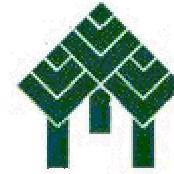


ספרית אורנים



המאמרים במערכת תדפיסים זו מוגנים על-פי

חוק זכויות יוצרים

הדפסת מאמרים תהיה לצרכי לימוד והוראה בלבד

אין לעשות כל שימוש מסחרי במאמרים.

18946

ההגיונות הסותרים בהוראה

מבוא לדידקטיקה

צבי לם

האוניברסיטה העברית בירושלים

ספרית סועלים

הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, מרחביה

המשמעות החברתית המיוחדת להוראה

מעשיו של המורה מכוונים אל התלמיד כפרט. אולם יחסו של המורה אל התלמיד נקבע, בין היתר, על-פי הדימוי המקובל עליו של התפקיד שעל ההוראה למלא גם כלפי החברה ולא רק כלפי הפרט. הדימוי הזה מכוון את מעשיו של המורה במידה שאינה פחותה מזו שבה מכוונים אותם דימויי המטרות, יהיו אשר יהיו, ודימויי ההישגים.

במטרות מובלע גם דימויו של ההישג המבוקש וגם המשמעות החברתית המיוחסת להוראה. אולם ההוראה אינה מתבצעת על-פי הזיקות ההגיוניות שבין המושגים אלא על-פי ההכרעות שהמורה מכריע בין אלטרנטיבות של פעולה. בהכרעותיו מכוונים אותו הדימויים המקובלים עליו. הדימויים של המטרות המבוקשות, של ההישגים הרצויים ושל המשמעות ההברתית של ההוראה עומדים ברשות עצמם. הם יכולים לתמוך זה בזה, אך הם יכולים גם לסתור האחד את השני. באחת הדרכים מגיע המורה להעדפה של סוג מטרות מסוים ובדרך אחרת הוא מאמץ לו אחד הדימויים של המשמעות החברתית המיוחסת להוראה. שניהם משפיעים על דרכי פעולתו בין אם הם עולים בקנה אחד ובין אם הם נוגדים וסותרים. מבחינת ההגיון לא כל הצירופים בין דימויים של מטרות ובין דימויים של תפקידי החברתיים של ההוראה אפשריים. אך למעשה, יכולים כל הצירופים האלה להתקיים בתודעתם של המורים. לרשותם של המורים (כמו של כל בני-אדם), עומדים מנגנונים רבים שבאמצעותם הם מתגברים על אי-הגוחות שבסתירות המצויות במערכות אמונותיהם. יש שהם מבודדים את האמונות הסותרות, דבר המאפשר להם להתעלם מן הסתירות ביניהן. („מטרת ההוראה היא לטעת בתלמיד עמדה ספקנית כלפי אמיתות מקובלות“ יאמר המורה בהודמנות אחת; „תפקידה של ההוראה הוא לטעת בליבו של הילד יראת כבוד בפני אנשי מעלה“ יאמר בהודמנות אחרת. אם ישאל „העולים שניים אלה בקנה אחד?“ עשוי הוא להשיב: „מה שייד עניין הספקנות ליראת כבוד?“ — זאת דוגמה לבדוד אמונות סותרות.) יש שהמורים גוקקים לראציונאליות של הסתירות, כשהם מרגישים בהן. („רק אדם המסוגל לפקפק באמיתות מקובלות יכול לחוש יראת כבוד בפני גדולה אמיתית.“ — זהו גישור מילולי בין אמונות



סותרות). יש שהם מכריעים לצד אחת האמונות וזונחים את האחרת. („במצבנו הפוליטי חשוב יותר שיהיה לאדם דרך-ארץ בפני מנהיגי החברה מאשר עיונו האינטלקטואלי“ — או להיפך). ויש כמובן מורים המודעים לסתירה וחיים עמה. („יש לתנך ליראת כבוד ויש לטפח את ספקנותם של בני-אדם. לעיתים המטרות האלה סותרות, אך אי-אפשר בלי אחת מהן“).¹² העובדה הגלויה לעין של קיום קשר הגיוני בין מטרות ההוראה ובין המשמעות החברתית המיוחסת לה אינה מבטלת את העובדה האחרת, שבני-אדם ובכללם מורים אינם פועלים רק על-פי הנחותיו של ההגיון. זאת הסיבה המצדיקה את זיהוי הדימוי של „המשמעות החברתית המיוחסת להוראה“ בתורת דימוי העומד ברשות עצמו בקרב הדימויים המנחים את מעשיו של המורה.

הציפיות החברתיות מבית-הספר עברו גילגולים אחדים במשך הדורות. הגילגולים האלה כרוכים בשינויים שהתחוללו ומתחוללים במוסדות החברתיים ובעיקר במשפחה. חלק מן התפקידים שנתבצעו בעבר על-די המשפחה מתמלאים היום על-ידי בית-הספר. תפקידים אחדים אשר בעבר נתבצעו בעיקר על-ידי בית-הספר, מתבצעים היום במידה התילכת וגוברת על-ידי גורמים אחרים, וכיחוד על-ידי אמצעי התקשורת הממוניים. הדימויים של המשמעות החברתית המיוחסת להוראה כרוכים בהשקפות על חלוקת התפקידים הרצויה בין בית-הספר ובין מוסדות החברה דאחרים בחינוך הדור הצעיר. את הדימויים השונים האלה ניתן למיין באמצעות שלושה מושגים המגדירים, כל אחד מהם בדרך אחרת, את החינוך. לפיהם:

(3.1) ההוראה היא טכניקה של סוציאליזציה.

(3.2) ההוראה היא טכניקה של אקולטורציה.

(3.3) ההוראה היא טכניקה של אינדיבידואליזציה.

סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואליזציה הם שלושה מושגים המציגים שלוש תפיסות-אב של החינוך. המקום השמור להוראה והתפקיד המיוחס לה

¹² בעניין המנגנונים שבני אדם מפעילים בשעה שהאמונות המקובלות עליהם סותרות ראה:

M. Rokeach, *The Open and Closed Mind*, Basic Books, N.Y. 1960.

לפי כל אחת מהן הוא אחר. בכלן נתפסת ההוראה כטכניקה של החינוך, אך המשמעות המיוחסת לחינוך שונה בכל אחת מהן.

3.1) ההוראה כטכניקה של סוציאליזאציה.

