

הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך*

המחנכים מבקשים לחנך יותר ממה שהחניכים רוצים להתחנך. מכאן שהמבקשים לחנך חייבים להתגבר על חוסר הנכונות של חניכיהם להתחנך. ואכן, רבים מפרקי העיון של תורות החינוך למיניהן אינם למעשה אלא בגדר הצעות כיצד להתגבר על חוסר נכונות זה. יתר על כן, אפשר שהצעות אלו הן בסופו של דבר עיקרן של תורות החינוך כולן, הנבדלות זו מזו באסטרטגיה שהן מציעות כדי להתגבר על התנגדות החניכים לחינוך.

יש אסטרטגיות חינוך שמקורן בהנחה כי בראש ובראשונה יש **לכוון את הלחץ החינוכי כלפי ההתנגדות לחינוך כדי לדכאה**. הגישה המונחת ביסוד אסטרטגיות אלו היא גישה סמכותית, המביאה לידי הצדקת המשמעת הכפויה. המשמעת נכפית אז בכוח אישיותו של המחנך בשם יוקרתה של הדעת, בשם צווים של מוסר או בשם כיוצא באלה סמכויות, העשויות להצדיק את הכפייה.

אסטרטגיות אחרות מבקשות **להתגבר על ההתנגדות לחינוך באמצעות נטרולה ועקיפתה**. הנטרול והעקיפה מושגים בעיקר ביצירת תנאים נוחים להזדהותו של החניך עם מחנכו. בעזרת הזדהות זאת מופנים האינטרסים של החניך אל תוכני הלימוד ואל דרכי ההתנהגות המבוקשות, וניטעים בו רגש החובה ותכונות אחרות, העשויות להרדים את התנגדותו ולהגביר את נכונותו להיענות להשפעתו של המחנך. אסטרטגיות אלו דוחות את הכפייה הגלויה, אך אינן מוותרות על הכוונה מוגדרת וקבועה מראש, המתבססת על אידאות ועל אידאליים המצדיקים הפעלתו של לחץ חינוכי.

שונות מן האסטרטגיות שהוזכרו לעיל הן האסטרטגיות **המבקשות להשתמש בהתנגדות לחינוך בתור אמצעי של חינוך**. אסטרטגיות אלו אינן מבקשות לדכא את ההתנגדות או לנטרל ולעקוף אותה, אלא לעשותה מושא להתמודדותו של החניך עצמו, ובניגוד לאחרות גם אין אסטרטגיות אלו מציבות כיוון מוגדר וקבוע מראש להתפתחותו של החניך.

אם נבדוק את שלוש הגישות המונחות ביסודם של שלושת סוגי האסטרטגיות שנמנו לעיל, ניווכח כי בשתי הגישות הראשונות נתפסת ההתנגדות לחינוך כמפגע שיש להתגבר עליו. מתוך תפיסות אלו משתמע שהחינוך מתחיל רק לאחר סילוקו של מפגע זה. שונה מהן היא הגישה השלישית, שבה נתפסת ההתנגדות לחינוך כחלק בלתי נפרד מתהליך החינוך עצמו. על פי תפיסה זו, תוצר החינוך הוא פרי של פעולת גומלין בין לחץ חינוכי מזה לבין ההתנגדות לחינוך מזה.

שלושת סוגי אסטרטגיות החינוך מקורם בשלוש תפיסות חלופיות של החינוך עצמו. שורשיהן של האסטרטגיות המכוונות לדיכוי ההתנגדות לחינוך נעוצים בתפיסת החינוך המוכרת בשם "החינוך הישן" או "החינוך המסורתי"; האסטרטגיות האמורות לעקוף את ההתנגדות לחינוך ולנטרלה נתגבשו בתחומי תפיסת החינוך המכונה "חינוך פרוגרסיבי"; והאסטרטגיות המקצות מקום להתנגדות לחינוך בתהליך החינוך עצמו צמחו מתוך תפיסות החינוך ה"רדיקליות", המבוססות על תפיסות פילוסופיות ופסיכולוגיות מסוימות, כגון תפיסות החינוך של ה' ריד,¹ א"ה מסלואו,² ר"ס רוג'רס,³ פ' גודמן⁴ ורבים אחרים.

כדי להגדיר "לחץ חינוכי" מהו, עלינו להסביר תחילה מהי התפתחות ספונטנית. התפתחות ספונטנית פירושה שינויים המתחוללים ביחיד עקב פעולות הגומלין בינו לבין סביבתו. שינויים אלה מכינים אותו לקראת פעולות גומלין נוספות, כלומר לקראת שינויים נוספים, וכן הלאה כל

* **כיוונים רבים -- כוונה אחת**, ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לחינוך, 1969, עמ' 97--106.
"Educational pressure and resistance" in *Education, Philosophy and Theory*, Vol. 5, No. 1, 1972, pp. 55--64.

עוד נמשכת התפתחותו של היחיד. ואילו "לחץ חינוכי" הוא פעולה מכוונת או בלתי מכוונת, שתוצאותיה מתערבות בהתפתחותו הספונטנית של היחיד ומשפיעות עליה.

