

מספרות החינוך
קבצי מאמרים מתורגמים

קובץ א'

ההוראה – בירורי משמעותה

בעריכת צבי לס



ועדת המערכת :
לאה אדר, הינדה אייגר, אברהם מינקוביץ

תירגם : יונה שטרנברג
המלבה"ד : ברנרד שראל

בית הספר לחינוך
של האוניברסיטה העברית בירושלים
ושל משרד החינוך והתרבות

דגמים פילוסופיים של ההוראה *

מבוא

הוראה ניתן לאפיין בתורת פעילות המכוונת להביא לידי למידה, המתבצעת באופן המכבד את יושרו האינטלקטואלי של התלמיד ואת כושרו לשפיטה עצמאית. אפיון מעין זה הוא חשוב לפחות משתי סיבות: ראשית, הוא מבליט את טיבה ההתכוו-נתי של ההוראה, כלומר את העובדה כי ההוראה היא פעילות המצטיינת במטרה שאליה היא מכוונת ולא בדפוס של צעדי-ההתנהגות רוצפים שהמחנך מבצעם. שנית, אפיון זה מבחין בין פעילות-ההוראה ובין פעילויות אחרות כגון תעמולה, התנייה, סוגסטיה ואינדוקטרינאציה, המכוונות לשנות את האדם אולם השואפות למנוע בכל מחיר התערבות אמיתית של שפיטתו בבעיות הנדונות.

אפיון זה של ההוראה, הנראה לי נכון, בכל זאת אין בו כדי לספק תשובות על שאלות מכריעות מסויימות, העומדות בפני המורה: לאיזה מין של למידה עלי לשאוף? מה כרוך בלמידה כזאת? באיזו דרך אשתדל להשיג אותה? שאלות אלו נוגעות, לפי הסדר, בצד הנורמאטיבי, בצד האפיסטמולוגי ובצד האמפירי של ההוראה, והתשובות עליהן קובעות את טעמו ותוכנו של מיפעל החינוך. אך הפעם מעדיף אני שלא לנסות להפריד בין שאלות אלו ושלא לעסוק בכל אחת מהן במופשט ובמפורש, אלא לנסות לגשת אליהן בעקיפין כאל קבוצה, אגב בדיקת שלושה דגמי-הוראה רבי-השפעה המספקים תשובות רלוואנטיות מסויימות, או לפחות מרמזים עליהן. דגמים אלה, שבהם מצטרפים יסודות אפיסטמולוגיים, פסי-כולוגיים ונורמאטיביים לכלל תמונה עקיבה, יותר משהם באים לתאר את ההוראה הם באים לכוונה. כבכל הדגמים יש גם בדגמים אלה משום פישוט, אך גם כאן משמש הפישוט דרך לגיטימית בהחלט להבלטת אותן תכונות של הנושא הנראות כחשובות. השאלה העיקרית לגבי כל דגם היא אם אמנם יש לאותן תכונות חשיבות מכרעת ואם מן הראוי שמחשבתנו החינוכית תודרך על-פי דגם השם בהן את הדגש, או שמא מוטב לנו שנדחה את הדגם הנדון או נתקנו. אף-כי אזכיר את זיקתו ההיסטורית של כל דגם למקורות שונים, אין אני מתיימר בדיוק היסטורי. כוונתי העיקרית היא כוונה סיסטמאטית או דיאלקטית, כלומר, בדעתי לתאר ולבדוק בקצרה את שלושת הדגמים ולבחון מה יש לכל אחד מהם — אם יש בו מכל וכל — להציע לנו בבואנו לבקש תפיסה מספקת של ההוראה. אגש תחילה למה שניתן לכנותו "דגם ההטבעה".

* SCHEFFLER, I : "Philosophical Models of Teaching", *Harvard Educational Review*, 1965 (32), 131—143.

Acknowledgments are due to the author and to the *Harvard Educational Review* for their permission to translate and publish this article.

דגם ההטבעה

דגם ההטבעה, המתאר את השכל מעיקרו בתורת מסגן ומאחסן של הרשמים החיצוניים שהוא קולט, הוא אולי הפשוט והנפוץ ביותר מבין שלושת הדגמים. התוצאה הסופית הנכספת של ההוראה היא בבחינת הצטברות של אלמנטים בסיסיים בלומד המוגשים לו מבחוץ; אלמנטים אלה מאורגנים ומעובדים באופן סטאנדארטי, ובשום מקרה אינם נוצרים בידי הלומד עצמו. בנוסח האמפיריציסטי של דגם זה, המיוחס בדרך-כלל לג'ון לוק, כרוכה הלמידה בתשומה על-ידי הנסיון של רעיונות תחושה ורפלקסיה פשוטים, ואלה מתגבשים, מתקשרים, מתכללים ומוחזקים על-ידי השכל. השכל, שהוא 'לוח חלק' בשעת לידה, מתעצב בצורה כזאת על-ידי התנסו-יות שהוא אוגר לקראת שימוש בעתיד.

לוק עצמו אומר (*Essay Concerning Human Understanding*, ספר 11, פרק 1, סעיף 2):

נניחנא, איפוא, שהרוח היא, כפי שאומרים, נייר חלק, נקי מכל כתב, כלומר, בלי מושגים. כיצד מתמלאת היא בהם? מניין לה האוצר העצום שהעניק לה, בחליפות-צבעים כמעט לאין-קץ, דמיונו הוריו וחסר הגבולות של האדם? מניין לה כל החמרים של העיון והידיעה? על זאת אשיב במלה אחת: מן הנסיון; עליו מבוססת כל ידיעתנו ובו מקורותיה הראשונים. מתבוננים אנו או בדברים החיצוניים המוחשים, או בפעולותיה הפנימיות של רוחנו כשהן נתפסות ומוחזרות על-ידי עצמנו, וזהו מה שמספק לשכלנו את כל חמרי המחשבה. אלה הם שני מקורות הידיעה שמהם נובעים כל המושגים שיש לנו, או שיכולים להיות לנו בדרך הטבע.*

