

החינוך במאה העשרים -- סיכום

ההתפתחויות בתחומי החברה והרוח אינן כפופות ללוח השנה או לחילופי מאות. אמנם אזכור של שנים ושל מאות בתולדות העמים והעולם עוזר לנו להתמצא בסדר הדברים שהתרחשו, אך אין לזה כל קשר להתרחשויות עצמן. אולם בכל הנוגע לחינוך צפויה לנו דווקא הפתעה; אם נצרף למאה הנוכחית שניים--שלושה עשורים מן המאה הקודמת, נמצא שזו תקופה בעלת ייחוד עצמי מובהק, תקופה השונה מהותית מכל שקדם לה.

די אם נשווה את מה שנחשב חינוך (על פי מעשיהם של בני אדם ועל פי מחשבותיהם, שאותם פרסמו בספרים) בראשית המאה לבין מה שנחשב חינוך בימינו כדי לעמוד על התמורה הגדולה שהתחוללה בדפוסי פעולתו של החינוך, בתפיסת מהותו ובתפקידיו במשך המאה הזאת. למה כוונתנו בבואנו לאפיין את החינוך על פי המעשים והמחשבות שבו? מספר המשתנים בחינוך שאפשר לעשות זאת באמצעותם הוא גדול; החל מדרכי ארגונו של החינוך, דרך שיטות פעולתו באוכלוסיות שונות ועד למקורות מימונו ולמידת תלותו במוסדות פוליטיים. כאן נאפיין את החינוך במאה העשרים על פי היסוד החינוכי שבו, כלומר על פי ההיבט החינוכי "נטו". מהו היסוד החינוכי בחינוך? זהו היסוד היציב, שאינו מושפע מהתכנים שהחינוך מעביר ולא מאוכלוסיות שאליהן הוא מעביר תכנים אלו. נוסף הבהרה באמצעות דוגמה מן המציאות החינוכית בישראל של היום: החינוך בבית הספר החרדי שונה מזה שבבית הספר הממלכתי-דתי, וזה שונה מן החינוך שבבית הספר הממלכתי. שוני זה לא נוצר בגין התכנים או בגין סוגי האוכלוסייה של בתי ספר אלה. בכלם, למשל, נלמד התנ"ך, אך בכל אחד מהם הוא נלמד אחרת. לא התוכן יוצר את המיוחד מבחינה חינוכית בכל אחד מבתי ספר אלה, אלא היסוד החינוכי הצרוף, היסוד היציב והבלתי מושפע מהתכנים ומסוגי האוכלוסייה, שבאמצעותו נאפיין כאן את החינוך במאה העשרים.

הלגיטימציה של החינוך

במשך ההיסטוריה נחשב החינוך להתערבות של מבוגרים בחייהם של צעירים, התערבות המוטלת עליהם כחובה. הדבר שהשתנה בתחום זה במהלך הדורות היה אופן הצידוק של חובה זאת. שני אופני צידוק החינוך, או בלשון אחר אופני הלגיטימציה שלו, היו מקובלים על בני אדם ברוב ימיה של ההיסטוריה. אחד מהם אינסטרומנטלי: חובה מוטלת על המבוגרים לחנך את הצעירים כדי שיִדעו את הדרוש לחיים בחברה -- החל בדרכי מלחמת הקיום וכלה בנורמות התנהגות בכל תחומי החיים האחרים. תפיסה זו של החינוך היא הכשרתית ביסודה; מוטל על המבוגרים להכשיר את בני הדור הצעיר לחיים הצפויים להם. אמנם דרכי הכשרה זו משתנות, אך עד העידן המודרני הן השתנו לאט כל כך, עד שבני אדם לא חשו בשינויים במהלך חיים של דור אחד. בעלי גישה חינוכית זו אינם תרים אחר שינויים, אך הם מוכנים בדרך כלל להשלים עמם כאשר הם נוכחים לדעת ששינויים אלה משפרים את החיים, מקלים עליהם או שהם הכרחיים בגלל השינויים שהתרחשו בסביבת חייהם כתוצאה משחיקה, שאינה פוסחת על שום מוסד חברתי. כל עוד לא אירע אחד מאלה, נוטים בעלי גישה זו לשמרנות. בדרך קפדנית ונוקשה מלמד האיכר את בנו את עבודות המשק, ובאותה דרך מלמד בעל מלאכה את בנו או את שולייתו את עיקרי מקצועו. אך עם הופעתן של טכנולוגיות חדשות, יעילות יותר מן הישנות, המקלות על חייהם של בני אדם ומשפרות אותם, גם האיכר וגם בעל המלאכה מתגברים בסופו של דבר על שמרנותם, ודואגים לכך שבניהם ותלמידיהם יכירו את דרכי הפעולה החדשות וישתלטו עליהן. גישה זו שלטה במשך דורות רבים בשכבות חברתיות אחדות, בייחוד אלה שהיו מופקדות על אספקת מזון לחברותיהם (איכרים) ועל הקניית ביטחון (צבא).

מוקדם למדיי בהיסטוריה התגבשה גישה נוספת, ריטואלית: לפי גישה זו, ההתערבות של המבוגרים בחיי ילדיהם, והמאמץ שהם משקיעים בהכוונת התפתחותם ובעיצוב אישיותם, הם בבחינת חובה המוטלת עליהם; בלעדי התערבות זו אין סיכוי שבניהם ובנותיהם יסגלו לעצמם תכונות הראויות לבני אדם. תכונות אלו עושות את היצור, שבשעת לידתו אינו אלא יצור ביולוגי, לבן תרבות. תמורה זו מתרחשת בתיווכו ההכרחי של החינוך, שמוטל עליו להפגיש את הצעירים עם ערכי התרבות האנושית. ערכי התרבות תופסים כאן את המקום שתפסו צורכי החברה בגישה הקודמת, ואת הוראת ההתנהגויות, שבגישה הקודמת אמורה הייתה לאמן את הצעירים בסיפוק צרכים לסוגיהם, תפסה כאן הקנייה של תכונות שהיחיד מסגל לעצמו מכוח הזדהותו עם ערכי התרבות. התרבות היא שאמורה להכתיב מה לומדים וכיצד לומדים בדרך שונה מזו שעושה החברה. החברה בוחרת בתוכני החינוך ובשיטותיו על פי מידת יעילותם, תועלתם המידית, התפקיד הממשי והמוחשי שהם ממלאים בחייה ובחיי חברה וכדומה. לעומתה, התכנים שהתרבות מכתובה הם, לדעת חסידי גישה זו, תכנים בעלי תוקף מוחלט או תכנים שתוקפם יציב זה דורות רבים. הם לא נועדו לספק צרכים חולפים; הם מה שבזכותו נוצרת ההווה האנושית במובנו העמוק של מושג זה. לפי גישה זו אמור החינוך להעביר מדור לדור תכנים שקיומם נצחי, והדרך שבה הם מועברים אמורה אף היא להיות קבועה ויציבה.

סוג זה של לגיטימציה שלט בעבר בעיקר בחינוכם של ילדי המעמדות השליטים והמיוחסים, אך במרוצת ההיסטוריה הוא עבר גם למעמדות אחרים שביקשו להידמות למעמדות אלה. את שתי הגישות האלה לגיטימציה של החינוך ירשה המאה העשרים מן המאות הקודמות, אך במהלכה התגבשה לגיטימציה מסוג חדש -- הלגיטימציה האידאולוגית. לגיטימציה חדשה זו לא רק היתוספה על קודמותיה, היא גם שינתה מן היסוד את המעמד שהיה להן עד אז. על פי הלגיטימציה האידאולוגית של דרכי פעולתו של החינוך רשאי כל אדם לבחור בחינוך (של ילדיו או של תלמידיו) שהוא מוקירו. הלגיטימציות הקודמות תבעו מבני אדם בלעדיות; הן בעולם העתיק והן בימי הביניים (להוציא תקופות של תמורות מהפכניות), אדם לא היה רשאי לשנות ממנהגי חינוך המקובלים בחברתו. על פי הלגיטימציה החדשה של החינוך אין אף לא לאחד בחברה זכות להשליט חינוך בניגוד לרצונם של חברה. מכוח תמורה זו נפרצו במאה העשרים כל הסכרים בפני היצע של רעיונות חינוך חדשים; שפע של שיטות חינוך בא לעולם, וכולן ביקשו לכבוש את לבם של בני האדם. מספר שיטות החינוך, תורות החינוך, הנחות היסוד של חינוך, פילוסופיות החינוך ותצורות דומות שראו אור במאה זו עולה על כל מה שהתפרסם בעניינו של החינוך במשך כל המאות הקודמות.

בתחום שליטתן של הלגיטימציות האינסטרומנטליות והריטואליות של החינוך היה מקום רק לחינוך מסוג אחד (ופה ושם השלמה עם סטייה קלה ממנו). בחינוך שהלגיטימציה שלו אידאולוגית אין סייג ואין גבול ואין מחסום בפני כל רעיון, כל תכנית וכל שיטה שעולה על דעת מישוהו, אם נמצאו להם בני אדם המבקשים לחנך על פיהם. הלגיטימציות הקודמות לא עברו בשל כך מן העולם, אך מעמדן השתנה לחלוטין. אין להן עוד מונופול בחברות המודרניות (להוציא פתות דתיות וחברות טוטליטריות אחדות). כתוצאה מכך המאה העשרים מתאפיינת קודם כול במהומה רעיונית עצומה. החידושים במחשבת החינוך במאה הזאת, כמו גם החידושים במעשה החינוכי שבמהלכה, ניזונו ועודם ניזונים מחידושים שחידשו אסכולות פילוסופיות שהופיעו במהלכה כגון הפרגמטיזם, האקזיסטנציאליזם, האסנציאליזם והדרוויניזם החברתי. הם ניזונים גם מרעיונות פוליטיים כגון הסוציאליזם, הלאומנות והדמוקרטיה, וכן מרעיונות שמקורם במדעים שונים: הפסיכולוגיה לאסכולותיה השונות, הביולוגיה והסוציולוגיה. כדי להתחקות אחר התפתחות הרעיונות במאה העשרים יש למיינס ולהכניס סדר במהומה.¹

אידאולוגיות-העל של החינוך

החלת העיקרון של ביקורת האידאולוגיות (ideologie kritik) בחקר החינוך (שהיא תוצר לוואי של שינוי שחל בלגיטימציה שלו) אפשרה לזהות את מהותו האפיסטמולוגית של כל הנאמר על החינוך, ושממנו משתמע מה לדעתם של בני אדם ראוי שהחינוך יהיה. תשובות אלה נחשבו ברוב ימי ההיסטוריה לאמירות פילוסופיות. פרקים ידועים במדינה של אפלטון הם הדוגמה הקדומה ביותר של תשובה שיטתית לשאלה מה החינוך צריך להיות. אולם בחינה חוזרת של כל האמירות מסוג זה מביאה אותן לתחומה של האידאולוגיה. הוגיהן ומנסחיהן מכנים אותן בכינויים נוספים מלבד "פילוסופיות חינוך". הן מכונות גם "תורות חינוך", "שיטות חינוך", "תאוריות של חינוך", "תפיסות של חינוך" ועוד. כינויים אלו נגזרים מהיותן אידאולוגיות.