המונח סוציאליזאציה משמש בפי הסוציולוגים כשם נרדף לחינוך. לפי התפיסה הזאת סוציאליזאציה היא תהליך של עיצוב אישיותם של צעירים עד להיוותם מסוגלים למלא את התפקידים שהחברה מייצגת להם. במשמעות הזאת הסוציאליזאציה היא תהליך שבו רוכשים הצעירים תכונות, מפתחים כשרים, מסגלים לעצמם עמדות, קונים דעת וכו' שהם פונקציונאליים בחברה שבה נולדו ושבה עתידים הם לחיות. בית-הספר על מוריו הוא אחד מסוכני הסוציאליזאציה, לצד ההורים, קבוצות הגיל, אמצעי הקומוניקציה ההמונית ועוד. לפי התפיסה הזאת ההוראה היא טכניקה, אחת הטכניקות שנועדו לקדם את התהליכי הסוציאליזאציה, טכניקה של סיגול היחיד אל החברה באמצעות תכנים ושיטות לימוד של בית-הספר.⁷⁵

המונח „סוציאליזאציה“, מורה על תהליך שבו הופך בהדרגה יצור אנושי, שעם לידתו הוא חסר התכונות הדרושות לנטילת חלק בחיי החברה, לבן החברה. תוכנו של התהליך הזה, המגננונים שהוא מפעיל, המצבים שבהם הוא מתחולל וכו' הם שונים מחברה לחברה. כיוון שהחברות הן שונות זו מזו, התוכן המוחשי של הסוציאליזאציה ושיטותיה שונים הם מחברה לחברה. ההוראה בבית-הספר היא מרכיב הכרחי של הסוציאליזאציה בחברות המודרניות. גם ברבות מן החברות שקדמו לחברה המודרנית פעלו בתור הספר שבהם הורו מורים לילדים, אולם לא היו אלה כל ילדי החברה. במידה שהילדים בחברות האלה למדו בבתי-ספר או עליידי מורים פרטיים, הייתה ההוראה מרכיב בסוציאליזאציה של קבוצות מסוימות בחברה בלבד, בדרך-כלל של קבוצות שסיפקו לחברה את מנהיגיה. בחברות המודרניות נזקק כל

⁷⁵ השווה:

Inkeles A., "Social Structure and the Socialization of Competence", Harvard Educational Review, Vol. 36, No. 3, 1966.
Parsons T., "The School Class as a Social System", Harvard Educational Review, Vol. 29, No. 4, 1959.

ילד לשירותו של בית-הספר ולו רק במידה כלשהי, והמידה הזאת הולכת וגדלה, על-מנת שיוכל לתפקד בהן לטובתו ולטובתן.

התמורות החברתיות מחוללות תמורות בתהליכי הסוציאליזאציה ואלה השפעתן תורת אל דרכי פעולתה של החברה. התמורות בסוציאליזאציה משתקפות בין היתר בתמורות המתחוללות בתהליכי ההוראה, הן מבחינת אירגונם (חינוך סלקטיבי, חינוך לכל), והן מבחינת שיטותיהם (בית-ספר סמכותי, חופשי) ומבחינת תוכניהם (מדעי הטבע, מדעי הרוח). על-אף התמורות האלה שנתחוללו ומתחוללות בהוראה כאשר היא נתפסת כטכניקה של סוציאליזאציה, העקרון השולט בה אינו משתנה. העקרון הזה הוא הסיגול. לפיו ההוראה היא מערכת של פעולות המכוונות את התפתחותו של היחיד על-פי דגמים של התנהגויות המקובלות בחברה, על-מנת שיוכל לתפקד בה.

החברות המודרניות הן מיבנים מורכבים של פעולות ושל יחסים בין-אישיים. דגמי התנהגויות המקובלים בהן רבים הם וכן הן מקורותיהם של הנורמות ושל הערכים המנחים אותם. בתחום הכלכלי והטכנולוגי מועדפים בחברות המודרניות בני-אדם המסוגלים לפתור בעיות מורכבות בכוח השיבתם המופשטת, להמציא המצאות, ליוזם פעולות וכו', כלומר בני-אדם שאישיותם היא אוטונומית במידה כלשהי. לעומת זאת בתחום הפוליטי מועדפת האישיות הקונפורמית והסתגלנית הנענית לסמלים ולסיסמאות מקובלים והמזוהה עם המטרות הקולקטיביות של החברה, כלומר אישיות הטרונומית. הרמה הטכנולוגית הגבוהה מותירה לבני-האדם שפע של זמן פנוי שהם צריכים לדעת להשתמש בו. בתחום זה רוחח בקרב רבים, החיים בחברות האלה, הנטייה להפיק סיפוקים מצורות בילוי המוניות, המסופקות על-ידי „תרושת הבידור“, כלומר, שוב על-ידי התנהגות הטרונומית.

יוצא מכאן שהעקרון של סיגול המנחה את ההוראה הנתפסת כטכניקה של סוציאליזאציה מוליך להקניה של דפוסי התנהגות שונים זה מזה ובכללם דפוסי התנהגות הנוגדים את עקרון הסיגול, כמו למשל התנהגות הנתבעת על-ידי המשק המודרני, שעיקרה חדשנות, יומה ושינוי. כאשר החברה זקוקה לבני-אדם המסוגלים לחדש, גקלעת הסוציאליזאציה לסתירה פנימית. מצד אחד היא בעיקרה טכניקה של סיגול הצעירים לתנאים החברתיים

המצויים ומן הצד האחר עשויים התנאים המצויים להיות כאלה השוללים את הסתגלות. בדרך זו עשויים להיווצר בתחומי הסוציאליזאציה עצמה תנאים המבטיחים שינוי חברתי. אולם בית-הספר המונחה על-ידי רעיון הסוציאלי-זאציה אינו יכול בעת ובעונה אחת לעסוק בסיגולם של הצעירים לחברה הקיימת ובו בזמן לאמנם לקראת שינוי. אומנם נכון, היחיד יכול לתפקד בתחום אחד באופן חדשני, פחות ויצירתי (למשל בתחום הטכנולוגי) ובו בזמן להיות נוקשה, סגור וקונפורמי בתחום אחר (למשל בתחום הפוליטי). אולם בית-הספר אינו יכול לקיים מישטר לימודים שבו מטפחים ברימנית גם יצירתיות וגם קונפורמיות, גם פתיחות וגם סגירות. בתנאים חברתיים שבהם הסוציאליזאציה מחייבת פעולה על-פי מטרות ניגודות כמו אלה, משתלט על בית-הספר סגנון הסיגול. אין שיטת הוראה השונה מחיקוי יכולה להתקיים לאורך ימים בבית-ספר שבו מופעלת שיטת החיקוי. יד החיקוי תהיה המיד על העליזנה בתחרות עם שיטות הוראה אחרות.

זאת הסיבה לכך שבית-הספר נכשל גם במילוי תפקידי הסוציאליזאציה למרות שלמען מילויים הוא מקריב את כל תפקידיו האחרים. הסוציאליזאציה לחברה המודרנית אינה יכולה להישען רק על חיקוי ואילו החיקוי משמופעל דוחק את רגלי שיטות ההוראה המכאונות להעמדת בני-אדם מהדשים, יוזמים ויצירתיים.⁷¹

כאשר ההוראה נתפסת כטכניקה של הסוציאליזאציה מטרותיה הן מטרות אקסטרניגניות. התפקידים (החברתיים) ולא הכשרים (של היחיד) מגדירים את המבוקש. ההכשרה למילוי תפקידים רבים בחברה המודרנית כרוכה בפיתוח כושריהם של בני-אדם. כך, דרך משל, כרוכה ההכשרה לתפקידים רבים במשק המודרני בטיפוח החשיבה המופשטת. כאשר התפקיד ולא הכושר מכתיב את דרכי ההוראה עיקרו של טיפוח מן הסוג הזה הוא האימון בהתאם לצרכים של תפקידים מוגדרים. נכון, החשיבה שטיפוחה לצורך מילוי תפקיד נתון עשויה מכונה הטיפוח הזה להתגבר גם על הדגם שעל-פיו טופחה. אולם התפתחות כזאת אינה התוצר המכוון של ההוראה המונחית על-פי תפיסת