מכאן משתמע, שעל ההוראה לעסוק בתרגול הכוחות הרוחניים העוסקים בקליטת רעיונות נכנסים ובעיבודם, ביתר דיוק: בכוחות התפיסה, האבחנה, הזכירה, הצי-רוף, ההפשטה והדימוי. אולם החשוב מזה הוא, שההוראה צריכה לשאוף לברירה ולארגון אופטימאליים של תשומת הנסיון. שהרי יכולתו-שבכוח של המורה היא עצומה; על-ידי פיקוח על התשומה של יחידות-תחושה הוא יכול, במידה רבה, לעצב את השכל. כפי שהעיר דייואי,¹

טענותיו של לוק... יצאו לכאורה ידי חובת החומר והרוח כאחד... האחד סיפק את תוכנה של הדעת ואת המושא של עבודת השכל. האחר סיפק כוחות רוחניים מסויימים, שמספרם אינו רב ושניתן לאמנם על-ידי תרגילים ספציפיים.

תהליך-הלמידה בילד נחשב כמקביל לגדילת הדעת בכללה, שהרי כל דעת מורכבת מיחידות-נסיון בסיסיות, הנערכות בקבוצות, מתקשרות זו בזו ומתכללות. לפיכך צריכה מטרתו של המורה להיות סיפוק נתונים שהם לא רק מועילים כשלעצמם אלא גם עשירים דיים, בתורת מכלול, לקדם את צמיחתה ההדרגתית של הדעת המבוגרת ברוחו של הלומד.

דגם-ההטבעה, כפי ששרטטתיו, יש לו מעלות מספר בולטות לעין. הוא מעמיד את ההסתמכות על הנסיון כאבן-בוהן כללית לבדיקת כל טענה ודוקטרינה, והוא

* לוק, ג'והן, מטה על שכל האדם. תרגום יוסף אור, בעריכת חיי רות. ירושלים, תרצ"ה.

¹ DEWEY, J.: *Democracy and Education*. N.Y., Macmillan, 1916. p. 62.

דורש כי אלו יעלו עמו בקנה אחד. תביעה כזאת היא בוודאי מוצדקת, שהרי הדעת אמנם נשענת על הנסיון בצורה זו או אחרת. יתר-על-כן, השכל הוא באמת, במובן מסויים וברור, פונקציה של נסיונו הייחודי, כפי שטוען דגם-ההטבעה, והוא עשוי לגדול בד-בבד עם הנסיון. עושרן וגיוונן של התנסויות הילד הם לפיכך שיקולים חשובים בתהליך התכנון של החינוך.

אף-על-פי-כן טמונים בדגם-ההטבעה קשיים שאין להתגבר עליהם. הרעיונות בדבר מושגים פשוטים בתכלית ובדבר כוחות רוחניים מופשטים שניתן לשפרם על-ידי תרגול, בוקרו לא-פעם בצדק בטענה שאינם אלא אגדה:² פשטות היא מושג יחסי ולא מוחלט, המשקף דרך מסוימת של ניתוח הנסיון; בקיצור, הפשטות אינה נתונה אלא מעשה ידנו היא. וכוחות רוחניים או 'ספיקות', שאינם משתנים בהתאם לחומר או לתוכן, סולקו, כידוע לכל, מן הפסיכולוגיה הן מטעמים אמפיריים והן מטעמים עיוניים. ביקורת מכרעת יותר היא אולי הביקורת האומרת, שהתפיסה המובלעת בדגם בדבר צמיחת הדעת היא מוטעית. דעת איננה נוצרת על-ידי מערכת סטאנדארטית כלשהי של פעולות לעיבוד פריטי-תחושה, אלא מתגלמת בראש-וראשונה בלשון וכרוכה במנגנון-המשגה שאי-אפשר לגזור אותו מנתוני החושים מפני שהוא כפוי עליהם. כן אין מנגנון זה טבוע במיבנה של רוח האדם; במידה רבה, לפחות, הוא פרי ניתוח והמצאה, המועברים על-ידי התרבות והמג-הגים. יתר-על-כן: הדעת כרוכה בתיאוריה, ותיאוריה בוודאי שאינה רק עגין של הכללת נתונים, אפילו נגיח שאלה מאורגנים בידי מנגנון-המשגה נתון. תיאוריה היא פעולה יוצרת ואינדיווידואליסטית, החורגת אל מעבר לנתונים בדרכים מיוחדות משלה, הכרוכות לא רק בהכללה אלא גם בהנחת ישויות, בגיוס אגנאלוגיות, באומדן פשטות יחסית ואף בהמצאת שפות חדשות. הנסיון הוא רלוואנטי לדעת באשר הוא מספק מיבחנים לתיאוריות שלנו; אין הוא יוצר תיאוריות אלו באורח אוטומאטי, אפילו כאשר הוא מעובד בידי השכל האנושי. העובדה שהתיאוריות שבידנו מצויות בידנו, נוגעת איפוא לא רק לשכל האנושי אלא גם להיסטוריה שלנו ולמורשתנו האינטלקטואלית.

בתהליך הלמידה רוכש הילד לא רק התנסויות תחושתיות אלא גם את הלשון והתיאוריה של מורשתו בשילובים מוככבים עם הקשרים הניתנים להבחנה. הוא יורש תרבות מסובכת של אמונות, שנצטברה מתוך אינ-ספור מעשים אינטלקטואליים יוצרים בעבר ומהווה השקפת-עולם מעוצבת. אפילו היה ניתן לילד מיבחר עשיר ביותר של נתונים תחושתיים, או של עובדות ייחודיות בלבד, לא היה הדבר מבטיח בשום-פנים שייוצר אצלו משהו הדומה למה שאנו רגילים לכנות דעת, לא-כל-שכן יכולת לאהור וליישם דעת זאת בנסיבות חדשות.