מעיומתם של שני המושגים הללו -- "התפתחות ספונטנית" ו"לחץ חינוכי" -- עולה מיד השאלה: מהו טעמו של הלחץ החינוכי? האם ללא התערבותו של הלחץ החינוכי תהיה התפתחותו של היחיד לוקה בחסר?

הניסיון מלמדנו כי בני אדם הנתונים בתנאים של לחץ חינוכי קל (כגון בני שבטים פרימיטיביים, או בני תת-תרבויות אחרות), אנרגיית ההתפתחות הספונטנית שלהם נוטה להידלדל עד מהרה. שכן בהיעדר לחץ חינוכי, מביאה ההתפתחות הספונטנית לידי הִבְנָה מוקדמת של תגובות ולידי עיצוב מוקדם של האישיות, שהתפתחותה מסתיימת עקב כך בשלב מוקדם של החיים. אישיות זו מאופיינת בהתנהגות נוקשה ובכושר הסתגלות מוגבל. אמנם פעולות הגומלין בין היחיד לבין סביבתו אינן נפסקות גם לאחר שאישיותו עוצבה, אולם מכיוון שתגובותיו מובנות כבר, כלומר נעשו תכליתיות, משתנה אופיין של פעולות הגומלין, ותוצריהן משפיעים אך מעט על התפתחותה של האישיות. למעשה אין אלו פעולות גומלין עוד; יותר משהסביבה משנה באמצעותן את היחיד, מנסה היחיד לשנות באמצעותן את הסביבה -- לפי יכולתו, כלומר באותה דרך שלמד לפניו ושוב אינו מסוגל לשנותה. שכן פעולת הגומלין בין היחיד לבין סביבתו יכולה ללוש צורות מצורות שונות, התלויות בכישורים שיש ביכולתו של היחיד להפעיל. הפרימיטיבי יכול להפעיל בעיקר את כושרי המניפולציה שלו בעצמים מוחשיים, אולם אדם שהתפתחותו לא נסתיימה בשלב מוקדם שבו הגיע לידי שיווי משקל עם הסביבה, יכול להגיע גם לידי יכולת של אופרציה בסמלים מופשטים. כדי שהיחיד יוכל להגיע ליכולת כזאת, הכרח הוא למנוע את הבניית תגובותיו בשלב מוקדם של התפתחותו.

מכאן שמטרתו הראשונה של הלחץ החינוכי היא לסתור את המגמה להבניה, המצויה בהתפתחות הספונטנית, ולהביא לידי הידלדלותה. ומכיוון שבנקודה זו נוגד הלחץ החינוכי את תהליכי ההתפתחות הספונטנית, זוהי גם הנקודה שבה נוצרת ההתנגדות לחינוך.

מטרה זו, בין שהיא מודעת ובין שאינה מודעת, מכוונת את מרבית טכניקות החינוך המקובלות בימינו. ביטויה הרומנטי מצוי בשאיפה להאריך ככל שניתן את תקופת הילדות, וביטויה המעשי -- בכל הפעולות המיועדות למנוע אוטומטיזציה מוקדמת מדי של תגובות. מגמה זו יונקת את חיותה מהניסיון היום-יומי, אולם גם ממצאי הפסיכולוגיה ההתפתחותית מאשרים אותה. בניסיון היום-יומי היא באה לידי גילוי בנכונותם של ההורים ושל המורים למתן את התגובות אישיותו של הילד מתוך ההכרה בזכותו לחיות את ילדותו במלואה, בהימנעותם מלתבוע תביעות חמורות מן הילד הרך וכו'; באשר לפסיכולוגיה של ההתפתחות, די אם נזכיר את המושגים "גמילה" ו"מורטוריום", המדגימים את המשמעות המיוחסת לדחיית ההתגבשות וההבניה.

רבות מפעולות הלחץ החינוכי הן פעולות שכוונתן לערער את אותם מבנים, ההולכים ומתגבשים באישיותו של האדם המתפתח בכוח הדחף של ההתפתחות הספונטנית. התפתחותו של היחיד היא תקינה כאשר המבנה המאפיין את האישיות של הילד מתפורר ומפנה מקום למבנה המאפיין את אישיותו של המתבגר, וזה מפנה את מקומו למבנה המאפיין את אישיותו של המבוגר. הכישלון בהתפתחות זו ניכר כאשר תכונות של ילדות מוסיפות להתקיים באדם עקב עיצובו המוקדם, גם לאחר שכבר נעשה מבוגר; על אדם כגון זה אנו אומרים שהוא אינפנטילי. הלחץ החינוכי פועל נגד מגמה זו, הנעוצה בהתפתחותו הספונטנית של היחיד, ולכן הוא מעורר התנגדות.

אולם אפשר לפרש מאפיין זה של הלחץ החינוכי גם פירוש אחר, לאמור: **החינוך אינו תהליך הנשען על התפתחות נתונה אלא תהליך המכוון את ההתפתחות.** פירוש זה מונח ביסוד הגישות התופסות את ההתנגדות לחינוך בתור מפגע שיש לסלקו כדי שאפשר יהיה לחנך.