⁷¹ השווה :

P. Goodman, "The Present Moment in Education", *New York Review of Books*, April 10, 1969.

הסוציאליזאציה. שינוי חברתי או אפילו תמורות בתפקידים חברתיים אינם מכוונים את ההוראה מן הסוג הזה. כאשר תמורות ושינויים כאלה מתחוללים מחוץ לבית-הספר, מסתגלת ההוראה אליהם ומנסה לסגל את התלמידים אל התפקידים לפי איפיוניהם החדשים. ברוח התפיסה הזאת של המשמעות החברתית של ההוראה נתפסת ההוראה כמנגנון, כאחד המנגנונים שנועדו להבטיח המשכיות, אינטגרציה ויציבות חברתית ועל-כן היא מכוונת על-פי נורמות של תפקידים המצויים בעין.⁷²

ההוראה הנתפסת כסוציאליזאציה, מכל מקום זו הנהוגה בחברות מודרניות, אינה אחדותית כמו שאין התפקידים החברתיים המשמשים לה דגם אחדותיים. הפלוראליזם דהרבותי של חברות מודרניות, ערכים נוגדים המצויים בהן זה ליד זה, מערכות הכוונה הסותרות זו את זו וכיו"ב ניגודים המאפיינים את החברות האלה, נותנים אותותיהם בהוראה המונחית על-ידי רעיון הסיגול של היחיד לחברה. מצד אחד נוטה ההוראה מן הסוג הזה להתגלגל לאי-דוקטרינאציה של דעות, אמונות, השקפות, כלומר להקניית התנהגויות בלי להקנות ללומד כשרים להערכתן ובחינתן. מן הצד השני משמשת ההוראה הזאת את הטיפוח של החשיבה הביקורתית, הניתוחית והמחדשת לצורך הכשרת הצעירים לתפקידים חברתיים מורכבים הדורשים ממלאיהם את הכשרים האלה אך הכשרים מן הסוג הזה נתפסים גם במקרה זה כתכונות או כאיפיונים של תפקידים, המשמשים דגם למטרות ההוראה.

(3.2) ההיראה כטכניקה של אקולטוראציה.

במשמעותו המקובלת מצוין המונח אקולטוראציה תהליך שבאמצעותו עוברים יחידים וקבוצות מתרבות את לתרבות אחרת.⁷³ המשמעות הזאת נגזרת מן המושג תרבות כפי שהוא מתפרש בתחומי האנתרופולוגיה. התרבות

⁷² Dreeben R., "The Contribution of Schooling to the Learning of Norms", *Harvard Educational Review*, Vol. 37, No. 2, 1967.

⁷³ השווה :

M. M. Keesing, "Memorandum for the Study of Acculturation", *Amer. Anthropologist*, Vol. 38, 1936.

לפי פירושה שם היא שלימות מורכבת של דפוסי התנהגות, הנרכשים והמועברים באמצעות סמלים והמתגלמים במוצרים (כלים, מכשירים וכו') ובאדיאות, שהתפתחו וברורו במרוצת התהליך ההיסטורי.⁷⁷

בתחומי התפיסה הזאת נתפסת התרבות כתורת עובדה חברתית-היסטורית. לקבוצות שונות של בני-אדם יש והיו תרבויות שונות, שבאמצעותן הם פתרו ופתורים את הבעיות הנוצרות במלחמה לקיומן. לפיכך מתפרש המושג אקולטוראציה כתהליך של החלפת דפוסי התנהגות שמקורם בתרבות אחת בדפוסי התנהגות של תרבות אחרת. התהליך הזה שכיה בקרב קבוצות מהגרים המבקשות להסתגל לסביבתן האנושית החדשה. המשמעות הזאת של המושג תרבות באנתרופולוגיה תופסת את המשמעות הנודעת למושג חברה בסוציולוגיה. המונח אקולטוראציה, הנגזר מן הפירוש הזה של המושג תרבות, חופף במידה רבה את המונח סוציאליזאציה.

אולם למונח אקולטוראציה נודע גם פירוש נוסף, הנגזר ממשמעות אחרת של המושג תרבות. המושג תרבות (שמקורו colere נגזר מן הפועל הלטיני cultus, שפירושו השבתה), עבר כמה גילגולי משמעות. במשמעות שקדמה לזו שיש לו היום במדעי החברה, אך הרווחת גם היום, התרבות היא מצב שבו היחיד או החברה שהוגדרו כתרבותיים, הגיעו לשלימות טבעם האנושי או חותרים לפחות לקראתה. קווה אומר: יש כאן משום ראיית ההיסטוריה כתהליך התפתחות בעל-כיוון. יחידים וקבוצות נעים בו ממצב של טרם תרבות (פרימיטיביות, ברבריות וכו') אל מצב שבו הם חיים כבני תרבות. כמובן, אפשרית גם תנועה בכיוון הפוך, מן התרבות אל הברבריות — אלא שהתפתחות זאת נוגדת את התכלית של הקיום האנושי. בתפיסה הזאת משמשים בערבוביה שני מוטיבים. האחד הוא אוניברסליסטי, לפיו כושר ההשתכללות הוא תכונה המאפיינת את האדם באשר הוא אדם. השני מדגיש את ייחודן של קבוצות מסוימות, ורואה את התפתחותן כתולדת תכונותיהן הסגוליות, המשוות לכל קבוצה אופי ייחודי, המסביר את גורלה. מתוך שני המוטיבים האלה צמחה גישה מערבית, לפיה מצויים עמים

⁷⁷ השוה:

A. L. Kroeber & C. Kluckhohn, *Culture*, Vintage Books, N.Y. 1952, p. 357.

„בני-תרבות“ ואתרים „חסרי-תרבות“, חברות ויחידים שתרבותם „גבוהה“ וכאלה שתרבותם „גמוכה“.

מן התפיסה הזאת נגזרת המשמעות השנייה של המושג „אקולטוראציה“. לפיה טעון כל ילוד אשה, שבהיוולדו אינו אלא יצור הנשלט על-ידי החוקיות הביולוגית, הגלומה באורגניזם שלו, שיחרור מטבעו האנימאלי. השיחרור הזה מתחולל כאשר היחיד מקבל על עצמו את עולם של הערכים האנושיים. ההשתלטות של הערכים על הווייתו של היחיד, הדוחקים ממנה את דחפיו האנימאליים ומפקחים עליהם, היא אקולטוראציה. במובנה זה משמשת האקולטוראציה מושג מפתח למתן משמעות חברתית לסעולות החינוך ההוראה.

אם לפי גירסת הסוציאליזאציה ההוראה היא טכניקה שבאמצעותה מכשירים את הצעירים לנטילת חלק בחיי החברה על-ידי אימון שמאמנים אותם במלוי תפקידים חברתיים, לפי גירסת האקולטוראציה ההוראה היא טכניקה שבאמצעותה מקנים לבני-אדם את הערכים ואת העקרונות המתחייבים מן התרבות. מעמדם של העקרונות ושל הערכים האלה נתפס בתחומי התפיסה הזאת כמוחלט. החינוך (וההוראה) אינם בכחינת הכשרה לחיים על-ידי אימון הצעירים לתפקידים מקובלים בחברה (כגירסת הסוציאליזאציה), אלא הם תהליך שבו היחיד קונה כושרי שפיטה והערכה שבאמצעותם הוא מפעל על מעשיו. ההוראה נועדה לאפשר לבני-אדם לחיות חיים המלווים בדיקה עצמית על-פי מערכת ערכים שהם הפנימו. מה היא המשמעות החברתית המיוחסת להוראה הנגזרת מן התפיסה הזאת?