מכאן מתבקשת כמובן גירסה מילולית של דגם-ההטבעה בתורת גירסה בעלת כמה יתרונות לעומת הגירסה התחושתית שבה דגו זה עתה: יש להטביע בשכל לא רק התנסות תחושתית אלא גם לשון, ויתרה מזו — תיאוריה

² דיואי, שם: "הספיקות השורשיות לכאורה של התצפית, של הזכירה, של הרציה, של החשיבה וכו', הן מיתולוגיות לחלוטין. אין כוחות כאלה המצויים מן המוכן, המחכים שיתרגלו בהם כדי לאמנם."

מקובלת. עלינו להזין את השכל לא רק בנתוני חושים אלא גם בארגון המילולי הקשור בנתונים כאלה, כלומר בהיגדים שאנו עצמנו מקבלים אודות נתונים כאלה. דעתו של התלמיד מורכבת ממצבור מאוחסן של היגדים אלה, בעלי תחולה על מקרים חדשים בעתיד. כאן, שלא כקודם, אין מצויה עוד ההנחה שהוא מסוגל לייצר את מורשתו המושגית על-ידי פעולות סטאנדארטיות מסוימות בנתוני החושים שלו, שכן חלק ממה שאנו נתבעים להזין אל תוך שכלו היא אותה מורשה עצמה.

גירסה מילולית זו, הקרובה מאוד לתורת הביהייביוריות של ימינו, יש לה כמה יתרונות לעומת קודמתה, אך בתורת דגם-של-הוראה עדיין יש בה ליקויים חמורים. דבר אחד הוא אי-חיסון כל התיאוריות המקובלות ודבר אחר הוא היכולת להשתמש בהן כיאות בהקשר הנכון. ועוד: אפילו מצליחים להגיע להתאמה מעשית בין התיאוריות ובין נתוני-חושים, אין פירוש הדבר שהושגה הבנה של מה שאוחסן, או ראיית המניעים התיאורטיים או הראיות העמפיריות שעליהם הוא מושתת.

לבסוף יש לומר, שלכל הגירסות של דגם-ההטבעה משותף ליקוי אחד: אין בהן מקום מספיק לחידוש מרחיק-לכת בידי הלומד. אחרי ככלות הכל אין אנו מווינים לתוך שכלו של הלומד את כל אשר אנו מקווים שיימצא בו כתוצאה סופית של הוראתנו. אף לא נוכל לראות בתוספת המכרעת הזאת דבר הנוצר בדרכים סטאנדארטיות מתוך החומר שאנו מספקים. אין אנו יכולים להסביר כך — ובאמת אין להסביר כך — לא את התובנה ולא את ההבנה, לא החלות חדשות של התיאוריות שלנו, לא תיאוריות חדשות ולא הישגים חדשים במחקר, בהיסטוריה, בשירה או בפילוסופיה. יש פער יסודי אשר ההוראה איננה יכולה לגשר אותו רק על-ידי הרחבה או ארגון-מחדש של תשומת חומר-לימודים. פער זה קובע גבולות תיאוריים ליכולתם של תלמידים ולפיקוחו של המורה; ודוקא במקום שם נפסק הפיקוח שלו שם מתחילות תקוותיו החינוכיות הקרובות ביותר ללב.

דגם-התובנה

הדגם הבא שבו אדון, "דגם-התובנה", מייצג גישה שונה מן הקצה אל הקצה. בעוד שביסוד דגם-ההטבעה מונחת ההנחה, כי המורה מוביל רעיונות, או פירוריי דעת, אל תוך בית האוצר הרוחני של התלמיד, דגם-התובנה כופר בעצם האפשרות של העברה כזאת. על-פי דגם זה, דעת היא עניין של חזות (vision), * ואי-אפשר לפיק חזות ליחידות תחושתיות או מילוליות הניתנות להעברה מאדם לרעהו. לכל היותר אפשר לעורר או ל"דחוף" אותה על-ידי מה שעושה המורה, ואם אמנם היא מתרחשת, הריהי חורגת אל מעבר למה שעשה. החזות מגדירה ומארגנת התנסויות ייחודיות ומדגישה את משמעותן המיוחדת. החזות, או תובנת המשמעות, היא

* במקור האנגלי משתמש כאן המחבר בדימוי של ראייה, המשמש באנגלית לציון "הבנה" מכאן גם השימוש במונח I see. (כמו בביטוי השגור vision, שמשמעותו המילולית היא הן ראייה והן חזון — ואשר תירגמתי אותו בהקשר זה כ"חזות". הדימוי השאול מן הראייה מתקשר גם עם המונח המרכזי בדגם זה — insight (תובנה). — המתרגם.

שמבדילה הבדל מהותי בין איחסון פשוט של משפטים שנלמדו וחזרה עליהם ובין הבנת ביסוסם ותחולתם.

אבי דגם-התובנה הוא אפלטון, אולם אני אדון כאן בגירסתו של אוגוסטינוס הקדוש בדיאלוג שלו "המורה",³ הנוגע במישרין בנקודות שבהן עסקנו. אוגוסטינוס טוען בערך כך: מקובל לחשוב, כי המורה מוסר דעת בהשתמשו בלשון. אולם דעת, או ביתר דיוק דעת חדשה, אינה נמסרת פשוט על-ידי צלצול מלים באוזניים. מלים אינן אלא רעש בעלמא כל עוד אינן מסמנות מציאות המצויה ברוח בצורה זו או אחרת. וכאן טמון פאראדוקס: אם התלמיד כבר יודע את המציאות, שעליה מוסבות המלים של המורה, אין המורה מלמדו דבר חדש; ואילו אם אין התלמיד יודע אותה מציאות, אין דברי המורה יכולים להיות משמעותיים בשבילו והילכך אינם אלא רעש בעלמא. אוגוסטינוס מסיק מכאן, כי ללשון חייב להיות תפקוד שונה לגמרי מתפקוד ציון מציאות; משתמשים בה כדי לעורר או לדחוף אנשים. במקרה שלפנינו, דבריו של המורה דוחפים את התלמיד שיבקש אחר מציאות שעדיין איננה ידועה לו. במוצאו מציאות זו, המוארת או המתבהרת לו על-ידי חזות פנימית, הוא רוכש לעצמו דעת חדשה, אף-כי הדבר נגרם בעקיפין על-ידי פעולת העירור או הדחיפה של המורה. אמנם אפשר, לדעת אוגוסטינוס, להאמין במשהו מתוך הישענות על אוטוריטה או על-יסוד שמועה; אך על סמך אלה אי-אפשר לדעת. אמונות בלבד עשויות, כמובן, לפי דעתו, להיות למועיל; אך בשל כך אינן נהפכות לדעת. שכן הדעת מחייבת, בקיצור, שהפרט יתפוס את המציאות שמאחורי המלים.