אם, כגרסת פירוש זה, החינוך הוא תהליך שנועד לכוון את התפתחותו של היחיד, משמע שמנחה אותו ידיעת הכיוון הרצוי של התפתחות זו, כלומר פעולותיו מונחות בעזרת דגם רצוי, שלפיו צריך לעצב את האישיות. מכאן שהלחץ החינוכי בא לדחות את ההבניה הראשונית כדי להבטיח הבניה רצויה בשלב מאוחר יותר.

תפיסה זו מוצאת לה סימוכין רבים בפסיכולוגיה ההתפתחותית. למשל, אם מביאים לידי הבניה את תגובות החשיבה של היחיד כאשר הוא עדיין נתון בשלב התפתחות שבו הוא מסוגל לבצע פעולות חשיבה במוחש בלבד, עלולה ההבניה להביא לידי הקפאת התפתחותו ולמנוע ממנו - מניעה מוחלטת או חלקית -- את עלייתו אל שלב פעולות החשיבה במופשט. מכיוון שהאפשרות למלא רבים מהתפקידים המקובלים בחברתנו מותנית בכושר החשיבה המופשטת, בא המעשה החינוכי למנוע את הבניית תגובות החשיבה בשלב החשיבה המוחשית כדי להבנותן בשלב החשיבה המופשטת. לפי תפיסה זו, מטרתו הראשונה של הלחץ החינוכי היא לדחות את ההבניה, ומטרתו האחרונה היא להביא לידי הבניה. מכאן שאנו נזקקים לשתי מערכות של טכניקות חינוך, השונות באיכותן זו מזו והמופעלות בזו אחר זו: בשלבים המוקדמים -- לטכניקות המכוונות לטיפול כוחות ההתפתחות של היחיד (על-ידי מניעת ההבניה), ובשלבים המאוחרים יותר -- לטכניקות המכוונות להבניית הכישורים שהתפתחו.

אולם לא זה סדר הפעולות כאשר המעשה החינוכי בא להבנות את האישיות ולעצבה. במקרה זה משתלטת מגמת ההבניה על תהליך החינוך מראשיתו, ואילו המגמה להשהות את ההבניה ולדחות את העיצוב מתבטאת בהבניה דיפרנציאלית ומודרגת של האישיות. למשל, חלק מההתנהגויות הבין-אישיות המקובלות, כגון הנימוסים, ניתן לעצב כבר בשלב מוקדם של ההתפתחות, שלב שבו עדיין לא ניתן לעצב את החשיבה. הנימוסים הם חלק מן הדגם הסופי של האישיות המעוצבת, אולם על פי תפיסה זו אין הצדקה לדחיית עיצוב הנימוסים רק משום שעדיין לא ניתן לעצב את דרכי החשיבה, מה גם שאין יסוד להנחה שאם יידחה עיצוב הנימוסים לגיל מאוחר יותר, יהיה מימושם הסופי משוכלל יותר. לפיכך מתחילים בהבניית תכונות מסוימות כבר בגיל הרך, שלפי ההיגיון של תפיסה זו מן הדין היה למנוע בו כל הבניה. למעשה ניתן לאפיין כל שלב ושלב בחינוך המונחה על פי תפיסת העיצוב -- למן הגיל הרך, שבו מתחילים בסוציאליזציה של צורכי הגוף -- בתור שלב הבניה של התנהגויות מסוימות: הבניה של היחסים עם ההורים, כלומר עיצוב התפקידים (roles) של בן או של בת; הבניה של היחסים עם בית הספר והמורים, כלומר עיצוב התפקיד של תלמיד; הבניה של יחסים עם הסביבה של המבוגרים, כלומר עיצוב התפקיד של ילד (ולכאן שייכים מרבית הנימוסים המעוצבים בגיל הזה); וכן הבנייתם של תפקידים רבים ושונים אחרים, כגון התפקידים של בן הדת, של בן העם, של בן המעמד, של חבר אגודה מקצועית וכו'. כלומר, העיצוב הסופי של האישיות, שצריך היה לחול לכאורה לאחר הצטברותם של הכישורים המפותחים, הוא למעשה סיכום מצטבר של העיצובים או של ההבניות החלקיות והמבודדות, על פי דגמי תפקידים מוגדרים של החברה או של התרבות.

עקב זה טמונות בתפיסת העיצוב שתי סתירות פנימיות. הסתירה הראשונה מתבטאת בזה שההבניה בגיל הרך, שבו יש למנוע לכאורה את ההבניה הסופית, היא רבת עצמה ויציבה יותר מההבניה בגילים המאוחרים יותר שבהם ההבניה רצויה. האמרה "חונך לנער על פי דרכו, גם כי יזקין לא יסור ממנה" -- אם נבינה נכונה, כלומר "על פי" בתחילת דרכו סותרת את התפיסה הגורסת שיש לדחות את ההבניה עד לאחר שכישוריו של היחיד יתפתחו בו במלואם. אמנם התכונות הנרכשות בגיל הרך הן יציבות, עמידות ואינן מושפעות מחילופי הסביבה, אולם בשל כך הן גם מכניות, קשוחות ונטולות כוח הסתגלות. במילים אחרות: ככל שאנו מבקשים גמישות יתר, פתיחות יתר ועצמאות יתר -- עלינו לדאוג לדחיית ההבניה, אולם ככל שההבניה נדחית יותר -- כן היא חלשה יותר, רופפת יותר וחסונה פחות.