ההבדל בין משמעותו החברתית של החינוך לפי גישה האקולטוראציה לעומת זו של הסוציאליזאציה, מקביל להבדל שבין חברה נתונה הקיימת בפועל, ובין אידיאל של חברה המצטייר על-פי נורמות של „חברה כפי שהיא צריכה להיות“. ההוראה כרוח האקולטוראציה אינה נענית לתביעותיה של החברה הממשית אלא מבקשת להקנות לתלמידים את התכונות והכשרים המוערכים כטובים לפי אמות-מידה של ערכים בעלי תוקף מוחלט או למעצר יציב. הוראה כזאת אינה מונחית על-ידי דגמים של תפקידים ושל הנורמות הכרוכות בהם אלא על-ידי נורמות שצידוקן באידיאלים ובערכים. להוראה מן הסוג הזה זר הרעיון של שוויון בחינוך. בעצם רעיון

האקולטוראציה מובלע העקרון של ברירת של סלקציה. לפיו החינוך הוא תהליך של שיכלול ושל עלייה במעלות הערכים האנושיים. לא כל בני-האדם עולים באותה מידה במעלות האלה. רק אלה המסוגלים להביא את זרם חייהם לשליטתם של הערכים, ראויים הם לחינוך. החינוך לא נועד לקדם את אפשרויות השוויון בין בני-אדם אלא נועד להבטיח את המשכינות של ההוויה האנושית ואת שיכלולה המתמיד. עניינו של החינוך הוא קודם כל באלה הרוצים והמסוגלים לקבל על עצמם את עול הערכים ולעלות בסולם המידות האנושיות. העלייה הזאת אין פירושה הבטחה של זכויות יתר. אין לחינוך עניין בזכויות כשם שאין לו עניין באושרו של היחיד. ייתכן שבדיעבד גורם החינוך לזה או ליה אך ייתכן גם שהוא מונע את שניהם. החינוך מופקד על הטיפוח של האנושי שבאדם. מושגי סטאטוס או הצלחה בחיים אינם רלוואנטיים לגביו.⁷⁹

ההוראה אינה משרתת את החברה במישרין. לפי התפיסה הזאת מבטיחה ההוראה את תקינותם של חיי החברה על-ידי מאמץ מתמיד של הרכשת הרגישות לערכים לרבים ככל האפשר מבין בניה, ובייחוד למנהיגיה לעתיד. באותה מידה שאין המושג „אדם מצליח“ וזה במשמעותו עם המושג „אדם טוב“, כך גם אין חברה מתפקדת ופותרת את בעיותיה בהכרח „חברה טובה“. אמת-המידה שעל-פיה ניתן להעריך חברה (ויחיד) כטובה, הם הערכים. רק בני-אדם שאינם אך ורק ממלאים תפקידים בחברותיהם אלא המסוגלים בו בזמן להעריך את מעשיהם, יכולים לכוונן חברה טובה. בחלוקת התפקידים שבין בית-הספר ובין המוסדות החברתיים האחרים, מוטל עליו לטפל בגנינותם של בני-אדם להיענות לערכים בתחום האינטלקטואלי (ערך האמת), בתחום המוסרי (ערך הטוב) ובהתחום האסתטי (ערך היפה) וכו'. התלמיד בא במגע עם הערכים האלה באמצעות הדעת. תפקיד ההוראה הוא להפגיש את התלמיד עם הדעת שבה גלומים הערכים האלה. שתי תכונות בולטות בהוראה המונחית על-ידי התפיסה הזאת: זיקה הדוקה אל הדעת של העבר ושייפה ליצירת מצבים בהוראה המעודדים את התלמיד להודות עם מוריו.

⁷⁹ השווה:

T. S. Elliot, *Notes Toward the Definition of Culture*, Faber, London 1948, p. 21.

ההיסטוריה היא העדות לייחודו של המין האנושי בקרב החי. מה שלגבי בעלי-חיים עושים חוקי הטבע, נקבע לגבי האדם על-ידי ההיסטוריה. מכאן הדביקות של ההוראה מן הסוג הנה בגילויי רוח האדם במרוצת הדורות. שיתופו של הילד בתודעה ההיסטורית של הדורות והכוונת רצונו לנכונות של השתלבות בקורותיו של המין האנושי, יכולים להיעשות רק מכוח הודעותיו בני תרבות, עם אנשים המייצגים את הערכים המנחים את האדם במשך ההיסטוריה שלו. המורה נקרא כאן למלא את התפקיד של דמות אשר באמצעות הודעות עמה הופך הילד והנער בהדרגה לבן תרבות.⁸⁰

המשמעות הנאת המיותסת לתפקידה החברתי של ההוראה מקבילה לתפיסת ומטרות לפי הדפוס „מטרות אקסטרניזיות מספקות על מטרות אינטרניזיות“. התרבות על ערכיה ועל ההתנהגויות הנגזרות מן הערכים, שונה מן האמון בתפקידים המאפיין את תפיסת הסוציאליזאציה. בתפקידים מפעיל היחיד את כשריו ואילו הקניית הערכים היא תהליך של עיצוב הכשרים. מכאן זיקתה של האקולטוראציה למטרות אינטרניזיות, מטרות שנקודת מוצאן הם הכשרים של האדם: האינטלקט, הרגשות, האופי, הטעם האסתטי וכו'. שנועדו לטיפוח ולעיצוב על-פי דגמי התרבות ועקרונותיה. מכאן שהטיפוח הזה בכל שלביו נתון לפיקוחן של מטרות אקסטרניזיות, לתפיסות, לדפוסים ולערכים של תרבות שבה ההוראה מתבצעת.

תפיסת ההישגים התואמת את דפוס האקולטוראציה היא של יכולת התנהגות על-פי עקרון נלמד. התנהגות על-פי עקרונות היא מהותו של העיצוב בהוראה והעיצוב הוא מטרתה של האקולטוראציה. מושג האמת בתחום האינטלקטואלי, מושג הטוב בתחום המוסרי, מושג היפה בתחום האסתטי ומושגים כיו"ב בתחומיהם הם העקרונות שהפגמחם על-ידי היחיד היא עיקרו של עיצוב ברוח האקולטוראציה. ההוראה ממלאת לפי התפיסה הזאת את תפקידה החברתי כאשר היא מקדמת את תהליכי עיצוב האישיות ברוח הערכים שהתגבשו בתרבות נתונה.

⁸⁰ השווה:

R. S. Peters, *Education as Initiation*, Evans Brothers, London 1965.

ההליך שניתן לכנותו בשם אינדיבידואציה. התהליך הזה הגיע לשיאו בהיסטוריה המודרנית, מימי הריפורמציה ועד היום.⁸²

בתפיסת האינדיבידואציה בתהליך היסטורי, שבו הולכת ומתרחבת מודעותו ותווייתו העצמית של היחיד, נעוץ ההסבר של משמעותה החברתית. האינדיבידואציה היא תהליך של גיבוש אישיותם של יחידים, שבלעדיו אין התאגדותם בכחינת חברה אלא בבחינת עדר. כל דרך המונעת את האינדיבידואציה פוגעת לא רק ביחיד אלא גם בחברתו, כיוון שחברה המורכבת מיחידים שהתפתחותם נפגמת, תהיה לעולם חברה פגומה.

