

חינוך יהודי-ידידותי המסד הרעיוני להקמת בית מדרש לחינוך יהודי-ידידותי

קונצפצית חינוך חליפית לשם מה?

"הגרוע ביותר זה להשתית את הטוב ביותר". (וייטהד)

בתי ספר במתכונת הקיימת כיום בנויים רובם על פי המסגרת המסורתית הסמכותית והפרונטלית הנמשכת דורות רבים. מסורת זו הועתקה מן החנוך האליטיסטי-מסורתי שהפך לכללי ע"י הכומר קומיניוס במאה השבעה עשר. כבר לפני שלש מאות שנה תקפו אנשי חנוך והוגים את המוסד הבית ספרי, את הוורבליזם השולט בשיעוריו, את האקלים הסמכותי, המנוכר והמלאכותי השורר בו, וזאת כאשר הפונקציה החנוכית השלטת היתה סוציאליזציה של התלמיד לשכבת ההנהגה, בלוי ציפיה לחקוי והפנמת נורמות נוהגות בחברה זו.

בחברה בת ימינו, כאשר חוק חינוך חובה חל על כולם, וכאשר חברת הילדים הלומדת מגוונת ורבת פנים, נראה כי העתקה עיקשת של אותן מטרות ואותן נורמות חינוכיות מדור לדור גורמת לעיתים לתחושת תסכול מתמשכת ונראה לעיתים כי אין סיכוי לחולל שינוי משמעותי. בדגם הקונבנציונלי המורה משמש כמשחבר (סוציאליזטור) של התלמיד לחברה הרוצה לשמר את עצמה ותפקיד המחנך להנחיל את ערכיו לתלמידיו ו/או לפתח את התלמיד לאישיות אידיאלית על פי תפיסתו של המחנך.

התלמיד נדרש להענות לתקוות הללו, להוכיח את השגיו בעמידה בהערכה ע"י מבחנים, בתחומי הידע השונים.

רבים הם הפילוסופים והוגי הדעות [רוסו (ז'נווה, 1778-1712) דיואי (ארה"ב, 1859-1952) פיררה (ברזיל, 1982) טולסטוי (רוסיה בשנות השישים של המאה ה-19)] הפסיכולוגים [פיאז'ה (הלביציה 1972, בעברית) פרום (ארה"ב, 1967, 1983, 1958 ועוד) מסלאו (ארה"ב 1962) נוימן (ישראל, 1964) רוג'רס (ארה"ב, 1972) ניל (אנגליה, 1960)] והמחנכים [קילפטרק (ארה"ב 1927) קירשטנשטיינר (וינה 1854-1932) פאסטולוצי (הלבציה 1827-1746) קורצ'ק, (פולין, 1929) מונטסורי (איטליה בתחילת מאה זו)], אשר קראו תיגר על מערכת זו.

בתימצות רב אנסה למקד את הטענות המרכזיות אשר נשמעות מפייהם נגד החנוך הקונבנציונלי:

א. הכתה המסורתית הינה יצירה מלאכותית, פרי התפתחות היסטורית של החנוך לכלל, המהווה כליאה כפיתית ב"מיטת סדום" לכלל התלמידים המגוון שבתוכה.¹

ב. החנוך נכשל בהשגת מטרותיו הוא:²

החנוך במתכוונתו הנוכחית מרבה לעסוק בהצבת מטרות חנוכיות, למודיות והגדרתן שאלת השגת המטרות לא נשאלת כמעט ולא במקרה, המורים על פי רוב אינם מודעים להן ואינם מסוגלים לפעול לפיהן, יתכן ואינן ברורות השגה. גם מפעלו הגדול של טיילור בטקסוניה של המטרות בכדי להפכם לאופרטיביות, לא הביא גאולה למעשה ההוראה ולא צמצם את הפער בין הצבת המטרה להשגתה.

המצואות הקשה של מערכת החינוך היא שבד"כ כלל אין בודקים את התוצר. לעומת זאת שוב ושוב עוסקים בנתוח ובויכוח על המטרות המוצבות ועל הגדרתן, ללא אינדיקציה אם בכלל ישנה אפשרות שיושגו.³

ג. פגימה באשיות ובמערכת יחסי האנוש:

בית הספר מגביר את הפחד, הניכור העוינות, החרדה, ההשגיות המוחצנת וערעור הדמוי העצמי, כל אלה כמניעים אפקטיביים להשגת תהליכי למידה, בכתה⁴ מסגרת הכתה מתבססת על מתח חברתי בין מורה לתלמיד ובין תלמיד לתלמיד, המוסד החינוכי מבוסס בד"כ על כפית נורמות מלאכותיות, אשר מיועדות למכניזם של למידה הנדרש למשמעת הטרונומית כפיתית משמעת המהווה את הבסיס לעשייה הלימודית.⁵

בעל כרחם נכנסים רוב התלמידים לתהליך של שנוי פסיכולוגי במבנה נפשם, המרת ההנעה הפנימית בהנעה חיצונית ערעור הדמוי והאמון העצמי, והצורך המתמיד של התלמיד להוכיח את עצמו בהשגים פורמליים חיצוניים, דבר הגורם למשקע תחרותי, שהוא לעיתים רווי במימד של עוינות במישור החברתי.

1 ראה גודלד "בית הספר הבלתי מדורג" ספרית מט"ל, אוניברסיטת ת"א, 1976, פרק א'.
וכן צבי לביא "אתגרים בחנוך", ספרית פועלים 1992 במבוא.

2 לביא עמ' 108-105

3 Colman J. Campbell e. Hobson: Equality & Education Opportunity 1966.

4 ראה ג'ון הולט: "כיצד נכשלים ילדים", מסדה 1974.

5 ראה דיואי: "נסיון וחינוך", הוצ' האוני' העברית, ירושלים תשי"ך עמ' 14.

מערכת יחסים אמביוולנטית ולפעמים כמעט טרגית מלווה את הקשר עם דמות ה"מורה"⁶, זה נובע מעצם הריחוק ומן הדרישות המלאכותיות, שהמסגרת כופה, הן על המורה והן על התלמיד, יחסים הנעים מהערצה מלווה בחרדה עד לניכור, עוינות, חוסר אמון ואף התנכלות למורים נכשלים. הדה-פרסונליזציה של התלמיד, הנמדד לפי השגיו האוביקטיביים גורמת לתגובה הדידת של דה-פרסונליזציה של המורה ע"י התלמידים, לעיתים רחוקות זוכה התלמיד למורה שאותו הוא אוהב וזוכר לטובה.⁷

יחסים אלו מפתחים אצל הילדים מיומנויות שליליות של התמודדות הכרחית במצבי לחץ ע"י סתגלות, חנפנות, מניפולטיביות והערמה במידת הצורך, כל זאת במקרה של מוטיבציה חיובית, לעמוד בדרישות ולהצליח. לעומת זאת, עוינות, תכסיסנות והתנהגויות שליליות עד אלימות מלווה את תפיסת המורה כטרדן וכאיב במקרה החמור יותר. דרכי התגוננות מפני המורה מצדיקים את הרגשות הרעים ועשיית מעשים שאינם מקובלים על התלמיד בעצמו במערכות יחסיו האחרים עם הזולת.⁸

ד. דיכוי יצר הלמידה:

רוסו בספרו "אמיל" כבר התריע על סכנת הרס הערכים הטבעיים הטמונים בחנוך. פסטאלוצי התבטא כי "החינוך הוא מקור המקורות של השעמום שלוקים בו הבריות", מיסוד מערכת הלמידה, דכוי הסקרנות הטבעית ויצירת נורמות כפיתיות בבתי הספר גוררים בהכרח ריאקציה ונטרול כל תשוקה טבעית לדעת, תשוקה הבוערת בלב כל תינוק. כפי שאמר וייטהד⁹: "השחתת הטוב ביותר הוא הרע ביותר."¹⁰

תוצאות אופייניות לבעיה זו הן:

6 לצורך הדגמה, ראה את ספרם הנפלא של ילדי בארביאנה, "מכתב למורה", הוצ' מסדה 1973, וכן בספרה של ד' קובובי: "בין מורה לתלמיד" עמ' 20 ועמ' 107, וכן ק' רוג'רס "חופש ללמוד" הוצ' ספרית פועלים 1973 עמודים 107-130.

7 ראה ד. קובובי לעיל.

8 כדאי לעיין במחקרם של de cecco & richards 1975 על האלימות במסגרת בית הספר.

9 מסרות החינוך עמ' 12.

10 ראה ספרו של א, איליץ "ביטול בית הספר", וכן ב"חינוך ואקסטוזה" עמ' 112.

1. אי הפנמה של ערכים ושל רוב החומר הנלמד¹¹ יוצאים מכלל זה מקרים חריגים של הזדהות ולמידה ממורים מעולים בעלי כושר הוראה מעולה.
 2. חוסר למידה פעילה של התלמיד. הממלא תפקיד סביל במערכת זו.
 3. פיתוח עמדות שליליות כלפי מושג הלמידה וכלפי המסגרת בכלל. בית הספר והשגיו הופכים למטרה בפני עצמה, הלימוד הוא פונקציונלי לצורך ההישג החיצוני התעודה, כן גם ההוראה. נוסף לכך את בעית הניכור שהעלינו לעיל, ומכן קצרה הדרך להפיכת בית הספר למכניזם, יעיל יותר או פחות, לצורך השגת המטרה המוצהרת (ההשגים במבחנים). תפקיד המורה מצטמצם יותר ויותר להעברת החומר, כשמורה טוב הוא טכנוקרט טוב.¹²
 4. דיכוי היצירתיות המעוץ והגלוי העצמי של הלומד.¹³
- ה. בעיות חינוכיות ערכיות:

במסגרות רבות נוצר לעיתים מצב של אי-הזדהות התלמיד עם האידיולוגיה החינוכית של המוסד בו הוא לומד. מצב זה הוא על פי רוב פונקציה של מידת ההזדהות, (או לחלופין ה"ניכור"), עם צוות בית הספר וערכיו. כאשר פוחתת הזדהות התלמידים עם המורים נוצרת התנגדות להפנמת הערכים המיוצגים על ידיהם ונוצרת רדידות בתודעתם האידיאולוגית של החניכים. הערכית. סכנה זו גוברת בגיל ההתבגרות עם הופעת מרד הנעורים. בזרות האחרונים הולכת ומתפתחת תרבות הנגד של בני הנוער,¹⁴ ערכיו ושאיפותיו זרים לעולם המבוגרים¹⁵ ובעיות אלו של פער תרבותי - בין גילי וניכור גוברות בחברה הדתית. בחברה הדתית עולם המבוגרים המסורתי, האמון ברוח החינוך ההטרונומי-סמכותי, מכתוב ערכים ונורמות באופן הטרונומי לילדים החיים בתוך חברת נוער בת ימינו - מודרנית ליברלית.¹⁶ לא פלא הוא, איפא כי בתוך

11 ראה קי רוג'רס "החופש ללמוד" 1974 הספר כולו: וב הפתיחה, וכן "מורים ותלמידים בתהליך של שנוי", שרן לוריץ הוצא' רמות אוניברסיטת ת"א 1986 עמודים: 30, 33, 34.

12 ראה וייטהד שם, עמ' 11-12 ו"מכתב למורה" עמ' 26.

13 ראה זי א. "פסיכולוגיה בחינוך" אוני' ת"א עמ' 152-164.

14 ראה לביא עמ' 27-32.

15 Colman J: "The Adolescent Subculture and Academic Achievement". The American Journal of Sociology Vol LXV 1960 337-347.

16 מפי פרו' מרדכי בר לב לפי ממצאים ראשוניים של מחקר נוכחי.

מציאות זו, קשה ומסובך מעמדו ויכולת השפעתו של המורה¹⁷. הכשרתו הפורמלית אינה מסיעת בידו כפי שטוענים בסיכומי המחקר המופיעים ב Teacher Education Year Book of 1990 קליפרט וגינבורג (מאמר 26 עמ' 450-461), גליקמן וביי, (מאמר 31 עמ' 541-562), קרט, (מאמר 17 עמ', 291-307 בסיכומו כדאי לשים לב במיוחד למסקנותיהם של זייכנר, פיימן - נמשר ושולמן), פרייברג ווקסמן (מאמר 34 עמ' 617-631) ועוד ועוד חוקרים שם. המסלול בו עובר הוא על מנת להתמחות לקראת הוראה הוא באותה פורמולה ובאותו סגנון של לימודיו הקודמים, על משקעי חינוכו הוא בעבר, שאינם תמיד מזהירים, נוספים גורמים תחרותיים דומים עכשיו בלימודיו. הוא נדרש להוכיח יעילות מקצועית - טרם העבודה בשדה וצריך להתייבב מעברו השני של המתרגם בהיותו בו זמנית, עדיין תלמיד קונבנציונלי עם כל ההשתמעויות הפסיכולוגיות והחברתיות שבקונטקסט. היינו להמשיך בקשר הביניארי והפונקציונאלי עם המרצים במסגרת לימודי ההוראה.

