

# חינוך והוראה — מרדנות וכיבוש

רפאל ירחי

א

במאמרו 'הנחלת ערכים כמטרת חינוך' מגדיר י. קויפמן<sup>1</sup> את החינוך כפעולת כיבוש. קויפמן כותב: "פעולת החינוך היא לפי עצם מהותה אוטוריטטיבית. מטרתה היא לעולם כיבוש נפש החניך על ידי הרוח, שהמחנך הוא נושאה, ובאין כיבוש זה אין פעולה חינוכית כלל." עוד קובע קויפמן ש"החניך הוא תמיד חומר שהחינוך שואף לטבוע בו צורה. החינוך משפיע עליו שפע של יסוד זר לו, שאינו נובע מנפשו" (ההדגשה של הכותב). מה הם אותם יסודות, שהם זרים לילד ושהחינוך משפיע דרכם על החניך? קויפמן עונה ואומר: "הלשון, הכתב, גיבושי האמנות והספרות, האמונות, המנהגים, הסדר החברותי, התפקיד החברותי, החובות החברותיות, הנימוס, המוסר, המלבושים, אופני העבודה, השימוש בכלים וכו' וכו' הכל זר לו..."<sup>2</sup> את כל היסודות הללו כולל קויפמן במושג "תרבות" וטוען: "התרבות המחנכת, בהיותה הטבעית הבריאה, אינה נוטה לוותר שום ויתור ל'מרדנות' החניך (ההדגשה של הכותב)... מרדנות היא מדכאה בזרוע, ואינה 'חושכת שבטה'...רוחה (של התרבות) כובש את נפשו בכוח של 'היפנוזה' שאין מפלט ממנה."<sup>3</sup>

אם נתרגם מונחים שקויפמן משתמש בהם למונחים של הוראה ולמידה, אזי נקבל ש'מרדנות' היא חוסר משמעת, 'דיכוי בכוח הזרוע' פירושו תובענות הנדרשת מן ההוראה והחינוך; 'כיבוש נפש' פירושו למידה והשתנות בכיוון ערכי מסוים; 'תרבות' פירושה תכני הוראה מחייבים; התרבות הזרה לילד פירושה, אי הבנתה או אי-קבלתה. המודל שמעמיד קויפמן, גם בשפתו הציורית וגם בדרך ביטוי הנחרץ והבלתי מתפשר, יוצר אווירה של כפייתיות וסמכותיות, שיטות חינוך והוראה שכיום הן בלתי פופולריות. אם מנטרלים את הרושם האפקטיבי העולה ממיליו וממשפטיו של קויפמן, נשאלת השאלה — האם טענתו, שהתרבות ותכניה זרים לילד ושהוא חייב לקלוט אותם לתוכו,

1 קויפמן י., הנחלת ערכים כמטרת החינוך, בתוך: תורת החינוך, כספי מ., לם צ. אוצר המורה תשכ"ד, עמ' 29–32.

2 שם, 30.

3 שם, שם.

אינה נכונה. אם היא נכונה, ובהנחה, שהמטרה שמציע קויפמן, היא אידיאלית ומרקיעה שחקים, הרי מבחינה דידקטית (הכוללת גם היבטים פילוסופיים וגם היבטים פסיכולוגיים), יש לתת את הדעת כיצד לממשה. לפי הצגת קויפמן את הבעיה החינוכית, קיים פער קוטבי והכרחי בין תכני התרבות, שקבלתם הוא ערך שאין לוותר עליו ובין יכולת הילד ומצבו הנפשי (יכולת הכרתית ומוטיבציונית), לקלוט את תכני התרבות וקויפמן ממליץ ואף תובע מכל פעולה חינוכית, באשר היא "לא לוותר!"