ההבדל בין הגישה הזאת ובין גישת האקולטוראציה, שגם לפיה תנאי לקיומה של חברה טובה נעוץ בתכונותיהם של חבריה, הוא כהבדל בין אדם שתכונותיו מעוצבות על-פי אידיאל מסוים ובין אדם המממש את עצמו על-פי הצירוף החד-פעמי של תכונותיו. מנקודת הראות של האינדיבידואציה נתפסת האקולטוראציה כעיוות שיטתי של הטבע האנושי. התכונות של „האדם הטוב“, שלפי תפיסת האקולטוראציה רוכש היחיד על-ידי הודחתו עם דמויות מופת ועם ערכים שהן מייצגות, אינן, על-פי גישת האינדיבידואציה, אלא מסיכה שמאחוריה מסתתר האדם האמיתי שתכונותיו דוכאו. כל עוד החברה מחייבת את חבריה להיות במסיכות כאלה היא אינה אלא חברה רפרטיבית. התכונות והדחפים המדוכאים של חבריה, מוצאים לעצמם אפיק באלימות, בקנאות, בשנאה ובתופעות כיו"ב, הרזוחות כחברה והן תולדה של הדיכוי שהחברה מדכאה את חבריה בשם האידיאל של „האדם הטוב“. האינדיבידואציה חותרת לאדם „המקבל את עצמו“, המודע לתכונותיו, למיגבלותיו ולתולשותיו, המעו להפעיל את כשריו ולתת פורקן לדחפיו. על-פי הנחתה, החברה שאנשים כאלה יקימו אותה תהיה חברה בריאה, כלומר חברה שבה בני-אדם יכירו בקיומם של האחרים ויבוכוהם להיות אחרים.⁸³

⁸² Fromm E., *Escape from Freedom*, Farrar & Reinhart Inc., N.Y. 1941, p. 24.

⁸³ השווה:

אריך גוימן, פסיכולוגיית המעמקים ומופני הרש, הוצאת שוקן, ירושלים תשכ"ד. E. Fromm, *Sane Society*, Fawcett Publ., Greenwich, Conn 1955.

(3.3) ההוראה כסכניקה של האינדיבידואציה.

„עקרון האינדיבידואציה“ מוגדר כההליך שבו „מתפצל הכללי לחלקים, לקיומים נפרדים, כלומר ליחידים.“⁸⁰ המשמעות הנודעת למושג הזה בימינו בקרב הפסיכולוגים הנוקקים לו, מתלכדת עם המשמעות של המושג „מימוש העצמות“. האינדיבידואציה היא תהליך שבו מממש היחיד את אישיותו הסגולית ומגבש את זהותו הייחודית. לפי תיאורו של מסלוב מגדיר הדף למימוש את הטבע האנושי. „בטבעו של האדם בא לידי ביטוי לחץ לקראת קיום שלם יותר ויותר, לקראת מימוש מושלם יותר של אנושיותו, בדיוק באותו מובן נטוראליסטי ומדעי שבו מתגלית בורע של אלון החתירה לקראת היותו אלון, או בדרך שניתן לראותה אצל הנמר בחתירתו לנמריות ואצל הסוס לסוסיות. האדם אינו יצוק לתוך דפוס של אנושיות ואינו לומד להיות כך-אדם. תפקיד הסביבה אינו אלא לאפשר לו או לעזור לו לממש את הפוטנציה או את הכשרים; אלה מצויים בו בצורה עוברית בדיוק כמו שהוא מצויד בידיים וברגליים בצורתם העוברית.“⁸¹

הנחתה הבסיסית של תפיסת האינדיבידואציה היא שיצור אנושי נעשה לבן-אדם לא על-ידי כך שהוא מסגל לעצמו תפקידים חברתיים ולא על-ידי התהליך של קניית רבות סביבתו, אלא בתהליך של פיתוח הכשרים המצויים בו, שהוא מסעיל אותם ביחסי גומלין עם סביבתו הכוללת את החברה ואת התרבות. מימוש העצמות היא האינדיבידואציה, כלומר תהליך שבו היחידים מגבשים את אישיותם הסגולית, החד-פעמית. לא בכל החברות היו תנאים נאותים לאינדיבידואציה של חבריהן. עמד על כך פרום: „ההיסטוריה החברתית של האדם מתחילה עם צאתו ממצב של אחדות עם העולם הטבעי אל מודעות של עצמו בתורת שלימות הנפרדת מן הטבע ומבני-אדם המקיפים אותו. התהליך המתפתח של שיתורר היחיד מן הקשרים המקוריים שלו הוא

⁸⁰ Jacobi J., *The Way of Individuation*, Harcourt, Brace & World Inc., N.Y. 1965, p. 13.

⁸¹ Maslow A., „Data and Value Theory“, in: Maslow A. et al. (eds.), *New Knowledge and Human Values*, Harper & Row, N.Y. 1959, p. 130.

בעיית הויקה שבין היחיד, בעל תחושת הייחוד, ובין החברה המפעילה להצים כדי להשוות את השונים ולהביאם לכלל קונפורמיות, היא סבוכה.

שתי גישות סותרות מסבירות את הויקה הזאת. האחת מצגינה את יחסי יחיד-חברה כיחסי ניגוד שבמהות. הסברת הניגוד הזה מצויה אצל פרויד. „... כל יחיד הוא אויב התרבות בכוח, תרבות זו שמן הראוי שתהיה אנושית. מזור הוא שכל כמה שיקשה על בני-אדם להתקיים בבדידות הם חשים אך כמועקה כבדה את הקרבנות שהתרבות תובעת כדי לאפשר להם חיי צוות.”⁸⁴ ה. ריד מפתח את הרעיון הזה ברוח הפסיכואנליזה: „היחיד הוא כמובן באופוזיציה לקבוצתו – לקבוצתו המשפחתית, לקבוצתו הסביבתית, לשבט ולעם. כל הפסיכולוגים מסכימים שמרבית צרותיו של היחיד מקורן בהסתגלותו השלילית לאחת הקבוצות האלה או לאחרות מהן... ההסתגלות השלילית מוליכה מצד אחד להתנכרות עצמית ולנרקיזם, ומן הצד השני לאבדן הזהות ולהימשכות אחר ביטויים שונים של היסטריה המוגיית. האידיאל המבוקש אינו באיזון בין שתי המגמות האלה אלא בכיוון שלימות אחדותית של האישיות.”⁸⁵

לפי הגישה הזאת נועדו כל הפעולות התומכות באינדיבידואציה של היחיד לאפשר לו לחיות בחברה ובתרבות בלי לשלם בעד זה באבדן ייחודו ובביטוש וזהותו. קיומו של החברה ושל התרבות מובטח מכוח העובדה שבני-אדם מוכרחים להתקבץ. אולם כיוון שהתקבצות זאת עלולה לחבל חבלות עמוקות בהווייתו של היחיד, שומה על החינוך, המכוון לאינדיבידואציה, לחסן את היחיד בפני ההשפעות המחבלות של החברה, שהן ודאיות, על-ידי חיוק עצמיות היחיד כלפיה.