אידאולוגיות הן מערכות הכרה, שיוצריהן נוטים להסוותן ולהציגן כאילו אינן אידאולוגיות. כך, דרך משל, אידאולוגיות של תנועות לאומיות אחדות הציגו עצמן כתנועות דתיות; אידאולוגיות של זרמים סוציאליסטיים אחדים -- כשיטות מדעיות; אידאולוגיות רבות באו לעולם עם כרטיסי ביקור של פילוסופיות: אקזיסטנציאליזם, דרוויניזם חברתי, פוסט-מודרניזם ועוד. אך כל שנאמר על החינוך -- תכנית פעולה, תיאורו של הרצוי, ביסוסו התאורטי ועוד -- אינו דומה, לא במבנהו ולא בתפקיד שהוא ממלא, לדת, למדע או לפילוסופיה, אלא הוא במבנהו ובתפקודו אידאולוגיה לכל דבר. ככזה הוא דומה לאמירות על מה שהפוליטיקה צריכה להיות, אמירות המוכרות לכולם כאידאולוגיות. את שניהם, החינוך והפוליטיקה, על אף המושאים השונים של עניינם, מנחים רעיונות שארגונם אחד -- ארגון אידאולוגי של רעיונות. וכמו בפוליטיקה כך גם בחינוך, הכול עשוי להיאמר ולאיש אין אמצעי לבדוק את תוקפו. רק התוצאות מעידות על תוקפם של רעיונות אלה. מדוע דברים מסוימים שנאמרים בשני תחומים אלה מתקבלים על דעתם של הבריות ואחרים לא? מדוע דברים מסוימים מן הסוג הזה מתקבלים על דעתם של רבים ואחרים רק על דעתם של מעטים? -- אלה הן סוגיות החורגות מדיונונו, הן שייכות לחקר האידאולוגיות.²

את הדברים הרבים שנאמרו על החינוך במהלך המאה העשרים אפשר למיין מיון של ממש רק על פי המסרים האידאולוגיים שלהם. בראשית המאה היו בחינוך שתי אידאולוגיות-על. בשם זה נכנה מוטיבים מרכזיים שבהשראתם נרקמות אידאולוגיות המנחות את החינוך (ואת הפוליטיקה) הלכה למעשה. מוטיבים כאלה הם למשל שמרנות, לאומנות או הומניזם. מכל אחד ממוטיבים אלה נוצרו במשך המאה אידאולוגיות רבות מאוד. את האידאולוגיות הנגזרות מאידאולוגיית-על אחת אפשר לראות כמשפחה של אידאולוגיות. במהלך הדורות באו לעולם משפחות של אידאולוגיות שונות -- שמרניות, מהפכניות, רפורמטריות ועוד. כך קרה גם בתחום מחשבת החינוך. על אף ההבדלים ביניהן, אידאולוגיות שנגזרו מאידאולוגיית-על אחת הנחו את החינוך הלכה למעשה בכיוון אחד.

אידאולוגיות-על ששלטו בחינוך בראשית המאה ושיצרו משפחות ענפות של אידאולוגיות היו הסוציאליזציה והאקולטורציה. על פי הרעיון המרכזי של הסוציאליזציה החינוך הוא מנגנון פעולה שהחברה יוצרת כדי להכשיר את הצעירים לחיים על פי הנורמות המקובלות בה. ההנחה המלווה רעיון זה אומרת כי אפשר להכשיר בני אדם לחיים בחברה בעיקר בעזרת חיקוי התנהגויותיהם של מבוגרים המתפקדים בתוכה בהצלחה.

הרעיון המרכזי של האקולטורציה מתפצל בחינוך לשני תת-זרמים; האחד הומניסטי והאחר דתי. הפירוש ההומניסטי של האקולטורציה אומר שהחינוך נועד לשימורו של הניסיון האנושי שהצטבר בהיסטוריה ושמקורו במאמציהם של בני אדם להבין את העולם ואת עצמם בתוכו, ולפעול ברוח הבנה זו. הפירוש הדתי של האקולטורציה אומר כי החינוך מופקד על האמת שכוח עליון מסר לבני אדם בהתגלותו בפניהם. חינוך ברוח האקולטורציה הוא תהליך שבאמצעותו

אמורים צעירים להפנים את הערכים של התרבות או את עיקרי האמונה (ולפי תפיסות מסוימות את שניהם).

בראשית המאה פעל כל מוסד ממוסדות החינוך על פי אחת משתי אידאולוגיות אלה. על פי רוב, בתי ספר שהיו מיועדים לבני המעמדות הנמוכים פעלו ברוח ההכשרתית של הסוציאליזציה, ובתי ספר שנועדו לבני השכבות הבינוניות ומעלה פעלו ברוח האליטיסטית של האקולטורציה. בית הספר היסודי שהתגבש מכוח חוק חינוך חובה פעל בארצות התרבות המערבית בעיקר כמוסד סוציאליזטורי. באמצעות חיקוי הידע הוא היה אמור להקנות את המיומנויות ואת דפוסי ההתנהגות שהיו הכרחיים לתפקודו התקין של אדם בחברה. כל אלה היו דרושים לכל בני החברה, ואמנם בית הספר הזה היה בית ספר "לכול". לעומתו, הגימנסיה (ומוסדות מקבילים לה שנשאו שמות שונים בארצות שונות) הייתה מוסד מובהק של אקולטורציה. בתור כזו היא הייתה מוסד סלקטיבי, שנועד לקבוצות העילית בחברה. לימודי לטינית ויוונית, מדעים וספרות, היסטוריה עתיקה ותולדות האמנות, שנלמדו ברוב המוסדות האלה, לא נועדו להכשיר את הצעירים לחיי החברה המצויה, אלא לטפח שכבה של בני אדם שיהיו משמריה של התרבות. אידאולוגיה זו שימשה את בעלי זכויות היתר בחברה להצדקת מעמדם המיוחס. מעמדם הוצדק לפעמים בטענה כי הם בני מעלה מבחינה ביולוגית (בעלי דם כחול) ולרוב בטענה שאמרה שהם גם בעלי תכונות נעלות, פרי חינוכם הטוב, שאין בני מעמדות אחרים מסוגלים להפיק מאותו חינוך עצמו מה שאלה מפיקים ממנו. חלוקת תפקידים דומה מאוד בין מוסדות חינוך משני הסוגים הייתה נהוגה גם בעם היהודי; ה"חדר" היה ביסודו מוסד סוציאליזטורי, ואילו ה"ישיבה" הייתה מוסד סלקטיבי של אקולטורציה, שנועד להוציא מתוכו תלמידי חכמים, שאמורים היו לתפוס ביום מן הימים עמדות של מנהיגים בעם.

במהלך המאה העשרים הופיעה אידאולוגיית-על חדשה -- האינדיבידואליזם. מקצת רעיונות השזורים באידאולוגיה זו כבר התפרסמו במאות הקודמות,³ אך עד המאה העשרים לא התגבשה על פיהן אידאולוגיה כוללת ומקיפה, ולא נעשו ניסיונות לממשם בפעולה חינוכית רצינית. רעיונות אלה קרמו עור וגידים והיו לאידאולוגיה חינוכית של ממש, אידאולוגיה שהטביעה את חותמה על החינוך במאה הזאת. הרעיון המרכזי של אידאולוגיית-על זו הוא שהחינוך לא נועד אלא לשחרור הפוטנציאל שבכל יצור אנושי; שחרור שהוא תנאי להתפתחותו של היחיד, שאינה מופרעת ומסולפת ומוליכה למימוש העצמי. בשעה ששתי האידאולוגיות האחרות עושות הכול בשביל לדחוס את הווייתו של היחיד לדפוסים מוכנים מראש המגבילים אותה -- האחת לדפוסים של החברה המצויה והאחרת לדפוסים שהכינה למענם התרבות -- באה האינדיבידואליזם ומשליכה את יתרה על התפתחותו הספונטנית של היחיד, התפתחות המווסתת באמצעות דחפיו הפנימיים. כושר זה לוויסות עצמי, סוברים הנחותיה של גישה זו, קיים בכל אדם משעת לידתו, ורק התערבות של מבוגרים (כלומר, המחנכים) היא שהורסת אותה. התפתחות שאין המבוגרים מתערבים בה מבטיחה הופעתו של אדם שלא זו בלבד שמימש את הפוטנציאל שבו, אלא הוא גם מסוגל לתפקד בחברה על פי הנורמות שלה (אם אין לו סיבה למרוד בהן), ולהפנים את ערכי התרבות בלי להשתעבד להם ובלי לעוות לצורך זה את הווייתו.

אידאולוגיות האינדיבידואליזם שונות מהאידאולוגיות משני הסוגים הקודמים בכך שהן רחוקות, אולי רק לפי שעה, מגיבוש דפוסי פעולה חינוכית המקובלים על חסידיהן. "בית הספר הפתוח", בחלק ממימושו, הוא אחד מדפוסי הפעולה שבאו לעולם בהשראת האידאולוגיה של האינדיבידואליזם. כך הם גם רעיונות המתירנות בחינוך ורעיונות של חינוך חופשי שניזונים מהנחותיה. אך התרגום של רעיונות אלה לפעולה חינוכית הלכה למעשה לא הניב לפי שעה דפוס פעולה חינוכית הבנוי באורח עקיב, ושמכירים בו חסידיו או מתנגדיו.

עם הופעתה של אידאולוגיית-העל של האינדיבידואליזם היא הצטרפה אל שתי קודמותיה, ושלושתן יחד מחלקות ביניהן את מלוא המרחב של החשיבה החינוכית במאה הזאת. מקצתו של

המרחב הזה תפוס באידאולוגיות "טהורות", כלומר אידאולוגיות הנגזרות מאידאולוגיית-על אחת בלבד. רובו תפוס על-ידי צירופים מסוגים שונים של רעיונות, שמקורם בשתיים מאידאולוגיות-העל שנמנו לעיל או בשלושתן גם יחד.⁴

מקור הסמכות לחנך

כל אידאולוגיה של חינוך מקבלת מגורם שהיא מגדירה כסמכות את ההיתר לחנך, כלומר להתערב בחייהם של החניכים. כל אחת מאידאולוגיות החינוך מפיקה מסמכות שאליה היא מחוברת לא רק היתר לחנך אלא היתר לחנך ברוח מסוימת. הלגיטימציה מצדיקה את עצם המעשה החינוכי, והסמכות -- את כיוונו האידאולוגי.

אידאולוגיות הסוציאליזציה שואבות את הסמכות לחנך מהאמונה שהאדם הוא "בעל חיים חברתי", כלומר יצור שאין לו קיום אלא בחברת בני אדם אחרים. הקיום שהחברה מאפשרת מותנה בשורה של הסדרים מוסדיים המהווים את החברה. כל אחד מן ההסדרים האלה מכתוב לבני אדם התנהגויות מיוחדות בתחומים שונים: כלכלי, פוליטי, משפחתי, חינוכי וכדומה. את כל אלה יש ללמד את הצעירים, שכן אם לא ילמדו אותם לא יוכלו להתקיים. כורח זה הוא מקור הסמכות, שמכוחה פועל החינוך המונחה על-ידי אידאולוגיית הסוציאליזציה בדרך שבה הוא פועל. הוא פועל על פי הדוגמה של בני אדם שפעם חונכו בהצלחה, בני דור הבוגרים, והמתפקדים בדרך נכונה בחברה, כלומר על פי דוגמתם של בני אדם שכבר חיים בחברה ופועלים לפי תביעותיה. הדרך שבה חונכו והתכנים שעליהם גדלו מבטיחים שאם רק נחזור על אלה כאשר אנו מטפלים בבני הדור הצעיר, נעמיד דור המתפקד לפי צורכי החברה. זה חינוך הממוקד במבוגרים (adult centered education). מכיוון שרק מבוגרים שחונכו כך מבטיחים את קיומה של החברה ובאמצעותה את קיום חבריה, חובה עלינו לקבל מהם את הכיוון של החינוך ואת תכניו.

הנוקטים עמדה זו אינם שמים עצמם שופטים ובוחנים של התוקף הערכי והמוסרי של מעשי המבוגרים המשמשים להם דגם הראוי בעיניהם לחיקוי. בחברה שבה נחשבים עובדי אלילים מסוג כלשהו למבוגרים המתפקדים בדרך רצויה, אין לחסידי גישה זו כל היסוס בפני ביסוס חינוכם של צעיריה על עבודת אלילים. הוא הדין של טיפוח שנאת עמים זרים במדינות שבהן שנאה כזאת מחייבת וכו'. מקור הסמכות לחנך באידאולוגיית חינוך זו מעוגן בחברה נתונה.

