

הסוציולוגיה של החינוך

אסופת מאמרים

עורכו

רנה שפירא, רחל פלג



הוצאת עם עובדה

ספריית הר הצופים
גבעתי הרון והר

פדגוגיה וסוציולוגיה – המסמך נועד להעניק מידע על התחומים האלה, ומהם המושגים העיקריים בהם. המסמך נועד להעניק מידע על התחומים האלה, ומהם המושגים העיקריים בהם.

ההנחה הראשונה של כל עיון פדגוגי היא, לדעתי, שהחינוך הוא בראש ובראשונה ענין חברתי במקורותיו כמו בתפקודיו, וכי לפיכך תלותה של הפדגוגיה בסוציולוגיה הדוקה מתלותה בכל מדע אחר. הואיל ורעיון זה ישלוט בכל תורת, כפי ששלט כבר בתורה דומה שלימדתי באוניברסיטה אחרת, נראה לי ראוי לנצל הרצאה ראשונה זו להציגו במפורש כדי שתוכלו להיטיב לעקוב אחר יישומיו הסופיים. ברור שאי-אפשר להוכיחו במפורש במסגרת הרצאה אחת בלבד. עקרון פה פללי, שהשתמ-עויותי כה רחבות, אפשר לאמת רק בהדרגה, צעד אחר צעד, תוך כדי הפרת פרטי העובדות ומעקב אחר יישומו במציאות. אך מה שאפשר לעשות עתה הוא להביא בפניכם סקירה קצרה של המכלול, לציין את הסיבות העיקריות לקבלתו מן הצעד הראשון של החקירה, אף אם רק לפי שעה ובתנאי שיאומת פנדרש. לבסוף, נוכל

Emile Durkheim, *Education and Sociology*, (New York, Free Press, 1956), pp. 114-116, 123-134). מתוך

נקלה להיווכח בחשיבותו הרבה. הוא אינו מוגבל לפיתוח האורגניזם האינדיווידואלי בכיוון שהטבע הצביע עליו, לעורר את הכוחות הגנוזים שיש רק לחשפם. החינוך יוצר באדם אדם חדש, ואדם זה יש בו את כל המיטב שבנו, כל המקנה לחיים ערך וכבוד. יתר על כן, תכונה יצירתית זו היא זכות יתר מיוחדת של החינוך האנושי. כל דבר אחר הוא מה שבעלי-חיים מקבלים, אם אפשר לכנות בשם זה את ההכשרה ההדרגתית שפופים עליהם הוריהם.

הכשרה זו יכולה אמנם לקדם את פיתוחם של אינסטינקטים מסוימים הרדומים בחיה, אך אין היא מכניסה את החיה בסוד חיים חדשים. היא מקילה על ביצוע תפקודים טבעיים; אך אין היא יוצרת דבר. בהדרגת אמו לומד בעל-החיים הצעיר כיצד לעוף או לבנות את קנו, אך אין הוא לומד מהוריו כמעט דבר שלא היה מסוגל לגלותו בעצמו מנסיונו האישי. זאת אם משום שבעלי-חיים אינם חיים בתנאים חברתיים, ואם משום שהם יוצרים חברות פשוטות המתפקדות בעזרת מנגנונים אינסטינקטיוויים, שכל יחיד נושא עמו מלידה בעיצובם המושלם. החינוך, אם כן, אינו יכול להוסיף שום דבר חיוני לטבע, הואיל והטבע די בו לל, לחי הקבוצה פלחיו הפרט. בקרב בני-אדם, לעומת זאת, הכישורים השונים שהם תנאי מוקדם לחיים החברתיים, הם מורכבים מכדי שיהיו אצורים בדרך פלשה ברקמותינו וילבשו צורה של נטיות אורגניות. מכאן נובע שאי-אפשר להעבירם בתורשה מדור לדור. החינוך הוא האמצעי להעברתם.