הגישה האחרת אל היחסים האפשריים שבין היחיד ובין חברתו היא אופטימית יותר. ביטוי לגישה הזאת נותן מסלוב: „נוכל כבר לדחות כקרתנית את התפיסה המוטעית הרווחת, שהאינטרסים של היחיד ושל החברה מוציאים בהכרח אלה את האחרים ושהם אנטגוניסטיים מעצם טבעם, או שהציוויליזאציה היא בראש וראשונה מנגנון לפיקוח ולשיטור של הדחפים היצריים של האדם. כל האקסיומות עתיקות הימים האלה נדחות על-ידי

⁸⁴ ו' פרויד, „עתידה של אשליה“, בתרבות וזה, ספרית פועלים, 1943, עמ' 92.
⁸⁵ Read H., „Pragmatic Anarchism“, Encounter, Jan 1968, p. 58.

האפשרות החדשה להגדיר את תפקידה העיקרי של תרבות בריאה ושל כל אחד ממוסדותיה כמכוון לחיזוק מימושם העצמי של בני-אדם.”⁸⁶

אין האופטימיות המובעת כאן בדבר יחסי יחיד-חברה נגזרת מניתוח החברה הקיימת אלא מן ההשערה ש„תרבות בריאה“ היא אפשרית. תרבות כזאת לכשתקום תוכר בכך שחתמוך במימושו העצמי של היחיד, כלומר באינדיבידואציה שלו.

בחברות הקיימות (ולפי דעת רבים, בהכרח בכל חברה), נוגד הלחץ שהחברה מפעילה על היחיד את סיכויי התפתחותו, כלומר את הסיכוי שיתבגר מבחינה נפשית ורוחנית. את הלחץ הזה מתאר א. נוימן: „חלק נכבד מפעולות החינוך מוקדש תמיד ליצירת פרסונה, המביינת את היחיד והופכת אותו ל„אדם מן היישוב“ ומלמדת אותו לא את האמת לאמיתה, אלא מה שמותר שייחשב לאמת. בתוך כך לומדים להעלים עין, לפסוח ולהתעלם, יותר משלומדים לפקוח עין לחדד את החושים ולאהוב את האמת. האני זוכה כבכר הדרכה המוסרית שהקולקטיב מעניק לו במידה שהוא מצליח להודות עם הפרסונה, עם האישיות המדומה המבטאת את הסכמתו עם ערכי הקולקטיב.”⁸⁷

החינוך בתורת תהליך התומך באינדיבידואציה, ברוח תפיסתו של נוימן, נועד לחסן את היחיד בפני לחץ שהחברה מפעילה עליו כדי „לבייתו“. התמיכה הזאת היא תנאי לכך שהיחיד יוכל לממש את עצמיותו. תהליך זה בכל הנוגע להוראה פירושו מניעה של הקשחת האישיות, של היצמדותה לדוגמאות ולסטריאוטיפים, של אוטומאטיוזאציה של תגובותיה וכו'. ובלשון חיובית פירושה הגנה של גמישות, פתיחות, מקוריות, ויצירתיות.

התפיסה הזאת נוגדת בהכרח את החינוך על-פי דגמי תפקידים שבחברה (סוציאליזאציה) ועל-פי דגמי ערכים ואידיאלים של התרבות (אקולטוראציה). המשותף לשתי הגישות האלה, על אף ההבדלים ביניהן, הוא בכך שהן

⁸⁶ Maslow A. H., „Psychological Data and Value Theory“, in: A. H. Maslow et al. (eds.), New Knowledge in Human Values, Harper & Brothers Publ., N.Y. 1959, p. 129.

⁸⁷ א' נוימן, פסיכולוגיית המעבקים ומוסר חדש, הוצאת שוקן, ירושלים תשכ"ד, עמ' 29.

מנחות פעולות המכוונות לעיצוב של תכונות בני-אדם, היינו להבטחת תגובות קבועות שבצירופיהן מאפיינות את הדגם של האישיות המבוקשת. תפיסת האינדיבידואציה דוחה למעשה ביתר עם הדגמים המוכנים מראש את עקרון העיצוב. כל תפיסה המושתתת על כוונת עיצוב זקוקה לדימוי סופי של אדם מחונן, שאחת מתכונותיו היא שאין הוא משתנה עוד, שהרי כל שינוי באישיות אידיאלית הוא בהכרח סטייה מן האידיאל. תפיסת האינדיבידואציה לעומת זאת גורסת את החינוך כהליך שאין לו מטרה סופית. האינדיבידואציה אינה חתירה לתוצר אלא עקרון המנחה תהליך – את תהליך מימוש עצמותו של היחיד. כיוון שמימוש כזה הוא בלתי פוסק כל עוד היחיד חי, אין לתהליך זה תחנה סופית שבה מטרותיו מושגות הן.

התפיסות של אינדיבידואציה הן קוטביו השני של קשת הדעות, שבקוטבה האחר מצויות תפיסות של הסוציאליזאציה והאקולטוראציה. מה שלפי אלה אין היחיד אלא תוצר של מסיבות חברתיות או של גורמי תרבות, לפי תפיסת האינדיבידואציה האישיות, על אף תלותה בסביבה, היא תופעה סגולית. האינדיבידואציה באה לידי ביטוי בהוראה בהדגשה של מטרות אינטרינזיות ובהשלטתן על המטרות האקסטרינזיות. התפיסה הזאת של מטרות פירושה שכל אימת שמטרות אקסטרינזיות (תוכני דעת, הדיסציפלינות שלהן, דרכי התנהגות מקובלות וכו') סותרות את המטרות האינטרינזיות (מימוש העצמיות על-ידי טיפוח כשריו של היחיד לפי חוקיותם העצמית) נשמר, לפי התפיסה הזאת, משפט בכורה למטרות האינטרינזיות.

את ההישגים המבוקשים ברוח התפיסה הזאת יש לבקש בין אלה שהוגדרו כיכולתו של היחיד לגלות עקרונות ולבחנם. יכולת זאת אינה כושר ספציפי אלא כושר כללי של האישיות – כושר העשוי להתגלות באישיות בריאה.

המשמעות החברתית המיוחדת להוראה ברוח תפיסתה כאינדיבידואציה היא איפוא כפולה. מצד אחד פירושה חיסון היחיד בפני הלחצים המעוותים של חיי החברה עליו, ומן הצד האחר פירושה שיתור הפוטנציאל הסגולי שלו. לטווח ארוך שני התפקידים האלה, אם יתמלאו, עשויים לתרום לחיי חברה. אלא שזאת לא תהיה עוד חברה רפרסיבית, אלא חברה שתתקיים על-מנת לתת סיפוק לצרכיו של היחיד הזקוק לה, מבלי לדרוש תמורה בויתורו של היחיד על ייחודו.