בקומפלקס הפסיכולוגי הזה נוצר עולם חצוי בתוך עולמו הפנימי של פרח ההוראה בשלב הכשרתו, הזדהותו האמביוולנטית, חרדותיו מההוראה ומהתלמידים (גם מפניו הוא, שהרי מקננת בו מימי היותו תלמיד, התייחסות אנטגוניסטית לדמות ה"מורה", ואולי, כפי שמציינת ע' אברהם במבוא לספרה יש נקמנות של דמות התלמיד בדמות המורה באותה אישיות, באופן לא מודע), משקעי העבר (יחסיו הוא עם מוריו) עוד גורמים פסיכולוגיים, סוציולוגיים, בעיקר דמויים סטריאוטיפיים, יחס החברה למקצוע, הסטטוס שלו וכיו"ב. כל אלו מנכרים אותו למקצוע אליו הוא מתכשר, והריחו צועד בסוף מסלול ההכשרה אל תוך המסיכה שמוצבת על בימה מלאכותית זו ששמה בית ספר לצורך משחק התפקיד הפונקציונלי המצופה, בה אמור הוא להגשים את הנבואה המטרימה, להיות מורה אידיאלי, בעל מעמד וסמכות מלאכותיים ולהמשיך במשחק - מלאכת הקודש של ההוראה העוברת מדור לדור.¹⁸ יתכן ודי בגורמים אינהרנטיים אלו להסביר את הבריחה של הטובים ממקצוע זה הן מלכתחילה, הן לאחר ההכשרה והן בנשירה לאחר תקופת עבודה מסוימת.¹⁹ במגזר הדתי - או במגזר בו רואים ערך עמוק בחינוך האידיאולוגי נראה כי בעיות אלו ראויות ליתר תשומת לב ולבדיקה יותר מעמיקה, וזאת משתי סיבות:

17. ר. ע. אברהם: "עולמם הפנימי של המורים" ב"אוצר המורה" תשל"ה פרק ראשון.

18. שם עמ' 54, וכן "ההוראה וההזדורות" מגמות י"ד 3-1. 1966.

19. Lenir J. Research on Teacher Education in Handbook of Research on Teaching N.Y. 1990. 19

א. חברה דתית אשר הנחלת ערכיה והשרדותם היא נשמת אפה, נדרשת לדאגה רבה יותר לבעיות ניכור ופער בין הילד למוריו - מיצגי ערכי המסורת.

ב. בזבוז פוטנציאל יקר ופריבלגי הקיים בחברה אידיאולוגית כמו בחברה הדתית, והוא כח אדם מעולה, צעירים בעלי תודעה ערכית הרוצים לעסוק בחינוך מתוך אידיאליזם, למרות מעמדו החברתי השפל, כמקצוע, נשחקים מהר מדי ונפלטים או נוטשים את המערכת החינוכית.

פריזמה בקורתית זו המוצגת כאן, יתכן והיא זרה לרבים משחקניה הראשיים של מערכת החינוך, מנהלים, מורים, תלמידים כיו"ב, אך המציאות הטופחת על פנינו דורשת הישרת מבט נכוחה וחפוש דרך אלטרנטיבית לדרך זו הרוויה בתסכול, לדעת רבים. ניסיון מקביל לחינוך הקונבנציונלי, שהיה לי במשך שנות עבודתי בחינוך במסגרות ולנטריות לא קונבנציונליות, לימדוני את העצמה שמתגלה כשמוטרלים עכבים פסיכולוגיים המובנים אינהרנטית במבנה השמרני של בית הספר. יחסי ידידות ופשטות בין מורה לתלמיד שבירת המערך המורמלי והפרונטלי של הכתה ושל אופי הלמוד, התרכזות בלמוד עצמי פעיל. אם בחברות (למוד עמיתים) ואם בקבוצות קטנות או לבד, במקום הקשבה פסיבית שבהוראה הפרונטלית, כל אלו סייעו בידי להגיע למסקנה שיש לשנות את אופי החינוך ואת אופיו של המחנך.

א. חינוך יהודי ייחודי

1. מבוא

חינוך יהודי-ייחודי הוא ניסיון להציע תיאוריה וישום של חינוך אלטרנטיבי המבוסס על שילוב בין דגמים יהודיים אותנטיים לדגמים פרוגרסיביים מודרניים. ברצוני לדון בערכים ובעקרונות התיאורטיים על רקע סקירה עיונית-הסטורית של מקורות היניקה של החינוך האלטרנטיבי על גווניו השונים, מתוך מגמה לברר, לעמת ולבחון את ערכי היסוד של חינוך יהודי-אלטרנטיבי, עם החינוך האלטרנטיבי הכללי. אנסה להציג את מגוון הערכים והמחשבות החינוכיות שהו מקור השראה למחנכים חלוצים, בלא מחויבות לכלל ההיררכיות הערכיות שלהן, אלא במגמה לברר אותם לעומק ולחלץ מתוכם באופן אקלקטי את הערכים אשר השפיעו על החינוך ההומניסטי והפרוגרסיבי, כאשר חלקם מופיעים גם בתשתיתה התיאורטית של הצעת התכנית של החינוך הייחודי.

2. החינוך הטבעי הפיידוצנטרי

אידיאולוגיה זו מחוללה הוא ז'אן ז'אק רוסו (1778-1712) שמתוך ניסיון חיים סוער ועשיר הגיע למסקנה מרחיקת לכת כי "האדם הוא טוב מטבעו והוא נעשה רע רק ע"י המוסדות ההם". (1762 במכתב שכתב על ההפיכה הפנימית שעברה עליו²⁰) "הטבע הוא טוב ובלתי מושחת". (האמנה החברתית 1762) ספרו הפדגוגי המפורסם "אמיל" הפך למקור רב השפעה על הפילוסופיה ועל ההגות החינוכית. הוא תבע את אהבת הילד ואת הלגיטימציה להתפתחותו החפשית והטבעית תוך מזעור ההתערבות. תפקידו של המחנך הוא בעיקר תפקיד של מניעה: הסרת המכשולים האורבים מצד הסביבה להתפתחות טבעית של האדם. הלמידה של הילד תעשה באופן טבעי, הענשתו הטבעית ע"י תוצאות בלתי נמנעות של הטבע הוא חלק מהתחנכותו והסתגלותו למציאות "הכל טוב כשהוא יוצא מידי יוצר הדברים והכל מושחת בידי האדם."²¹

מתפיסה טבעית זו נובעת משנה פדגוגית-פסיכולוגית הדורשת התאמת ההוראה והחנוך להתפתחות הילד, וכן לגיטימציה לתקופת הילדות כמות שהיא (ולא רק כהכנה וצבירה לקראת העתיד בו הילד יהיה בוגר). רוסו דגל בחנוך טבעי בחיק המשפחה בניגוד לחנוך המסורתי הממוסד ע"י החברה וזאת בכדי למנוע את ההשפעה ההרסנית של החברה על הילד. כדברי קסירר: "מן ההכרח לחנך את אמיל מחוץ לחברה, מכיון שיש צורך לחנכו למען החברה."²² לגישה זו של רוסו, של הפיידוצנטריות הטבעית והאינדיבידואליסטית, חברו תיאוריות חינוכיות הנובעות מגישות פסיכולוגיסטיות בחנוך, כמו התיאוריה של הפסיכולוגיה ההבדלית (הדיפרנציאלית) שמיסדה היה שטרן (1901), שפיתח את תורת ההבדלים האינדיבידואליים ואשר זרז תהליכי אינדיבידואציה בחנוך הפרוגרסיבי בארה"ב. כך גם גדלה השפעותיהם של מחנכים שדרשו התחשבות בפסיכולוגיה כמו אלן קיי (שבדיה, "דור הילד" 1900), קלאפרד ("ביה"ס לפי מידת הילד" 1921) וקורצ'אק ("זכות הילד לכבוד 1929). "כמו כן בעקבות התיאוריה הפסיכואנליטית של פרויד ותלמידיו (אדלר, רייך, ניל, פרום, אי ניומן ועוד) נחשפו תהליכי ההזחקה והנוירוזות כתוצאה של שליטת המוסדות הנורמטיבית של התרבות, של הערכים ושל "אני עליון", המעוצב ע"י סמכות

20 ראה ספרו של קסירר: The Question of Jean - Jacques Rousseau 1954, p.46

21 "אמיל" לרוסו יצא לאור ב1762, ונשרף בתוצות פאריס.

22 מתוך אי קסירר, "רוסו, קאנט גתה, 1945 מצוטט אצל ש"ה ברמן "תולדות הפילוסופיה החדשה" עמ' 13-16, וכן אנציקלופדיה החינוכית ח"ד 344-345

עולם המבוגרים. גלויים אלו הביאו לחשיבה על הצורך בחנוך טבעי, חפשי מהדחקות.

ניתן לחשוף בגישה זו מספר ערכים חינוכיים :
 ערך עליון : השגת האושר והטוב האישי והחברתי.
 חנוך טבעי ; מינימליזציה של התערבות.

פיידוצנטריות ; פסיכו-פדגוגיה, חינוך מותאם ליכולת ולשלב ההתפתחות של הילד, התרכזות בילד, בצרכיו, בהיותו, בתכונותיו, נטיותיו ושאיפותיו כמניעים בחנוך.

לעומת גישה זו, המתרכזת באופן קיצוני בילד, הופיעו תיאוריות של דרך ביניים הממזגת מטרות סוציאליות של טובת הכלל עם עמדה של פסיכולוגיזציה של מתודת ההוראה, כמו דרכו של טולסטוי (בשנות הששים במאה ה-19) פסטאלוצי (1826), או של פאולו פיררה (1981) בימינו, המשלבות תיאוריה פיידוצנטרית עם דאגה לטובת החברה במטרות החינוך.

3. החנוך ההומאניסטי-אידיאליסטי ; פורמאטיביות ותבוניות

שרשיו של חנוך זה נעוצים ביון העתיקה במשנתו של אפלאטון, אשר ביקש בדרך הסוקרטית לעצב אישיות אינדיבידואלית על כשריה היחודיים. אישיות מעוצבת כהלכה מבחינה תבונית, מוסרית ואזרחית בכוחה לעצב את המציאות וההסטוריה. חנוך זה אשר הפך לזרם מרכזי בתקופת התחיה, (המאה ה-15 וה-16) היה חנוך אריסטוקרטי במהותו, המיועד לשכבות האצילות ולא להמון העם, הוא תפס את האדם במהותו היחודית כתבוני והתרכז בחניך כמטרה.²³ חנוך זה מונחה, לפי הקלסיפיקציה המודרנית של ראסל²⁴ ובעקבותיו גם אצל צבי לם ע"י הגיון של עיצוב האישיות של התלמיד²⁵ והוא נשזר ברצף עם תורתו החנוכית של ע' קאנט. קאנט חזר והעמיד את כל הישות על תודעת האדם ובכך פתח את התקופה האנטרופוצנטרית בפילוסופיה, המעמידה את האדם במרכז. בעקבותיו ראו רבים מן הפילוסופים באדם, בתפיסתו הפנומנולוגית ובהשלכותיו (פרויקציות) את עיקר הקיום האונטולוגי, מניטשה, דרך האידיאליזם ועד האכזיסטנציאליזם, בכולם האדם הוא מקור ההויה. גם

23 ראה אנציקלופדיה חינוכית עמ' 270-296 וכן אדר "חינוך מהו" ירושלים תשי"ב עמ' 94.

24 ראה במבוא לספר "החינוך המודרני", אדיר כהן 1979.

25 החגיגות הסותרים בהוראה 1986 עמ' : 31-32.

בעקבות רוסו, חשב קאנט כי יש להתרכז בפתוח הילד כמטרת החנוך וללמדו בהתאמה ליכולתו, אולם בשונה מרוסו, קאנט הדגיש את החשיבה העצמאית והקטגוריאליזם, ואת החובה המוסרית כמרכיבים בסיסיים בחנוך הילד. "ללמד הילד להתליף את הפחד מפני האנשים ומפני העונש האלוקי בפחד מפני מצפונו שלו. את הערכת הזולת בהערכה עצמית ובכבוד פנימי, את ערכן של המילים בערכם הסגולי של המעשים, את הרגש במשכל ולבסוף את האדיקות העגומה, האפלולית והפראית בדבקות בהירה של מצב רוח טוב".²⁶

במגמת ההומניזם יש מסר דיכוטומי, מחד גיסא, הצבת חנוכו ועיצובו של האדם במרכז, פיתוחו וכיבוד זכויותיו, ומאידך גיסא, מודעות ליברלית רבה לאדם באשר הוא אדם, לכבודו, חרותו וזכויותיו. מכאן גם נובע יחס דומה לילד באשר הוא אדם.

ניתן לסכם כי החנוך ההומניסטי הנחיל לדורות הבאים: את הגברת הענין בחנוך ובבעיותיו. יתר על כן: יחס יותר הומני מהמקובל לחנוך. דרכי חנוך והוראה מותאמים ללומד, לרמתו ולצרכיו. קאנט הוריש לחינוך את הכבוד ופיתוח התפיסה העצמית-האוטונומיסטית של התלמיד, עיצוב חשיבה יוצרת פעילה ומבנית.