הסתירה השנייה מקורה בכך שהעיצובים החלקיים -- עיצוב התפקידים -- אינם מסתיימים בהם עצמם, אלא משפיעים על ההתפתחות של האישיות כולה. למשל, עיצוב נימוסים בגיל הרך אינו פוסח, בוודאי בלא השפעה, על האפשרות לטיפוח השכל או הרגש בגיל מאוחר יותר. כל עיצוב מרתק חלק מן האנרגיה של האישיות, ואותו חלק אינו עומד עוד לרשות התפתחותה. הפדגוגיה המבוססת על עיצוב מתפתלת אפוא בין הכוונה למנוע הבניה, כל עוד ניתן למנוע אותה, לבין הכוונה לקבוע התנהגויות יציבות ברוח אידאל נתון, אולם המגמה להבנות את אישיותו של החניך גוברת על הכוונה להניח לכוחות הרוח והנפש שלו להתפתח במלואם. מגמה זו כרוכה לעולם בתפיסת ההתנגדות לחינוך שהלחץ החינוכי מעורר בתור מפגע שיש לסלקו. הגישה האחרת של החינוך אל ההתנגדות לחינוך, כלומר אל תגובתה של האישיות נגד ההתערבות בהתפתחותה הספונטנית, מבוססת כאמור על תפיסת ההתנגדות לחינוך בתור רכיב של תהליך החינוך, ולא בתור מפגע שיש להתגבר עליו או לעקוף אותו. על פי תפיסה זו, ההתנגדות לחינוך מתפרשת בתור אחת התגובות האפשריות של האישיות המתפתחת על גירויי הסביבה, כלומר בתור התנסות המפתחת את כישוריו של היחיד. בלימתה של התנגדות זו או עקיפתה עלולות אפוא לפגוע בתהליך ההתפתחות עצמו.

תפיסת ההתנגדות לחינוך בתור מפגע בדרכו של החינוך מוליכה, כפי שראינו, להגדרת החינוך בתור מערכת פעולות המכוונות את ההתפתחות; ואילו תפיסת ההתנגדות לחינוך בתור רכיב של תהליך החינוך מוליכה להגדרת החינוך בתור מערכת של פעולות המכוונות לתמוך בהתפתחות ולאפשרה ככל שניתן. הגדרת החינוך בתור מערכת של פעולות המכוונות את ההתפתחות מושתתת על ההנחה שההתפתחות נתונה אולם היא נטולת כיוון, ואילו הגדרת החינוך בתור מערכת של פעולות המכוונות לתמוך בהתפתחות ולאפשרה מושתתת על ההנחה שאין ההתפתחות נתונה אלא בגרעינה ושטיפוח ההתפתחות הוא עיקרו של החינוך. תפיסה זו אפוא שונה מקודמתה בכך שמטרתיה אינן מוסבות על תבניות ועל דגמים של אישיות, אלא על תהליכים הנמנים כולם עם הקטגוריה של ההתפתחות.⁵ לפי תפיסה זו, מטרתו של החינוך היא ההתפתחות הנוגדת במשמעותה את המושג עיצוב או את המושג הבניה, שכן ללא לחץ חינוכי נוטה ההתפתחות הספונטנית, כאמור, להתמצות עד מהרה ולהביא את האישיות לידי הבניה מוקדמת, כלומר לידי הפסקת התפתחותה. תמיכה בהתפתחות משמעה הפעלה של לחץ חינוכי מכוון לדחיית ההבניה או למניעתה, שכן דחייה ההבניה או מניעתה מעשירות את כושר ההתפתחות, בניגוד לתהליך ה"הבשלה", המוליך לסיום ההתפתחות. לפי תפיסה זו, אין בהתפתחות שלב שהוא בבחינת בשלות; כל שלב שבו ההתפתחות נפסקת הוא שלב של בוסר, מכיוון שהאישיות מסוגלת לממש את הווייתו רק בהתפתחותה המתמדת. הצגת ההתפתחות בתור מטרה של חינוך אומרת שההתפתחות אינה נתונה מראש ושאפשר להגבירה. על פי התפיסה הקודמת, נחשב פוטנציאל ההתפתחות, במידה מרובה, כתנאי לחינוך, ואילו על פי התפיסה הזאת הוא נחשב כמושא העיקרי של פעילות חינוכית, אם לא יחיד. אותו ניסיון התומך בדחיית ההבניה בטענה שכל הבניה מוקדמת מדיי פירושה עיצוב אישיות דלה ונוקשה, תומך גם בתפיסת פוטנציאל ההתפתחות בתור מושא של חינוך ובתפיסת טיפוחו בתור מטרה של החינוך. פוטנציאל ההתפתחות הוא יכולתו של היחיד להשתנות עקב פעולות הגומלין בינו לבין סביבתו; העשרת פוטנציאל ההתפתחות אפוא פירושה הבטחת יכולתו של היחיד להתחנך, ובגילויה המוצלחים ביותר פירושה היקבעות של אישיות, שתכונתה המרכזית היא יכולתה המתמדת להתנסות בניסיונות חדשים המשנים אותה. בכך יש משום אנטי-תזה של ההבניה: היקבעות ללא הבניה פירושה התפתחות שאינה חותרת לעיצוב.⁶