הדגמות מספרות החינוך

(3.1) ההוראה היא טפניקה של הסוציאליזאציה

1. למעשה לכל חברה בכל שלב של התפתחותה יש שיטת חינוך, המפעילה על היחידים השפעה שאין לעמוד נגדה. הרעיון שאנו יכולים לגדל את ילדינו כרצוננו רעיון שווא הוא. ישנם מינהגים שאנו חייבים להתאים עצמנו אליהם; אם אנו מתעלמים מהם יתר על המידה יתקם הדבר בילדינו. לכשיגדלו לא יהיו ילדינו מסוגלים לחיות עם בני גילם שלא יהיו כמותם. אין זה משנה אם הם גדלו ברוח אידיאות מיושנות או ברוח אידיאות שטרם הבשילו; בשני המיקרים כאחד אין האידיאות תואמות את תקופתם, הם מחוץ לתנאים של החיים הגורמאליים. בכל תקופה שליט טיפוס של חינוך שאין אנו יכולים לסטות ממנו, מבלי לעורר התנגדות המגבילה את הנטייה לפרישה.

עתה אין זה אנו כיתידים שיצרנו את המינהגים ואת האידיאות המאפיינים את סוג החינוך הרגוע. אלה הם התוצרים של החיים המשותפים והם מבטאים את צורכיהם. יתר על כן, בעיקרם הם פרי עמלם של הדורות הקודמים. הכליות של העבר האנושי תרמה לגיבוש כלל העקרונות המנחים את החינוך היום; כל ההיסטוריה שלנו הותירה את עקבותיה בו ואפילו ההיסטוריה של אלה שקדמו לנו. כך הוא הדבר כיוון שהאורגניזמים המפותחים נושאים עמם את ההשתקפות של ההשתלשלות הביולוגית שהם עצמם תוצרה האחרון. המחקר ההיסטורי של הגיבוש ושל ההתפתחות של מערכות החינוך מגלה שאלה תלויים בדת, באירגון פוליטי, ברמת התפתחותו של המדע, במצב התעשייה וכו'. אם בוחנים את מערכות החינוך בנפרד מכל הגורמים ההיסטוריים האלה הן בלתי מובנות. אם כן כיצד זה יכול היחיד להתיימר לשנות באמצעות חשיבתו הפרטית מה שאינו פרי של חשיבת היחיד? אין הוא ניצב מול לוח חלק שעליו הוא יכול לכתוב כל העולה על רוחו אלא מול מציאות קיימת שאין הוא יכול ליצור אותה, להרוס אותה או לשנות אותה כרצונו...

2. תכונותיו החברתיות של בית-הספר הן מסוג זה, שתלמידיו לומדים בו על-ידי העיסוק ברצפים הנלמדים בכיתות ועל-ידי המצבים הקיימים בהן את העקרונות – הנורמות החברתיות – של האי-תלות, ההישגיות, האוניברסליות והספציפיות. את אלה הם לומדים בבית-הספר ביתר הצלחה משהיו לומדים זאת אילו נשאר רק בתחומי משפחותיהם.

אי-תלות. התלמידים לומדים להכיר כי קיימים תפקידים הצריכים להתמלא על-ידם, לבדם, והם לומדים לבצעם כך. אל ההתחייבות הזאת שהתלמידים מטילים על עצמם מצטרף העקרון שלאחרים יש זכות לצפות: התנהגות בלתי-תלויה כזאת במצבים מסוימים... התלמיד כשהוא בבית-הספר הוא מופרד מבני משפחתו, אשר בדרך כלל סעדו אותו כחמיכתם, מאה שבהם הוא היה מאז ומתמיד תלוי...

הישגיות. התלמידים לומדים לקבל את העקרון שעליהם לבצע את תפקידיהם בדרך הטובה ביותר שהם יכולים לבצעם...

אוניברסליות וספציפיות. לומר שהילדים לומדים את הנורמה של האוניברסליות הוא לומר שהם לומדים לקבל את העובדה שהיחס אליהם מצד זולתם הוא כאל חברים בקטגוריות מסוימות (בנוסף על היחס אליהם כאל מיקרים מיוחדים, כמו היחס שהם זוכים לו במשפחותיהם)... בית-הספר, במילים אחרות, מאפשר לתלמידים להבחין בין אישיותם של בני-אדם ובין תפקידיהם החברתיים, כושר הדרוש ביותר בחיים הכלכליים והפוליטיים...

הוא הדין של נורמת הספציפיות. גם לגביה מומן בית-הספר תנאים נוחים יותר לקנותה מאשר המשפחה... בית-הספר מקיים מספר רב של הזדבנויות חברתיות שבהן יכולים התלמידים ליצור קשרים הולפים (בנוסף על ידודות קרובה) על-ידי השקעה מועטה של עצמם... השטחיות היחסית של הקשרים האלה ואופיים החולף מגדילים את הסיכוי של נסיונות, שבהם לא מעורבת מלוא אישיותם, כפי שזה קורה בדרך-כלל ביחסי קירבה משפחתית או ביחסי ידודות קרובה.

R. Dreeben, The Contribution of Schooling to the Learning Norms, 1967, p. 33-34

(3.2) ההוראה היא טכניקה של אקולטורציה

1. ...מורשת הרוח האובייקטיבי של התרבות נמסרת מדור לדור באמצעות החינוך. אומנם התכלית דאחרונה של החינוך עשויה להיחפס תפיסות שונות. החינוך יכול לשאוף לרגשמת אידיאל דתי או מוסרי, אישי או חברותי. אבל מהות הפעולה החינוכית לעולם אינה אלא זו; הנחלת ערכי דור הולך לדור בא, עיצוב גפש דור בא ברות דור דולך. הפעולה החינוכית הזאת במובנה הרחב נעשית בדרכים שונות ונושאייה רבים ושונים. השפעת הסביבה, "מחנכת" את האדם תמיד, כאליה וסלא במתכוון. מחנכת החברה כולה, מחנכת האם, האומנת, האב, דאת, הכוהן, ראש השבט וכו'. מחנכים גילויי החיים החברתיים למיניהם. מיוחד הוא ה"חינוך" במובן העצמי של המלה בזה שהוא כולל כל פעולה המכוונת לעיצוב דמותו החברתית של האדם בתקופת גידולו והתבגרותו. אולם כל פעולת חינוך היא פעולה של הורשה, שבה המחנך מנחיל ערכי רוח למתחנך.

פעולת החינוך היא מפני זה, לפי עצם מהותה, אוטוריטטיבית. מטרתה היא לעולם כיבוש נפש החניך על-ידי הרוח שהמחנך הוא נושאה, ובאין כיבוש זה אין פעולה חינוכית כלל. הכיבוש יכול להיות כיבוש מתוך אהבה ורצון, או מתוך מתח של מלחמה, אבל לעולם הוא כיבוש. החניך, באשר הוא, הוא תמיד חניך ולעולם יורש, "נכד", גם אם סופו לבעוט בירושה או לשנותה לפי רוחו הוא חומר, שהחינוך שואף לטבוע בו צורה. החינוך משפיע עליו שפע של יסוד זר לו, שאינו נובע מנפשו. התרבות המתנתלת לו באמצעות החינוך היא יצירה היסטורית, גיבוש כוחות יצירה וגורמי יצירה זרים לו, והוא נעשה שותף בה על-ידי שהוא קולט את השפעתה ונדפס בדפוסה. הלשון, הכתב, גיבושי האמנות והספרות, האמונות, המינהגים, הסדר החברותי, התפקיד החברותי, החובות החברתיות, הנימוס, המוסר, המלבושים, אופני העבודה, השימוש בכלים וכו' וכו' – הכל זר לו; שום דבר מן הדברים האלה אינו נובע מנפשו. החניך מוכן לקבל תרבות – הכל לפי התברה, הדור, המסיבות. האדם התרבותי גלום בו, אבל רק כהכשרה טבעית בלתי מסוימת. והכשרה זו יוצאת מן הכוח אל הפועל על-ידי השפעת גורם חיצוני זר לו, הטובע אותו במטבע תרבותי מסוים שלא בטובחו.