לצד גישה זו שלטה ברוב ימי ההיסטוריה גישה שונה לחלוטין, שלפיה מקור הסמכות לחנך אינו נגזר מן המקובל בחברה המצויה אלא מערכים של תרבות, הנחשבים למוחלטים בתוקפים המחייב. זה חינוך הממוקד בתרבות (culture centered education). עקרונות הצורך והיעילות ששלטו בגישה הקודמת מוחלפים בגישה זו בעקרונות של הטוב, הנכון, האמת, הצודק, היפה; כלומר בערכים שתרבות היא בית גידולם. החינוך שמקור סמכותו נגזר מערכי תרבות עלול להתנגש בתביעות החברה (והניסיון מלמד אף שמוכרח). כאשר, למשל, התרבות מתפרשת בקרב בני אדם כשוללת גזענות, יתייצב החינוך שמופק מערכים אלה נגד החברה שנורמות כאלה מקובלות בה. אם חברות מסוימות מציבות בראש סולם הערכים את ערכי ההישגיות והתחרותיות, יש מי שמכוח זיקתו לערכי תרבות יצא נגדן בטענה שהישגיות ותחרותיות אינן אמות מידה ראויות להערכה של בני אדם. למעשה כל תולדות החינוך היו התנגשות גלויה או סמויה בין שתי תפיסות-על אלה, שמקורן בשתי תפיסות שונות של מקור הסמכות לחנך. עיצוב יצור אנושי, שבשעת לידתו הוא אורגניזם ביולוגי ויצרי בעיקרו, לבן תרבות ששולטים בו ערכים ותבונה, הוא על פי הגישה השנייה תפקידו של החינוך. את התפקיד הזה של החינוך מכתובה תפיסת הסמכות לחנך, השונה מזו הקודמת.

על אף ההבדל הגדול בין שתי גישות אלה יש להן מכנה משותף רחב, המתבטא בכך ששתיהן בחזקת "חינוך מבחוץ" (education from without). שתיהן מכירות בסמכות לחנך הממוקמת מחוץ

לחניך ומחוץ לתהליך החינוכי; אחת גורסת כי מקור הסמכות לחנך מצוי בחברה, ואחרת גורסת כי הוא מצוי בתרבות.

יציבותם של שני מקורות סמכות אלה נפגעה לא מעט במאה העשרים בגלל גישה חדשה שהופיעה במהלכה. גישה זו גורסת כי מקור הסמכות לחנך מצוי בחניך עצמו, וליתר דיוק בצרכיו ההתפתחותיים. זה אפוא, בניגוד לשתי הגישות הקודמות, "חינוך מבפנים" (education from within). החינוך הממוקד בילד, המכונה בספרות גם "חינוך פיידוצנטרי", לעתים "חינוך חופשי", ולאחרונה גם "חינוך דמוקרטי", מבסס את גישתו על ההנחה האומרת כי כל האנושי שבאדם מצוי בטבעו, ואין הוא פועל יוצא של הסתגלות לחברה ולא של הפנמה של ערכי התרבות.⁵ תפקידו של החינוך אינו אילופה של אישיות או עיצובה, אלא יצירה של תנאים מיטביים הדרושים להוצאת כישוריו של היחיד מן הכוח אל הפועל. החינוך אינו חייב לציית לחברה המצויה ולא לתרבות ולערכיה; עליו להיות קשוב לצורכי היחיד הגדל והמתפתח. מתן סיפוק לצרכים אלה ללא התערבות מכוונת בהם הוא התנאי להופעתה של אישיות בריאה, שמכוח בריאותה תוכל גם להיענות לערכים של התרבות ולצרכים של החברה.

ההכרה בילד המתפתח כמקור הסמכות החינוכית התגבשה במחצית הראשונה של המאה העשרים, והיא ערערה מאוד את מעמדן של שתי הגישות הקודמות, אך לא העבירה אותן מן העולם. במהלך המאה הזאת עורר הניגוד העמוק בין שלוש גישות אלה בדבר מקור הסמכות לחנך מחלוקות רבות במחשבת החינוך, והוליד ניסיונות רבים למימוש רעיון החינוך החופשי והפיידוצנטרי לצד דפוסי החינוך המצויים שהונחו על-ידי הגישות האחרות. הניסיונות החדשים, חלקם נועזים למדי, לא הביאו לפי שעה לגיבושה של שיטה המניחה את דעתם של כל חסידיה, אך ניסיונות בכיוון זה נמשכים כל העת.

העיקרון האסטרטגי הבסיסי

אופייה האידאולוגי של מחשבת החינוך בא לידי ביטוי מובהק בעניין זה בעיקרון האסטרטגי הבסיסי, שתפיסות החינוך השונות מצדדות בו. כמו בפוליטיקה כך גם בחינוך, העקרונות הבסיסיים של האסטרטגיה הם שלושה: הרפורמטוריות, השמרנות והרדיקליות.

האסטרטגיה הרפורמטורית מבוססת על ההנחה שכל מוסד ומנגנון (מכני, פסיכולוגי או חברתי) נשחקים בפעילותם ולכן טעונים טיפול תחזוקתי. הרפורמות בפעולתם של מוסדות חברה, ובכלל זה החינוך, הן בחזקת תחזוקה, כלומר פעולה המונעת שחיקה יתרה. החינוך תובע תחזוקה כפולה; יישום אחד הוא בתחום פעילותו כמוסד חברתי. בתור כזה טעון החינוך רפורמות ארגוניות אחרי תקופה ממושכת של הרצתו, שבלעדיהן הוא עלול לאבד את הרלוונטיות שלו. במאה העשרים נעשו בכל מדינות המערב רפורמות רבות במערכות החינוך כדי לעשותן שוויוניות יותר, בהתאם לתביעות שהתעצמו באשר להגברת השוויון החברתי באמצעות החינוך.

יישום אחר בחינוך הטעון תחזוקה הוא בתחום התכנים והשיטות; על החינוך לשפץ מדי פעם את התכנים שהוא מעביר לבני הדור הצעיר ואת שיטות פעולתו. מה הוא המדד המורה על הצורך ברפורמות בתחומים אלה? -- היעילות. כאשר פוחתת יעילותו של החינוך בחברה, סימן שהוא זקוק לרפורמה. ההתפתחויות שהתרחשו בחברות של ימינו, ההתרחבות הסוערת של הידע כתוצאה מן המחקר המדעי, התמורות באוכלוסיות התלמידים כתוצאה מהחלה גורפת של חוקי חינוך לכול ושינוי בערכים שהתרחש בחברות ההמון המודרניות -- כל אלה הולידו את הצורך ברפורמות, הן של שיטות ההוראה והן של תכניה. האסטרטגיה הרפורמטורית עולה בקנה אחד עם הנחותיה של אידאולוגיית הסוציאליזציה.

האסטרטגיה השמרנית מבוססת על הנחה שכל מה שקיים ומתפקד עדיף על פני רעיונות שלא נוסו הלכה למעשה, יהיה קסמם רב ככל שיהיה. פגמים בפעולה של מוסד שפועל בהצלחה יחסית אמנם מחייבים מדי פעם תיקונים, אך את אלה יש לעשות רק במקרים שבהם ברור שבלעדיהם

צריך יהיה בעתיד הלא-רחוק לבצע תיקונים גדולים יותר. תיקונים קטנים בפעולות של מוסדות החברה אמורים למנוע את הצורך בתיקונים גדולים יותר בעתיד. כמו באסטרטגיה הקודמת, גם כאן מדובר בשני תחומים שבהם יש ליישם את האסטרטגיה הזאת: האחד הוא ארגונו של המוסד החינוכי עצמו, והשני הוא ארגון תכנון ושיטותיו. השמרנות מונחת ביסודה של אידאולוגיית האקולטורציה. על פי אידאולוגיה זו הערכים והאמונות שבבסיס החינוך אינם מהווים מושאים למניפולציה. שמירה על יציבותם היא אחת ממטרות החינוך ומן המכובדות שבהן.

לשתי אסטרטגיות אלה, הרפורמטורית והשמרנית, היו מהלכים דורות רבים לפני המאה העשרים, והן הגיעו משם אל החינוך במאה הזאת. במאה העשרים באה לעולם אסטרטגיה מסוג חדש -- האסטרטגיה הרדיקלית. את האסטרטגיה הזאת מאמצים בני אדם שהגיעו למסקנה כי המעונות לא יוכלו לתקון; כאשר לדעתם יסודות הפעולה בחינוך (או בפוליטיקה) משובשים עד כדי כך שאין סיכוי להחזירם למוטב, ועל כן לא נותרה ברירה אלא להחליפם בכללי פעולה חדשים וכן במנגנוני פעולה אחרים. אנשים אלה משוכנעים ששינוי רדיקלי, ככל שיהיה יקר ומכאיב, עדיף על פני המצב הקיים. אסטרטגיה זו חלה על כל רכיביו של החינוך המצוי: על מסגרות ועל תכנים, על שיטות ועל מטרות. תחום תכנית הלימודים מדגים היטב את ההבדל בין האסטרטגיה החדשה לקודמותיה. חסידי שתי האסטרטגיות הקודמות התווכחו בלהט איזו תכנית לימודים עדיפה: בראשית המאה לא היססו הרפורמטורים לכלול בה לימודי מדעים למשל; השמרנים טענו לעומתם כי ללימודים אלה אין משמעות חינוכית של ממש (ראו למשל את החינוך היהודי המסורתי). הוויכוחים על התכנים שיש לכלול בתכניות לימודים התנהלו שנים רבות כאילו תוצאות החינוך תלויות בעיקר בזה. במאה העשרים בא לעולם מקצוע אקדמי חדש, תכנון לימודים, הוצעו שיטות סטטיסטיות לבחינה השוואתית של תוצאות הלימודים על פי שיטות שונות ועוד. לעומת כל אלה הופיע, בתיווכה של הגישה הרדיקלית, הרעיון של בית ספר ללא תכנית לימודים כלל. הגישה שהולידה אותו אמרה שאין זו אלא אשליה לשנות רכיב אחד של התהליך החינוכי, למשל את תכניות הלימודים, ולצפות לכך שהחינוך יתחיל להיות יעיל. ללא שינוי שלם ומקיף של כל דפוסי הפעולה החינוכית, וראש לכל של העקרונות המפעילים אותם, אין סיכוי לתיקון החינוך.

האסטרטגיה הרדיקלית נוצרה במאה העשרים. מבשריה הראשונים בחינוך היו הוגים אנרכיסטיים. במחצית השנייה של המאה התשע עשרה הקים לב טולסטוי בית ספר לילדי האיכרים באחוזתו יאסניה פולנה, שהיה כנראה בית הספר הראשון בהיסטוריה שנבנה ברוח אסטרטגיה זו. משנתו של טולסטוי פרצה אל שדה הדיון החינוכי בראשית המאה העשרים, ומאז יש לה חסידים המנסים לממשה הלכה למעשה. גישתו הרדיקלית הביאה אותו למסקנה כי "מותר ללמד אך אסור לחנך". החינוך לדעתו הוא התערבות פסולה של מבוגרים בחייהם של ילדים.⁶ בראשית המאה העשרים פתח פרנציסקו פרר בספרד את Escuela Moderna (בית ספר מודרני), בית ספר ראשון מסוגו: זה היה בית ספר חילוני המבקש לחנך על יסודות הרציונליות.⁷ מאז נוספו למחשבה הרדיקלית בחינוך גוונים נוספים. הופעתו של "בית הספר הפתוח" במחצית השנייה של המאה הזאת ושל ניסויים רבים נוספים ברוח זו הם מסימני ההיכר המובהקים של המאה.⁸ מחשבת החינוך שמקורה בגישה רדיקלית התסיסה את הדיון בענייני החינוך במאה העשרים. גם בממד זה של החינוך לא מיגרה האסטרטגיה החדשה את האסטרטגיות הישנות, אלא נוספה עליהן, ובכך תרמה לליבוי המהומה האידאולוגית הרבה במחשבת החינוך ובדרכי פעולתה שאפיינה את המאה כולה.