כוחו של דגם-התובנה חזק דוקא באותן נקודות שבהן דגם-ההטבעה הוא חלש ביותר. בעוד שהאחרון איננו מטפל בחידוש, מרוב דאגה לשימור הדעת, הרי דגם-התובנה מוקדש מלכתחילה לבעיה כיצד מביאה ההוראה לדעת חדשה. בעוד שדגם-ההטבעה מדגיש, על חשבון ההבנה, פירורים הניתנים לטיפול, דגם-התובנה מדגיש בראש-ווראשונה קניית תובנה. בעוד שדגם-ההטבעה מקצה מקום רחב מדי להיוון חומר מן החוץ, דגם-התובנה מדגיש את חשיבותה של ראיית המציאות במישרין ואת ההכרח שהתלמיד יוכה בדעת שלו במאמציו הוא.

בכל זאת עלי לטעון, שביסוס התיאוריה של הדחיפה, כפי שאוגוסטינוס מציג אותו, איננו מספיק. אם אין התלמיד מכיר את המציאות שמאחורי המלים של המורה, הרי מלים אלה אינן, לדברי אוגוסטינוס, אלא רעש, והן יכולות רק לדחוף את התלמיד שיבקש וידרוש בעצמו. אך אם אמנם אינן אלא רעש, כיצד יש בכוחן לשמש אף בתורת דחיפה? אם אין התלמיד מבין אותן בשום אופן, כיצד הן יכולות להו-בילו לבקשת המציאות שמאחוריהן? יתר-על-כן, לדעת אוגוסטינוס יכול אדם להאמין — אף-כי איננו יכול לדעת — במה שהוא מקבל מבר-סמכא, אף בלי

³ *Ancient Christian Writers*, No. 9, St. Augustine, "The Teacher", edited by J. QUASTEN and J. C. PLUMPE, translated and annotated by J. M. COLLERAN, Westminster, Newman Press, 1950.

קטעים רלוואנטיים מצויים גם אצל

KINGSLEY, PRICE : *Education and Philosophical Thought*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1962. pp. 145—159.

שנפגש עם המציאות הרלוואנטית לעניין. יש להניח כי בתנאים מסויימים, עקב דחיפה, עשוי אדם כזה לעבור ממצב של אמונה למצב של דעת. אולם עלינו לשאול, מה יכול היה להיות התוכן של אמונתו ההתחלתית אם לא היה בכוחו להבין את ניסוחה? מסתבר שהתיאוריה של הדחיפה איננה יכולה לשמש מפלט מן הפארא-דוקס המקורי של אוגוסטינוס.

אולם יש מוצא קל יותר. שכן הפאראדוקס עצמו נובע מערבוב בין מובנן של מלים ובין מובנם של משפטים. הבה אסביר את הדבר. לדעת אוגוסטינוס, מלים נעשות מובנות אך ורק על-ידי הכרת מציאות. כנגד זה אפשר אולי לטעון, שלא תמיד דרושה הכרת המציאות, שאותה מסמנת המלה, כדי להבין את המלה, שכן מלים יכולות לקבל משמעות גם על-ידי הגדרה, בהיעדר היכרות ישירה כזאת. אולם נותר על השגה זאת ולצורך הדיון נסכים, שהבנת מלה מחייבת תמיד היכרות כזאת; גם מכך עדיין אין נובע, שהבנת משפט אמיתי גם היא מחייבת הכרת מצב-העניינים המיוצג על-ידי. אנו מבינים בלי-הרף משפטים חדשים, על יסוד הבנת המלים המרכיבות אותם ועל-יסוד הבנת הדקדוק שבעזרתו הן מקושרות. לפיכך אין זו אמת, שאם נתון משפט הקובע עובדה מסויימת, מוכרח משפט זה להיות בבחינת רעש בעלמא לגבי התלמיד, אלא אם-כן הוא כבר יודע את העובדה. הוא יכול להבין את משמעות המשפט בעקיפין, על-ידי סינתזה של חלקיו, ולאחר-מכן אפשר להביאו לידי כך שיברר אם משפט הוא אכן אמיתי או לא.

אם טיעוני זה הוא נכון, הרי שאפשר פשוט לדחות את הפאראדוקס של אוגוסטינוס בהנמקה, שאנו מסוגלים להבין היגדים לפני שאנו מכירים את המציאות המסומנת בהם. מכאן נובע, כי מורה אמנם יכול למסור לידיעתו של התלמיד עובדות חדשות באמצעות הלשון. כן נובע מכאן, כמדומה, כי הבסיס לתיאוריה של אוגוסטינוס, תיאוריית הדחיפה של ההוראה, מתמוטט לחלוטין. בכך חזרנו אל דגם-ההטבעה, אשר בו המורה משתמש בלשון רק כדי למסור לידיעת התלמיד עובדות חדשות ולא כדי לדחוף אותו לחזות פנימית.