כנגד תפיסה זו מעלים קושי שניתן לנסחו כך: מהו חינוך זה, שאינו מונחה על פי דגם של אישיות רצויה או על פי אידאות המצטרפות לכלל אידאל של אישיות מבוקשת? ככלות הכול -- ועל כך מסכימים הרוב אם לא הכול -- אין החינוך אלא פעילות חברתית, שתכליתה להבטיח את

המשכיותן של התרבות והחברה על-ידי עיצוב תכונותיהם של בני אדם ברוח תביעותיהן. כלום פיתוח של פוטנציאל התפתחות ותו לא, בלי להזרימו לאפיקים נורמטיביים, הוא בגדר חינוך? המקור של טענה זו וביסוסה נשענים על תפיסת עיצוב, שלפיה אין החינוך אלא הכוונה, הבניה, גיבוש וכיוצא בזה פעולות, המתערבות בהתפתחותו של היחיד ומונחות על פי מטרות נתונות. התשובה על שאלה זו מן ההכרח שתעמיד לחינוך בסיס חלופי השונה מזה של תפיסת העיצוב, בסיס שממנו ישתמע שניתן לחנך גם בלי שמבנה אידאלי מועדף של אישיות ינחה את החינוך. תשובה מעין זו נתן ה' ריד (בדברים שהשמיע בקשר לסוגיה אחרת), ואפשר לקבלה בתור ניסוח המשקף את התפיסה הבסיסית של פדגוגיה רדיקלית זו :

הדעה שיש בידנו לפקח על צמיחתו של המין האנושי כשם שאנו מפקחים על גידול סוסים וכבשים, היא אולי דעה סבירה ואף מדעית. אולם פיקוח מעין זה יכול להיות יעיל רק אם מטרה מוגדרת מנחה אותנו. אנו מגדלים סוסים למען כוחם ומהירות תנועתם, ואת הכבשים -- למען בשרם וצמרם. אולם לא תהיה זאת אלא התחזות לאלוהים אם נניח שניתן לנו לגדל בני אדם למען מטרה כלשהי. הרעיון הזה קנה לו שביטה במוחם של פילוסופים טוטליטריים כגון אפלטון והגל, והפך למדיניות בידי הקנאים שביקשו להפוך את האידאליים של פילוסופים אלה למציאות.⁷

האפשרות להציב מטרות שעל פיהן ניתן לכוון את התפתחותם של בני אדם ולעצב את אישיותם, מותנית בכך שמציב המטרות יידע מהי תכלית התפתחותה של האנושות. מכיוון שהעתיד אינו ידוע לאיש, לא זו בלבד שהעבר אינו יועץ טוב ביותר באשר לעתיד, אלא שקבלת סמכותו בעניין ההתפתחות האפשרית של האדם יש בה משום ויתור מראש על התפתחותו, כלומר ויתור מראש על הבלתי צפוי, שרק הוא בבחינת חדש באמת. כל הגדרה סופית של מטרות החינוך, אפילו היא נועזת ביותר, סותמת את הגולל על התפתחותו האפשרית של האדם, מכיוון שעקב היותה סופית היא מוציאה את האפשרי שעדיין לא בא לידי גילוי. במילים אחרות: עצם ההנחה שההתפתחות אפשרית, כלומר שהחדש הוא אפשרי, סותרת את האפשרות לקבוע לחינוך מטרות המנוסחות במושגי דפוס ותבנית. דברים אלה משתמעים מטיעונו של ריד, אולם אחד מטיעונו הוא מוטעה ללא ספק: הכוונה לפקח על התפתחותם של בני אדם על פי דגם נתון של אישיות לא הייתה ועדיין אינה רק כוונתם של פילוסופים טוטליטריים ונציגיהם הקנאים בשדה החינוך; כוונה זו רווחת בתולדות החינוך בכל הדורות, והיא מצויה בקרב בעלי השקפות ודעות מכל גוני הקשת. כוונה זו ניתן לנסח כך: המגמה לעצב את הכישורים הייתה מאז ומתמיד חזקה יותר מהמגמה לפתח את הכישורים, אפילו כאשר הניסיון לימד שמניעת התפתחותם של הכישורים ממעטת את אפשרות עיצובם; אמנם הלקח של ניסיון זה מיתן את מגמות העיצוב, אך מעולם לא גבר עליהן.

פילוסופיות הגורסות כי החינוך הוא עיצוב נוטות לטשטש את הניגוד שבין עיצוב האישיות לבין התפתחותה על-ידי הצגת שני תהליכים אלה כאילו הם זהים. על פי פילוסופיות אלו, התפתחות האישיות אינה אלא עיצובה על פי דגם נתון מראש, המנוסח במטרות החינוך. כאשר ההתפתחות של האישיות ועיצובה נתפסים בתור מושגים נרדפים ותהליכים זהים, מקבל השימוש בלחץ חינוכי לשם נטרולה צידוק מלא. אולם זיהוי זה אינו אלא תחבולה -- הרווחת לצערנו יתר על המידה בדיונים על החינוך -- של יישוב ניגודים מהותיים באמצעות מילים ותו לא. שכן עיצוב הוא בכל מקרה סיומה של התפתחות, והתפתחות היא בכל מקרה התגברות על מגמות של עיצוב והבניה.