טקס שנמצא בחברות רבות מדגים ברורות את קו האופי המיוחד הזה של החינוך האנושי ומוכיח גם, שהאדם היה מודע לו מוקדם מאוד. זהו טקס ההתבגרות (Initiation) המתקיים כאשר החינוך נשלם. בדרך כלל גם חותם טקס זה פרק אחרון, שבו משלימים הזקנים את הדרכת הצעיר בגלותם לו את האמונות היסודיות ביותר ואת הפולחנים המקודשים ביותר של השבט. לאחר הטקס תופש האדם שעבר אותו את מקומו בחברה. הוא עוזב את הנשים שבמחיצתן בילה את כל תקופת ילדותו. מכאן ואילך בין הלוחמים מקומו. בה בעת הוא נהיה מודע למינו, לכל הזכויות ולכל החובות שהוא נוטל על עצמו מכאן ואילך, הוא נהיה גבר ואזרח. אמונה רווחת בקרב כל העמים האלה היא שעצם טקס ההתבגרות הופך את הטירון לאדם חדש לגמרי: הוא משנה את אישיותו, הוא מקבל שם חדש, ואנו יודעים שהשם לא נחשב אז סימן מילולי גרידא, כי אם יסוד חיוני של האיש. טקס ההתבגרות נחשב ללידה שניה. במחשב הפרימיטיבי נתפס שינוי זה באופן סמלי, כאילו עקרון רוחני, מעין גשמה חדשה, נתגלגלה בו ביחיד. אך אם נסיר מאמונה זו את המעטים המיתיים שבהם היא אפופה, כלום לא נמצא אז תחת מעטה הסמל את הרעיון הזה, הלא ברור לגמרי, שהחינוך הביא לידי בריאת יישות חדשה באדם? זוהי היישות החברתית. ואולם, יטענו, אם אמנם התכונות המוסריות במובהק כופות על היחיד סיגופים ובולמות את הדחפים הטבעיים שלו, וכינן שכן הן יכולות להתפתח בנו רק תחת השפעה מבחוץ, האם אין תכונות אחרות, שכל אדם שואף לרוכשן ומבקשן באורח ספונטני? כאלה הן התכונות השונות של האינטליגנציה המאפשרת לו להסתגל היטב לטבע הדברים. כאלה הן גם התכונות הפיסיות וכל מה שתורם לחוסן ולבריאות

האורגניזם. כאשר לתכונות האינטליגנציה למצער, נראה שהחינוך, בפיתוחו אותו, יכול רק לסייע בפיתוחו של הטבע עצמו, דהיינו להביא את היחיד למצב של שלמות יחסית שאליה הוא נוטה מעצמו, אם כי הוא משיג אותה מהר יותר הודות לשינוי הפעולה של החברה.

על-אף הנראה לעין, העובדה שאין, כבכל מקום אחר, החינוך עונה בראש ובראשונה על הצרכים החיצוניים, דהיינו, החברתיים, היא המוכיחה כי ישנן חברות, שבהן תכונות אלה לא טופחו כלל, וכי בכל מקרה הן הובנו בצורה שונה מאוד בחברות שונות. ודאי שלא כל העמים הפירו ביתרונותיה של תרבות אינטלקטואלית מוצקה. המדע והמחשבה הביקורתית, שפיוס אנו מייחסים להם חשיבות כה רבה, היו במשך זמן רב חשודים. כלום אין אנו מפירים תורה חשובה המכריזה כי מאושרים הם עניי הרוח? ואנו חייבים להיזהר מלחשוב שאדישות זו לידע נכפתה באורח מלאכותי על בני-אדם בניגוד לאופיים. פשהם לעצמם, לא היתה להם כל שאיפה למדע, פשוט משום שהחברות שאליהן השתייכו לא חשו כל צורך בכך. כדי שיוכלו להתקיים הן נוקקו בראש ובראשונה למסורות חזקות ומכובדות. ומסורת איננה מעוררת מחשבה והרהור אלא נוטה למנעם. אין המצב שונה לגבי תכונות פיסיות. במקום שבו מצב הסביבה החברתית מטא את המצפון הציבורי לסגפנות, יונח החינוך הגופני באורח ספונטני. משהו מעין זה קרה בבתי-הספר של ימי הביניים. באורח דומה, אותו חינוך עצמו יובן בצורה שונה לחלוטין, בהתאם לזרמי המחשבה הרווחים. בספרטה, מטרתו העיקרית היתה לחסן את האיברים מפני עייפות. באתונה, הוא היה אמצעי ליפות את הגוף. בתקופת האפירים הוא נדרש לחנך לוחמים ורזים וגמישים. פיוס אין לו אלא מטרה בריאותית, והוא חותר בראש ובראשונה לצמצם את התוצאות המסוכנות של תרבות אינטלקטואלית עצימה מדי. וכך, אפילו התכונות הנראות במבט ראשון פה רצויות באורח ספונטני, הן משאת לבו של היחיד רק אם החברה מעודדת אותו לכך והוא חותר אליהן בדרך שהיא מכתובה לו.