אולם מסקנה אחרונה זאת נראית מוטעית בעיני, כי מהטיעון אין נובע שהתלמיד יידע את העובדות החדשות רק משום שהן נמסרו לידיעתו; בנקודה זאת נראה לי שאוגוסטינוס צודק בהחלט. אחרי ככלות הכל הוא מעוניין בידעה; וידעה מחייבת משהו שמעבר לקליטה ולקבלה של מידע אמיתי. על בטחונו באמיתות המידע הנדון צריך התלמיד להיאבק. בקיצור, מידע חדש אפשר למסור בצורה נתפסת, אך לא דעת חדשה. אני סבור שאוגוסטינוס מערבב בין שני הדברים כשהוא טוען שאי-אפשר למסור דעת חדשה במלים, בהסתמכו על ההנחה שאי-אפשר, כביכול, למסור במלים מידע חדש. ניסיתי להוכיח שההנחה האחרונה איננה נכונה. אך אפילו אין היא נכונה, נראה לי כי המסקנה שמסיק ממנה אוגוסטינוס ביחס לדעת היא אמיתית בהחלט: לדעת את הטענה המתבטאת במשפט, פירושו יותר מאשר רק לשמוע את המשפט, לתפוס את משמעותו ולקבל אותו. פירושו לזכות, על סמך מאמץ או עמדה עצמאיים, בתחושת בטחון לגבי אמיתותו של המשפט.

אוגוסטינוס מבטא את הדבר במונחים של חיפוש המציאות מתוך תובנה ושל חקירה ודרישה המתנהלות באורח עצמאי ואינן נשענות על סמכות. ייתכן שבעניין

זה הוא באמת אינדיווידואליסטי יתר-על-המידה, שכן הוא דוחה בתורת בסיס לדעת אף טיעונים מוצדקים הבאים מפי מקור מוסמך. אולם טענתו המרכזית נראית לי כנכונה: אי-אפשר להעביר דעת חדשה על-ידי מלים בלבד. הדעת אינה רק איחסון של מידע בידי הלומד.

על-פי דגם-התובנה, המורה משתמש כמובן בלשון, אך תפקידה העיקרי איננו להטביע את היגדיו ברוחו של התלמיד כדי שישחזרו בעתיד. היגדיו של המורה משרתים את בקשת-המציאות ואת העלאת חזוניה בידי הלומד עצמו; ההוראה מתממשת בתובנתו של התלמיד עצמו. דומה כי על-יסוד תובנה כזאת ניתן להסביר, לפחות באופן חלקי, כיצד עשוי התלמיד להחיל מה שלמד על מצבים חדשים בעתיד. שכן, כיון שקנה את תלמודו לא רק על-ידי סוגסטיה מבחוץ אלא גם על-ידי התמודדות אישית עם המציאות, מסוגל התלמיד להכיר את ההתאמה הייחודית בין התיאוריות שלו ובין המסיבות הממשיות, ומכאן — גם את ההזדמנויות הנאותות להפעלתן.

יתר-על-כן, אין הכרח שנסיק, כי קבלת דגם-התובנה כרוכה בדחיית דגם-ההטבעה מכל וכל. יש להודות כי דגם-ההטבעה משקף דבר ממשי וחשוב, אלא שהוא מאתרו שלא במקום הנכון. הוא משקף את גידול התרבות שבכתב, את גידול הדעת בתורת גכס ציבורי שהועלה בכתב. כן הוא משקף את החשיבות הראשונית הנודעת לשימור הדעת בתורת מורשה קיבוצית. אולם הדעת במשמעה הציבורי הוזה אין לה ולא כלום עם תהליך-הלמידה ועם פעילות-ההוראה, כלומר עם צמיחתה של הדעת בלומד בתורת פרט. אוצר-הדעת הציבורי משמש למורה משאב-חומר בסיסי, אך נבצר ממנו לקוות שיעלה בידו להעבירו פירורים-פירורים מצטברים אל תוך שכלו של הלומד. בשעת הוראתו עליו לוותר על חשאיה להעברה פשוטה כזאת, תחת זה עליו להשתדל לעודד תובנה אינדיווידואלית ביחס למשמעותה של הדעת הציבורית וביחס לשימוש בה.

על אף ההדגשות, שבהן מצטיין דגם-התובנה ושעליהן עמדנו, הוא נמצא לקוי משתי בחינות. האחת נוגעת לפשטותו היתרה של רעיון התובנה, או החזות, הטמון בו, בתורת תנאי לידיעה, השגייה נוגעת להטיה הקוגניטיבית המיוחדת, המשותפת לו ולדגם-ההטבעה שבו דנו לפני-כן. ראשית, הרעיון כי מה שמכריע בדעת היא חזות המציאות שעליה היא מושתתת, ההתייחסות למה שכבר מצוי ברוח — הוא רעיון פשטני מדי. אמנם נכון הוא, כפי שראינו, כי היודע צריך לקיים איזה שהוא תנאי מלבד החזקת המידע גרידא כדי שיהא זכאי לבטוח בעניין שאותו הוא יודע. אך פירוש תנאי זה במונחים של סקירה אינטלקטואלית של המציאות איננו מספק כל עיקר. פירוש כזה יתקבל על הדעת רק אם נגביל עצמנו למקרים פשוטים מאד של אמיתות הניתנות לחצפית או לאינטרוספקציה. אך ברגע שננסה לאפיין את ידיעת המשפטים שבהם נתקלים אנו בדרך-כלל בחיי היומיום, במדעי-הטבע, בפוליטיקה, בהיסטוריה או במשפט — יתברר לנו כי המושג חזות של המציאות הוא פשוט מדי ואינו מספיק. חזות אינה הדימוי הנכון. מה שנראה לנו מתאים יותר, בכל המקרים הללו של ידיעה, הוא בלי ספק הדגשתם של תהליכי העיון, הטיעון, השפטה, שקילת הטעמים בעד ונגד, בדיקת הראיות, הפנייה לעקרונות וקבלת הכרעות, שאף אחד מהם אינו הולם כהלכה את דגם-התובנה. בקיצור,

באפיון הידיעה אין דגם זה מקצה את מקום הראוי לשיקול הנשען על עקרונות. ברם, את ייחודה של הדעת יש להבין דוקא במונחים של שיקול-דעת כזה הנשען על עקרונות, או במונחים של יכולת להגיע לשיקול-דעת כזה — ולא במונחים של ראייה פשוטה.