הזמן המועדף

אחד המאפיינים של האידאולוגיה הוא יחסה לזמן. כל אידאולוגיה מזכה את אחד הזמנים -- עבר, הווה או עתיד -- ביחס מועדף. הזמן המועדף באידאולוגיה של חינוך ניכר בסדרה של

הכרעות יסוד המארגנות את הפעולה החינוכית. הבולטת בהן היא הבחירה בתוכני הלימוד בבית הספר. תכניות הלימודים שאידאולוגיות הזמן המועדף בהן הוא ההווה נקבעות על פי מבחן התועלת; מה שנלמד צריך להיות מועיל כאן ועכשיו. התשובה לשאלה מדוע יש ללמד מקצוע מסוים או פרקים מסוימים מתוכו, היא שיש ללמדו מכיוון שהידע שלימוד זה מקנה יידרש ללומד. כל היבטיו האחרים של הידע הנלמד משמעותם משנית; ההיבט המוסרי, ההיבט האסתטי, השפעתו הצפויה על התפתחותו האינטלקטואלית של התלמיד וכדומה. יש ללמד מתמטיקה כי רשימה ארוכה של מקצועות מתבססת עליה, יש ללמד היסטוריה כי היא דרושה לאזרחות טובה, יש לעסוק בחינוך גופני בגלל חשיבותו בתחומי חיים רבים ועוד. מעמדם של מקצועות הלימוד הנלמדים ברוח ההעדפה של ההווה אינו יציב. אם ימצאו מחר לימודים יעילים והולמים יותר את הצרכים של היחיד והחברה בהווה, הם יוחלפו בחינוך המונחה על-ידי ההעדפה של ההווה ללא היסוס.

שונה בתכלית היא התשובה של אידאולוגיות שהזמן המועדף בהן הוא העבר. באידאולוגיות אלה צורכי ההווה הם גורם משני, ובגרסאות קיצוניות שלהן הם גורם שאין להחשיבו כלל בבחירת פרקי הדעת שראוי ללמד. יש ללמד רק תכנים שהוכיחו במשך השנים את ערכם בעיצוב עולמו הרוחני של האדם. דווקא ערכים מוסריים, דתיים, אסתטיים, וערכים רוחניים אחרים הם שמנחים את התת-זרמים השונים של החינוך הפועל ברוח זו. מקצועות המתמטיקה וההיסטוריה נלמדים כאן מכיוון שהם מחזקים את זיקתו של הלומד לערכים, או משום שיש בהם כדי לחזק אמונתו של אדם בבורא עולם (ואם אין בהן לחולל זאת אין ללמד). לתכנים שהוכיחו את תוקפם במשך הדורות אין בחינוך מסוג זה תחליף; לא לכתבי קודש בחינוך דתי ולא לכתבי מופת בחינוך ההומניסטי. על תכנים אלה אפשר אולי להוסיף תכנים שהתחדשו, אך אין לגרוע מהם דבר. היו דרושים דורות אחדים לצמצום לימודי לטינית ולביטולם במערכות החינוך התיכוני בארצות של התרבות המערבית לא כל שכן. לטינית נחשבה הרבה דורות לשער של תרבות, ומשום כך חייבת הייתה להילמד.

מבטה של כל מחשבת החינוך מכוון כביכול אל המחר. עניינה הוא צעירים, ומטרתה היא להביאם לבגרות רוחנית וחברתית, דבר שאמור להתרחש בעתיד. אולם רושם זה מטעה. מערכות חינוך שהזמן המועדף בהן הוא העבר, רואות את עיקר משימתן בהבטחה שהעבר ישתלט על העתיד. כלומר, שהעבר, על הערכים ועל הנורמות שלו, ינחה את חייהם של בני אדם גם בעתיד. חינוך כזה שולל כל אפשרות של שינוי בחייהם של בני אדם, שינוי שיעשה את החיים שונים ממה שהיו פעם. התפתחות כזו, גורסים מי שמעדיפים את העבר על פני שני הזמנים האחרים, היא לעולם שלילית, ובמקרים מסוימים היא עלולה להיות בחזקת אסון. כל חידוש חשוד ביסודו, גם אם מסיבה כלשהי אי-אפשר למנוע אותו. ייתכן שאי-אפשר לוותר בימינו על הוראת מקצועות הטכנולוגיה החדשים, פרקי ספרות חדשה או יצירות של אמנות חדשה. אם לימודים אלה מהווים תוספת שולית ללימוד המורשת האינטלקטואלית, המוסרית והאסתטית של המין האנושי אפשר אולי להשלים עמם, אך אם הם באים במקומם יש לשלול אותם מכול וכול. עיקרון זה חל לא רק על התכנים של החינוך אלא גם על שיטותיו, על היחסים הרצויים בין החניכים למחנכיהם ועל כל יתר ממדיה של הפעולה החינוכית.

חינוך המנסה להפיק מתמונה משוערת של העתיד הכוונה למעשיו הוא כולו תוצר של המאה העשרים. כמו בכל האפיונים האחרים, לא ביטל חידוש זה את הגישות שקדמו לו בתחום הזה. הפניה אל העתיד לצורך הכוונתו של החינוך מתקיימת במהלכה של מאה זאת לצדן של הפניות האחרות; זו אל העבר וזו אל ההווה.

הדינמיות הרבה בתחומי החיים השונים בדורות האחרונים גרמה להוגי חינוך ולמחנכים לא מעטים לשאול את עצמם אם חינוך הצעירים יהיה רלוונטי לחייהם לכשיבגרו. היו שהשיבו תשובה שלילית, ומסקנה זו הולידה יחס ביקורתי לחינוך המצוי. כתחליף ללימוד חכמות שנוצרו

בעבר, ושחלקן הלא-מבוטל עתיד להתגלות עד מהרה כמוטעה, הוצע לטפח כישורים שבאמצעותם יוכלו צעירים לסגל את עצמם בבוא היום לעולם של מחר. לפי שעה אי-אפשר לדעת מה יהיו תביעותיו של עולם זה, אך אפשר לדעת שהן יהיו שונות מהתביעות של היום, ושל אתמול לא כל שכן. תוקפם של לימודים רבים מתבטל עוד לפני שהתאפשר לצעירים שלמדו אותם להשתמש בהם הלכה למעשה, ולקח זה מחייב החלפה של עיקרון: במקום הוראה של תכנים מיום אתמול, על בית הספר לטפח כישורים שבאמצעותם יוכלו הצעירים למצוא בעצמם את התכנים שיזדקקו להם ביום המחר, או אפילו ליצור אותם.

הופעתה של אוריינטציה חדשה זו ערערה בבת אחת את יסודותיו של בית הספר. עד אז כל שנלמד בו היה מעוגן בעולמות התייחסות שמחוצה לו: עולם של ההווה או עולם של העבר. עתה הופיעו מורים והורים שתבעו להינתק מהם, או מחלקם, ולכוון את חיישני החינוך אל הצפוי (אך הבלתי ידוע) של המחר. בין אלה לבין מורים והורים הנאמנים לעבר או להווה לא יכול היה עוד להתקיים דו-שיח פורה.

ברירת אוכלוסיות

שלוש האידאולוגיות המתחרות ביניהן בכל תחומי החינוך במאה העשרים נבדלות גם בסוג התלמידים שהן מעדיפות. בין סוג התלמידים המועדף לבין שיטות החינוך וההוראה הנקוטות יש קשר פנימי עמוק. למעשה סוג התלמידים מכתוב את השיטה, ולכן האידאולוגיות השונות, כמו שיטות ההוראה השונות, מבקשות לעצמן תלמידים שכישריהם הולמים את הנחותיהן.

ברירת תלמידים נעשית בכל האידאולוגיות בשני שלבים. שלב הברירה הראשון הוא שלב הכניסה; כל בית ספר וכל מערכת חינוך קובעים מי רשאי לעבור את שער הכניסה ומי לא. עד המאה העשרים, ובחלק מהמדינות גם במהלכה, ברוב ארצות המערב למשל, שער הכניסה לבית הספר התיכון היה פתוח רק בפני סוג מסוים של תלמידים. שלב הברירה השני מתקיים בתהליך החינוך עצמו. מקצת הלומדים שעברו את שער הכניסה עלולים עוד להיעצר באחד משלבי התהליך.

מערכת חינוך שמנחה אותה אידאולוגיית הסוציאליזציה מגיעה אל התלמידים הרצויים לה בכך שהיא פותחת לרווחה את שערי הכניסה, ואחר כך, בתהליך עצמו, היא מתעלת את התלמידים למסלולים ההולמים את כישוריהם או את הצרכים החברתיים של השעה. התלמידים מתקבלים בימינו לבתי ספר על יסוד חוק חינוך חובה לכול, כלומר ללא ברירה, אך במרוצת התהליך החינוכי המערכת ממיינת אותם לפי כישוריהם והישגיהם -- מי לעבודה עם סיום לימודי חובה, מי להמשך לימודים במוסד להכשרה מקצועית ומי להמשך לימודים במוסד המוביל להשכלה גבוהה. פורמלית ניתן סיכוי שווה לכל התלמידים בראשית דרכם במערכות שאידאולוגיית הסוציאליזציה מנחה אותן,⁹ אולם למעשה מתעלמת קביעה זו מהכנה קודמת ללימודי בית ספר שילדי מעמדות מסוימים זוכים לה בילדותם הרכה בסביבת גידולם, ושבזכותה הם מצליחים בבית הספר יותר מילדי מעמדות שאינם מעניקים לילדיהם הכנה אינטלקטואלית ורגשית מסוג זה.

ברירת אוכלוסיות תלמידים במערכות חינוך שמנחה אותן אידאולוגיית האקולטורציה מבוססת על הנחה שלא כל הצעירים מסוגלים להשתלב באווירה ההולמת חינוך ראוי לשמו, וליצור אווירה כזאת לא כל שכן. מכאן התביעה לברירה כבר בשערי הכניסה. ברירה זו אמורה לסנן פנימה רק את אלה שיש להם כישורים המבטיחים כי יפיקו תועלת ממשית מלימודיהם. אולם הברירה הראשונית בשערי הכניסה אינה הברירה האחרונה בשיטה זו; כמו הגישה הקודמת, גם הגישה הזאת מפעילה ברירה נוספת בתהליך החינוכי עצמו. תלמידים שעברו בהצלחה את תהליך הברירה בכניסתם לבית ספר חייבים עוד להוכיח בזמן לימודיהם כי הם ראויים לכך שימשיכו בו. במאה העשרים הייתה גישה זו מקובלת במוסדות העילית החברתית.

הדוגמה הבולטת ביותר הוא ה"פבליק סקול" באנגליה. גם ה"ישיבה" בחינוך היהודי המסורתי מדגימה את הגישה הזאת לברירת תלמידים. לא כל אחד יכול להיכנס למוסדות אלה, ולא כל אחד מסיים בהם את לימודיו בהצלחה.

מערכת חינוך בגישה האינדיבידואלית אמורה להלכה לפסוח על בעיית הברירה של התלמידים (אלא שלמעשה אין מערכות כאלה קיימות). בהניחה כי כל חניך הוא יחיד חד-פעמי, מבוססת שיטתה על מאמץ מתמיד להתאים את מטרות החינוך ואת אמצעיו לכל חניך לפי טבעו ולפי צרכיו המיוחדים המתגלים בתהליך התפתחותו. הכניסה למערכות החינוך שגישה זו מנחה אותן פתוחה בפני כול, ובתהליך החינוכי אמורים המורים והמחנכים להתאים את מעשיהם לצרכיו האינדיבידואליים של כל אחד מחניכיהם.