ענייכם הראות עד כמה הפסיכולוגיה כשהיא לעצמה היא אמצעי בלתי מספיק לפדגוג. לא זו בלבד שהחברה, כפי שהראיתי לכם בתחילה היא המתווה ליחיד את האידיאל שעליו להגשים באמצעות החינוך, אלא שבטבע היחיד אין נטיות מוגדרות, אין הלכי רוח מוגדרים הדומים לשאיפה ראשונה לאידיאל הזה, שאפשר לראותם כתבניות הפנימית והצפויה. אין ספק שקיימים בנו פשרים כלליים מאוד, שבלעדיהם טבע האדם יהיה אל נכון בלתי ניתן למימוש. אם האדם יכול ללמוד להקריב את עצמו, הרי זה משום שהוא אינו בלתי מסוגל להקריבה. אם הוא מסוגל להכפיף את עצמו למשמעת המדע, הרי זה משום שהמדע אינו בלתי מתאים לו. עצם העובדה שאנו חלק בלתי נפרד מהיקום גורמת לנו להתעניין לא רק בעצמנו. יש בנו, אם כן, אל-אישיות ראשונית המכשירה אותנו לאופיקטיוויות. בדומה לכך, עצם העובדה שאנו חושבים פירושה שיש בנו נטיה מסוימת לדעת. ואולם, בין נטיות מעורפלות ומבולבלות אלה (המעורבות גם בכל מיני נטיות סותרות) ובין הצורה המוגדרת מאוד והמסוימת מאוד שהן לובשות בהשפעת החברה, פעורה תהום. אפילו הניתוח

החודר ביותר לא יוכל לחזות מראש מה יקרה לקשרים הגנוזים הפלתי ברורים הללו, לאחר שהקולקטיוויות תפעיל את השפעתה עליהם, שכן הקולקטיוויות לא רק מקנה להם צורה שהיתה חסרה להם קודם לכן, היא מוסיפה להם משהו; היא מוסיפה להם את האנרגיה שלה, ובעשותה כן היא משנה אותם ומפיקה מהם תוצאות שלא היו בהם בצורתם הפרימיטיביות. לפיכך, אף שנפש היחיד לא תהיה עוד בגדר מסתורין לגבינו, אפילו היתה הפסיכולוגיה מדע אמיתי, היא לא תלמד את המחנך מאומה על המטרה שעליו לחתור לקראתה. הסוציולוגיה בלבד יכולה או לסייע לנו להבינה באמצעות קישורה לתנאים החברתיים שבהם היא תלויה, ואותם היא מבטאת, או לעזור לנו לגלותה כאשר המצפון הציבורי, המוטרד וחסר הבטחון שוב אינו יודע מה צריכה להיות המטרה.

ואולם, אם נועד לסוציולוגיה תפקיד מכריע בקביעת המטרות שעל החינוך לחתור לקראתן, האם היא ממלאה תפקיד חשוב באותה מידה בבחירת האמצעים? כאן מוצאת הפסיכולוגיה את מקומה. אם האידיאל הפדגוגי מבטא בראש ובראשונה צרכים חברתיים, הרי אפשר לממשם רק ביחידים, ועל-ידיהם. כדי שאידיאל זה לא יהיה אלא יציר מחשבה, צו חסר ערך של החברה לחבריה, הכרח למצוא את הדרך להביא את מצפון הילד להישמע לו. למצפון יש חוקים משלו ויש להפכים כדי שאפשר יהיה לשנותו, אם רוצים לחסוך אותם גישושים נסיוניים שהפדגוגיה היא זו השואפת לצמצמם ככל האפשר. כדי להמריץ פעילות שתתפתח בכיוון מסוים, יש גם לדעת מה סיבותיה ולהפיר את אופיין, שכן בתנאי זה אפשר יהיה להפעיל את ההשפעה המתאימה, המושתתת על ידע. האם יש צורך, למשל, לעורר רגש פטריוטיות או רגש של אנושיות? ניטיב לדעת כיצד לעצב את הרגישות המוסרית של תלמידינו בכיוון זה או אחר, אם יהיו לנו מושגים שלמים ומדויקים יותר על מכלול התופעות הקרויות נטיות, הרגלים, תשוקות, ריגושים וכיוצא באלה, על התנאים השונים שבהם תלויות תופעות אלה ועל דרך התגלמותן בילד. אם נראה בנטיות אלה תוצאה של נסיונות נעימים או בלתי נעימים שהיו מנת חלקו של המין האנושי, יהיה עלינו לטפל בהן בדרכים שונות מאוד כדי לכוון את התפתחותן מאשר אם נראה בהן עובדה פרימיטיביות הקודמת למצבים הרגשיים המלווים את פעולתן. בידיה של הפסיכולוגיה, וביחוד הפסיכולוגיה של הילד, לפתור בעיות אלה. אם אין היא מוסמכת לקבוע את המטרה, או יותר נכון, את מטרות החינוך, אין ספק שיש לה תפקיד מועיל בקביעת השיטות. והואיל ושושן שיטה אי-אפשר להשתמש בה באותו אופן לגבי ילדים שונים, הפסיכולוגיה היא החייבת גם לסייע לנו להתמודד עם רבגוניות האינטליגנציה והאופי. לצערנו, אנו יודעים, כי עוד רחוק היום שבו היא תוכל למלא צורך זה.