יש לראות את מילותיו הקשות של קויפמן: דיכוי מרדנות (רוחנית) וכיבוש נפש בדרך היפנוטית, מעין הלך רוח חינוכי, שקויפמן מבקש לעטוף בו את רוח המחנך, הלך רוח של חשיבות העניין, של מאבק, ושל אי-ויתור. דבריו של קויפמן נכתבו בשנות השלושים,<sup>4</sup> ועל פניהם נראים הדברים בלתי רלוונטיים לתקופתנו, תקופת המתירנות, הערכיות היחסית והלגיטימציה לאי-הזדהות חברתית לאומית ותרבותית כלשהי, ובעקבות זאת גם תקופת הזכות והרשות שניתנת לפרט להשתחרר מחובות חברתיים, ממלכתיים ולאומיים. אך לא כך הם הדברים לאמיתם.

קויפמן אינו מפרש מדוע יש פער עולמים בין יכולת הילד ומצבו הנפשי לבין תכני תרבות ודעת. ג'ון דיואי מסביר את הטענה לפער זה. דיואי מסכם את יסודות הפער כדלקמן: "אסכולה [כזו] נותנת דעתה על חשיבות חומר הלימודים, בהשוואה לתוכן נסיונו העצמי של הילד. הרי זה כאילו באו ואמרו: אם החיים [של הילד] קטנוניים, צרי אופק, היוליים, באים הלימודים ומגלים את העולם הגדול והרחב, בכל מלוא עושר משמעותו. אם חיי הילד הם אנוכיים, מרוכזים בעצמו ואימפולסיביים, ימצא בלימודים (בתכנים הלימודיים) הללו עולם אובייקטיבי של אמת, חוק וסדר. אם נסיונו של הילד מבובל, מעורפל, מפוקפק ותלוי כולו בתהפוכות הרגע ונסיבותיו, מציעים לו הלימודים עולם ערוך על יסוד אמת נצחית וכללית, עולם שהכל בו מדוד ומוגדר."<sup>5</sup> גישה זו, בצורתה הקיצונית מוגדרת כ"משמעת" ולפי דרישת קויפמן משמעת זאת פירושה מבחינה דידקטית, "שאינן החינוך יכול לוותר על השינון, על הספר, והתכנית".<sup>6</sup> נראה, אומר דיואי, שגישה זו מבקשת להתעלם מתכונותיו המיוחדות של הילד, מרציותיו ונסיונותיו, והיא מבקשת להשתיקן או לסלקן.<sup>7</sup> מדברי דיואי עולה, שאלו שרואים פער בין תרבות ודעת לבין מצבו הנפשי של הילד, שייכים רק לאסכולה חינוכית מסוימת וכי התביעה לכבוש את נפש הילד כבר אינה באופנה החינוכית משום שהיא מיושנת. את מקומה צריכות לתפוש גישות מחקדמות יותר של ויתור לנפש הילד, ולהניח לתהליכים פנימיים, הבאים מתוכו ודרך נסיונו לעשות פעולתם ללא התערבות.

4 בתוך: החינוך התיכוני העברי בא"י, קובץ בעריכת ח"י דנח... מקור המאמר שצינו לעיל אינו מאמרו של קויפמן כולו, אלא שני קטעים ממנו.  
5 ג'ון דיואי, הילד ותכנית הלימודים בית הספר והחדשה, אוצר המורה, זש"ך.  
6 שם, 7.  
7 קויפמן, 32.  
8 דיואי, שם, שם.

במאמר זה אנו מבקשים להגן על החשיבות העקרונית והכרחית של אי-הווייתור החינוכי אותו דורש קויפמן, דרך עיונים חינוכיים פסיכולוגיים ופילוסופיים. אנו מבקשים לטעון שזו צריכה להיות תביעה כללית של כל פעולת חינוך והוראה. שתביעה זו מובנית במצב החינוכי עצמו, ואין לראותה כנחלת אסכולה חינוכית מיושנת שעבר זמנה.