סיכום ביניים

עד כאן הוצגו כמה מאפיינים של החינוך במאה העשרים. הם אינם ממצים את כל שיכול להיאמר על החינוך במאה הזאת כדי שתיאורו יהיה שלם, אך די במה שנאמר כדי להגיע להכללה הבסיסית: אין בחינוך של המאה העשרים אף לא תשובה אחת מוסכמת על השאלה מה החינוך ראוי להיות. מהתיאור של מאפייני החינוך במאה העשרים שלעיל משתמע שיש תמיד שלוש תשובות, שונות מהותית, על שאלה זו, ושההבדלים ביניהן מוליכים אל האידאולוגיות שבמקורן. חשוב לציין שלשלוש התשובות השונות עקרונית זו מזו יש ניסוחים רבים, אך ניסוחים שונים אלה, לאחר מיונם על פי משמעויותיהם, יצרו שלוש קבוצות של תשובות ולא יותר. לסיכום של מה שנאמר עד כאן נציג את האפיונים שהובאו לעיל בתמציתן בהצגה סכמתית:

אפיונים	אידאולוגיה א	אידאולוגיה ב	אידאולוגיה ג
לגיטימציה	אינסטרומנטלית	ריטואלית	אידאולוגית
אידאולוגיות-על	סוציאליזציה	אקולטורציה	אינדיבידואציה
מקור הסמכות	חינוך ממוקד במבוגרים, חינוך מן החוץ	חינוך ממוקד בתרבות, חינוך מן החוץ	חינוך ממוקד בחניך, חינוך מבפנים
העיקרון האסטרטגי הבסיסי	רפורמטורי	שמרני	רדיקלי
הזמן המועדף	הווה	עבר	עתיד
ברירת אוכלוסיות	שווינוי בכניסה -- סלקטיבי בתהליך	סלקטיבי בכניסה -- סלקטיבי בתהליך	שווינוי בכניסה -- שווינוי בתהליך

שלוש האידאולוגיות מתחרות על שליטה בחינוך במאה הזאת. העדפה של אחת מהן היא פועל יוצא של הכרעות של צרכני החינוך, במקרים מסוימים של צרכים אינדיבידואליים ובמקרים אחרים -- ציבוריים-פוליטיים. צרכנים אלה הם בדרך כלל הורים ובתי ספר, וכן מסגרות אחרות של חינוך פורמלי, ובמקרים אחדים (כמו בסוגים מסוימים של התארגנות נוער) החניכים עצמם הם שבחרים בחינוך. מצב זה עולה בקנה אחד עם תכונה כללית של החברות המודרניות. בחברות האלה נתבטלו הסולמות של ערכים מחייבים שהחברה מכתובה ליחיד. שלא כבחברות העבר, בחברה המודרנית ניצב היחיד מול ערכים לבחירתו, שאינם מוגדרים מראש למענו כנשגבים וכנשגבים פחות. היחיד הוא שקובע עתה באילו ערכים הוא בוחר כדי לחיות על פיהם, והוא שמציבם בסולמות מדרגיים לפי טעמו. הבחירה במטרות החינוך ובשיטותיו נכללה בדפוס

התנהגות זה. לראשונה בהיסטוריה זכו ההורים בחברות מערב אחדות באוטונומיה כבוחרים בחינוך שהם רוצים בו בשביל בניהם ובנותיהם. האמת המאכזבת היא שרובם אינם מנצלים את הזכות שניתנה להם, ונוהגים בתחום זה כפי שהם נוהגים ברוב התחומים האחרים של חייהם: מחקים את בחירתם של אחרים, המשמשים להם דגם לחיקוי. אך גם חקיינים אלה זקוקים לצידוק של בחירתם. הם זקוקים לו בשל העיקרון השולט בעידן הזה, ולפיו כל אחד רשאי לבחור בשביל ילדיו בחינוך שהוא חושב, מעריך, מאמין, שהוא החינוך הטוב ביותר. בני אדם מצפים זה מזה לצידוק של בחירתם. הצורך בצידוק הבחירה בסוג החינוך שבני אדם בוחרים בו מוליד מהומה אידאולוגית המאפיינת את החינוך במאה הזאת. מול הביקוש של ההורים בחינוך לסוגים השונים ניצבים מי שמציעים להם את מבוקשם: הוגים, חינוכאים, מתכנים וכן אידאולוגים מכל הסוגים, גם אם אין להם חלק בעבודה חינוכית ממש. ההיצע קודם כאן לביקוש. לפני שנכתב משהו על חינוך חופשי, הביקוש אחריו, אם היה, היה זעום. לפני שהוצעה שיטת דלטון לארגון למידה היא לא עלתה כנראה על דעתו של איש. רק לאחר שמישהו מציע רעיון חינוכי, ורעיון זה זוכה להדים בסביבה חברתית כלשהי, מופיעים המבקשים אותו. זה היה דינם של כל החידושים בחינוך במאה הזאת. ההיענות של רבים לרעיונות חינוכיים מסוימים מעידה כנראה על כך שרעיונות אלה נותנים סיפוק לצורך כלשהו -- אמת, חדש ורוח.

כל זה שונה ממה שהיה בעבר. תמורות בחינוך בעבר היו בדרך כלל חלק מתמורות חברתיות או פוליטיות מקיפות. תמורות כאלה היו מתרחשות בעתות של מהפכות. ההומניזם שבא לעולם בהשראת הרנסנס השפיע עמוקות על האוניברסיטאות, ושינה את התכנים הנלמדים בהן ואת דרכי עבודתן; הרפורמציה הנהיגה חינוך לכול בשביל בני שני המינים; המהפכה הצרפתית הפרידה את החינוך מן הדת; תנועת ההשכלה בקרב קהילות היהודים באירופה הביאה לחילון של החינוך. במאה העשרים נתבטל הצורך בתמורות אידאולוגיות גדולות כדי לחולל שינויים בחינוך. מראשית המאה רבו מחדשים בחינוך שיזמו וביצעו ניסויים בכל המרחב שלו. השינויים שהם הגו, ולרוב גם ניסו לממשם, פנו לכל כיוון אפשרי. כדי להדגים זאת נזכיר כמה מחדשים וחידושים שהשפעתם, גם אם התעמעמה קצת במשך הזמן, לא נעלמה במרוצת המאה, ורעיונותיהם ידועים לרבים:

- 1901 החינוך האנתרופוסופי (רודולף שטיינר)
- 1901 החינוך האנרכיסטי (פרנציסקו פרר)
- 1902 החינוך הפרוגרסיבי (ג'ון דיואי)
- 1907 בית ספר של מרכזי עניין (אוביד דקרולי)
- 1908 הצופיות כשיטת חינוך של נוער (בדן-פאול)
- 1909 שיטת מונטסורי
- 1911 בית הספר העמלני (גיאורג קרשנשטיינר)
- 1913 חינוך על יסודות הפסיכואנליזה (אוסקר פפיסטר)
- 1913 תרבות הנוער (גוסטב וינקן)
- 1919 שיטת וינטקה (קרלטון ד' ויבורן)
- 1921 "בית ספר לפי מידת הילד" (אדור קלפרה)
- 1922 שיטת דלטון (הלן פרקהורסט)
- 1924 סמרהיל (איי"ס ניל)
- 1927 חינוך סוציאליסטי (מקס אדלר)
- 1929 חינוך על פי הפסיכולוגיה האינדיבידואלית (אלפרד אדלר)
- 1932 חינוך הומניסטי (אמיל צ'רטיה - אלן)
- 1933 חינוך קומוניסטי-פנימייתי (מקרנקו)
- 1936 דידקטיקה פסיכולוגית (ז'אן פיאז'ה)

- 1938 חינוך על יסודות הביהיוריזם (בורהוס פ' סקינר)
1943 התחדשות המחשבה הדתית בחינוך הנוצרי (ז'ק מריטיין)
1944 חינוך באמצעות אמנות (הרברט ריד)
1949 חינוך פסיכואנליטי רדיקלי (וילהלם רייך)
1954 תנועת "מאה הספרים הגדולים" -- אסנציאליזם (רוברט הטשינס, מורטימר אדלר)
1956 טקסונומיה של מטרות בחינוך (ב"ס בלום ואחרים)
1957 היצירתיות כמטרה של חינוך (ווי' לובנפלד)
1961 אקלים חברתי כגורם בסיסי בחינוך (ר"ק ווייט, ר' ליפפיט)
1962 ביקורת רדיקלית של החינוך המצוי (פול גודמן)
1963 הוראה מתוכנתת ומכוננת למידה (ק' אוטסוויק)
1965 החינוך הוא דיסציפלינה (מרק בלץ)
1966 חינוך מוסרי (לורנס קולברג)
1966 תביעה לרפורמות למען קידום השוויון בחינוך (גיימס קולמן)
1966 חינוך ברוח האקזיסטנציאליזם (מקסין גרין)
1967 בית ספר כמרכז חקירה (ר"ג' שפר)
1968 ביקורת החינוך מנקודת הראות של הפסיכולוגיה ההומניסטית (אברהם מסלו)
1969 "הכיתה הפתוחה" (ה"ר קוהל)
1971 חינוך כמעשה פוליטי (פאולו פריירה)
1973 תביעה לארגון החינוך מחדש ללא בית ספר (איוון איליץ)
1975 אין הצדקה לחינוך חובה (קרל ברייטר)
1976 ביקורת מרקסיסטית של החינוך (בולס ו-גינטיס)
1981 "פדגוגיה ביקורתית" (הנרי ז'ירו)
1985 יישום רעיונות הפוסט-מודרניזם בחינוך (מ' סרופ, ס' אהרונוביץ)
1991 חינוך למצוינות (ת' טוך)¹⁰

על אף אורכה של רשימה זו אין היא מונה את כל החידושים בחינוך במאה העשרים, אף לא את כל אלה שזכו לפרסום רב. לא עברה שנה במאה הזאת שלא התפרסם ספר שהמסר שלו היה רעיון חדש בדבר תיקונו של החינוך, התאמתו לצורכי התקופה, ביסוסו על תאוריה מוצקה וכיוצא בזה. ברוב שנותיה של המאה התפרסמו רעיונות אחדים מן הסוג הזה. רבים מהם עדיין כלולים ברשימות קריאת חובה במוסדות להשכלה גבוהה, ובספרות מקצועית ממשיכים לצטט אותם, להתווכח עם טענותיהם או להסתמך עליהם. מדי פעם אחד מהם חוזר למרכז הדיון החינוכי. ספרים אלה, על אף מסריהם הסותרים, זכו לתהודה, לעתים חזקה מאוד. תהודה זו היא הביטוי למהומה האידאולוגית בתחום החינוך המאפיינת את המאה העשרים, מהומה הדומה מאוד למהומה האידאולוגית בתחום הפוליטי, שגם היא מאפיינת את המאה הזאת.

תמורות בתפקודו החברתי של החינוך

התפתחויות שהתרחשו במאה הזאת מחוץ לחינוך השפיעו גם הם השפעה רבה על החינוך. רשימה ארוכה של רעיונות שהופיעו בתחומי הגות שונים מצאו את דרכם לחינוך במישרין, כלומר ללא תיווכן של תורות חינוך חדשות, והצטרפו לרב-קוליות ששלטה בו. החל באסכולות חדשות בפילוסופיה (האקזיסטנציאליזם, האסנציאליזם ועוד), המשך בזרמים חדשים בפסיכולוגיה (הביהיוריזם, הפסיכולוגיה ההומניסטית ועוד), וכלה במחקרים אנתרופולוגיים, סוציולוגיים וכלכליים שהפנו את תשומת הלב של חינוכאים לבעיות שעד אז לא נתנו את דעתם עליהן.