שנית, דגם-התובנה מדגיש במיוחד את האספקט הקוגניטיבי, ויש אספקטים חשובים של ההוראה שלא קל לכלול בו. למשל, ציינו לעיל כי לעניין החלת אמינות על מצבים חדשים, מסגרת דגם-התובנה יפה יותר ממסגרת דגם-ההטבעה, מפני שנוח יותר להעריך את מידת התאמתה של אמת כאשר המציאות שמאחורי אמת זו מודעת למעריך. אולם הערכת ההתאמה אינה כל מה שדרוש להחלה; דרושים גם הרגלים של ביצוע נאות, ואילו התובנה כשלעצמה אינה מחייבת הרגלים כאלה. התובנה גם אינה מספקת לטיפול במושג האופי ובמושגים עמדה ונטייה הקרובים לו. ברור כי האופי חורג אל מעבר לתובנה וכן אל מעבר להטבעה של מידע, שכן הוא כרוך בעקרונות כלליים של התנהגות, שאינם תלויים מבחינה לוגית לא בתובנה ולא בצבירת מידע. יתרה מזו, מה שאמרנו על האופי אפשר להחיל גם על מוסדות-התרבות למיניהם, לרבות אלה המתעלים את ההכרה עצמה. המדע, למשל, איננו רק אוסף של תובנות אמיתיות; הוא מגולם במסורת חיה, המורכבת מעקרונות מחייבים של שפיטה ושל התנהגות. מאחורי התובנה ההכרתית עומדת ההתחייבות היסודית לעקרונות, שבהם התובנה מבוקרת ונבחנת, לאור ראיות או הנמקות הפתוחות לכל. לסיכום אפשר אפוא לומר, שליכויו של דגם-התובנה טמונים בעובדה, שאין הוא מקצה שום תפקיד למושג עקרונות ולמושג הכרוך בו נימוקים. השמטה זאת היא חמורה מאוד, מאחר שעל שני המושגים הללו יחד — העקרונות והנימוקים — מושתתים לא רק המושגים שיקול ראציונאלי ושפיטה ביקורתית אלא גם המושגים של התנהגות-ראציונאלית והתנהגות מוסרית.

דגם-הכללים

הליקויים של דגם-התובנה, שנדון זה עתה, באים על תיקונם ב"דגם-הכללים", שניתן לקשרו בשמו של קאנט. בשביל קאנט, הדגש העיקרי בפילוסופיה הוא בתבונה, והתבונה היא תמיד עניין של נאמנות להנחיות כלליות או לעקרונות. בשעת השפיטה בנושאים ייחודיים, התבונה עומדת תמיד בניגוד לאי-עקיבות ולשיקולי כדאיות. בתחום ההכרה, תבונה פירושה מין יחס צודק כלפי הראיות, טיפול הוגן בעניין בהתאם למהותו, כדי להגיע לאמת. בתחום המוסר, תבונה היא פעולה על-פי עקרון, ומשום כך אינה נוטה עם כל רוח, אף אינה נוטה אחר יתרון או כוח מתוך חולשה או מתוך אנוכיות. בין בתחום ההכרה ובין בתחום המוסר, התבונה היא תמיד עניין של טיפול שווה בנימוקים שווים ושל שפיטת העניינים העומדים לדיון לאור העקרונות הכלליים, שבהם חייב האדם עצמו.

כשאני מתחייב לשמור על מערכת-עקרונות, אני פועל מתוך חירות; זהו כבודי בתורת יצור בעל כושר בחירה. אך התחייבותי מרצון מחייבת אותי לציית לעקרונות שאותם קיבלתי על עצמי אפילו הם פוסקים נגדי. זהו פירושה של הגינות או של עקיבות בהתנהגות: אם אני מסוגל לשנות את שיפוטי על נימוקים בשעה

שהעניינים נוגעים באינטרסים שלי, או להתעלם מעקרונותי כאשר הם עומדים בסתירה עם מה שמועיל לי — הריני חסר עקרונות. בדרך זו כרוכים המושגים עקרונות, נימוקים ועקיבות זה בזה, והם חלים הן על שפיטה הכרתית של אמונות והן על הערכה מוסרית של מעשים. למעשה הם מהווים מושג כללי של ראציונאליות. אדם ראציונאלי הוא אדם עקיב במחשבתו ובמעשיו, השומר על עקרונות בלתי-משוחדים וניתנים להכללה, המחייבים אותו על-פי בחירתו החופשית. הראציונאליות היא אספקט מהותי של כבוד האדם, והמטרה הראציונאלית של האנושות היא בניין חברה אשר בה כבוד זה ישגשג, חברה שסדרה יאפשרו הכרעה ראציונאלית בעסקיהם על בניה הפועלים ראציונאלית מתוך חירות בממלכה-דימוקראטית בינלאומית. תפקיד החינוך הוא לפתח את האופי במובן הרחב ביותר, הווי אומר, לטפח חשיבה ומעשה עקרוניים שבהם מתגלה כבוד האדם.