יש לציין כי החנוך ההומניסטי הקלאסי נסוג אחור. עם החלת חוק חנוך חובה לכלל האוכלוסייה. חזר והשתלט האופי העתיק של מיסוד פורמאלי, של מגמת הסוציאליזציה כמטרת החנוך העקרית, כך גם חזר המודל של אידיאל החקוי כהגיון המנחה את תהליכי החינוך, ההוראה ואמצעיהן.

לגישה ההומניסטית ניתן לצרף גם את הגישות התובעות פסיכולוגיזציה של ההוראה, היינו בסוסה על צרכים פסיכולוגיים של הילד ועל מוכנותו הקוגניטיבית והנפשית, התאמת תכני ההוראה ודרכיה להתפתחותו האישית והחברתית, וכאן כמובן יש להזכיר את תורותיהם של פיאזזה (1969), גיימס (1899) ופרנקשטיין (1954-1977). מעבר לכך, באופן יותר קוהרנטי תרם הזרם של הפסיכולוגיה ההומניסטית לשיטה זו. בין הוגיה המרכזיים: רוג'רס, סייסמונד, אריך פרום ומסלאו. חופש הבחירה והאוטונומיה האנושית היו נר לרגליה.

מתורתו של פרבל (1852-1872) שאבו רבים מן האסכולה הזו את ערכי החנוך התואמים את הגישה הזו. הוא דרש את עיצוב אישיותו של הילד עיי

26 "על הפדגוגיה", 1766 "Ubar pedagogik" תורגם לאנגלית 1960.

תנוך טבעי, עידוד ופיתוח היצירתיות הטבעית והאינדיבידואלית, השתתפות סוציאלית של הילד בחברה, ביטוי מוטורי וכיו"ב. כך גם דרש שההוראה תהיה מותאמת ליכולת ולמצב המוכנות של הלומד. יתכן ויש להזכיר גם את הרברט (1776-1841), שהציב חמשה שלבים של למידה המבוססים על העקרון של הטמעה באמצעות אפריציפציה (התפסה), היינו ביסוס ההוראה על נכונות הילד לקלוט את הנלמד בעקבות הבניתו על חומר קודם, שכבר נלמד והוטמע. ההתפתחות של הפסיכולוגיה הסטטולוגית של בינה סיימון ושל אבינהאוז, תרמו גם הם למגמת הפסיכולוגיזציה בחינוך, הם שהביאו להגדרת החנוך המיוחד אשר יועדה במקור להבחנת הצרכים והיכולות היחודיים והדיפרנציאליים של הילד. תרומה מיוחדת תרם תורנדייק (ארה"ב, 1910), שחקר רבות את תהליכי הלמידה ופיתח את הגישה הפעלתנית, תוך מסקנה שהילד ילמד בהנאה, מתוך ענין ואתגר כשהאובייקט הנלמד רלוונטי לו. מכאן התפתחה הפסיכו-פדגוגיה שנתנה את אותותיה גם בביה"ס המסורתי.

הפלגנו מהגישה הפילוסופית שבחינוך ההומניסטי לגישה הומניסטית פסיכולוגית, ששמה לה למטרה את צרכי הילד, עצובו הנפשי והתאמת ההוראה לצרכיו ויכולתו, וזאת גם אם אין מאמצים את הגישה הפיידוצנטרית הקיצונית, הדורשת את זכותו של הילד להכריע בעצמו את כל ההכרעות החינוכיות הקשורות לחנוכו. במשך השנים טושטשו חלק ממטרות התיאוריות הללו, כדוגמת השמוש במבחני אינטליגנציה (שמקורם אצל בינה) לצרכי החברה במיון והצבה של תלמידים וכיו"ב.

4. החנוך הפרגמטי-סוציאלי (האסכולה של דיואי ותלמידיו)

בתולדות החנוך נמנית השיטה הפדגוגית סוציאלית, כאחת השיטות המרכזיות, אשר השפיעו על החינוך במאה העשרים. אמנם אביה ההסטורי של שיטה זו היה פסטאלוצי (1746-1827), ובימינו מגשים אותה פריירה ברחבי מדינות בדרום אמריקה, אך בעיקרה פותחה, גובשה ונוסתה ע"י דיואי אבי השיטה הפראגמטית וחבר תלמידיו בארצות הברית, מתחילת מאה זו עד שנות השישים המאוחרות. החנוך בגישה זו נתפס כפונקציה של חברתיות האדם ופעולותיו שלו.

הפראגמטיזם, כתיאוריה, בוחן את משמעותם ואת ערכם של מושגים, רעיונות ותורות בתוצאות. תוצאות, צומחות מן השמוש המעשי בהם

ובתועלת, שאפשר להפיק מהם.²⁷ לדעת דיואי, רק העיסוק המעשי והנסיון להתמודד עם בעיות ממשיות יניעו את הלומד לפתור את הבעיות. תוך כדי כך יגרמו לו לעבור תהליך של למידה משמעותית, של הסקת מסקנות ושל הבנת התפתחות העולם.

התנסות מעשית שכזו, כמו פתרון בעיות ריאליות, מחייבת את הקונטקסט החברתי, כיון שכל למידה וכל התנסות הם במערכת של יחסי גומלין בין האדם לעולם; ואצל האדם, העולם הוא הזולת, ומכאן החשיבות הרבה למערכת היחסים ההדדיים שבחברה לגבי היעצבו של האינדיבידואל ושל הכלל המהווה כעין אורגאניזם אחד.

מגישה זו נובעות מסקנות תיאורטיות לגבי החנוך כדברי דיואי: "הניסיון - הוא החיים". "החיים עצמם הם התפתחות, והתפתחות היא החיים...". "תהליך החנוך אין לו כל תכלית מעבר לעצמו". ומכאן, שהילד אינו רק אדם בהכנה, אדם מתהווה, אלא יש לו זכויות משלו, הגדילה היא התפתחות מתמדת והיא משותפת גם לילד וגם למבוגר. היעצבו של הילד שונה משל חמרים בכך, שהוא בעל נטיה עצמית יחודית, שאותה הוא מביא ודרכה הוא מתמזג עם זולתו.²⁸

מתחום הפסיכולוגיה נתמכת גישה זו, על שני האספקטים שבה, משתי אסכולות. לאספקט החברתי תרמה שיטתו של אלפרד אדלר, תלמידו של פרויד, שראה בחברתיות האדם את הגורם המשמעותי ביותר בהתפתחותו הנפשית. לאספקט הפרגמטי, מעשי, יש לחזור ולהזכיר את שיטתו של תורנדייק, אשר טען כי נכונות לפעולה קימת באופן אינהרנטי בילד, כמקור עצבי מענג, והגשמת הפעולה תגרום להנאה לעומת תחושה של אי-נעימות אשר תלוה ביצוע של פעולה מאולצת. באותה מידה יחוש הילד אי-נעימות, כשהוא מעורר פיזיולוגית לפעולה מסוימת ונבלם ע"י גורם חיצוני. עקרון הפעלתנות בחנוך הוא: "מתן הזדמנויות שיעוררו בתלמיד יחס חיובי לפעולה והתנגדות לגורמים המפריעים לו. יתר על כן מידת פעילות הילד בביה"ס היא אינדיקציה לקשריו ותחושותיו כלפי המורה, חבריו וביה"ס בכלל.²⁹

27 ראה אנציקלופדיה חינוכית: ח"א 873.

28 MCMILLAN pp. 13-14; 31-51 in: H.H. HORNE: "The Democratic Philosophy of Education" Ed: 1935.

29 ראה אנציקלופדיה חינוכית חלק ה' ערך תורנדייק.

5. החנוך הדיאלוגי - האני - אתה

הפילוסופיה הדיאלוגית גובשה בתורתו של בובר, אשר ראה בלשון, בדינמיות של הדו-שיח את כל ההסטוריה ואת כל ההתפתחות. "העולם מדובב את האדם המשיג אותו, ואף חיי האדם עצמו אינם אלא דו-שיח. כל קורותיו של האדם אינן אלא אותות גדולים עם קטנים של דיבור... אם יעשה האדם או יחדל כל זה אינו אלא מענה או חדלון מענה."

בניגוד לדיאלוג הסוקרטי - אין המורה מהווה דמות של "מילד", אמצעי להולדת הדעת אצל התלמיד אלא שותף שיוני, שהתלמיד אינו יכול בלעדיו, כדברי קירקגור. גישה זו התפתחה ביתר שאת במאה הי"ח כריאקציה לקאנט, אשר הפך את האני בבידודו ככולל הכל - וגם את ה"אתה", כתופעה בלבד בספקטרום של האני המורחב, זוהי תפיסה של סוביקט - אוביקט, או "אני - הלז", "אני - הסתם".

לעומת זאת, טענת בובר היא, כי המציאות של האדם בעולם היא התערות סבוכה של שתי גישות אלו: "אני - אתה" כנגד "אני - הלז". בפילוסופיה הדיאלוגית כל החיים הם דו-שיח, וההדגמה היחודית לגישה זו היא התערות בין מורה תלמיד. בניגוד למטאפורות קודמות של החנוך, "משפך" בגישה המסורתית, התלמיד "כלי-קבול"; וגם בשונה ממטפורת ה"מעין" בחנוך המתקדם, בו התלמיד אמור לנבוע והמורה משמש כמשאבה - בובר הציע "הקפה". האידיאל הוא "ידידות", אך הסיטואציה החנוכית מכתובה הבדלי מקום (התלמיד אינו יכול להיות ממש כמו המורה ולשים עצמו במקומו). ומכאן, שהזיקה הנכונה היא הקפה והדדיות. גם אם אין זרימה ארוטית של אהבה, כמו בחנוך החדש, או הסוקרטי, הרי חנוך כזה מקנה "אמון בעולם".³⁰ התפיסה הדיאלוגית, כחלק מן הזרם האקזיסטנציאליסטי מתנגדת להומניסטיות האוביקטיבית הקבועה. גם היא, בדומה לאקזיסטנציאליזם, מעבירה את כובד המשקל לאדם הסוביקטיבי, לחברותא ולקשר הדיאלוגי, המיצב את הערעור הנפשי - ערעור הנגרם מראיה אקזיסטנציאליסטית מתמדת של המשתנה, המשעמם, חוסר המשמעות של ההויה. וכיו"ב. בגישה זו מאמין גם פאול פריירה.

פריירה חולל בארצו מהפכה שיונית בעזרת החנוך ובאמונתו האמיתית בכבוד האדם ובזכויותיו באשר הוא אדם. מכאן צומחת גם דרישתו לראות את הילד

30 בובר "בסוד שיח", המאמר "על המעשה החינוכי" תשי"ט. וכן ראה אנציקלופדיה חינוכית ת"א: 875-876.

כאדם שיווני, והחנוך כולו בין חניך למורה נדרש להתנהל במישור של דיאלוג הדדי, של מפגש אמיתי בין צרכים, עמדות, ענין וכיו"ב.³¹

ניתן לסכם, כי פלוסופיה זו הנחילה לחנוך את ערך הדמוקרטיזציה של בית-הספר וגם את ערך הדיאלוג - ההדברות, כבסיס ליצירת אמן, בטחון, כבוד הדדי וללגיטימציה של התלמיד. ערך זה משמש הן כמקור סמכות והן כמטרה בחנוך לקראתו. עוד הנחילה תורה זו יתר סוביקטיביות בחנוך, אולם לא סוביקטיביות אינדיבידואליסטית, אגוצנטרית, אלא סוביקטיביות הבאה בד בבד עם תפיסה חברתית מפותחת.

על רקע תיאוריות אלו, ועל בסיס הנחות היסוד שלהן, התפתחו תנועות חינוכיות פרוגרסיביות, אשר פרחו בארה"ב במחציתה הראשונה של מאה זו (שקיעתן נבעה מן החרדה שתקפה את מזינתם בעקבות התעצמותה של בריה"מ ובעיקר בשיגור הספוטניק ב-1967, אשר זיעזה את ארה"ב והביאה למהפך בחינוך להגברת ההשגיות המדעית).

התיאוריות שמנינו לעיל מהוות מקורות יניקה לחינוכאים פסיכולוגים והוגי דעות שחוללו שינויים בחינוך והקימו מוסדות חינוך רבים ומגוונים אשר המשותף בהם הוא, שהם שונים במהותם מן החינוך המסורתי, בתי ספר מתקדמים (פרוגרסיביים), בתי ספר פתוחים, בתי ספר חפשיים ובתי ספר בלתי מדורגים. בהכללה נקראים כלל המוסדות הללו בשם "חינוך פתוח".

רונלד בארת³² מונה את הנחות היסוד עליהן מתבססות התיאוריות של החנוך הפתוח על גווני השונים. הוא מעלה גם את הבעיות הכרוכות בהנחות יסוד אלו ואת הקושי להוכיחם או לסתורם:

א. מוטיבציה: ילדים סקרנים מטבעם ומגלים התנהגות חוקרת ללא תלות בהתערבות מבוגרים. התנהגות חקירתית תלויה בהכונה עצמית. הנחות יסוד אלו ודאי מושתתות על אמן ביכולת המולדת של הילד.