אך לא רק, ואף לא בעיקר, היו אלה רעיונות שהוסיפו את השפעתם לאי-יציבותו הנמשכת של החינוך במאה העשרים. ההתפתחויות הסוערות בתחום הטכנולוגיות לסוגיהן, ובייחוד זו האלקטרונית, הביאו רבים מחידושיהן לחינוך ובדרך זו השפיעו עליו מאוד. הקולנוע, הטלוויזיה והמחשב היו החידושים הטכנולוגיים החשובים ביותר, ועדיין לא מוצו כל האפשרויות שהם נושאים עמם. אך התוצאה החשובה יותר מתדירת טכנולוגיות אלה לתחום החינוך היא במה שמסתמן בשעה זו כשינוי מרחיק לכת בתפקידו החברתיים של החינוך, ובמיוחד של בית הספר. מאז הופעתו של החינוך הציבורי, שפעל מכוח חוק חינוך חובה (בהבדל מחינוך פרטי), הוטל על בתי ספר, לצד תפקידו המוצהר הראשון כמוסד שעליו מוטל להעביר לדורות הבאים את החכמה ואת הניסיון שהצטברו במרוצת ההיסטוריה, תפקיד נוסף, פוליטי במהותו: לגדל אזרחים המקיימים את חוקי המדינה, אזרחים החיים ומתפקדים ברוחה של האידאולוגיה החברתית-הפוליטית השליטה. במילוי תפקידו זה היה בית הספר הציבורי "בית היוצר לנשמת האומה". באמצעותו ביקשו המדינות לקיים את הקונסנזוס האידאולוגי ואת הלגיטימציה של משטריהן בלב התלמידים, ובאמצעותם גם בלב הוריהם. בתמצית אפשר לקבוע כי הנאציזם כאידאולוגיה פוליטית והקפיטליזם כאידאולוגיה חברתית-כלכלית הכו שורשים בעמי העולם המערבי בתיווכו של בית הספר. הפיקוח שהמדינות הפעילו במשך רוב המאה אמור היה למנוע התרופפות כלשהי במילוי תפקיד זה על-ידי בית הספר. העוקב אחר פעולות בית ספר במאה העשרים בכל מדינות המערב (ועל השפעתם במדינות באזורי תרבות אחרים) ימצא שיותר מן הדאגה להקניית ספרות ומתמטיקה, מדעים ואמנויות לתלמידי בתי הספר, דאגו המדינות להחדרה של אידאולוגיות הנאציזם והקפיטליזם לתודעת אזרחיהן. הדאגה לכך מסבירה את נכונותן לממן את פעולותיו של בית הספר ולעשותו נגיש לכול.

התפתחות תקשורת המונים לסוגיה המעיטה במידה ניכרת את תלותן של המדינות בבית הספר כמנגנון האידאולוגי שלהן.¹¹ בשליש האחרון של המאה הזאת החלו הטלוויזיה והמחשב (בעיקר באמצעות האינטרנט) למלא את התפקיד הזה באופן יעיל יותר משעושים זאת בתי ספר. גילוי זה התרחש במקביל להתפוצצות האידאולוגיות של החינוך, שהולידה את המהומה הגדולה שהשתלטה עליו. מכיוון שנמצא מחליף יעיל להפצה של אידאולוגיות והחדרתן, הרפו שלטונות החינוך מן הלחץ על בתי ספר בתור הסוכן האידאולוגי של המדינה. רק כך אפשר להסביר את הפתיחות של מערכות החינוך לכל הרעיונות הנקלטים בה, ללא התנגדות מצד שלטונות החינוך. לפני חצי מאה (כלומר לפני עידן הטלוויזיה והמחשב) דבר כזה לא היה אפשרי. דומה שמעולם לא נהנה בית הספר (הציבורי, הממומן על-ידי המדינות) ממידת חופש כמו זו שממנה הוא נהנה בעידן זה, בשליש האחרון של המאה העשרים. זאת ועוד, האינטרס שהיה למדינות בהפעלתו של בית הספר כמנגנון אידאולוגי גרם לנכונות לשאת בנטל שהיה כרוך בהרחבתן של מערכות החינוך לממדים שלא היו להן מעולם.

האם האזרחים, הורי התלמידים, מנצלים בתבונה את החופש הזה? על שאלה זו כבר השבנו: רוב בני אדם מחקים זה את זה בהכרעותיהם, ואינם מנצלים את החופש שהחברות של ימינו מעניקות להם. נוסף על היותם לא מוכנים נפשית לניצול האפשרות של חופש הבחירה הקיימת בעניין, גורם לכך גם טיבן של תורות החינוך המוצעות להם; אופיין האידאולוגי של התורות האלה אינו מאפשר בחינה משכנעת של יעילותן. בחינוך של ימינו "הכול הולך". אין כמעט רעיון המוצע על-ידי מי שיודע לשווקו שאינו זוכה להכשר מצד שלטונות החינוך ואינו קונה לו חסידים. כתוצאה מכך בתי ספר ברוב ארצות העולם המערבי בימינו קולטים לתוכם רעיונות הסותרים זה את זה. שולטים בהם אידאולוגיות אקלקטיות, שהלגיטימציה שלהן היא הפלורליזם. הפלורליזם הוא מטה-אידאולוגיה חדשה שמצדיקה למעשה הכול; דבר והיפוכו.

שלוש האידאולוגיות שהוצגו לעיל משמשות היום בערבוביה ברוב בתי הספר. כל אחת מהן מבויתת על קטע אחר של החינוך. למצב זה השפעה כפולה על אופן תפקודם של בתי הספר

השונים; מצד אחד האקלקטיות האידאולוגית מאפשרת להם לקלוט לתוכם אוכלוסיות שונות, אוכלוסיות של צרכני כל שלוש האידאולוגיות, ומצד אחר לא להכיר בכך שהשפעותיהן של האידאולוגיות השונות מנטרלות זו את זו.

להלן נציג את מעמדם של שלושת הרכיבים היוצרים יחד את המצב החינוכי -- החניך, התוכן של החינוך והמחנך -- לצורך הדגשת הטענה שהפעלה בלתי מובחנת של אידאולוגיות סותרות פוגעת ביעילות של הפעולה החינוכית. החינוך במאה העשרים מעניק לצעירים שירותי חינוך חסרי תקדים בהיקפיהם, שיעילותו עומדת ביחס הפוך להיקפו זה.

הגדרת מעמדו של החניך בתהליך החינוכי

מעמדו של החניך בתהליך החינוכי מותנה בסוג ארגון הקבוצה שאליה הוא שייך. בחינוך הפורמלי, בבית הספר, החניך הוא תמיד חבר בקבוצה, שהיא בדרך כלל כיתה. שני משתנים מגדירים את מעמדו של החניך בכיתה: המטרות שלמען השגתן מוקמת קבוצה כזאת, והאמצעים שהיא נוקטת למען השגת מטרת אלה. בכיתה שאידאולוגיית הסוציאליזציה שולטת בפעולותיה החינוכיות, מטרות ואמצעים מאותו סוג מופעלים על כל החניכים השייכים לאותה קבוצה. יוצא מכאן שאם המטרות או האמצעים אינם הולמים את צרכיו, יכולתו או עניינו של חניך מסוים אין להם מקום בקבוצה הזאת. בבית ספר מקצועי שמכשיר עובדי מקצוע מסוים, או גם במגרש אימונים של צבא, כל מי ששייכים לקבוצת חניכים אחת מופעלים על פי אותן מטרות עצמן, ולימודיהם-אימוניהם על פי שיטת לימוד ואימון זהות. בית ספר מקצועי ומחנה אימון של טירונים מדגימים היטב את מעמדו של החניך באידאולוגיות הסוציאליזציה, אך שתי מסגרות אלה אינן המסגרות היחידות שבהן מופעלת אידאולוגיה זו. היא רווחת מאוד במוסדות חינוך רבים ומגוונים במאה העשרים, בעיקר בבתי ספר יסודיים.

שיטת חינוך שבה המטרות והאמצעים שווים לכל חברי קבוצת הלומדים מבוססת על למידת חיקוי. כל חברי הקבוצה אמורים לשחזר את התנהגויותיהם של אלה המשמשים להם דגם. מובן שאין בכוחה של שיטה כלשהי לבטל את השוני בין בני אדם. שוני זה בא לביטוי מלא או חלקי בשיטה הזאת רק בבחינות, כלומר בסופו של התהליך. ההבדלים בהישגים אינם מפתיעים את הפועלים ברוח שיטה זו, אך לדעתם אין מתחייב מהם טיפול חינוכי מיוחד בכל תלמיד לחוד. בגישה זו ההתחשבות בהבדלים אישיים מקבלת את סיפוקה לפני הפעלתה -- בהקבצה. ההקבצה מחלקת את התלמידים לקבוצות הומוגניות יחסית; מצטיינים, בינוניים ונחשלים, חינוך מיוחד, מחוננים וכו'. כל אחד בקבוצתו אמור לזכות לחינוך הזהה במטרותיו ובאמצעיו לזה שלו וזכה חברו לאותה קבוצה.

מעמדו של החניך בחינוך שאידאולוגיית האקולטורציה מנחה אותו הוא אחר. בגישה זו, כמו בגישה הקודמת, המטרות משותפות לכל חברי הקבוצה, אלא שכאן האמצעים אינם אחידים. השוני בין החניכים מובלע כאן ויש לו ביטוי בארגון קבוצות הלומדים. מטרת הלימודים בבתי הספר התיכוניים במדינות המערב דומה בכולן, אך אל מטרות זו מובילות מגמות שונות: לימודי בחירה לסוגיהם, הבחנה בין רמות לימוד במקצועות השונים וכדומה. טיבו האינדיבידואלי של התלמיד עשוי לקבל את סיפוקו בתחום האמצעים, בעוד שבתחום המטרות הוא נתפס כחבר בקבוצה.

מעמדו של החניך בחינוך שאידאולוגיית האינדיבידואליזציה מנחה אותו שונה בכול. באידאולוגיה זו המטרות והאמצעים כאחד מופקים מתכונותיו של היחיד, ללא זיקה לקבוצה כלשהי. במילים אחרות, התלמיד, לפי גישה זו, אמור ללמוד את מה שמעניין אותו ובדרך ההולמת את נטיותיו. תפיסת התלמיד כיצור חד-פעמי חלה לא רק על לימודיו, אלא על אישיותו כולה. הארגון של מוסדות החינוך שבהם נפגשים תלמידים רבים ושונים זה מזה, וארגונם בתוך מוסדות אלה בכיתות, נגזר גם הוא מצרכיו של היחיד. הצורך להשתייך הוא אחד הצרכים הבסיסיים של

היחיד, אך מתן סיפוק לצורך זה באמצעות ארגון החניכים לקבוצות אין בו, לדעת חסידי גישה זאת, כדי להכתיב את שיטת החינוך וההוראה. את אלה מכתיבים הצרכים ההתפתחותיים של היחיד המתחנך.

בכל אחת מהאידאולוגיות המנחות את החינוך במאה העשרים מעמדו של החניך הוא אחר. אלה הם הבדלים שאי-אפשר לגשר עליהם. אי-אפשר לגשר על תפיסת התלמיד כחבר בקבוצה הומוגנית (שבה המטרות והאמצעים חלים על הכול) ותפיסתו כחבר בקבוצה הטרוגנית (שבה המטרות אחידות אך האמצעים ייחודיים), לתפיסתו כיצור חד-פעמי (שלפיה גם המטרות וגם האמצעים ייחודיים).

הגדרת מעמדם של התכנים בתהליך החינוכי

כמו מעמדו של החניך כך גם מעמדם של התכנים הוא אחר בכל אחת מהאידאולוגיות של החינוך. כל אחת מהאידאולוגיות היא שיטת חינוך. שיטות החינוך השונות מפעילות לא פעם, ובחברה המודרנית פעמים רבות, תכנים זהים, אך כל אחת מהן נוהגת בהם בדרך המיוחדת לה. התכנים האלה הם אמצעי החינוך. בין המחנך לחניך נמצאים תמיד תכנים מסוג מסוים שהם אמצעי החינוך. כך, דרך משל, התכנים של החינוך במשפחה הם יחסים בין-אישיים בתוכה (מה שאינו אומר כי אין במשפחה גם תכנים אחרים חשובים מבחינה חינוכית), והיחסים בתוך קבוצת גיל הם התוכן של תנועות נוער.