בניגוד לדגם-התובנה מדגיש דגם-הכללים בבירור את תפקידם של העקרונות בשעת שפיטה הכרתית. תודות לכך ניתן לשמור בו על יתרוננו של דגם-התובנה: מי שיודע, מוכרח גם כאן לקיים תנאי נוסף על הקליטה והאיחסון גרידא של פירווי-המידע. אך אין צריך לראות תנאי זה, כפי שרואים אותו בדגם-התובנה, ככרוך בראייה פשוטה של מציאות שמאחורי המידע; לעומת זאת, הוא כרוך, בדרך-כלל, ביכולת לשקול נימוקים הנוגעים להצדקת האמונה הנדונה על סמך עקרונות. בקיצור, היודע צריך בדרך-כלל להצדיק את בטחונו באמונתו על-ידי קניית היכולת להגן, בצורה המתקבלת על הדעת, על האמונה הנדונה. ואין זה מספיק, שההצדקה הזאת תילמד באופן מפורש. בדרך-כלל נתבע היודע להוכיח את עצמאותו שלו על-ידי יכולתו להרכיב ולשקול טיעונים חדשים וחילופיים (אלטרנאטיביים) — לגלות כושר לחדש ולא רק יכולת לשחזר טיעונים מיושנים שאוחסנו בעבר. דגם-הכללים מסוגל אפוא לשמור על אותה הדגשה של החידוש, אשר ראינו בה משום יתרון של דגם-התובנה.

דגם-הכללים איננו מתעלם בשום-פנים מן התופעה הפסיכולוגית של התובנה. הוא רק מדגיש כי התובנה עצמה מסתגלת דרך הרשת של עקרונות הרקע כל אימת שהיא רלוואנטית להכרעה או לשפיטה. על-ידי כך מבהיר הדגם, שהתובנה איננה עניין מבודד, חולף או אישי, ושצמיחת הדעת איננה מתפרשת כפעולת-גומלין אישית בין מורה לתלמיד אלא מתווכת על-ידי עקרונות כלליים המהווים ראציונאליות.

יתר-על-כן, בניגוד לדגמים הקודמים, שעניינם הוא, כפי שראינו, הכרתית במיוחד וצר, מקיף דגם-הכללים לא רק את ההכרה אלא גם את ההתנהגות, הנת-פסת שוב באורח רחב והמקיפה תהליכי שפיטה ושיקול. על-פי צריכה ההוראה להתכוון לא רק להעברת מידע ואף לא רק לפיתוח תובנה, אלא להקניית שפיטה והתנהגות על-פי עקרונות, לעיצוב אופי אוטונומי וראציונאלי שעליו מושתתים משימות המדע, המוסריות והתרבות כאחד. כמובן, אין לפרש הקנייה כזאת באופן מכאני. אופי ראציונאלי ושפיטה ביקורתית צומחים רק מתוך שיתוף הולך-וגובר בנסיון ובביקורת של מבוגרים, על-ידי טיפול הגוהר בכבוד הלומד והמורה כאחד.

כאן נפרש לפנינו שוב פער קיצוני, שאין לגשר אותו במאמצי המורה לבדו. לשם טיפוח אופי עליו להישען על אוירה של דוח-שיח ראצינאלי ושל הרהור ביקורתי, מתוך הכרה שבאוירה כזאת מובלע לא רק החופש לקבל אלא גם החופש לדחות את מה שמלמדים. קאנט עצמו אמנם סבור, שהעקרונות הראצינאליים טבועים איך שהוא בתוך מיבנה רוח-האדם, כך שהחינוך מושתת על יסודות מוצקים. בין כך או כך, העניין הוא גורלי, שכן בתוצאות אלו של החינוך תלויים סיכוייה של האנושיות בתורת-תכונה אידיאלית של החיים.

בדגם-הכללים, כפי שתיארתי לעיל, טמון ערך רב. אין ספק שהראצינאליות היא מעלה הכרתית ומוסרית יסודית, ועל-כן היא צריכה לשמש, לדעתי, בתורת יעד בסיסי של ההוראה. אל יטעונו גם המשמעויות ההיסטוריות השונות, הנלוות אל המונח "ראצינאליות". אין כוונתנו לפרש ראצינאליות בתורת תהליך של הפקת דידוקציות לוגיות. מה שעומד כאן לדיון הוא רק עצמאות שפיטתו של התלמיד, זכותו לבקש נימוקים התומכים בתביעה לאמונתו ולנאמנותו וחובתו המקבילה לטפל בנימוקים כאלה באורח עקרוני.

יתר-על-כן, קבלת דגם-הכללים אינה מוציאה בהכרח את מה שחשוב בשני הדגמים האחרים; למעשה ניתן לפרשו, בצורה משכנעת למדי, בתורת משלים של הדגשותיהם הצודקות. שכן הוא מציב בין אוצר הדעת הציבורית שבכתב, המשתקף בדגם-ההטבעה, ובין התפיסה האישית והאינטואיטיבית של הלומד, המשתקפת בדגם-התובנה, את העקרונות הכלליים של שפיטה ראצינאלית שיש בכוחם לגשר בין השניים.

אולם בדגם-הכללים, כפי שהצגתי עד כה, יש משהו מופשט ופורמאלי מדי. כי אחרי הכל, עקרונות-הפעולה של שפיטה ראצינאלית הם בכל מקרה הרבה יותר מפורטים וספציפיים מאשר התביעה לעקיבות פורמאלית גרידא. אמנם, עקיבות כזאת היא כמובן בסיסית, אך האופן שבו מתפרשות תביעותיה הלכה למעשה, שבו הן משופרטות (elaborated) ושבו הן זוכות להשלמה בכל תחום ותחום של מחקר או ביצוע, משתנה בד-בבד עם התחום, עם הדעת המצויה בו ועם התקדמות בטכניקות המיתודולוגיות הרלוואנטיות. למשל, הכללים הספציפיים של היסק ושל נוהל במדעים למיניהם, בוודאי אינם טבועים כולם במיבנה רוח-האדם באשר היא, אפילו התביעות לעקיבות פורמאלית גרידא מחייבות באורח אוניברסאלי. הכללים ואמות-המידה המסויימים האלה, הטכניקות ואבני-הבוחן המיתודולוגיות, מתפתחים וצומחים יחד עם התקדמות הדעת עצמה; הם מהווים מסורת חיה של ראצינאליות בתחום המדע.