לא ייתכן איפוא, שלא נפיר בתועלת שיכול מדע הפרט להביא לפדגוגיה, ואנו נפיר בתפקידו. ואולם, אפילו בתחום הבעיות שבו הוא יכול להאיר את עינינו של הפדגוג בצורה מועילה, אין הוא יכול לוותר על שיתוף הפעולה של הסוציולוגיה. הראשית, הואיל ומטרות החינוך הן חברתיות, הכרח שהאמצעים שבעזרתם אפשר

להשיג מטרות אלה ישאו אותו אופי. ואמנם, בין כל המוסדות הפדגוגיים אין אפילו אחד שאינו מקביל למוסד חברתי שאת קווי האופי העיקריים שלו הוא מעתיק בצורה תמציתית ומוקטנת. בבית-הספר, כמו בקהילה, קיימת משמעת. הפללים המכתיבים את חובותיו של התלמיד דומים לאלה המכתיבים את כללי התנהגותו של המבוגר, התגמולים והעונשים המתלווים לכללים הראשונים אינם שונים מהתגמולים ומהעונשים המבטיחים כי המבוגר ינהג בהתאם לכללים המוכתבים לו. האם אנו מלמדים את הילדים מדע מוכן מראש? שהרי המדע המתפתח גם מלמד את עצמו. אין הוא נותר סגור במוחותיהם של ההוגים אותו; הוא נעשה יעיל באמת רק אם הוא נמסר לבני-אדם אחרים. מסירה זו, המניעה מערכת שלמה של מנגנונים חברתיים, היא הוראה, ופשהיא מופנית אל המבוגר, אין היא שונה במהותה מההדרכה שמקבל התלמיד ממורו. יתר על כן, האם לא מקובל לומר שהמדענים הם מורים לחבריהם והאם לא נקראות הקבוצות הנוצרות סביבם בשם אסכולות? אפשר להביא דוגמאות למכביר. לכן, כשם שהחיים האקדמיים הם רק הזרע של החיים החברתיים, כשם שהחיים החברתיים הם רק התוצאה והפריחה של החיים האקדמיים, לא ייתכן שהנהגה לים העיקריים שבאמצעותם פועלים החיים החברתיים לא יימצאו בחיים האקדמיים. אפשר, איפוא, לחזות מראש, מה תורמת הסוציולוגיה, המדע של המוסדות החברתיים, להבנתנו את מהות המוסדות הפדגוגיים או להשערתנו מה עליהם להיות. ככל שניטיב להבין את החברה כך נוכל להיטיב להסביר את המתרחש באותו מיקרוקוסמוס חברתי הנקרא בית-ספר. לעומת זאת, עניינם הרואות באינו זהירות ובאילו מגבלות נכון להשתמש בנתונים של הפסיכולוגיה אפילו במה שנוגע לקביעת השיטות. הפסיכוכולוגיה לבדה לא היתה יכולה לספק לנו את היסודות ההכרחיים לבניית טכניקה שמעצם הגדרתה דגם האב שלה אינו היחיד כי אם הקולקטיוויות.