## ב

צבי לס<sup>9</sup> טוען, שכל חינוך פירושו מצב שבו יש מאבק של המחנך. לס מכנה אותו 'לחץ חינוכי' הוא מופעל כנגד היעדר נכונות של החניכים להתחנך, שלם מכנה 'התנגדות לחינוך'. לס אומר שרבים מפרקי העיון של תורות חינוך למיניהן אינם למעשה אלא בגדר הצעות כיצד להפעיל לחץ חינוכי על מנת להתגבר על ההתנגדות לחינוך.<sup>10</sup> לפי לס ההתנגדות לחינוך אינה נובעת, כפי שרגילים לחשוב, מתרבות רעה או מכישלון חינוכי, אלא נעוצה היא בעצם הקונפליקט הקיים, בין ההתפתחות הספונטאנית של הילד, הנוטה להביא תהליכים לידי סיום פשוט (חוק העצלות של הטבע) ומוקדם של התפתחותם (הבניה מוקדמת, בשפת לס), לבין החינוך המבקש לדחות תהליכי התפתחות ספונטאנית זו ולהתאימה לרמות גבוהות יותר של תפקודים.

זוהי הנקודה, לדעת לס, שבה נוצרת ההתנגדות לחינוך.<sup>11</sup> בעניין זה, ממיין לס את האיסטרטגיות החינוכיות להפעלת לחץ חינוכי לשלוש קבוצות: איסטרטגיות חינוכיות המבקשות לדכא את ההתנגדות לחינוך באופן ישיר ובכח, בשם החברה, בשם יוקרתה של הדעת, או בשל צווי תרבות וכיו"ב, ובכך מצדיקות הן את הכפיה. קבוצה שניה היא של איסטרטגיות המבקשות, בשם יוקרתה של התרבות והדעת (ולא של החברה), להתגבר על ההתנגדות לחינוך על-ידי הפעלת לחץ עקיף של תהליכי הזדהות, ועל-ידי כך מבקשות הן לנטרל או לעקוף את ההתנגדות. וקבוצה שלישית של איסטרטגיות מבקשת להשתמש בהתנגדות החניך להתחנך, בתורת אמצעי של חינוך, על-ידי הבאת החניך להתמודדות עם עצמו, במצבי עימות עם גורמים אובייקטיביים.<sup>12</sup>

המסקנה העולה מדברי לס היא, שלחץ חינוכי מכוון לכבוש את הנפש או לפחות לכוונה, לאותם תחומים שהיא מתנגדת להם, ושלדעת המחנך הם בעלי ערך. לחץ כזה הוא עקרוני והכרחי בכל פעולה חינוכית, ולחץ חינוכי כזה (נוקשה או מתון, גלוי או סמוי) מבטא עמדה חינוכית של אי-ויתור. מכאן יוצא עוד, שעמדת קויפמן התובעת להפעיל לחץ חינוכי, אינה עומדת כנגד עמדות אחרות המוותרות על לחץ חינוכי, אלא שהכל תובעים לחץ חינוכי וההבדלים נעוצים בסוג הלחץ ובמקורות הסמכות להפעלת לחץ (חברה, תרבות ודעת,

9 לס צ., הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך, בתוך: כיוונים רבים כוונה אחת, בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית תשכ"ט, עמ' 97-106.

10 שם, 97.

11 שם, 98.

12 שם, 97.

טובת הילד). על פני הדברים נראה שעמדת קויפמן שייכת לקבוצת הלחץ החינוכי הראשונה של לם, אולם בהמשך דבריו מובן שקויפמן מציע איסטרטגיות של קבוצת הלחץ השנייה, לפי המיון של לם.

הגישה החינוכית-הוראתית הנגדית, לכאורה, לדרך 'כיבוש המרדנות' של קויפמן היא הלמידה דרך הניסיון, אותה מציע דיואי, שלכאורה נראה שיש בה ויתור לפסיכולוגיה של הילד. עיקרי גישה זו אומרים, שכל הלימודים וכל חומרי הלימוד כפופים ומכוונים לגידולו של הילד, להתפתחותו, לאישיותו, לאופיו, ולהגשמתו העצמית. המטרה בניסיון היא לא רכישת אינפורמציה (ידיעות בודדות) ודעת (גופי ידע מאורגנים) הבאים מבחוץ ונכפים על הפנים, אלא שהלמידה מחייבת טמיעה אורגנית, שמתחילה מבפנים. ורק זו אמת המידה היחידה להערכת למידה וחינוך.<sup>13</sup>