ואכן, גראה לי כי מוטב שנפנה כאן למושג המסורת תחת להסתמך על מיבנה הטבוע מלידה ברוח האדם. ראצינאליות בחקר הטבע גלומה במסורת הצעירה יחסית של המדע, המגדירה וחוזרת-ומגדירה אותם עקרונות שבעזרתם יש לפרש ראיות ולשזר אותם בתיאוריה. שפיטה ראצינאלית בתחום המדע היא לפיכך שפיטה העולה בקנה אחד עם עקרונות כאלה, כפי שנתגבשו בתקופה מסוימת. ללמד ראצינאליות במדע פירושו להפנים עקרונות אלה בתלמיד, אך יתרה מזו — גם להפגיש אותו עם המסורת החיה והמתפתחת של מדע-הטבע, המהווה את ההקשר המשמעותי שבו מתפתחים עקרונות אלה ואשר לשמו הם קיימים.

באורח דומה יש לפרש גם את הלמדנות בהיסטוריה, שכן מעבר לתביעות הפור-מאליות של תבונה, במובן של עקיבות, מצויה מסורת מוחשית של טכניקה ושל מיתודולוגיה, המגדירה את נוהל העבודה של ההיסטוריון ואת אופן השיקול של הנימוקים בעד או נגד תיאורים היסטוריים מסויימים. נמצא כי ללמד ראציונאליות בהיסטוריה פירושו גם כאן להפגיש את התלמיד עם המסורת החיה של הלמדנות ההיסטורית. הערות דומות ניתן להעיר ביחס לתחומים אחרים, כגון משפטים, פילוסופיה והפוליטיקה של החברה הדמוקרטית. הנקודה העיקרית טמונה בכך, שאין לראות בראציונאליות רק אידיאל מופשט וכללי. היא מתגלמת במסורות מתפתחות רבות שכולן קיים התנאי הבסיסי לאמור, שעניינים מוכרעים על סמך הנמקות, המוגדרות על-ידי עקרונות האמורים להיות חסרי פנייה ואוניברסאליים. מסורות אלו עשויות, לדעתי, לשמש מוקד חשוב להוראה.

סיום

כפי שרמזתי, אני מוצא משהו חשוב בכל אחד מהדגמים שדנו בהם. דגם-ההטבעה משקף, כפי שאמרתי, את הגידול המצטבר של דעת במובן הציבורי. מטרתנו בהוראה צריכה, כמובן, לשמור על גידול זה ולהרחיבו. אך איננו יכולים להשיג זאת על-ידי איחסון הדעת לשיעורין בלומד. אנו שומרים עליה, כפי שמדגיש דגם-התובנה, רק אם עולה בידנו להעביר את הניצוץ החי, שבזכותו היא מוסיפה לצמוח — את התובנה שהיא פרי מאמציו של כל לומד ולומד להבין את הדעת הציבורית בדרכו שלו ולעמת אותה עם המציאות. עימות כזה כרוך, כפי שמרמז דגם-הכללים, בשיקול דעת ובשפיטה, ולכן הוא מושתת על הנחה שקיימים עקרונות כלליים וחסרי-פנייה, השולטים בשקילת הנימוקים הנוגעים לעניין נדון. ללא עקרון זה מנחים כאלה נשמטת הקרקע מתחת לעצם הרעיון של שיקול-דעת ראציונאלי, ואף המושגים התנהגות ראציונאלית והתנהגות מוסרית מאבדים את משמעותם. עליכן צריכה הוראתנו להפגיש את התלמידים עם אותם עקרונות, שאנו עצמנו מכירים בבסיסיותם, בכלליותם ובחוסר-פניותם, בתחומי החשיבה ובתחומי המעשה למיניהם.

אין אנו צריכים להעמיד פנים כאילו עקרונותינו אלה הם בלתי-משתנים או טבועים בנו מלידה. מספיק בכך שאנו עצמנו מכירים בהם, שאין אנו יודעים טובים מהם ושאלו מוכנים לשפר אותם אם יש מקום או צורך בכך. אולם שיפור כזה הוא אפשרי רק אם בידנו להעביר גם את המסורות החיות הרבות, שבהן גלומים עקרונות אלה ושבהן ניכרים עברם, רוחם וכיוונם. מנקודת-ראות זו ברור, שההוראה איננה עניין של עיצוב התנהגות התלמיד או של פיקוח על כוחו בידי המורה, כפי שטוענים הפיהיביוריסטים. הוראה היא עניין של העברת אותן מסורות של חשיבה ומעשה עקרוניים, המגדירים חיים ראציונאליים הן עבור התלמיד והן עבור המורה.

כדברים שאמר הפרופסור ריצ'ארד פיטרס זה לא כבר⁴:

⁴ PETERS, R.: *Education as Initiation*, an inaugural lecture at the University of London Institute of Education, 9 December 1963; published for the University of London Institute by Evans Brothers, 1964.

אותם נהלים של ביקורת, שבאמצעותם בוחנים תוכן מקובל, מתקנים אותו ומתאימים אותו לתגליות חדשות, מוטבעים בחותם של קריטריונים ציבוריים, המשמשים בתורת אמות-מידה בלתי-אישיות אשר גם מורים וגם לומדים חייבים לציית להם. ... כשמשחים את החינוך לתיראפיה, כשתופסים אותו כהטבעת דפוס על הזולת או כארגון הסביבה כך ש"יגדל", מתעלמים מן האימפרסונאליות הן של התכנים הנמסרים והן של הקריטריונים שלאורם מבקרים ומתקנים תכנים אלה. אין המורה מפעיל העומד מן הצד ומחולל תוצאה כלשהי באדם אחר, שהוא מתוצה לו. תפקידו הוא להשתדל להכניס אחרים אל תוך צורת-חיים ציבורית שהוא שותף לה ורואה בה ערך.

בהוראה אין אנו כופים את רצוננו על התלמיד, אלא מפגישים אותו עם המדורים הרבים של המורשה, שבה אנו עצמנו מנסים לחיות ואשר לשיפורה אנו עצמנו מתמסרים.