שניים הם היעדים שאליהם מכוון הלחץ החינוכי; האחד -- קידום תהליכי ההבניה של אישיות, והשני -- ערעור ההבניה המתפתחת עקב מגמות ההתפתחות הספונטנית של היחיד. בכל אחד משני יעדיו אלה מעורר הלחץ החינוכי את התנגדותו של היחיד שעליו הלחץ מופעל,

והתנגדות זו מצריכה טיפול. הטיפול בהתנגדות לחינוך יכול להביא לדיכוייה, לעקיפתה או להעברתה לפיקוחו של המתחנך עצמו. אופן הצירוף של כיוון הלחץ החינוכי ושל הטיפול בהתנגדות לו, הוא הקובע את סגנונה של הפעולה החינוכית ואת תוצריה. לחץ חינוכי המכוון לעיצוב האישיות -- אם באמצעות דיכוי התנגדותה ואם באמצעות עקיפת התנגדותה -- מטרתו הן הסוציאליזציה או האקולטורציה, כלומר הבניית תפקידים לפי תביעות החברה או לפי הנורמות של התרבות. לחץ חינוכי המכוון לערער את ההבניה הספונטנית באמצעות העברת הפיקוח על ההתנגדות לחינוך לידי החניך עצמו -- בא לקדם את תהליכי מימוש עצמיותו של החניך, כלומר מכוון לאינדיבידואציה. האינדיבידואציה כהליך של מימוש העצמיות היא תהליך של השתנות מתמדת, שלא זו בלבד שהוא מנצל את האנרגיה של ההתפתחות, אלא הוא גם מגביר את עצמתה. המנגנון העיקרי המספק את האנרגיה להשתנות המתמדת הוא ההתנגדות לשינוי, שהיחיד חייב להתמודד עמה בכוחותיו שלו. כאשר ההתנגדות הזאת מדוכאת, מופנית האנרגיה של היחיד נגד מדכאה; כאשר היא נעקפת באמצעות הקניית הנעות משניות ליחיד, עלול הדבר להביא לידי כפייתיות המקשיחה את התנהגותו של היחיד; אולם כאשר אין לפני היחיד מדכאים להפנות כלפיהם את התנגדותו ואין מקנים לו הנעות אחרות כדי להתגבר על התנגדותו בכוח הכפייתיות, שומה עליו לטפל בה בעצמו. טיפול זה מגביר את אנרגיית ההתפתחות רק אם ההתנגדות לחינוך נוצרת עקב הפעלה של לחץ חינוכי המכוון לערער את ההבניה הספונטנית. נמצא כי האינדיבידואציה, יותר משהיא תהליך המפעיל את אנרגיית ההתפתחות, היא תהליך המזין אותה ומאפשר ליחיד לממש את עצמו.

החינוך הוא אפוא בעת ובעונה אחת תהליך של סוציאליזציה ושל אקולטורציה, שפירושו עיצוב והבניה, ותהליך של אינדיבידואציה, שפירושה ערעור ההבניה, הראשון מנצל ומפחית את אנרגיית ההתפתחות והשני מגביר אותה ומעשירה. בתחומי הניגוד הזה מתנהל המעשה החינוכי (צירופים אפשריים אחרים של כיוון הלחץ החינוכי ושל דרך הטיפול בהתנגדות לחינוך עלולים להביא לידי נטיות של סטייה בהתפתחות האישיות, בעיקר כאשר הלחץ החינוכי -- שאינו תמיד זהה לפעולתם המכוונת של המחנכים אלא מצוי בכל הנסיבות שבהן גדל הילד -- פועל לערער ההבניה, ואילו ההתנגדות לחינוך מדוכאת עקב עמדתם הסמכותית על המחנכים, או אפילו כאשר ההתנגדות הזאת נעקפת. בצירופים מעין אלה לא נעסוק כאן).

החינוך בתור עיצוב הוא מערכת של טכניקות שנועדו לדכא את ההתנגדות לחינוך או לנטרלה, המכוונת לאפשר את הפעלתו של הלחץ החינוכי כדי למנוע את השינוי באחד משלבי ההתפתחות ובכך לסיים אותה. החינוך בתור אינדיבידואציה הוא מערכת של טכניקות המכוונות לערער את ההבניה הספונטנית ולמנעה באמצעות הפעלתו של הלחץ החינוכי, כדי להניח ליחיד שישתנה בהתמדה עקב פעולות הגומלין בינו לבין סביבתו. ההבדל בין שתי הגישות הללו אינו טמון רק בעצמת הלחץ החינוכי המופעל על היחיד הגדל. בשתיהן אין החינוך -- בין שהוא מכוון לעיצוב ובין שהוא מבקש לאפשר התפתחות -- אלא הפעלה של לחץ המתערב בהתפתחותו הספונטנית של היחיד. ההבדל ביניהן טמון בכיוונו של הלחץ המופעל: אם לניצול האנרגיה של ההתפתחות לצורך הבניית ההתנהגות ואם לערעור תהליכי ההבניה לשם העשרת האנרגיה של ההתפתחות והגברתה.

