, תל-אביב: יחדיו
- קריין-פרנק, ש' (1986). רעיון האוטופיה, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד
- רוזנוב, א' (1986). יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך, תל-אביב: רמות
- רוזנוב, א' (1985). "אמיל" לרוטו כאוטופיה חינוכית", בתוך: א' כשר (עורך), מוסד והשכל, תל-אביב: יחדיו
- Elliott, R. C. (1970). *The shape of Utopia*, Chicago: The University of Chicago
- Claeys, D. & Sargent L. T. (1999), *The Utopia reader*, New York: New York University Press
- Negley, G. & Patrick, J.M. (1962), *The quest for Utopia*, New York: McGrath