ב. תנאים ללמידה:

1. הילד יגלה חקרנות טבעית כשאינו מאוים.
2. בטחון עצמי והוקרה עצמית קשורים באופן הדוק ליכולת הלמידה וליכולת להכריע הכרעות שונות הקשורות ללמידה.

31 ראה פ' פריירה וא' שור: "פדגוגיה של משוחררים" 1992 פ"א.

32 "Open Education", Charls. H. Roland. S. Barth Open Education: Assumptions about Learning. In: children' Rothbon. ed.

3. חקירה אקטיבית בסביבה עשירה, עם מערך חומרים מפעילים, יסייע רבות ללמידה של הילדים.
 4. משחק אינו דבר נפרד ושונה מהותית מעבודה.
 5. לילדים הזכות וגם היכולת להחליט החלטות משמעותיות המתיחסות ללימודיהם שלהם.
 6. ילדים יאהבו ללמוד, אם ניתנת להם בחירה מחושבת בין החומרים עמם הם רוצים לעבוד עם אחריות להתמיד בכבוד לחומרים בהם בחרו.
 7. כאשר ניתנת לילדים הזדמנות, הם מעדיפים להיות מעורבים בפעולות שיש להם ענין רב בהם.
 8. כשילד מעורב באופן מלא בפעילות שהוא עושה ונהנה ממנה - הוא גם לומד מכך באופן משמעותי.
- ג. חברתיות:** כששני ילדים או יותר מעוניינים לחקור אותן בעיות או חומרים, הם יבחרו לשתף פעולה באיזושהי דרך. כשילד לומד משהו, החשוב לו, הוא רוצה לשתף בזה אחרים.
- ד. התפתחות אינטלקטואלית:** התעצבות מושג, הוא תהליך הנושא פרי באיטיות רבה. ילדים עוברים אותן דרגות התפתחות אינטלקטואלית כל אחד בדרכו האישית, בקצב שלו ובזמן היחודי שלו. צמיחה והתפתחות אינטלקטואלית מתרחשות דרך רצף של התרחשויות קונקרטיות מלוות בהפשטות. הפשטות ורבניות ילוו חויות ישירות עם מטרות ורעיונות, לא תקדמנה אותם ולא תחלפנה את מקומם. בתהליך ההמשגה מהקונקרטי לאבסטרקטי ילדים זקוקים לכמויות שונות של זמן.
- ה. הערכה:** מקור האימות המועדף לבעיה באה באמצעות החומרים עמם הילד עובד. שגיאות הם חלק נצרך של התהליך הלימודי. צריך לצפות אותם ואפילו לרצות בהם לצורך כלל הידע, בעיקר ללימוד מתקדם. ותן סגולות אנושיות הניתנות למדידה קפדנית אינן בהכרח החשובות ביותר. מדידה אובייקטיבית של ביצועים עלולה להשפיע באופן שלילי על הלמידה. העדות על למידת הילד המוערכת ביותר באופן אינטואיטיבי הוא ע"י צפיה ישירה. הדרך הטובה ביותר להעריך את האפקט של חויות ביה"ס על הילד הוא לצפות בו לאורך תקופה.
- הנחות יסוד אלו מלוות בשאלות שעדיין לא הובררו דיין על ידי אנשי החינוך האלטרנטיבי. בגלל בוסריות השיטה והיותה עדיין לא מבוססת דיה על מחקר תיאורטי.

בנושא הראשון, המוטיבציה, אמנם מאתגרים אנשי החינוך הפתוח במידה משמעותית את אנשי החינוך הקונבנציונלי, אך עדיין ניצב בפניהם האתגר להשיב על ראיתם את תפקיד המבוגרים במערכת חיי החינוך של הילדים - האם אין מקום להוראת מבוגרים והכונתם את לימודי הילדים? או לפחות ללמידה הדדית ויחסי גומלין? לצורך ענין זה, האם יש מקום למניפולטיביות כדי לעורר הנעה, או שגם לכך לא?

גם לגבי תחום הלימודים וזכות הבחירה הבלעדית הניתנת לילד בקשר ללימודיו, שאלת אנשי החינוך הקונבנציונלי, אם אמנם הילד בלבד מסוגל וצריך להכריע על תכנית הלימודים, האם כל הכרעה שלו קבילה? האם אין לחשוש כי סיטואציות אקראיות יכריעו הכרעות גורליות? (כמו מצב רוח חולף וכיו"ב. גם הטענה כי בטחון עצמי הינו תנאי בלעדי ללמידה משמעותית עדיין לא הוכחה אמפירית).

לגבי הדאגה להתפתחות האינטלקטואלית של הילד מוטל עדיין על אנשי החינוך הפתוח להוכיח ולהבהיר את הזהות אותה הם רואים בין המשחק ללמידה. טענת הזהות דורשת הוכחה כי אמנם גם המשחק מביא לאותה התפתחות.³³

הטענות הללו כנגד החינוך הפתוח אופיניות לו, עקב היותו עדיין בחיתוליו, אך הן גם מציבות תמרורי סיוג והתרעה למחנך הבותר בדרך החינוך הפתוח, הוא נדרש לשקול היטב את צעדיו ולבדוק את מידת הפתיחות אותה הוא מאמץ בכל הנושאים הנ"ל.

על בסיס הנחות יסוד אלו מונחים עקרונות חינוכיים המציבים מטרות ערכיות מסוימות. סטוארט שפירא³⁴ מצא ששה עשר עקרונות משותפים העולים מתוך כתביהם של המחנכים ההומניסטים הדוגלים בחינוך אלטרנטיבי, נמנה מתוכם את שנים העשר המרכזיים:

גישה אפקטיבית (כנגד הדגש הקוגניטיבי, בעיקר, המושם על התהליך החינוכי ע"י החינוך הקונבנציונלי). בזאת רואים אנשי החינוך ההומניסטי מפתח למפגש אמיתי כן וחפשי בין בני אדם.

33 שם עמ' 123.

34 Sapiro S.: "An Empirical Analysis of Operating Values" In: Humanistic Education J. of Humanistic Psychology 25 [1], 1985; 94-108 there 23 [2] 1983 85-96: "Confluent Education: Paradigms Lost?" There 24 [4]; "Survey of Basic Instructional Values In Humanistic Education".

צמיחה אישית. כנגד האוניפורמיזם והקונפורמיזם השולטים בכתה הרגילה, בה נתפסים התלמידים ככלל ברגים זהים במכונת הלמידה, בכתה הפתוחה מושם דגש על מימוש העצמי של הפרט. בחינוך הדתי תדרש הגדרת הצמיחה האישית כאמצעי למימוש טוב יותר של עבודת האלוקים, בבחינת "אם אין אני לי מי לי, וכשאני לעצמי מה אני?!"

קרבה בינאישית. זוהי מטרה וגם אמצעי. היחסים בחינוך ההומניסטי משוחררים מן הפורמליות ומן הניכור והדיסטנס המאפיינים את הכתה הקונבנציונלית. הם מאופיינים באמפתיה ובקבלה המשמשים ליצירת אקלים המאפשר למידה מירבית, אוריה כזו חשובה גם כמטרה לחנוך ליחסי אנוש. **אינטגרציה.** ביסוד כל חנוך הומניסטי מונחת גישה הוליסטית של ההויה, של הטבע וערכי האדם. ביהדות הוליום זה מתבטא בראית הטבע-הבריאה והאדם כחגשמת התורה, האידיאל, ומכאן השאיפה לאינטגרציה בין הנלמד לבין החיים, בין החויה האפקטיבית, ללמידה הקוגניטיבית.

רלוונטיות. תוצאה ישירה מן ההשקפה הפידוצנטרית ומן התפיסה ההוליסטית-אינטגרטיבית היא המסקנה, שהחוראה והלמידה חייבים להיות רלוונטיים לילד. בנוסף לכך הנחות היסוד הקשורות ללמידה משמעותית טומנות בחובן את הטענה כי למידה כזו אופטימלית, כשהיא קשורה לחיי הילד ורלוונטית להיותו. גם עקרון זה הינו מטרה ואמצעי - מטרה לאינטגרציה בחיי האדם ושלמותו ואמצעי ללמידה יעילה מונעת ע"י מוטיבציה פנימית ולפעמים אף נלחבת.

אוטונומיה. הקניית אוטונומיה מלווה באחריות אישית ביחס לתהליך הלמידה ותכניה, תוך אמון מלא מצד המורים ללומד. כך גם בחירה חופשית של סגנון למידה והערכתה. כאשר אוטונומיה כזו מתגשמת בתנאי למידה טובים, היא גם מוכיחה, לטענת אנשי החנוך הפתוח, יעילות רבה. בחנוך הדתי גישה כזו מחייבת הגדרה מטרימה של גבולות האוטונומיה ושאיפה לשכנוע והפנמה מודעת של אותם יסודות הטרונומיים כמו ציות להלכה.

קונטקסט. חינוך בתוך ההקשר החברתי ומחויבות לתרום לצרכי החברה, הם חלק קריטי בחנוך ההומניסטי, כדי לגונן עליו מפני נפילה לחינוך אגוצנטרי.

שנוי וחדשנות. ההתנגדות לחינוך הקיים וללקויו מלווים בהכרח בדרישה לשנויים במסגרת, במבנה ובמהות החנוך. בשאיפה לאפשר את מירב חופש הפעולה לחניך, גישת החינוך הפתוח מצדדת בחיפוש דרכים אלטרנטיביות, בעריכת נסויים חדשניים ובהצגת דרך חינוכית חילופית מבוססת על

אינטראקציה בינאישית, על יחסים חברתיים, אנטי-תחרותיים, על יתר בחירה ואחריות של הלומד.

גוון ויצירתיות. הגוון הוא ערך חשוב בחנוך ההומניסטי, עקב התפיסה הפיידוצנטרית והגישה האינדיבידואליסטית. מתוך כך באה הדרישה להתחשב בשוניות ולאפשר למידה מותאמת לכל לומד על יחודו, יכלתו ונטיותיו האישיות. היצירתיות והמקוריות זוכות לפיתוח ולהערכה בדומה להשגים לימודיים.

אורינטציה על תהליך. תהליך הלמידה ועיבודו המודע נתפסים כחשובים אולי אף יותר מתוצרי הלמידה וזאת כדי ליצור תנאים ואמצעים ללמידה משמעותית וכך גם קימת מגמה להפוך את תהליכי הלמידה לתוכן נלמד, לצורך פיתוח מיומנויות למידה, מיומנויות של תקשורת חברתית ומודעות עצמית. יש לציין כי גם במסורת היהודית שלטת האורינטציה של חשיבות התהליך יותר מההספק והתכנים. המושג "תלמיד חכם" מיחס ערך חשוב יותר לתלמיד המתמודד בלמודו מאשר לרב הזוכה לתארו עקב השגיו. גם ההערכה בלימוד תורה ממוקדת בד"כ ברמת הדיון ודרכי הטיעון, ולא כל כך בהיקף או בהשגים.

אינדיבידואליזם. בחינוך ההומניסטי הדגש הוא על הלומד, על אישיותו היחודית האוטונומית ועל צמיחתו האישית כמטרת החנוך. גישה זו היא אינדיבידואליסטית במהותה. התלמיד הינו סוביקט ולא אוביקט של החברה או של המדינה, ומכאן גם הלגיטימציה להכוונתו האישית על ידי עצמו. עקרון זה דורש התיחסות זהירה, כיון, שעל אף חשיבותו הרבה סכנותיו מרובות מבחינה חברתית, אלתראיסטית. החנוך האינדיבידואליסטי חייב להיות רווי בחנוך למחויבות לסביבה, ובחינוך הדתי על אחת כמה וכמה יש לשקול מטרה זו ביחס לערכי יסוד יהודיים אחרים. המחויבות לצו האלוקי מגבילה את חופש הפרט, מחד גיסא, אך משחררתו מקונפורמיזם חברתי סביבתי. "לא תגורו מפני איש" מאידך גיסא, כנאמר: "אין לך בן חורין, אלא מי שעוסק בתורה".

שותפות זמוקרטיית. בניגוד גמור למבנה הסמכותי של החינוך הקונבנציונלי, בחינוך הפתוח יש מחויבות לשותפות אמיתית של הלומדים בהכרעות הכרוכות בגורל לימודיהם. אוטונומיה זו מגמתה לפתח "קהילה לומדת", רעיון המקובל מקדמא דנא במסגרת בית המדרש היהודי. הקהילה הלומדת היא המהות של בית המדרש. המורים והתלמידים לומדים בצוותא, מתוך בחירה אישית של תכני הלימוד. גם מסגרת של שעורים, מדי פעם אינה פוגמת במהות האוירה

האוטונומית והדמוקרטית. העיקר הוא האדם, הלומד, ולא דוקא המורה או תכני הלימוד.