העיקרון המשותף למרבית הגישות הפיידו-צנטריות הוא העיקרון של הקטנת הלחץ החינוכי -- אם באמצעות הרחקת השפעתו של המחנך (בחינוך המכונה "חופשי") ואם באמצעות נטרול ההתנגדות לחינוך (בחינוך המכונה "פרוגרסיבי"). הרחקת השפעתו של המחנך מן ההכרח שתקדים את תהליכי ההבניה, מפני שנגד מגמות ההבניה, הנעוצות בהתפתחות הספונטנית, יכול לעמוד רק לחץ חינוכי המכוון לכך. כל לחץ חינוכי מעורר התנגדות, שחסידי החינוך הפיידו-צנטרי מבקשים לנטרלה בעזרת הקניית מערכת הנעות. אולם נטרולה של ההתנגדות לחינוך אינו שונה בסופו של דבר מדיכוייה. גם ההתנגדות המדוכאת ממשיכה להתקיים ביחיד ולבקש לעצמה דרכי מוצא, לא כל שכן ההתנגדות המנוטרלת לשעה, במצבי חינוך חולפים ומתחלפים.

החלופות בתפיסת מהותו של החינוך אינן אפוא הטלת מרות (כמו בחינוך "הישן") מצד אחד, לעומת הפעלת מערכת הנעות מתאימות (כמו בחינוך ה"פרוגרסיבי") מצד אחר, אלא בין הטלת המרות והפעלת ההנעות מזה ובין המכוונות (האוריינטציה) להנעה הראשונית -- היא ההנעה למימוש עצמו של היחיד -- מזה. מסלואו מתאר הנעה זו במילים אלו: "בטבעו של האדם בא לידי גילוי דחף הדוחפו להיות יצור שלם יותר ויותר, לקראת מימוש מלא יותר של אנושיותו, באותה משמעות מדויקת ומדעית שבה הזרע של האלון 'חותר' להיות עץ אלון, הנמר -- נמרי יותר, והסוס -- סוסי יותר".⁸ גולדשטיין מגדיר הנעה זו בתור "הדחף האחד והיחיד".⁹

אך דא עקא: כל בעיותיו של החינוך, לרבות היות החינוך עצמו בגדר בעיה, מקורן בכך שאין מימוש העצמיות של האדם תהליך ביולוגי ותו לא, כגון צמיחתו של האלון או גדילתו של הנמר. מימוש העצמיות של האדם הוא תהליך של התפתחות המתחולל עקב פעולת גומלין לא רק עם הסביבה המידית (כבמקרים של האלון או של הנמר), אלא גם -- ואולי אף בעיקר -- עם סביבה רחוקה מבחינת המקום והזמן; ולא רק עם סביבה יציבה יחסית, אלא גם -- ואולי אף בעיקר -- עם סביבה הנתונה לשינויים. כאשר פעולות הגומלין הללו מצטמצמות למצבים מדידים בלבד, מימוש העצמיות יישא אופי של הסתגלות בעלת דרגה נמוכה; חשיבותו של היחיד במקרה כזה תהיה אחוזה במוחש וסטראוטיפית, ההיפעלויות הן שתכוונה את תגובותיו, מיומנויותיו תהינה נוקשות וכיוצא בזה. יחיד כזה עשוי להגיע לכלל שיווי משקל יחסי עם סביבתו -- אם סביבה זו מחוננת ביציבות כלשהי -- אך לא לממש את עצמו, כלומר למצות את האפשרויות הטמונות בו. מימוש העצמיות אינו תהליך המוליך לאיזשהו מצב שניתן לומר עליו שבו היחיד מימש את עצמו, אלא תהליך של שינוי מתמיד ביחיד -- תהליך ולא מצב. כלומר, העצמיות מותנית ביכולתו של היחיד להשתנות -- ותנאי זה נוגד את מגמת ההתפתחות עצמה, המוליכה להבניה ולעיצוב. כדי שמיוש העצמיות יתאפשר, דרושה אפוא פעולה מכוונת למניעת הבניה, כלומר פעולה הנוגדת את מגמת התפתחותו הספונטנית של היחיד. פעולה כזאת היא הלחץ החינוכי, המכוון למניעת אוטומטיזציה של תגובות או למניעת התארגנותה של האישיות כמערכת של תגובות מובנות. לחץ כזה מעורר בהכרח התנגדות, שכן האורגניזם שואף להבניה. האורגניזם מוסיף לחתור להבניה גם לאחר שזו עורערה בשלב קודם, וחתירה זו מרתקת אנרגיה נוספת, עד שבא הלחץ החינוכי ומערער שוב את ההבניה, וכך משחרר מחדש את האנרגיה של ההתפתחות. הפעולות המכוונות לביטול ההתנגדות לחינוך ממעיטות אפוא את האנרגיה של ההתפתחות ותומכות בתהליכי הבניה ועיצוב המפסיקים, או למצער מדלדלים, את התפתחותו של היחיד.