יתר על כן, בואת לא מצטמצמת השפעתם של התנאים החברתיים שבהם תלויות המטרות הפדגוגיות. הם גם משפיעים על תפישת השיטות; שכן אופי המטרה טומן בחובו בחלקו, את אופי האמצעים. אם, למשל, קיימת בחברה מגמה אינדיבידואל-ליסטית, כל התהליכים החינוכיים העשויים להביא לידי פגיעה ביחיד, להתעלמות מן הספונטניות הפנימית שלו, ייראו בלתי נסבלים ויידחו. לעומת זאת, אם בלחץ נסיבות מתמידות או חולפות מרגישה החברה צורך לכפות על הכל ציות קפדני יותר, היא תאסור כל דבר העשוי לעורר יוזמה מופרזת של האינטליגנציה. לאמיתו של דבר, כל אימת שמערכת השיטות החינוכיות השתנתה באורח יסודי, יהיה זה בהשפעת אחד מאותם זרמים חברתיים חזקים שרישומם הורגש בכל תחומי החיים הקיבוציים. הרנסנס העמיד מערכת שלמה של שיטות חדשות כנגד אלה שהשתמשו בהן בימי הביניים לא כתוצאה מתגליות פסיכולוגיות, כי אם בעקבות תפישה חדשה של האדם ושל מקומו בעולם, שצמחה כתוצאה מן התמורות שחלו במבנה של החברות האירופיות. באופן דומה הפדגוגים שנטלו על עצמם בסוף המאה השמונה-עשרה או בתחילת התשע-עשרה להחליף את השיטה האינדוקטיווית בשיטה המופשטת, שיקפו בראש ובראשונה את שאיפות תקופתם. לא בודוב, לא פסטלוצי ולא פרבל היו פסיכולוגים טובים. תורתם מבטאת בראש ובראשונה אותה יראת פבור

לחרות הפנימית, אותה חרדה מפל הגבלה, אותה אהבה לאדם וכתוצאה מכך לילד, המונחות ביסוד האינדיווידואליזם המודרני שלנו. וכן, תהיה נקודת הראות שממנה נבחן את החינוך אשר תהיה, נראה כי בכל מקום הוא נושא אותו אופי. בכל מקרה, בין שהמדובר במטרותיו או באמצעים שהוא משתמש בהם, הוא עונה על צרכים חברתיים ומבטא רעיונות ורגשות קולקטיביים. אין ספק שהיחיד עצמו מוצא בו תועלת מסוימת. האם לא הודינו במפורש כי את הטוב שבנו אנו חייבים לזקוף לזכות החינוך? אך זאת משום שהטוב שבנו בחברה מקורו. לכן תמיד עלינו לחזור לחקר החברה; רק בחברה יוכל הפדגוג למצוא את העקרונות לעיונו. הפסיכולוגיה תוכל אמנם להראות מהי הדרך הטובה ביותר להחיל עקרונות אלה על הילד לאחר ניסוחם, אך היא לא תוכל לסייע לנו לגלותם. לסיום אוסיף, כי אם היתה אי-פעם תקופה ואם היתה אי-פעם מדינה שבה הוצגה נקודת הראות הסוציולוגית לפדגוגים בצורה דחופה במיוחד, הרי אלה בודאי ארצנו ותקופתנו. אם החברה מוצאת את עצמה במצב של יציבות יחסית, של איזון זמני, כמו, למשל, החברה הצרפתית במאה השבע-עשרה; אם, כתוצאה מכך, נוצרה מערכת חינוך שכל עוד היא קיימת אין איש חולק עליה, כי אז השאלות הבערות היחידות הנשאלות הן שאלות של יישום. שום ספק רציני אינו מועלה ביחס למטרה שיש להשיג, או ביחס למגמה הכללית של השיטות; ייתכן רק פולמוס בענין הדרך הטובה ביותר ליישמן, ואלה הם קשיים שהפסיכולוגיה יכולה ליישבם. אין צורך לומר שבטחון אינטלקטואלי מוסרי זה אינו מנת חלקה של המאה שלנו; זוהי צרתה וגדולתה כאחת. התמורות הגדולות שחלו בחברות בנות זמננו או שהן נמצאות בעיצומן, מחייבות שינויים מתאימים בחינוך הלאומי. ואולם, אף שייתכן כי אנו מודעים היטב לצורך בשינויים, אין אנו יודעים מה צריך להיות טיבם. תהייה אשר תהייה האמונות הפרטיות של יחידים או של סיעות, דעת הקהל עדיין מהססת וחרדה, הפעיה הפדגוגית ניצבת בפנינו בדחיפות גדולה יותר משיצבה בפני בני המאה השבע-עשרה. אין מדובר עוד ביישום רעיונות שאומתו, כי אם במציאת רעיונות שינחו את דרכנו. כיצד נגלה אותם אם לא נחזור למקור החיים החינוכיים עצמו, הווה אומר, לחברה? החברה היא זו שיש לבחנה; צרכי החברה הם אלה שעלינו להכיר, שכן צרכי החברה הם אלה שיש לספק. אם נסתפק בבחינת נפשנו פנימה, כי אז נסיה את דעתנו מהמציאות שעלינו להשיג; הדבר ימנע מאתנו ללמוד משהו על הכוחות המשפיעים על העולם שמסביבנו ויחד עמו על עצמנו. איני סבור כי באומרי, שמעולם לא היתה הגישה הסוציולוגית הכרחית יותר למחנך, אין אני אלא דבק בדעה קדומה או נכנע לאהבה מוגזמת למדע שטיפחתי כל חיי. אין הסוציולוגיה הכרחית משום שהיא יכולה לספק לנו נהלים מן המוכן. היש כאלה בכלל? היא יכולה להגדיל לעשות. היא יכולה לתת לנו מה שאנו זקוקים לו בדחיפות רבה ביותר; כוונתי למכלול של רעיונות מנחים, העשויים להיות לב העשייה שלנו ויסוד קיומה, להקנות משמעות למעשינו ולקשור אותנו אליה: זהו התנאי ההכרחי לכך שעשינה זו תניב פירות.