ב. החינוך היהודי מול מגמות החינוך הפרוגרסיבי

נראה לכאורה, כי החינוך היהודי בהיותו חינוך דתי נוטה בגישתו לפטריאכליות סמכותית, הטרונומיות ומיסוד פורמטיבי נוקשה. אך ההיפך הוא הנכון. עיון בגישות חינוכיות הבאות לידי ביטוי במקורות היהדות הכתובים, החל מהתנ"ך וכלה בהוגי דעות של הזמן האחרון - כמו מנהיגי החסידות, המהר"ל, הגר"א הרב סלובייצ'יק והרב קוק - וכן סקירת ההסטוריה של החינוך היהודי הממוסד, יוכיחו כי החינוך היהודי במקורו שאף בראש וראשונה להגשים את עצמו, ולפיכך היתה מודעות עמוקה לצורך להשתית את החינוך על הפנמה של הערכים אליהם חינוכו. לפיכך מבנה המוסד החינוכי, דרכי ההוראה בו ותכניו חושבו מאז ומתמיד בהתאם לאלמנטים פסיכולוגיים וחברתיים בסיסיים, המבטיחים סבירות רבה יותר להשרדותם של ערכי החינוך אצל ה"נער". מעבר לכך, גם במישור של ערכים מוחלטים ישנן הצטלבויות בהם התיאולוגיה הדתית נפגשת עם תיאוריות חינוך הומניסטיות אשר מנינו לעיל. ברצוני לסקור מספר ערכים חינוכיים, המופיעים במסורת הכתובה של החינוך היהודי - ערכים ועקרונות בחינוך הנובעים ממקורות היהדות:

1. ערכים עקרוניים

- א. הצלחת החינוך היהודי כערך עליון. "אשר תצוו את בניכם לשמור לעשות את כל דברי התורה הזאת ... כי הוא חייכם"³⁵
- ב. האדם בעל צלם - אלוקים, "עצם שכלי ונצחי"³⁶ בעל בחירה חפשית.
- ג. אחדות ההויה. "הקב"ה הסתכל באורייתא וברא עלמא"³⁷ טבע האדם וערכיו טובים במהותם וזהים לערכי התורה. "אשר עשה האלוקים את האדם ישר והמה בקשו חשבונות רבים"³⁸ מן העקרונות האלו נובעת תפיסת עולם הוליסטית הדוגלת באחדות ההויה. גישה זו פותחה והורחבה רבות

35 דברים ל"ב.

36 ספורנו.

37 בראשית רבא.

38 קהלת ז'.

בחסידות,³⁹ וזכתה להרחבה מעמיקה בכתביו של הרב קוק, אשר מתוכה גם השליך על הדרך האידיאלית בחינוך: "מי זה לא ישתוקק לזה, שיהיה הטוב והצדק טבע קנוי בכל נפש, ומי זה לא ישאף, שהוד החיים העליונים בהוד רוחניותם שיגוב מציאותם יהיו מאוגדים בעוצם הטבעיות שלנו. מי לא ידע שנצחון הטוב והחיים ... הוא מאוחז בקביעות של הטוב והחיים בתוכיות הטבע המסודרת האיתנה. ובתוך המושג של הטבע מבינים אנו כבר מהי העבודה האלוקית, מהי חובתה של תורה בקיומה ותלמודה..."⁴⁰

ועוד: "העולם כמו שהוא, מעשה ידי יוצר כביר כח אשר לתבונתו אין מספר, כמו שהוא, ניתן הוא בליבו של אדם מראשית יציאתו לראות באור החיים. ורק על ידי הגרעין הבריאה הזה יימצא אחר כך כל זרע החיים הרוחניים אשר לאדם. יש כאן תפיסת מושג מבלי הכרה, רק מפני דחיפה פנימית, הבאה ממקורות שאין יד אדם משיגה אותם בהכרה. והילדות הזאת צריכה שמירה מפני פגעים העלולים להזדווג לה."⁴¹

באופן מפתיע מתגלה דמיון רב בין גישה זו ביהדות לדבריו של פרבל: "חוקיות נצחית מצויה ושוררת בכל. חוקיות זאת התבטאה ומתבטאת באופן ברור ומוחלט הן בעולם החיצוני - בטבע, הן בפנימי - בעולם הרוח, והן בחיים המאחדים את שני אלה... חוקיות זאת השוררת בכל מושתתת בהכרח על אחדות הפועלת בכל אחדות חיה ברורה לעצמה ויודעת את עצמה, ולפיכך נצחית... אחדות זאת הוא האלוקים. הכל מוצאו מן האלקי, מאלקים ומותנה רק בו. אלקים הוא יסודם הבלעדי של כל הדברים... כל הדברים קימים רק בזכות העבודה שהאלקי פועל בהם. האלקי הפועל בכל דבר הוא הוא מהותו."⁴²

ועוד: "ייעודם ותפקידם של כל הדברים הוא: לגלם בהתפתחותם את מהותם, את האלקי שבהם, וכך את האלקים כשלעצמו; לגלות את האלקים ולבשר אותו בעולם החיצוני, בעולם בר החלוף. ייעודו ותפקידו המיוחד של האדם כיצור שומע ובר תבונה, הוא: להעלות את מהותו, את האלקי שבו, את האלקים ואת ייעודו ותפקידו לתודעה מלאה, להכרה חיה ולהבנה ברורה. יתר על כן, עליו להגשים אותם תוך הגדרה עצמית וחירות, להפעילם ולהעיד עליהם בחייו הוא. טיפול באדם כביצור חושב ושומע המגיע לתודעת עצמו, דחיפתו

39 ראה למשל תניא מאמר ראשון פ"ד, מ"ח, ועוד.

40 אורות הקודש ח"ג עמ' קמג.

41 ערפלי טוהר עמ' קלו.

42 פרידריך פרבל, חינוך האדם, סעיף 1 בתוך "הד הגן" כרך ב' (תרגום) חוברות ה-ו'.

להגשמה מושלמת וטהורה של החוק הפנימי של האלקי שבו, תוך הכרה והגדרה עצמית, והדגמת הדרכים והאמצעים לכך - זהו חנוך האדם. ובכך חייבים אנו באמצעות החינוך לפתח, לגלם, להעלות להכרתו של האדם את האלקי שבו, את מהותו. עליו להגיע לחיים מודעים וחפשיים בהתאם למהות זאת... החינוך חייב להוביל את האדם לבהירות, הן על אודות עצמו והן בתוך עצמו, לשלום עם הטבע ולא יחוד עם האלקים. לכן הוא חייב להעלות את האדם להכרת עצמו ולהכרת האדם, להכרת אלקים ולהכרת הטבע - ולחיים הטהורים והקדושים המותניים בכל אלה... במקורם ובקווי היסוד הראשוניים שלהם חייבים איפה החינוך, הלימוד, וההוראה להיות סבילים ומסתגלים ולא מכתיבים קובעים ומתערבים... ההנחה המוקדמת היא, שהאדם הצעיר, שעודנו הולך ומתעצב, רוצה בטוב כשלעצמו ולעצמו... כל חינוך פעיל, מכתיב, קובע ומתערב, וכל לימוד והוראה ממין זה - משמידים, מעכבים והרסניים הם בהכרת. דבר זה מפעולת היסוד האלקי ומשלימותו ובריאותו הטבעית של האדם.⁴³

פרבל בגישה אופטימית זו מתבסס על הנחות יסוד תיאולוגיות הקרובות לעקרונות המקראיים שהובאו בראש הדברים. האדם כצלם אלקים מממש את מהותו ואת עצמיותו האמיתית בהגשמת יחודו האלקי, כדברי הרב קוק: "חטא האדם הראשון שנתנכר לעצמיותו... לא ידע להשיב תשובה ברורה על שאלת איך, מפני שלא ידע נפשו, מפני שהאניות האמיתית נאבדה ממנו ... באים מחנכים מלומדים, מסתכלים בחיצוניות, מסיחים דעה גם הם מן האני, ומוסיפים תבן על המדורה, משקים את הצמאים בחומץ, מפטמים את הלבבות ואת המוחות בכל מה שהוא חוץ מהם, והאני הולך ומשתכח, וכיון שאין אני, אין הוא, וקל וחומר שאין אתה."⁴⁴ ההנחה בדבר אחדות ההויה היא הנחה פילוסופית המבססת את אמירת חז"ל: "אין לך בן חורין אלא מי שעוסק בתורה."⁴⁵ כיוון שלפי התפיסה ההוליסטית, האימננטית, התורה והוראותיה, הם ג"כ התגלמות של הרצון והחוק האלוקיים ואין אלו צוים חיצוניים לנפשו של האדם.

מכאן ניתן להסיק שמתגלה קירבה מהותית בין התיאוריות הנובעות מגישה דתית פנאנתאיסטית, המבוטאות ע"י הקבלה והחסידות, לבין הפילוסופיות ההומניסטיות כמו של רוסו וקאנט, הרואים את מעלתו היחודית של האדם

43 שם סעיפים: 5, 2, 7, 8.

44 אורות הקודש ח"ג עמ' קמ.

45 מסכת עירובין נד.

כגרעין בסיסי של טוב ודורשים חינוך דרך כבוד וחירות, לקראת התפתחות והתגשמות של מהותו היחודית.

אמנם קשה להבין זאת באופן פשטני, לכאורה היהדות המבוססת על תורה ומצוות כופה על האדם דרך הטרונומית מובהקת, יתר על כן מתעורר קושי בהנחת היסוד האופטימית בדבר מהותו החיובית של האדם, שהרי ישנה אמירה מקראית מפורשת "כי יצר לב האדם רע מנעוריו"⁴⁶, וספרות רבה גם בחז"ל וגם בפילוסופיה היהודית דנה בהתמודדות עם נושא יצה"ר. גם אנו נדון בנושא זה בשולי הפרק.

להלן נמשיך ונדון בשאלה החינוכית המתעוררת מתוך ההערה הראשונה, בדבר החינוך התורני, ונוכח לראות כי המגמה המסתמנת ממקורות אלו היא לחנך מתוך חשיפת הטוב שבאדם, מתוך כבוד ליחיד ומתוך מגמה מובהקת ליצור תובנה, הפנמה ושאיפה לפיתוח גישה חינוכית אוטונומית בגבולות העקרונות התיאולוגיים, הבסיסיים, המהויים את המסגרת ההטרונומית.

2. ערכים חינוכיים

1. "חנוך לנער על פי דרכו, גם כי יזקין לא יסור ממנה"⁴⁷ - שתי גישות יסוד נובעות מכאן:

א. **ערך החינוך המותאם (אינדיבידואציה)**. - כותב הגר"א: "כי האדם אי אפשר לו לשבור דרכו, כלומר מזלו שנולד בו... אלא הבחירה ביד האדם שיוכל לאחוז במזלו ולהעמיד כפי שירצה - או צדיק או רשע או בינוני וזה שאמר חנוך לנער עפ"י דרכו - לפי דרך מזלו וטבעו תחנכהו ותדריכהו לעשות מצוות."⁴⁸ בדומה לכך מוצאים אנו במהר"ל: "הכל כדי לתת לנער משא כאשר יוכל שאת כפי טבעו, ומה שהוא לפי טבעו מקבל הנער, כמו שסידר הקב"ה אוכל לילד חלב אימו, שהוא דבר מקובל אליו ולא סידר לו מן המזונות, אשר אינם לפי ערכו. אך הטפשים בארצות אלו דרכיהם היפך זה, מלמדים עם הנער מקרא מעט מן הפרשה ומפסיקין ומתחילין בשבוע אחרת פרשה שניה... והאנשים הללו הוכו בסגורים, אין

46 בראשית ת, כא.

47 משלי כב.

48 פירוש הגר"א שם.

זה רק כי שכל הנער גדל מעצמו, אבל שיהיה מוסיף בשכלו מה שהלהיטו דבר שאין ראוי לו ואינו לפי ערך שכלו זה אי אפשר.⁴⁹

ראוי לציין כאן כי הרב קוק ג"כ ראה את הצורך לאבחן בין דרכי לימוד של בני אדם. הוא מנה ומייך באופן טיפולוגי תמשה דרכי לימוד מגוונים הקיימים בקרב בני האדם: דרך האינטואיציה; לימוד מהיר (תפיסה מהירה); ידיעת הפשט; ליבון ועיון מעמיק במתינות (אנליטיות); כניסה פנימה בהידוק (אינדוקציה). האידיאל הוא יצירת סינתזה אחדותית מכלל דרכים אלו.

ב. **"חינוך מותאם"** - אמצעי להפנמת החינוך ".... גם כי יזקין לא יסור ממנה".