הבהרת דברים אלה היא תנאי להגדרת מושגי היסוד בחינוך והמושג "חינוך" בראשם. במסגרת התאוריות המפרשות את החינוך כעיצוב, נודעה למושג חינוך משמעות של סוציאליזציה או של אקולטורציה: העיצוב על פי מושגי תפקיד (roles) הוא סוציאליזציה, והעיצוב על פי נורמות של תרבות הוא אקולטורציה, כנאמר קודם. ההבחנה הרווחת בין חינוך לבין סוציאליזציה (ולעתים גם לבין אקולטורציה) נסמכת על אמות המידה של כוונות המחנכים: כאשר היחיד נתפס בתור מטרה -- זהו חינוך, כאשר החברה או התפקיד בחברה הם המטרה -- זה סוציאליזציה, אלא שמידת ההבחנה כאן דלה ביותר: רבות מן הטכניקות שמטרתן המוצהרת היא היחיד, אינן שונות במאומה מן הטכניקות שמטרתן המוצהרת היא החברה וסיגול היחיד לתביעותיה. ככלות הכול אין בכוח הכוונות הסובייקטיביות לשנות את החוקים הפנימיים של התהליכים שעליהם הן מוסבות. מה גם שתפיסת היחיד בתור מטרה עשויה על נקלה להתפרש כאימונו של היחיד ברוח תפקידי החברה או ברוח המוסכמות של התרבות, שהרי הסתגלותו אליהם עשויה להבטיח את תקינות הווייתו. הרעיון של החינוך הכללי ("החופשי", "הליברלי"), מאז אריסטו ועד ימינו, עיקרו ניסיון לטפח את כושר ההתפתחות למען ההבניה והעיצוב של היחיד על פי דגמים נתונים, אולם כל הבניה וכל עיצוב הם בסופו של דבר סוציאליזציה או אקולטורציה, שאינם אלא קוטבו

האחד של תהליך החינוך שקוטבו השני הוא האינדיבידואציה. מהותו של החינוך נעוצה בניגוד שבין שני קטבים אלה.

ניגוד זה אינו ניגוד לוגי בלבד. במעשי החינוך משמשות בערבוביה פעולות המכוונות לאינדיבידואציה עם פעולות המכוונות לסוציאליזציה ולאקולטורציה. מכיוון שמטרותיהן של פעולות אלו סותרות, עלולות השפעותיהן לנטרל זו את זו. מכאן שהכרעת היסוד בתחום השליטה המודעת על תהליך החינוך היא זו: האם הפעולות המכוונות לסוציאליזציה או לאקולטורציה תפקחנה על פעולות המוליכות לאינדיבידואציה או להפך. פיקוח של האינדיבידואציה על הסוציאליזציה פירושו הימנעות מדיכוי ההתנגדות לחינוך והימנעות מעקיפתה של התנגדות זו על-ידי הרדמת דחפים בסיסיים באישיות. פיקוח כזה מאפשר את מימושן של מטרות הסוציאליזציה והאקולטורציה בה במידה שאין הן מעכלות ומבטלות את אנרגיית ההתפתחות של היחיד. פיקוח הסוציאליזציה או האקולטורציה על האינדיבידואציה פירושו הגברת הלחץ החינוכי, בתחילה לצורך חיסול ההתנגדות לחינוך ואחר כך לצורך הבניית האישיות. פיקוח זה מאפשר את טיפוחו של פוטנציאל ההתפתחות רק במידה הדרושה להבניית האישיות, ברמת ההבניה התואמת את מטרות הסוציאליזציה. ההכרעה הזאת היא נקודת המוצא לשיקול הדעת בכל הצדדים של מעשה החינוך, החל בגיבושו של סגנון החינוך וכלה בהערכת הישגי החינוך.

הערות

- H. Read, *The Redemption of the Robot*, NY, 1966 1
- A. H. Maslow, "Psychological Data and Value Theory", in A. H. Maslow & P. A. Sorokin (eds.), *New Knowledge in Human Values*, NY: Harper, 1959 2
- R. C. Rogers, "Toward a Theory of Creativity", in H. H. Anderson (ed.), *Creativity and its Cultivation*, NY: Harper, 1959 3
- P. Goodman, "Compulsory Mis-Education", in *The Compulsory Mis-Education and the Community of Scholars*, NY: Vintage Books, 1964 4
- G. Mclure, "Growth as an Educational Aim: A Reply to R. S. Peters", *Studies השו* 5
in *Philosophy and Education*, pp. 259--270
"תהליך" בחינוך.
- השוו ג' דיואי, **דימוקראטיה וחינוך**, ירושלים 1960 ("מטרת החינוך היא להעניק לבני אדם את היכולת להמשיך בחינוכם" -- עמ' 82). 6
- ראו הערה 1, עמ' 27--26. 7
- ראו הערה 2, עמ' 131--130. 8
- Goldstein, K. *The Organism*, NY: American Books, 1935, pp. 196--197 9
- R. W. White, "Motivation Reconsidered: Competence", *Psych. Review* 66, ראו גם
1959, pp. 297--333