הדעת היא התוכן של החינוך בבית הספר. אותם תכנים עצמם נלמדים בשיטות שונות. יוצא מכאן שהדעת הנלמדת בבית הספר היא אמצעי של החינוך. ההוראה היא חינוך באמצעות הדעת (להבחנה הרווחת בין חינוך להוראה אין שחר. הוראה היא חינוך שמפעיל דעת כאמצעי שלו. השפעתה של ההוראה על עיצוב אישיותו של היחיד אינה פחותה מזו של הפעולות שבעלי ההבחנה הנ"ל כוללים במושג חינוך). אין חינוך ללא תכנים. חינוך כזה אינו אפשרי כמו שדיבור ללא מילים אינו אפשרי. אך הדיבור במהותו הוא תופעה שקודמת למילים, ובמידה רבה קובעת את טבעם. אך שלא כבמשל זה יש יותר מתופעה אחת ששמה "חינוך". בחברות של ימינו יש שלוש כאלה: סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה. מכאן שמן הדין היה לדבר על "חינוכים" במאה העשרים ולא על חינוך בלשון יחיד.

כל שייאמר כאן על מעמד הדעת חל על כל התכנים המופעלים בחינוך כאמצעים במסגרותיו השונות. אך נציג את הגישות השונות אל התכנים בחינוך באמצעות הדעת לבדה, כלומר רק באמצעות התכנים המשרתים את החינוך שבבית הספר.

באידאולוגיית הסוציאליזציה נועדה הדעת הנלמדת בבית הספר לשימוש. מה שאי-אפשר להשתמש בו נחשב בתחומה של אידאולוגיה זו כלא ראוי להילמד. כאן מדובר בשימוש במשמעותו הבסיסית ביותר, כלומר שימוש כפשוטו. דעת היא שימושית אם אפשר להפעילה לצורך פתרון בעיות בתחומי החיים השונים. דעת שזה מעמדה נתפסת כזמנית. אם מחר תופיע ממקור כלשהו דעת שמציעה פתרונות טובים יותר, כלומר שהשימוש בה יעיל יותר, נוח יותר, זול יותר וכו', ראוי לאמצה ללא היסוס ולדחות את הדעת שהוקנתה עד כה. על כל שנלמד בבית ספר, ללא הבדל ברמה או בייעוד, יש לשאול לאיזה צורך מלמדים זאת. אפיון פשטני במקצת, ואף על פי כן קולע, של הגישה הזאת אל הדעת הוא זה: ספרי עזר לסוגיהם (manuals) הם הספרים ההולמים ביותר את החינוך, שהדעת המועברת בהם נועדה לשימוש.

מעמדה של הדעת בגישת האקולטורציה שונה בכול מן הקודמת. לפי גישה זו לדעת יש ערך פנימי; אין ללמד אותה משום שהיא שימושית, אלא משום שהיא חשובה בזכות עצמה. מי שקנה אותה זוכה בדבר שהוא יותר ממכשיר לשימוש במובן היום-יומי של המילה. היא מאזרחת אותו בתרבות האנושית רבת הדורות. לפי גישה זו הדעת אמורה להילמד לשמה, היא אמורה להילמד מכיוון שהיא מקרבת אותנו לשלמותנו האנושית.

מעמדה של הדעת באידאולוגיה זו מוצג באופן קולע באסכולה פילוסופית המכונה "אסנציאליזם". לפי אסכולה זו צריכה תכנית הלימודים לכלול את "מאה הספרים הגדולים" של התרבות, ספרים שהטביעו את חותמם על ההיסטוריה ועיצבו את רוחה של האנושות. מכתבי קודש של הדתות הגדולות דרך ספרי פילוסופים, היסטוריונים, חיבורי מדע קלאסיים, יצירות ספרות מופתיות וכיוצא בזה, ספרים שכל אחד מהם שינה בשעתו את השקפתם של בני אדם על עצמם ועל העולם או העמיק אותה. את מה שאפשר להפיק מכל אלה אי-אפשר להפיק מספרי העזר המעולים ביותר. לימודם של הספרים הגדולים צריך להקדים את הכשרתו המקצועית של היחיד. כאן אין מקום לשאלה מהי התועלת בלימוד מסוים, אלא מה תורם הנלמד לעיצוב תכונותיו של היחיד כאדם.

באידאולוגיה השלישית, זו של האינדיבידואליזם, מעמדה של הדעת נגזר מן התפקיד שהיא אמורה למלא בהתפתחות היחיד. הדעת נתפסת כאן (כמו בסוציאליזציה) כמכשיר, אולם לא כמכשיר לסיגולו של היחיד לחיים בחברתו, אלא כמכשיר שבאמצעותו אפשר לקדם את התפתחותו התקינה של היחיד בתחום האינטלקטואלי, הרגשי, המוסרי וכדומה. כאן התשובה לשאלה מה יש ללמד בבית הספר היא: מה שהתלמיד רוצה ללמוד. הרצון ללמוד משהו מעיד על צורך בו. לסיפוקו של צורך זה מיוחסת בתפיסה זו משמעות חינוכית.

שלוש הגדרות אלה של מעמד הדעת בחינוך, כמו הגדרות מעמדו של התלמיד והחניך, אי-אפשר למזג וגם אי-אפשר להעמידן זו לצד זו ולפעול על פיהן בעת ובעונה אחת; גישות אלה סותרות זו את זו.

הגדרת מעמדו של המחנך בתהליך החינוכי

כמו שני הרכיבים הקודמים, כך גם את אופן תפקוד המחנך והמורה מכתובה האידאולוגיה החינוכית המקובלת עליהם או השולטת במוסד שבו הם פועלים. מעמדו של המחנך (נכלול במושג זה מורים, הורים, מדריכים בארגוני נוער) באידאולוגיית הסוציאליזציה הוא כשל פקיד זוטרי במוסד ביורוקרטי. הוא פועל לפי הוראות הממונים עליו, או לפי המקובל בעיסוקו. התחום שבו הוא מורשה להחליט בדבר דרך מילוי תפקידו הוא צר מאוד ומוגדר בדיוק. אין הוא רשאי לשנות את תוכני ההוראה, וכן אין הוא רשאי לשנות את עקרונות השיטה שהוטל עליו לפעול על פיה ולגלות גמישות בקביעת יחסיו עם חניכיו. אחריותו בכל מעשיו היא בפני הממונים עליו במוסד שבו מועסק או בפני דעת הקהל של החברה שבה הוא חי. במשך דורות רבים זה היה מעמדו של המורה בבית הספר היסודי, והרבה מזה תקף גם היום. את הכול קובעים הממונים עליו: תכנית לימודים, מערכת שעות (כולל הזמן הנדרש ללימוד כל עניין שבתכנית הלימודים), מספר תלמידים בכיתתו, שיטת לימוד וכדומה. מה שמופקד בידיו הוא הביצוע. הערכת הביצוע נתונה בידי פקידי אותה מערכת ביורוקרטית, שאינם חייבים לצורך זה להיות בעלי כישורים מקצועיים גדולים יותר מאלה של המורה. מורים מסוג זה דוחים בדרך כלל רעיונות חדשים, והדבר מובן, שכן גם אם יקבלו רעיונות כאלה, לא יהיה להם מה לעשות עמם; לא יינתן להם לפעול על פי שיקול דעתם, והם יצטרכו להמשיך ולפעול כמבצעי הוראות שבאות אליהם מן החוץ.

תמורות מעטות (ולרוב חסרות חשיבות) התרחשו בתחום זה עם האקדמיזציה של המקצוע ועם התביעה לפרופסיונליזציה שלו.

מעמדו של המחנך במערכות חינוך שאידאולוגיית האקולטורציה מנחה אותן הוא כשל סוכן תרבות או כשל מומחה לתחום דעת מסוים. מדגים זאת בבירור מעמדו של המורה בבית ספר תיכון: לא כל אחד נחשב מוסמך להעריך את מעשיו; על מעריך מעשיו להיות אדם בעל מעמד במקצוע שאותו מורה מלמד; מורה כזה אינו פועל רק על פי הוראות המוסד הביורוקרטי בלבד, אלא על פי מה שמתחייב מן המקצוע שהוא מלמד וכפי שהוא מבין זאת. התעודה שלו מסמיכה אותו, בעיני עצמו כמו בעיני הממונים עליו ובעיני הציבור, להיות סוכן המקצוע שהוא מלמד,

כלומר לדבר כביכול בשמו של אותו מקצוע. בהבדל הזה שבינו לבין מורה שמעמדו מוגדר כשל פקיד במוסד ביורוקרטי נעוץ גם ההבדל בין המעמד החברתי של שניהם. מעמדו החברתי של המורה, שתפקידו נתפס כשל סוכן של תרבות, גבוה מזה של מורה שמעמדו הוא כשל פקיד במוסד ביורוקרטי. בחינוך היהודי מדגים את ההבדל בין המורים משני הסוגים מעמדו של המלמד ב"חדר" ושל הרב ב"ישיבה".

מעמדו של המחנך בחינוך שאידאולוגיית האינדיבידואליזם מנחה אותו אמור להיות גם הוא כשל מומחה, אך לא מומחה לתחום דעת מסוים (כמו המורה סוכן התרבות), אלא מומחה לחינוך או ליתר דיוק להתפתחותם של הצעירים. מכוח מומחיות זו אמור מורה זה לפעול. הגדרה זו מקרבת מאוד את תפקידו של מורה-מחנך לזה של פסיכולוג-תרפויט. בתפיסה הזאת חינוך/הוראה הוא מקצוע המחובר בעיקר לפסיכולוגיה. שיקולים כגון אלה, שמאפיינים את חסידי האידאולוגיות של הסוציאליזציה והאקולטורציה (כגון: מה היא הדעת שכדאי ללמד או מה היא הדעת שחייבים ללמד), אינם מטרידים את המורה הפועל ברוחה של האינדיבידואליזם. המורה הזה שואל עצמו למה זקוק החניך ברגע זה להבטחת התפתחותו התקינה, ואילו מה טיבו (התועלת או התרבות) של זה אין לו בתחומי הגישה הזאת משמעות רבה.

לפי שעה הגדרת מחנך זו לא יצאה כמעט מכלל הגדרה ולא קרמה עור וגידים, לא רק מבחינה מעשית אלא גם מבחינה עיונית. סיכויי מימושה של אידאולוגיה זו וגיבוש דפוסי פעולתה תלויים בהופעתה של תאוריה, שעל פיה יוכשר מחנך-מורה שהוא מומחה לחינוך. בהיעדרו עתידה של האידאולוגיה הזאת, אף שיש לה חסידים רבים, אינו מובטח.

כמו בשני הרכיבים הקודמים גם בזה האחרון אין אפשרות, לא עיונית ולא מעשית, לשלב שתיים מבין השלוש או שלושן יחד בהגדרת תפקידו של המחנך. כל אחת מאלה יכולה להתקיים לבדה או לא להתקיים כלל.

אידאולוגיות של חינוך ואידאולוגיות פוליטיות

בחינוך במאה העשרים מצוי פרדוקס: שולטות בו שלוש אידאולוגיות שאינן מתערבות זו בזו, ואף על פי כן כמעט אין למצוא מוסד חינוך שאידאולוגיה אחת שולטת בו לבדה. בכל מוסדות החינוך שולטות שתיים או שלוש אידאולוגיות בו-זמנית. מה גורם לכך? גורמות לכך התערבותן של אידאולוגיות פוליטיות בחינוך.