2. **"יהי כבוד תלמידך חביב עליך כשלך"**.⁵⁰ יחס של כבוד ואמון לתלמיד. "רב לא ישב ע"ג מטה וישנה לתלמידו ע"ג קרקע."⁵¹

3. **קירבה בינאישית - אהבת התלמידים** - "שיהיו חביבים עליו כבנו". "ושגנתם לבניך - אלו תלמידיך". הלל הזקן "לא פתח אדם דלת לתלמידו אלא הוא בעצמו."⁵²

4. **"אין אדם לומד תורה אלא ממקום שליבו חפץ"**.⁵³ המוטיבציה של הלימוד היא פנימית, וכך מן הראוי שיהיה. "אל תהיו כעבדים המשמשים את הרב על מנת לקבל פרס, אלא שלא על מנת לקבל פרס."⁵⁴ מעקרון חינוכי זה נובע: הצורך לצמצם ככל האפשר את החיזוקים החיצוניים לצורך מוטיבציה, כמו ציונים או סנקציות, "קרדום לחפור בו", "משתמש בתגא" וכיו"ב. "כי כל הלומד תורתו... הן משום כבוד, או מה שהוא מן הדברים הגשמיים... זה הוא העדר התורה... כי המשתמש בדבר שהוא קודש אל דבר חול מגיע אל המיתה."⁵⁵ וכן עולה מעקרון חינוכי זה יצירת סביבה לימודית, המאפשרת את חופש הבחירה בלימוד, עשירה בגרויי למידה, ומעוררת סקרנות טבעית

49 פירוש המהר"ל על פרשת ואתחן ו, ז.

50 אבות ד'.

51 מסכת מגילה כא.

52 מסכת סוכה כז.

53 מסכת עבודה זרה יט.

54 מסכת אבות א'.

55 מהר"ל, נתיבות עולם נתיב התורה פ"ז דף יג.

- ושאלות. "השאלה על דבר הוא חצי חכמה" "אם לא ישאל לא יגיע אל מדריגת התורה."⁵⁶
5. גישה אנטי תחרותית, "שלא ילך אחר טבעו וישמח, כשחברו נכשל... והוא אינו."⁵⁷
6. אקלים חינוכי תומך: "לא הקפדן מלמד". "אם ראית תלמיד שלימודו קשה עליו כברזל בשביל רבו שאינו מסביר לו פנים"⁵⁸, "הרב הרודה את תלמידיו יעבור ממלאכתו וילך ויעשה מלאכה אחרת."⁵⁹
7. אקלים חינוכי מעודד גישה דיאלוגית - "אשרי תלמיד שרבו מודה לו."⁶⁰ "אמר לו (בן עזאי לר"ע) עד כאן העזת פניך ברבך, א"ל: תורה היא וללמוד אני צריך."⁶¹ אדם שלמדו רבו את התורה, עד שלא למדו היה הרב לומד והתלמיד עונה אחריו, משלמדו אומר לו רבי נאמר אני ואתה."⁶² "כשם שאין אדם מתבייש לומר לחברו השקני מים, כך לא יתבייש לומר לקטן ממנו למדני תורה"⁶³ "שקול רב כתלמיד ותלמיד כרב."⁶⁴
8. אקלים חינוכי מעודד חשיבה עצמאית - "ובתורתו יהגה יומם ולילה... לבסוף נקראת על שמו."⁶⁵ אם אין אני לי מי לי - אם אין אני חשוב בשבילי מי יחשוב בשבילי."⁶⁶
9. הדגשת תהליך הלמידה ולא התוצר. בלימוד תורה, המושגים "עמלה של תורה", "פלפולה של תורה", "יגיעה בתורה", "תלמיד חכם" וכיו"ב.
10. הערכה עצמית, הערכה של התהליך. "אנו רואים כי הנפש יש לה דעת ללמוד כל אשר בעולם, ויש לה דעת אחרת עליונה מזו, אשר בה תדע עצמה

56 מהר"ל, גור אריה פרשת בא.

57 ראה הערה 55.

58 תענית ח'.

59 תנא דבי אליהו רבא.

60 מסכת ברכות לא.

61 שם סב.

62 מדרש זוטא פרשת תשא ט"ז.

63 שם ויקהל ח'.

64 מכילתא יתרו י"ט.

65 מדרש ילקוט שמעוני תרי"ד.

66 פרוש הגר"א למשלי ו.

- ותדע ידיעתה, וזוהי דעת הדעת ובדעת הזאת קרובה אל היי"ת.⁶⁷ "ארבעה מידות ביושבים לפני חכמים: ספוג, משפך, משמרת ונפה."⁶⁸
11. **אינטגרציה של האישיות ושל התכנים הנלמדים.** "בכל לבבך ובכל נפשך ובכל מאדך". "החסיד הוא הוא המושל, שהרי כל חושיו וכוחותיו הנפשיים והגופניים סרים אל משמעתו... לאחר שנתן להם חלקם וספק להם כל מה שממלא חסרונם"⁶⁹ דברי תורה עניים במקום אחד ועשירים במקום אחר. "אם עושה אדם תורתו". חבילות חבילות, מתמעט.⁷⁰ התורה תורת חיים: "עץ חיים היא למחזיקים בה."⁷¹
12. **דגש על השלמות האפקטיבית של הלמידה.** "וידעת היום והשבות על לבבך."⁷² בכל לבבכם ובכל נפשכם... "וכיו"ב "כי נפש האדם היא אחת."⁷³
13. **רלוונטיות וממשות של הנלמד.** "אין אדם למד אלא ממקום שלבו חפץ".
14. **מחויבות חברתית ולימוד בחברותא.** "או חברותא או מיתותא." "ואהבת לרעך" (בניגוד לתפיסה האנטי-חברתית והתחרותית השוררת בכתה הפרונטלית).
15. **יצירתיות.** "כי אם בתורת ה' חפצו ובתורתו יהגה יומם ולילה". "לבסוף נקראת על שמו." "עולא רמי: כתיב ישתה מים מבורך וכתוב ינוזלים מתוך בארך" - תחילת לימודו כבור, וסופו באר נובע.
- ניתן לחלק את מבחר העקרונות החינוכיים הנימנים לעיל לשני הבטים עיקריים: היבט אחד יש בו ערך מוסרי-חינוכי בגישה החינוכית הידידותית כשלעצמה. **היבט דיאונטולוגי;** והיבט שני בו יש ערך חינוכי-תועלתני לצורך הגשמת העקרונות הנ"ל, **היבט טלאולוגי.**
- העקרונות החינוכיים שהינם ערכים דיאונטולוגיים, העומדים בפני עצמם, הם: כבוד האדם (2); עבודת ה' ולימוד תורה לשמה, היינו, מתוך בחירה חפשית ורצון לעשות את הרצוי בעיני האלקים (4-8); וכן היחסים החברתיים בקבוצת הלומדים (14).

67 ספר הישר המיוחס לרבינו תם סוף שער ה'.

68 אבות ה'.

69 כוזרי מאמר ג-ה.

70 עיז י"ט.

71 משלי.

72 דברים.

73 רמב"ם ח' פרקים פ"א.

את היסוד להתייחסות של כבוד לאדם מוצאים אנו כבר במקרא בפסוק האומר כי האדם נברא "בצלם אלוקים" ומכאן מסיקים חז"ל: "חביב אדם שנברא בצלם, חיבה יתירה נודעת לו שנברא בצלם."⁷⁴

יחודו וכבודו של האדם - צלם האלקים שבו, שמתבטא בהמשך ספר בראשית בעיקר בתבונה שבו ("והייתם כאלקים יודעי טוב ורע") הפכוהו לישות אוטונומית ביחס לסביבתו. ומכאן יחסו הפטריאכלי כלפי העולם, "מלאו את הארץ וכבשוה ורדו בדגת הים."⁷⁵ זהו בעצם הבסיס לכל תפיסה הומניסטית, עתיקה כמו של אריסטו, ומודרנית כמו קאנט.

הבסיס לעשית האדם בתורה ובחז"ל היא הבחירה החפשית, "ובחרת בחיים", כדברי הרמב"ם: "האדם הוא הנכבד בכל ההויה בעולמנו השפל... מציאותו טובה גדולה לו וחסד מאת ה' במה שיחודו בו."⁷⁶ "והדעת היתירה המצויה בנפשו של אדם היא צורת האדם השלם בדעתו, ועל צורה זו נאמר בתורה: נעשה אדם בצלמנו כדמותנו."⁷⁷ ועוד: "מין זה של אדם היה יחיד בעולם ואין מין שני בדומה לו בזה הענין שיהא הוא מעצמו בדעתו ובמחשבתו יודע הטוב והרע ועושה כל מה שהוא חפץ ואין מי שיעכב בידו מלעשות הטוב או הרע... ואין למי שיכפהו ולא גוזר עליו... אלא הוא מעצמו ומדעתו נוטה לאי זו דרך שירצה... ודבר זה הוא עיקר גדול הוא ועמוד התורה והמצווה שנאמר: ראה נתתי לפניך היום את החיים... וכל שיחפוץ האדם לעשות ממעשה בני אדם עושה... שאין הבורא כופה בני אדם ולא גוזר עליהן לעשות טובה או רעה אלא הכל מסור להם."⁷⁸

עקרון הבחירה החפשית מוצב כתשתית אונטולוגית ליסודות היהדות, למתן תורה ומצוות, לשכר ועונש, ולכל יעודי האדם המופיעים בתורה, מכאן שערכם האמיתי של מעשי האדם הם כאשר הם נעשים מתוך בחירה ולא מתוך כפייה או אונס, "אונס רחמנא פטריה". כדברי רבינו בחיי בחובת הלבבות: "ודי הסיפוק תלוי בכוונת האדם ולא במעשה". יסוד זה מסביר גם את חופש ההכרעה שניתן לאדם בפסיקת דין, "אלו ואלו דברי אלוקים חיים", או את הכלל שקבעו חכמים על דרך פסיקת הלכה, ש"לא בשמים היא". ומכאן האיסור לפסוק הלכה

74 אבות ג.

75 בראשית א.

76 מו"נ ג-י"ב.

77 הלי יה"ת פי"ד.

78 הלי תשובה פי"ה.

בעקבות חויה רוחנית או דומה לה, אלא בדרך הלוגיקה בלבד. ההכרעה הלוגית והתבונית, היינו ההכרעה האנושית, טבעית, הפכה ליותר חשובה ומכריעה ככל שהתרחקנו בתהליכי הגלות מן המרכז הרוחני שבירושלים, מהשכינה ששרתה שם ומהנבואה, שסייעה לברור את הדרך וההכרעה הנכונים. כך טוען הגר"א מוילנא בפירושו לספר משלי על הפסוק "לאדם מערכי לב ומה' מענה לשון, כל דרכי איש זך בעיניו ותוכן רוחות ה', גל אל ה' מעשיך ויכוננו מחשבותיך. כל פעל ה' למענהו וגם רשע ליום רעה".⁷⁹ הגר"א: "וסוד של ארבעת הפסוקים היא דרך לאדם איך להתנהג ולילך ברצונו יתברך, כי לכל אדם ואדם יש דרך בפני עצמו לילך בו, כי אין דעתם דומה זה לזה ואין פרצופיהם דומים זה לזה"⁸⁰ ואין טבע שני בני אדם שווה...". ומי יסייע לאדם לחשוף את הדרך היחודית לו? הגר"א מעלה שלש אפשרויות: ראשונה הנבואה - "לילך אצל נביא לדרוש את ה', והנביא, והיה הנביא אומר על פי משפט הנבואה, דרכו אשר ילך בה לפי שרש נשמתו ולפי טבע גופו...". משפסקה הנבואה נותרה הדרך השנייה - רוח הקודש. "רוח הקודש יש לכל אדם ואדם", אך מותנית היא בזכות הנפש וטהרה, 'ותכן רוחות ה', אבל ימי יאמר זיכיתי לבבי, שאין 'ברוחו רמיה'... ואם חס ושלום יתנהג על פי רוחו ... ויש בליבו שורש קטן שפורה ראש ולענה... אז יש 'ברוחו רמיה'... אז יסור מדרכי ה' ומצוותיו ולא ידע עצמו." מכאן שנותרה הדרך השלישית, "לראות שיהיו מעשינו אל ה', היינו לפי רצונו יתברך... בקיום המעשים עצמם שהם מצוות עשה וזהירות מלא תעשה... תורה שבכתב ותושב"ע... כי היום אין לנו להלך בגדולות ונפלאות."

גם הנושא השלישי, האינטראקציה החברתית בתוך קבוצת הלומדים, הוא ערך העומד בפני עצמו - "ואהבת לרעך כמוך" זהו כלל גדול בתורה", כך אמר ר' עקיבא, ואין צורך להרבות על כך מילים.

העקרונות החינוכיים, הטלאולוגיים, נובעים מתפיסה פסיכולוגית של דרכי החינוך. אם מגמת המחנך להצליח להנחיל את הערכים והתכנים בהם מאמין הוא לתלמידיו, שומה עליו לבסס את דרכי החינוך על הגישה הפסיכולוגיסטית העומדת מאחורי עקרונות אלו:

האינדיבידואליות, החינוך המותאם, כתנאי להנחלה אמיתית של החינוך ולהשרדותו.

79 משלי טו, א-ד.

80 על פי האמור במסכת ברכות נח.