"הרוח האובייקטיבי", שנתגבש בתרבות, רואה כיבוש זה של נפש היחידים כקיום זכותו המוחלטת. הוא עושה אותם ל"בני תרבות" בלא להימלך בהם. הוא מקנה להם את ערכיו הקבועים ומצווה עליהם: באלה תחיו את חייכם התרבותיים כל ימיכם.

י' קויפמן, "נפש ורוח בחינוך", בהיגיון התיכוני העברי כארץ-ישראל, קובץ בעריכת חיי רות

2. חינוך חופשי מכיון לטיפוח כוחות ההכנה והשפיטה. מן הנמנע הוא שבני-אדם רבים מדי יקבלו חינוך מסוג זה, כיוון שמן הנמנע הוא שיהיו בני-אדם רבים מדי שהם בעלי הבנה ושפיטה. אנו שומעים לאחרונה על הסכנות הצפויות לנו מצד בני-אדם מהונכים ומתוסכלים, שחונכו לצפות מן החינוך שיעניק להם תפקידים העסוקתיים טובים ושלא עלה בידם להשיגם. אולם הדבר תלוי כמובן בדרך שבה הוצג החינוך בפני הצעירים האלה. אם גרשה להם להאמין שמכוח החינוך יוכו בתפקידים טובים יותר ונעודד אותם לשאוף לחינוך ברוח המטרה הזאת הם יהיו מתוסכלים בצדק אם אחרי שקיבלו חינוך לא יקבלו תפקידים כאלה. אולם אם נגיד להם שהם צריכים להיות מהונכים על מנת שיהיו בני-אדם ושכל אחד בין אם הוא פועל שחור או נשיא בנק זקוק לחינוך כיוון שהוא בן-אדם, ייתכן שגם אז יהיה הפועל השחור מתוסכל, אך לא באשמת החינוך.

R. M. Hutchins, *The Conflict in Education in a Democratic Society*, p.

3. ...ערכו (של החינוך) נגזר מן העקרונות ומן הסטנדרטים המובלעים בו. להיות מהונך אין פירושו להגיע לאיזה יעד שהוא, פירושו הוא להמשיך לנוע עם כושר ראייה חדש. הדרוש אינו בבחינת הכשרה קדחתנית למשהו באופק אלא העבודה המדויקת, המסורה, שיש בה טעם בדברים שהם בעלי ערך והמצויים בהישג יד. את הדברים בעלי הערך האלה אי אפשר להטיל

על מוחות סרבניים אך הם אינם גם בבחינת פרחים המצמחים גרעיני אישיות מכוח החום שבחינוכי המורה. הם מושגים עליידי מגע עם אלה אשר כבר השיגו אותם ואשר יש להם הסבלנות, המסירות והכושר הדרושים כדי להדביק בהם את האחרים.

R. S. Peters, *Education as Initiation*, in R. D. Archambault (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, 1965, p. 110

(3.3) ההוראה היא טכניקה של האינדיבידואליזם

1. אינדיבידואליזם היא התהליך המוליך להפרדה בין המודע והבלתי-מודע. המגמה לאינדיבידואליזם פועלת באדם. היא משהו שמביא אותו למודעות העצמית. התוצאה היא הפרדה בין "העצמי" ובין העולם. אותה מגמה ייתכן שיצרה את הקיום מתוך האי-קיום, את החיים מתוך הטבע האורגני ואת המודעות מתוך החיים. המקור והבסיס של המגמה הזאת אינם ידועים וניתן רק, "להסבירם" באמצעות התיאולוגיה והמטפיזיקה. יהיה מקורה אשר הוא, היא נתון אונטולוגי מוגדר. המודעות, שהיא התופעה האחרונה בהתפתחות הזאת, מתגלה בחריגה אל מעבר למצב נתון. האדם הוא יצור חי שהוא, "קיים" והיודע ברוזמנית שהוא קיים. על כן הוא שואל את השאלה האונטולוגית (היידגר), את השאלה בדבר המשמעות של קיומו, בדבר מנין ולאן. החתירה למשמעות היא התולדה הישירה של החריגה מן הקיום באמצעות המודעות.

החריגה המודעת כוללת לא רק דעת של הקיים למעשה אלא גם את הדעת של אפשרויות אלטרנטיביות. מכל מקום דורש הטבע הסופי של האדם הכרעות בין אפשרויות אלטרנטיביות. פעם נעשתה בחירה וכל יתר האלטרנטיביות נעשו לבלתי אפשריות. זאת היא המשמעות של הגיון הבחירה ושל אקזיסטנציאליות הפעולה. יש לבקר את הפסיכולוגים הגורסים את המימוש-העצמי כמטרה של חיי אנוש מן הבסיס הוה; הם מתעלמים מכך שמימוש עצמי מושלם ומלא אינו אפשרי באותה המידה שגם אינו רצוי; כשרים מסוימים לעולם מופקרים כאשר האדם בחר בדרך מסוימת.

W. A. Weisskopf, *Existential Crisis and the Unconscious*, 1969, p. 139-140

2. ...חברה או תרבות יכולות להיות אחת מן השתיים: מזרזות גדילה או מעכבות גדילה. המקורות של הגדילה ושל האנושי הם בתמציתם בתוך היחיד ואינם נוצרים או מומצאים על-ידי החברה בדיוק כמו שגנן יכול רק לעזור או להפריע לצמיחתו של ורד אך אינו יכול להפכו לאלון. זה נכון גם כאשר אין מעלימים שהתרבות היא תנאי הכרחי למימושו של האנושי; הלשון, החשיבה המופשטת היכולת לאהוב; אולם כל אלה קיימים בכוח בפלסמת הזרע האנושי וכך הם קודמים לתרבות.

הדבר הזה עושה את הסוציולוגיה המשווה לאפשרית... התרבויות „הטובות יותר“ גותנות סיפוק לכל הצרכים האנושיים ומאפשרות מימוש עצמי (של בני-אדם). התרבויות „הדלות“ יותר אינן עושות זאת. הוא הדין של התינוך. באותה מידה שהתינוך תומך בגדילה לקראת מימוש עצמי באותה מידה הוא חינוך „טוב“.

בדברנו על תרבויות „טובות“ ו „רעות“ ובהערכתנו אותן בתורת אמצעים ולא בתורת מטרת מתעוררת השאלה של „ההסתגלות“. עלינו לשאול, מהי אותה תרבות או תת-תרבות שאישיות „מאוונת היטב“ תסתגל אליה על נקלה? כושר ההסתגלות בהחלט אינו זהה עם בריאות נפשית.

A. Maslow, *Toward a Psychology of Being*, 1968, p. 211-212