במדינה ששולטים בה הלכי רוח נאציונליסטיים, למשל, אנו עשויים למצוא כי ההיסטוריה הלאומית נלמדת בבית הספר ברוח אידאולוגיית האקולטורציה כמקור לערכים הלאומיים, ואילו היסטוריה של עמים אחרים נלמדת ברוח הסוציאליזציה כמקור למידע המשרת מטרות שונות (דע את אויבך, מקור לחומרי גלם, שוקי יצוא וכדומה). באותו בית ספר הספרות הנלמדת היא בעיקרה הספרות הלאומית, גם זאת ברוח האקולטורציה, בעוד שמקצועות לימוד אחרים נלמדים לצרכים שימושיים, כלומר על פי רוחה של הסוציאליזציה. החינוך הגופני ניחן ברוח הרעיון של טיפוח כושר (להגנה על המולדת) -- סוציאליזציה, ואילו אמנויות ברוח האקולטורציה וכו'. ייתכן שבמוסד אחר, באותה המדינה, במוסד שתפיסת חינוך דתית שולטת בו, נלמדים רוב המקצועות ההומניסטיים כעדות לקיומו של בורא עולם ולשליטתו בעולם, תוך העדפה מופגנת של כתבי קודש כמקור לכך. המדעים, לעומת זאת, נלמדים כמקצועות לימוד שימושיים; ממצאי המדעים הם עיקר תוכנו של לימוד כזה, אך לא רוחם. בית ספר הסוגד לרעיון השוויון החברתי יבקש דרך המבטיחה הצלחה מרבית בלימודים לכל התלמידים, דבר שאפשר להשיגו באמצעות לימוד נושאים שאינם מחייבים מאמץ אינטלקטואלי רב והנמכת רמת התביעות בנושאים אחרים. אולם הצרכים המדיניים של החברה עלולים להכתיב לבית ספר זה מטרות אחרות: הכשרה של בעלי מקצועות מורכבים ברמה גבוהה. בדרך זו נרתם בית ספר בו-זמנית לשתי אידאולוגיות שאין פשרה ביניהן, אך שתיהן שולטות בין כתליו. קיצורו של דבר, הכוונת החינוך בבתי הספר במאה

העשרים היא אקלקטית בעיקרה -- תערובת של פניות לכיוונים שונים. המאמצים המושקעים בקידום מטרות המוליכות בכיוון אחד אינם תומכים במאמצים המושקעים במטרות המוליכות בכיוון נגדי. כתוצאה מכך, רוב ההישגים שהיו אפשריים אילו התנהלה פעולה חינוכית עקיבה (כלומר ברוח אידאולוגיה אחת) מוחמצים, ובמקרים מסוימים אף מתבטלים לחלוטין. מצב זה מסביר מדוע על אף ההשקעה העצומה בחינוך, שלא הייתה כמותה בעבר הן בתקציבים והן במחשבה, תוצאותיו בחברה המודרנית מכזיבות.

כללו של דבר

החינוך במאה העשרים (ושניים--שלושה עשורים לפניה) עבר תהליך של דמוקרטיזציה בסיסית. מונח זה מורה על תלותן של מדינות ושל מוסדותיהן בתמיכת האזרחים, לאו דווקא תמיכה פורמלית הבאה לידי ביטוי בבחירות. מדובר כאן בתמיכת האזרחים, ולו רק תמיכה סבילה, ביסודות המשטר, ולא בהכרח בדרכי הממשל ובכל החלטות הממשל בענייני השעה. לפני התפתחות התהליך של הדמוקרטיזציה הבסיסית לא היה לדעותיהם של האזרחים בענייניו של החינוך משקל רב. כך בחינוך וכך בפוליטיקה. מאז מאפשרת הסכמתם של האזרחים ליסודות המשטר הנהוג את המשך קיומו, גם כאשר יש ביניהם שאינם מסכימים למדיניות שוטפת או לנוהגי חינוך רווחים. בני אדם יכולים לבקר, ואפילו לבקר חריפות, את בית הספר המסוים שבו לומדים בניהם, ועם זאת להכיר במשטרו (כלומר בשיטה הנהוגה בו) ולרצות בו.

על בסיסה של דמוקרטיזציה בסיסית זוכים חילוקי דעות למעמד של לגיטימיות. זה הרקע להופעתן של שלוש אידאולוגיות של החינוך השונות זו מזו, ולהופעתן של שיטות חינוך רבות, הנוצרות מן האידאולוגיות השונות או מכל צירופים אפשריים ביניהם. את התשובה לשאלה מדוע זה כך אפשר לשער.

החברות המודרניות הן פלורליסטיות. כדי לתפקד בהן בהצלחה על היחיד לדעת לבחור בהתנהגויות מסוגים שונים ההולמות מצבים שבהם הוא שרוי בכל רגע של חייו. כל התנהגות שהיחיד נזקק לה שייכת לאחד המאגרים, שכל אחד מהם נעול בצופן מיוחד שיש ללמוד כיצד לפענח אותו. תפקידו של החינוך הוא ללמד את הצעירים כיצד מפענחים את הצפנים השונים, שבלי ידיעתם אי-אפשר לבחור בהתנהגויות ההולמות את מצבי החיים השונים. האידאולוגיות של הסוציאליזציה, האקולטורציה והאינדיבידואליזציה הן מעין מאגרים של התנהגויות מסוגים שונים. החינוך ברוח כל אחת מהן מכין את הצעירים ליכולת של נקיטת התנהגויות מכל הסוגים שהחברה המודרנית מזמינה אצל החיים בתחומה, במצבי החיים השונים. אלה הם שלושה עקרונות התייחסות שונים, או שלושה צפנים לבחירה בהתנהגויות אפשריות, שמי שאינו מכיר אותם ומי שאינו יודע להשתמש בהם לא יתפקד כראוי בחברה הזאת.

גם מבחינה זו שונות החברות המודרניות מחברות שקדמו להן. בחברות העבר פעלו בני אדם בהצלחה אם הפנימו מאגרים של הרגלים נכונים. החל במלחמת הקיום וכלה בהתנהגויות שמקורן בצרכי הרוחניים של בני אדם -- הכול תורגם למערכות של הרגלים. הרגלים הם התנהגויות מוכנות לשימוש, בניגוד לעקרונות שבחירה באמצעותם מחייבת שיקול דעת. מי שלא השתייך לרוב של בעלי הרגלים נכונים נחשב יוצא דופן, כלומר חריג, מנודה או במקרים נדירים ממציא הרגלים יעילים יותר הדוחים את ההרגלים המקובלים. אדם כזה היה בין המחדשים באחד מתחומי החיים. אך חידושים בחברות כאלה היו נדירים. החינוך היה מבוסס בהן על עיקרון של "אחידות ההשפעה של גורמי חינוך". בני אדם עשו הכול כדי למנוע מצעיריהם לבוא במגע עם השפעות חינוך "זרות". עיקרון זה הולם היטב את דרך ההקניה של הרגלים. הקניה של הרגלים, ככל שהיא סטרילית יותר, כלומר מבודדת מכל השפעה זרה, היא יעילה יותר. ערבוב השפעות ממקורות שונים מערער את יציבותם של ההרגלים.

הצורך החינוכי הבסיסי בחברות מודרניות שונה לחלוטין: הכנתו של היחיד לחיים מחייבת את חשיפתו להשפעות שונות, שתכליתן היא לימוד עקרונות (ולא הרגלים) של התנהגות. הפעלת עקרונות אלה מחייבת מציאותו של אדם אוטונומי, המסוגל לשקול, להבין ולהחליט ללא תלות יתרה באחרים, בדעת קהל ובמנהיגים, באמונות תפלות ובדעות קדומות וללא כבילות למוסכמות ולמקובל. החינוך בחברות המודרניות קשוב לכל המטרות האפשריות, ונוקט את כל האמצעים הזמינים. עובדה זו מסבירה את כישלונותיו, אך ייתכן שהיא שלב מעבר למערכת חינוך שתדע להפעיל את שלוש האידאולוגיות בדרך שבה הן לא ינטרלו זו את זו. כאשר מערכת חינוך כזו תופיע, יהיה זה סופו של העידן שהגיע לשיאו במאה העשרים והתחלה של עידן חדש בחינוך.

הערות

1 נעשו מיונים רבים של תאוריות החינוך לסוגיהן ובכללם:

J. S. Brubacher (ed.), *Eclectic Philosophy of Education*, NJ: Prentice Hall Engelwood, 1962; P. Nash, *Models of Man: Explorations in the Western Educational Tradition*, NY: J. Wiley & Sons, 1968; H. S. Broudy et al., *Philosophy of Education: an organization of topics and selected sources*, Illinois: Urbana, 1967; R. P. Jeffreys, *Philosophy of Education: an organization of topics and selected sources*, Illinois: Urbana, 1971; Ch. M. Smith and H. S. Broudy, *Philosophy of Education: an organization of topics and selected sources*, Illinois: Urbana, 1969 ועוד.

כל המיונים האלה נעשו באמצעות אמות מידה חיצוניות, על פי זיקה של תאוריות אלה לאסכולות פילוסופיות, פסיכולוגיות וכו'. מן המיונים האלה אפשר ללמוד כיצד משפיעות האסכולות הללו על מחשבת החינוך יותר משאפשר ללמוד מהם כיצד הן משפיעות על הפעולה החינוכית. אמת מידה שבאמצעותה נעשה המיון שיוצג כאן היא הפעולה החינוכית. השוני המשמעותי בין התאוריות של החינוך אינו נגזר מזיקתן לאסכולות פילוסופיות, פסיכולוגיות ואחרות, אלא מהשפעותיהן השונות על הפעולה החינוכית.

2 הספרות על אידאולוגיות ענפה מאוד: ספר מקיף המתאר את התאוריות השונות המנסות להסביר את התופעה הזאת הוא T. Eagleton, *Ideology*, London: Verso, 1991. ספר נוסף שאינו מוזכר שם ואני ממליץ עליו הוא: G. Walford, *Ideologies and Their Functions*, London, 1979.

3 שורשיה של אידאולוגיה זו מגיעים עד רוסו, שב1762- פרסם את ספרו **אמיל**, ובו כמה רעיונות שאידאולוגיית האינדיבידואליזם אימצה.

4 הרחבתי בסוגיה הזאת בספרי **ההגיונות הסותרים בהוראה**, תל אביב: ספרית פועלים, 1973. ראו גם באותו עניין את מאמרי "האידיאולוגיות ומחשבת החינוך" בספר זה.

5 ראו A. Maslow, "Data and Value Theory" in A. Maslow, *New Knowledge and Human Values*, NY: Harper & Row, 1959, p. 130 ובמקומות אחרים שם.

L. N. Tolstoj, *Piedagogiczeskije Sochinienija*, Moskwa, 1953

7 ראו P. Avrich, *The Modern School Movement*, NJ: Princeton University Press, 1980, pp. 3--34

8 ראו בעניין זה את מאמרי "מעמד הדעת בתפיסות הרדיקליות של החינוך" בספר זה, וכן את מאמרי "התפיסה הרדיקלית של המשמעות החברתית של החינוך" בספר זה.

9 השוויון הזה הוא רק פורמלי. לא כל התלמידים מסוגלים להפיק מלימודיהם בבית הספר אותה תועלת עצמה. בחנתי את הסוגיה הזאת במאמרי "בית הספר ושוויון חברתי" בספר זה.

10 הסדר שבו הובאו החידושים בחינוך הוא לפי זמן פרסומם, לרוב לפי פרסומם הראשון בספר. במציאות הקדימו במקרים רבים הניסויים עצמם את הפרסום על אודותם.

11 הגדרת בית הספר כ"מנגנון האידיאולוגי של המדינה" הוא משל לוואי אלטהוסר. ראו L. Althusser, *Essays on Ideology*, London: Verso, 1984, pp. 1--61