הענות למוטיבציה הפנימית, "אין אדם למד אלא במקום שלבו חפץ", לעקרון זה ישנה תמיכה רבה מתוך המחקר העדכני על המוטיבציה בלימודים.⁸¹ ככל שהמוטיבציה נקיה מהנעות חיצוניות, כולל הנעות אישיות "task oriented" and not self oriented,⁸² המוטיבציה לעסוק בתחום הנחשק גבוהה יותר, ואיכות העבודה והעיון טובים יותר, בעיקר בתפקידים היוריסטיים הדורשים חשיבה אסטרטגית ולא רק חשיבה אלגוריתמית-תפקודית. לפיכך משמעותה של קביעה זו היא הצבת אתגר למחנך להמיר את המניע התחרותי הקיים בכל קבוצה חברתית, כולל בכתה, לחשיפת ההנעה הפנימית האמיתית, אשר כמובן דורשת את ישום העקרון הקודם, עקרון האינדיבידואציה, שהוא זה שמאפשר את הביטוי החפשי והאותנטי של נטיות הפרט בתוך הקבוצה.

גם הרלוונטיות היא תנאי למוטיבציה פנימית, שכן אין ספק שכל לומד מתעורר ללמוד ולהשקיע מאמץ בנושא הקשור אליו. ענין זה בא לידי ביטוי במנהגי ליל הסדר, כאשר המגמה החינוכית של "והגדת לבנך" היא ענינו העיקרי של כל טקסי לילה זה, תכננו חכמינו דברים רבים מעוררי השתאות, קושיות ושאלות, כדי לגרום לילדים לשאול ולחקור בדבר מהותו של ענין ליל הסדר.

עקרון נוסף הוא, שאין הקפדן מלמד, שהרי כלל ידוע הוא גם בפסיכולוגיה החינוכית שבמצאיאות של חרדה הלמידה פחות אפקטיבית הן מבחינת האיכות והן מבחינת ההשגים הלימודיים.⁸³ כדי להשיג את ערכי החינוך הדיאונטולוגים שהוצגו לעיל, הפנמה אמיתית של ערכים באמצעות בחירה חפשית, לימוד תורה לשמה ולימוד מתמיד יש לחנך לרכישת מיומנויות של דרכי לימוד, להערכה רבה יותר של איכות תהליך הלמידה והעיון מאשר התוצר הסופי, למשוב ולהערכה עצמית עניינים ובונים. וכן לשיח אמיתי, כן ופתוח במגמה ליצירת דיאלוג אמיתי בין התלמיד למורה. זאת על מנת ליצור אפשרות של דיון פתוח בכל נושא הרלוונטי לחניך, אם אמנם יש אתגר לחנכו.

Nicholls J.G "Conception of Ability and Achivment Motivation" in S.G Paris G.M. Olson 81 and M.W. Stevenson, Learning and Motivation in the Classroom. Millsdale N. J. Erlbaum pp. 211-238 Dweck, C.S. & Bempacht, J. (1983) "Childrens Theories Of Inteligence", In S.G. Paris et al, pp. 239-258.

Nicholls J.G "Conception of Ability and Achivment Motivation A Theory and its 82 Implication For Education" pp. 214-218.

83 Spielberg 1967 וכן מי' לוז אצל אבנר ויו עמי' 57.

השאירה ליצור הפנמה של הנלמד דורשת גם יתר הכלה של חוית הלמידה וזאת ע"י יצירת אינטגרציה בינ-תחומית של החומר הנלמד מחד גיסא, ומאידך גיסא הכללה אפקטיבית של הנלמד עם המישור המנטאלי, נוסף למישור הקוגניטיבי - "והשבות אל לבבך..." אתגר זה, אשר קל יחסית להתמודד עמו בתחומים של לימודי הומניסטיקה, דורש טיפוח מיוחד בתחומים המקובלים כמנוכרים יותר כמו מדעים וכדו'.

חרות והלכה

החינוך הדתי מחויב לחינוך למצוות, לקבלת עול תורה ולציות מלא לצו ההלכה. במציאות דמוקרטית, כשאין המסגרת הכללית תאוקרטית, מתעוררות שתי בעיות יסודיות ביחס לנושא ההלכה: **השאלה הפילוסופית** - ערכית של מפגש או התנגשות בין ערכים בין ערך הציות להלכה לבין ערך חרות האדם; קושי להוביל את התלמיד למטרות אלו בדרך של **כפיה או שעבוד** כדברי ח"צ אנוך: "מעמד הדת בחברה ובמדינה שאינה תאוקרטית אינו מאפשר מעיקרו את דרך השעבוד, אלא מצריך מאמץ חינוכי, בסופו של דבר, חינוך לדת משמעו ויתור עקרוני על הטלת עול וחתיחה אל קבלת עול".⁸⁴

בדיון בנושא הראשון יש לעיין בערכו של החופש במקורות היהדות ביחס לערכו בפילוסופיה ההומניסטית. בדבר החופש כערך בהגות הכללית כבר דנו באריכות בחלקו הראשון של מאמר זה, וראינו את השתלשלותו הפילוסופיה בפסיכולוגיה ובהשתקפות בהגות החינוכית בניסיון לחשוף התייחסות יהודית לערך זה הענין מורכב בהרבה.

מידת החופש משתנה בגישות שונות, ניתן לגלות כי כמו ברוב הנושאים העיוניים קיימת מחלוקת בין הרואים בדרך התורה דרך הטרונומית מוחלטת (כבר בחז"ל: "אל תאמר אי אפשי, אפשי ואפשי אלא שכך ציוני הבורא"⁸⁵ או המאמר "כפה עליהם הר כגיגית"⁸⁶) לעומת גישה הרואה ערך חשוב בהכרעה החופשית של האדם וסיכויי להגיע בכוחות עצמו לערכי היסוד של התורה - כמו מאמרו של ר' יוחנן "אלמלא לא ניתנה תורה, היינו למדים צניעות מחתול וגזל מנמלה ועריות מיונה", או "גדולה עבירה לשמה ממצווה שלא לשמה".⁸⁷

84 ח"צ אנוך. "עיונים בחינוך ובהוראה" הוצאת המחלקה לחינוך ולתרבות בגולה שע"י הסוכנות היהודית 1967.

85 תורת כהנים פרשת קדושים.

86 מסכת שבת פח, א.

87 מסכת נוזר כג, ב.

גישות שונות אלו ממשיכות בפולמוס לאורך ההסטוריה של ההגות היהודית, כאשר מחד בולטת גישת ההלכה לעומת בעלי הקבלה, החסידות, והוגים שונים, אך לכל הדעות קיים בסיס הטרונומי מחייב, והשאלה בדבר מרחב החופש או מידת הכרעתה את המצוה ומהותה, היא סלע המחלוקת.

אברהם רון⁸⁸ מצטט את רבינו בחי⁸⁹ "כל מעשי בני אינם יוצאים מן הציווי והאזהרה...", אך גם לפי גישתו ישנן מצוות שהן "די הסיפוק", וכוונתו לכך שערכן נמדד לפי כונת האדם ולא לפי המעשה. ניתן לדעתו של רון לסכם את המוסכם במקורות היהדות שיש יסוד סמכותי, שהוא, היררכיית בית הדין ופסיקתו התחוקתית. לעומת הדיון הטרום פסיקתי, הויכוח, המחלוקת ההגותית, שהם בבחינת "אלו ואלו דברי אלקים חיים". בדיון ההלכתי ניתן לחשוף תהליך הסטורי רצוף בו הלכה וירדה השפעת המקורות המיסטיים - רוחניים, ועלה כוחו של השיקול הראציונלי אנושי, וזה מתבטא במתודולוגיה של הגמרא ושל הויכוח ההלכתי.

לפי זה בכל מקרה קיים יסוד, אשר הפך לדומיננטי יותר במהלך ההסטוריה הישראלית, של תחיקה תבונית-אנושית על גבי מסד דוגמאטי-טרונומי. ומכאן שיש בסיס תבוני חשוב במהלך תהליכי התחיקה היהודיים, לכל הדעות. אמנם ההלכה היא זו שמעגנת את כלל הציבור בחקיקה אחידה מחייבת וחד משמעית, בביצוע, "כדי שלא יהיו תורות הרבה".

אמביוולנטיות זו בין עיון תבוני, נטילת חלק במחלוקת ההלכתית והעיונית, יחד עם כניעות מוחלטת לצו הנפסק, הופכת למורכבת יותר ומאתגרת יותר בחינוך של ימינו, כאשר רוח הזמן רווי בערכי הדמוקרטיה, החרות וההגשמה האישית, ומכאן נדרשת התמודדות מורכבת ורגישה עם הבעיה השניה, הבעיה החינוכית.

ציטטנו לעיל את גישת אנוך, ונמשיך בדיון זה ברוח דבריו שם. לדעתו, החינוך לדת צריך להיות חינוך לעיון, להתבוננות, המתחשב בהכרת נפשו של החניך. ישנו צורך להתחשב בנתונים ריאליים של מבנה מנטלי ואקלים חברתי, היוצרים סטרוקטורת סוביקט ספציפית, היינו נפש חניך הדורש התחשבות בזמן ובמקום, בשאיפה להפגישו עם סטרוקטורת האובייקט, הערך של קיום ההלכה והציות לה. ומכאן, שהיסוד בחינוך להלכה צריך להיות שכנוע, הידברות ושאיפה להביא את החניך להפנמת ערכיה.

88 "על חופש וסמכות" מתוך "עיונים במחשבת החינוך הדתי" הוצאת משרד החינוך תשל"ז.

89 חובת הלבבות שער עבודת האלוקים פי"ד.

אנוך רואה את שלבי החינוך למצוות כדלקמן: הרגל המקנה את הערך העליון ההטרונומי בגיל הרך; תהליכי הפנמה ע"י הבנה ועיון; השתחררות מעשיית מצוות מתוך הרגל, בגדר של "מצוות אנשים מלומדה" ושאיפה לקיומם במודעות וכוונה כבן חורין.

אנוך מציין כי ביה"ס הקיים, הקונבנציונלי, הוא בעוכרינו. מבנהו הפרונטלי ומעמדו הסמכותי של המורה מתעלמים מן היצר הפילוסופי המאפיין את בני הנעורים, מחניק את ההיבט הפילוסופי, בולם את התלמיד מלשאול את שאלותיו ולשטוח את מצוקותיו החינוכיות. העברת האינפורמציה יוצרת סטרקטורה של הצבת ידיעות ודאיות, במיוחד במדעים, ולא מטפחת תרבות של דיון ועיון.

הצעתו של אנוך בסכום מאמרו זה היא לשנות את הדרך החינוכית, להדריך את הצעירים לחיפוש ענין ומשמעות, לסייע בידם בדיון, בירור וגיבוש עמדות, והפיכתם לגירוי ללמידת התגובה היהודית בנושאים הנידונים.

יצר הרע

הצורך לדון בנושא יצר הרע נובע מהנחת יסוד אימננטית לפרויקט זה, הרואה את האדם כחיובי ביסודו, כצלם אלוקים הדורש התייחסות של כבוד ואמון, ומכאן מתעוררת השאלה הכמעט מתחייבת: ומה עם הפסוק האומר כי "כי יצר לב האדם רע מנעוריו"?

בנושא זה מוצאים אנו גישות שונות ומנוגדות בקרב הוגי הדעות היהודיים. מצד אחד ניצבת הגישה הדואליסטית, אשר באה לידי ביטוי מובהק בתפיסה הרמבמ"ית-אריסטוטלית, בהנגדה של החומר והרוח, מקורות הטוב והרע. בתז"ל גישה זו נתמכת מהאימרה "הוא יצר הרע, הוא מלאך המות, הוא השטן", ובד"כ התפרשו הדברים אצל הפילוסופים, כמכוונים אל הצד החמרי שבאדם. מצד שני גישה הוליסטית הבאה לידי ביטוי כבר בדברי חז"ל, האומרת כי "וירא אלקים את כל אשר עשה והנה טוב מאד, זהו יצר הרע, שאלמלא יצה"ר אדם אינו נושא אשה אינו מוליד בנים אינו נושא ונותן..."⁹⁰ מנקודת מבט זו, יצר הרע הוא חלק מן התכנית האלקית, הוא מניע את האדם לחיי העולם ולבנינו, כפי רצון האלקים, והיחס אליו הוא חיובי, יחס אשר בפילוסופיה משתקף בראית ר' יהודה הלוי את האדם על צרכיו, מניעיו ויצריו כמכלול אחדותי, שהשליטה בו מכריעה את תפקודו האנושי. בתוך קימות גישות

90 ילקוט שמעוני בראשית א' סעיף יד.

מורכבות אשר התפרשו בדרכים שונות, כגון הגישה הקבלית אשר ראתה את יצר הרע כנובע מהסטרא אחרא (מהצד השני), התפרש או באופן דיימוני, או באופן הוליסטי, למשל בחסידות, כחלק מן האחדות האימננטית האלקית.

מנקודת מבט חינוכית מוצאים אנו דיונים מקיפים בנושא זה אצל המהר"ל, ברצוני לנתח ולדון בנושא זה בעזרת גישתו של המהר"ל המשתקפת משלל דבריו. מתוך עיון במהותו של האדם ובטבעו מסיק הוא גם מסקנות בדבר הדרך הנכונה כיצד יש להתיחס ולטפל ביצר הרע.