ו. וולר:

סיבה עיקרית לאי-תפקודם של מוסדות

אחד מידידי, פומר במקצועו, מחבב מאוד את הסיפור הבא:

"בוקר אחד, כשהלכתי ברחוב, הופיע לצדי גבר נאה והלך צעד בצעד עמי. 'אני הוא השטן', הצהיר.

"טוב, אמרתי, 'מאז ומתמיד עוררת את סקרנותי ואני שמח לראותך סוף סוף. ומה מעשיך בבוקר זה?'

"אן, עסקים רגילים. טרוד אני בהשחתת מעשי האדם.

"שוחחנו בניחותא, שכן מעולם לא שנאתי את השטן, והמשכנו ללכת בצוותא מרחק מה. הופתעתי לגלות עד כמה נעים הליכות הוא השטן. כעבור זמן הבחנו באדם שבא מולנו ועשה רושם כמי שזה עתה צץ במוחו רעיון טוב. הלן נעצר דום לפתע, פניו אורו, טפח בידו על ראשו בשמחה, והתרחק במהירות להגשים את רעיונו. סבור הייתי שמקרה זה מעניק לי לפחות יתרון זמני על השטן ואמרתי, 'הרי לך אדם שיש לו רעיון ואני מעז לומר שהרעיון הוא טוב. והרי זו נקודה לרעתך. מה אתה אומר לעשות בנידון?'

"אין קל מזה, אמר השטן, 'אני אמסד אותו.'"

אכן, משהו קורה לרעיונות כאשר מארגנים אותם למערכות חברתיות. רעיונותיו המוסריים של ישו, הגמישים והאנוניוורסליים, הוחנקו בכל זאת בידי הפנסיות. עקרון חברתי מתנוון והופך דוגמה כשהוא משמש יסוד להקמת מוסד. אף-על-פי-כן, כדי לממש רעיון יש לארגנו, ורעיון שאינו מאורגן כלל לא יאריך ימים. ללא מנגנון הוא ישובק חיים, אך המנגנון הוא שמעוות אותו. זהו חלק מן הגאות והשפל הטבעיים - עקרון החיים בחברה.

שורשיהם הבלתי פורמליים של מוסדות נעוצים במנהגים; אלה הן "המגמות הפורמליות שבמנהגים". כדבריו הקלסיים של סמנר (Sumner), "מוסד הוא רעיון ומבנה". המבנה מוגדר כ"מספר בעלי תפקידים שהחליטו לשתף פעולה בדרכים שנקבעו מראש בנסיבות מסוימות." אם המבנה נעשה מסובך מדי, או נוקשה מדי, או אם רעיון התפקיד השטשש בתודעתם של בעלי התפקידים, אנו אומרים כי המוסד סובל מפורמליות. מציאות קלינית זו המכונה בפנינו פורמליות קרויה בשמות שונים

מתוך, W. Waller, *The Sociology of Teaching* (New York, John Wiley, 1965), pp. 441-447.