המהר"ל מבחין בין יצר הרע, הכולל את המשיכה להנאה ולצרכים אגואיסטיים תועלתניים, לבין נפש רעה, שהוא אדם בעל טבע רע במהותו. האחרונים לפי דעתו הם כה נדירים בקרב המין האנושי, עד שקשה להאמין שיהיה אדם כזה.⁹¹ כך שלגבי רוב בני האדם גישתו אופטימית ודומה לגישת רוסו, כי האדם טוב ביסודו. אולם בשונה ממנו טוען המהר"ל, כי במבנה נפשו של האדם קימים רבדים רבדים, וביטוי של רוע אצלו הוא בד"כ לא מהותי (לא סובסטנטיבי) - ברוב המקרים בהשפעת זולתו, או בהשפעות משניות פנימיות. או מתוך נביעה מרבדים נמוכים נטולי רסן שבתוכו.⁹² רוסו אינו מכיר במציאות כזו, שלילית, בכלל בקרב האדם.

היצר הרע קשור ביסודות הטבעיים והבהמיים שבאדם, הסכנה היא שהאדם ישכח את מהותו היחודית כיצור תבוני, אשר שלמותו היא בהוצאת דרגתו הרוחנית-תבונית אל הפועל.

המהר"ל דוגל בהשלטת ה"אני העליון" של האדם על כלל המכלול שבו, ואת זאת יוקל עליו לעשות באמצעות התורה המנתבת ומכוונת את צרכיו ויצריו בכפוף לתבונה האלוקית.

מדברי המהר"ל בנושא זה נובעות שתי מסקנות פדגוגיות חשובות: האחת - האמונה האיתנה בהכרחיותו של החינוך הנכון, ניתוב, הכונה וכיו"ב. והשנייה - גישה אינטלקטואליסטית לחינוך האופי, המבקשת לעצב אישיות מוסרית באמצעות חינוך השכל.⁹³

המהר"ל, למרות גישתו האופטימיסטית העקרונית בנושא החינוך, אינו נאיבי להתעלם ממגבלות החינוך וגבולותיו. הוא דן בקשיים החינוכיים הנובעים ממורכבותו האמביוולנטית של נפש האדם וממורכבות הסיטואציה האנושית

91 מהר"ל "אור חדש" פרוש למגילת אסתר ז' ז' דף ס"ו.

92 נתיבות עולם, נתיב הצדק פרק ב', דף קלט, א, נצח ישראל פרק יא, דף כא, א, ודף כג, א. ועוד.

93 ראה קליינברגר "המחשבה הפדגוגית של המהר"ל" עמ' 42-45.

בכלל. האדם "משתוקק אל הרע תמיד"⁹⁴, ומאידך גיסא נפשו של האדם "תמיד משתוקקת אל התורה והמצוות... תמיד משתוקקת להיות מושלמת לגמרי."⁹⁵ המהר"ל רואה את הסתירה הזו בדיאלקטיקה הנוצרת ממצואות פוטנציאליות עליונה ביסוד האדם השואף תמיד להגשימה ולממשה, לצד משיכותיו הטבעיות. מתח דיאלקטי זה יוצר את הדיסהרמוניה באדם ובהתנהגותו, אולם למרות זאת המהר"ל מאמין באופן מוחלט בחופש בחירתו של האדם וביכולתו להעפיל אל שלמותו הרוחנית.

גבול נוסף אובייקטיבי, אשר המהר"ל רואה בחינוך האדם, הוא המימד האידיאלי בהשתלמות התורנית המוצבת לפני החניך, בעיקר בתחום האינטלקטואלי של לימוד התורה. איתגורו של האדם דורשת חינוך למיצוי עצמי מקסימלי, למודעות ענוותנית המותירה באדם שאיפה אמיתית להשתלמות והתקדמות. כאן רואה המהר"ל חשיבות רבה מאד בחינוך המוסרי כתנאי להתקדמות רוחנית תורנית.⁹⁶

המהר"ל נותן את ליבו גם לגבולות הסוציאליים. קשיים היסטוריים, חברתיים וכלכליים משפיעים על סיכויי החינוך במיצוי הפוטנציאל שבו. המהר"ל רואה את הגורמים הללו כפחות מכריעים לגבי סיכויי החינוך. מבחנו של החינוך הוא בעמידה במצבים שונים ובתנאים סוציאליים משתנים. המשקל הרב ביותר ניתן אצלו למהות היחודית העליונה שבאדם, לכח הרצון ולדרך הפדגוגית הנאותה.⁹⁷ ובנושא זה כפי שראינו לעיל דורש המהר"ל פסיכולוגים פדגוגיים, יחס הומניסטי לילד, וחיפוש דרכים למפגש בין הילד היחודי על תכונותיו היחודיות למהותם היחודית של האידיאל החינוכי וחומר הלימודים.

גישתו האינטלקטואליסטית של המהר"ל בחינוך המוסרי של האדם, השלטת השכל, המודע על המכלול האישיותי, היא דרך המוצאת את בטויה גם בפסיכולוגיה המודרנית המבוססת על יסודות משנתו של פרויד. בשאיפה לחנך אדם משוחרר מכפיתיות של הלא-מודע המודחק, מודעות האדם לצדדיו האפלים ליצריו המודחקים, וכיו"ב, הם תנאי לקידומו, שיקומו והתקדמותו, כדברי אריק נוימן: "הרע הפועל כלא מודע ומשלח את קרניו במחתרת פועל כמגיפה מסוכנת, ואילו הרע שה"אני" עושה מדעת, ומקבלו כמשהו שהוא

94 נתיבות עולם, נתיב כח היצר פרק ב', דף קלד, א.

95 תפארת ישראל פרק ג' דף ו' ע"ב. ועוד, שם פרק כו דף כט, א.

96 ראה קליינברגר עמ' 124-126.

אחראי לו, אינו מדבק את הסביבה, אלא הוא ניצב בפני הפרט בדומה לכל תוכן נפשי אחר כמשימה וכתוכן שיש לכללו בחיים ובעיצוב האישיות.⁹⁸

הגישה האופטימיסטית בחסידות לתהליכי ההתמודדות עם יצה"ר, המכונים "העלאת הרע", "עבודה בגשמיות", וכיו"ב, תואמים לדעת אריך נוימן את הגישה הפסיכולוגית המודרנית: "תהליך ההימון (המוניות) בתקופה המודרנית מוליד בדרך פיצוי תהליך של התחזקות בדרך האינדיבידואליזציה... העצמי הופך להיות מרכז הכוליות של תחום הנפש, האבטונומיה המוסרית, שהושגה עתה מקנה כח לאדם ליצור מעצמו תופעה מתודשת, לידה מחדש". וכך ניתן לפרש לדעת נוימן את רעיון הגלגול. כמו באלכימיה גלגול העופרת לזהב, כך גם ביהדות רעיון העלאת הניצוץ מתוך הרע, כדברי ר' נחמן מברסלב: "ואהבת לרעך כמוך" "לרעך" לרע שבך, מתוך גישה הוליסטית אימננטית, נובע רעיון העלאת המחשבה הזרה וגאולת הניצוץ. גלגול זה, לדעתו של א' נוימן, הוא חלק מתהליך האינדיבידואליזציה, לידה מחדש, חזרה אל הכוליות כמו המאנדלה, העגול. אחד הוא ה"בורא אור וחושך, טוב ורע". "רק כשמכיר האדם בעצמו שהוא נברא בידי בורא שברא אור וגם חושך, טוב וגם רע, מתגלה לו ה"עצמי" שלו ככוליות פאראדוכסלית, המחברת כמו האלוקות, את כל הניגודים, ורק אז משתגלה הקשר היוצר בין האור והצל כיסוד מוסד של העולם, יכול האדם לחיות בעולם הזה ללא אותו קרע מסוכן המפורר את אחדות הבריאה ואת אחדות הויתו של האדם".⁹⁹

בסיכום ניתן לומר שגישתנו החינוכית מתבססת על ראייה אופטימיסטית של מהות האדם, ראייה קרובה לאותם הוגים יהודים, אשר תפסו את האדם כהויה מוניסטית הנובעת מתמונת עולם הוליסטית. ומכאן אין משמעות הדבר שיש להתעלם מאתגר היצר, אולם גם דיכוי והטוית דרכי חינוך כפיתיים נגדו אינם מהוים את התשובה לו. היפוכו של דבר, יש להתודע לו, למקורותיו, ולפוטנציאל החיובי (הניצוץ) הטמון בהכרתו. דרך אשר המהר"ל מחד גיסא, התסידות והרב קוק מאידך גיסא, עודדו אותנו החינוכאים ללכת בה. הפסיכולוגיה מסייעת בידינו במגוון כלים ואמצעים להתמודד עם אתגר זה.

ביבליוגרפיה נבחרת בנושא חינוך אלטרנטיבי

- * אברהם עי: "עולמם הפנימי של המורים" "אוצר המורה" תשל"ה.
- * איליץ אי "ביטול בית הספר".
- * אדר צי "חינוך מהז' ירושלים תשי"ב.
- * אדר צי "חינוך פוליטי וחינוך פרוגרסיבי" מגמות תשי"ד ה' 132-158.
- * בנאי יעקב "ספורו של בית ספר חפשי", אוצר המורה הוצא' הסתדרות המורים תשל"ו.
- * ברינגטון קיי ואירווינג רוג'רס: "דרכים חדשות בהוראה", ספרית פועלים 1975.
- * גודלד "בית הספר הבלתי מדורג" ספרית מט"ל, אוניברסיטת ת"א, 1976.
- * גודלר "הפילוסופיה של הוראה יחידנית" ביה"ס לחינוך אוני' ת"א, 1974.
- * גילן יי "חברת ילדים לומדת" מסדה.
- * דרום ד' "אקלים של צמיחה". ספרית פועלים 1992.
- * דיואי גי: הילד ותכנית הלימודים, בית הספר והחברה, אוצר המורה 1960.
- * דיואי גי: דמוקרטיה וחינוך.
- * דיואי גי: חינוך וחברה
- * הרצברג אלווין ואדוארד סטון, "בית ספר לילדים נועד" ספרית פועלים 1974.
- * הולט ג'ון: "כיצד נכשלים ילדים?" מסדה 1974.
- * וייטהד "מטרות החינוך" הוצ' האוני' העברית ירושלים, מ' ניין.
- * ילדי בארביאנה, "מכתב למורה", הוצ' מסדה 1973.
- * כהן א': "מהפכה בחינוך", רשפים 1983.
- * כהן א': "החינוך החפשי", רשפים 1983.
- * לם צי: "ההגיונות הסותרים בהוראה", ספרית פועלים.
- * לם צי: "ההוראה וההזדורות" מגמות י"ד 1-3 1966.
- * לם צי: "זרמים חדשים בחינוך" הוצ' יחדיו תשמ"ג.
- * לביא צבי "אתגרים בחינוך", ספרית פועלים.
- * ליאונרד ג.מ. "חינוך ואקסטוזה" הוצאת מסדה 1975.
- * "דגמים להתנסויות ופעילויות בהשתלמות מורים" משרד החינוך והתרבות תשנ"א עמ' 6.
- * נוימן אריק: "פסיכולוגית המעמקים והמוסר החדש". הוצאת שוקן תל אביב תשכ"ו.

- * ניל א"ס: "סמרהיל" גישה רדיקלית לגידול ילדים הוצאת צ'צ'יק 1970.
- * סימון ע"א: "פסטאלוצ'י" הוצאת מוסד ביאליק תשכ"ב.
- * "סמרהיל - בעד ונגד" הוצאת יבנה 1976.
- * פריירה פי ושור א': "פדגוגיה של משוחררים".
- * פריירה פי: פדגוגיה של מדוכאים. מפרש 1981.
- * קובובי ד': "בין מורה לתלמיד".
- * קליינברגר "המחשבה הפדגוגית של המהר"ל".
- * קומבס א"ר: "חינוכם המקצועי של מורים" הוצאת מסדה 1981.
- * קורצ'אק יאנוש כל ספריו.
- * קול ה"ר: "הכיתה הפתוחה" מסדה 1972.
- * קול ה"ר: 36 ילדים מסדה 1983.
- * רוג'רס קי "החופש ללמוד" ספרית פועלים 1973.
- * שרן ש' והרץ-לזרוביץ ר': "מורים ותלמידים בתהליך שינוי". הוצאת רמות אוניברסיטת ת"א. 1986.
- * Lenir J. Research on Teacher Education in **Handbook of Research on Teaching** N.Y. 1990.
- * "Open Education", Charls. H. Roland .S. Barth Open Education: Assumptions about children, Rothbon. ed.
- * Maayhew K. C. & Edwards A. C. "The Dewey school" N.Y. 1936.
- * Changing The Nature of Pedagogical Knowledghe" London 1987.
- * Elbaz P. Teachers knowledge of Teaching. A Study of practical knowledge N.Y.1983.
- * **Handbookof Research on Teacher Education** Houston W.R (ed Macmillan Publishing comp N.Y 1990.
- * J. of humanistic psychology
- * J. of humanistic education and development