הניסיון הוא שימוש בחושים ובפעולות להכרת המציאות, והאמונה היא שמתוך אלה יגיע הילד באמצעותם למימוש יכולתו הקוגניטיבית, לגיבוש נסיונותיו ואישיותו. זו הגישה האינדיבידואליסטית, המקנה רשות לכל אדם לבנות לו עולם משלו ולהתייחס אל העולם המציאותי דרך עולמו שלו. שיטת הניסיון האישי אמורה, לדעת מאמיניה, להביא את הילד להסתגלות טובה יותר במציאות חייו, לפתרון טוב יותר של בעיותיו ולהבנה טובה יותר של העולם.<sup>14</sup>

## 2

האמנם אין התנגדות לחינוך והאם אין צורך בלחץ חינוכי בשיטה זאת? התשובה היא, שיש התנגדות ויש צורך בלחץ, גם על הניסיון. טענתנו היא, שהילד לא יגיע לתכליות המיוחלות הללו משני היבטים לפחות: מהיבט גיבוש הדעת באמצעות הניסיון בלבד, ומהיבט ההסתגלות לעולם המציאות.

המודל הפילוסופי-קוגניטיבי של הניסיון בשיטה האמפיריציסטית (נסיונית וניסויית) קשור לגיון לוק<sup>15</sup> האומר, באופן כללי, שהלמידה כרוכה בתשומה של הניסיון, החל מתחושות ורפלקסים פשוטים, ואלה מתגבשים, מתקשרים ומתכללים על-ידי השכל. על השאלה מנין לשכלנו החומרים של העיון והידיעה? לוק עונה: מן הניסיון; עליו מבוססת כל ידיעתנו ובו מקורותיה הראשוניים. לפי לוק מתבוננים אנו בדברים החיצוניים המוחשיים, או בפעולותיה הפנימיות של רוחנו על עצמנו, וזה מה שמספק לשכלנו את כל חומרי המחשבה.<sup>16</sup> בפסיכולוגיה של החשיבה מוצג המודל הזה, כמובן מאליו, ולפיו החשיבה מתקדמת בפשטות מן הדימוי החושי אל הסמל, אל המושג, ואל החוק.<sup>17</sup>

13 דיואי, שם, 8.

14 ראה גיבוש גישה זו בספרו של אדר צ., החינוך מהו? מאגנס תשכ"ג, עמ' 30-57.

15 גיון לוק, מסה על שכל האדם, מאגנס.

16 שם.

17 ראה פסיכולוגיה בחינוך, אוניברסיטה פתוחה, יחידה 4 הפרק: יחידות הכרה.

הביקורת המושמעת על מודל זה היא, שהשקפה זו, שכך צומחת הדעת האמיתית, הינה מוטעית. דעת אינה נוצרת על ידי מערכת סטנדרטית כלשהי של פעולות לעיבוד פרטי התחושה הפשוטים, הבאים מן הניסיון והמפעילים מנגנונים של המשגה והכללה. שפּלר<sup>18</sup> טוען, שמנגנון המשגה אינו נגזר, כפי שחושבים, מנתוני החושים ומתהליכי הניסיון, אלא הוא כפוי עליהם. על-כל פנים, מנגנון זה אינו טבוע, אומר שפּלר, במבנה רוח האדם (קרי: בתהליכים ההכרתיים הפנימיים בלבד) אלא הוא במקרים רבים כולל תהליכי ניחוש והמצאה מוצלחים הניזונים ומועברים על-ידי תרבות, מנהגים ושפה.

כלל פעולות ההכרה, המונעות על-ידי התרבות וכליה, כלולות פעולות כמו: הנחת ישויות (כמו למשל בפסיקה ישות 'אלקטרונים' שאינה קיימת במציאות, אלא היא פרי הנחה בלבד, ולכן אינה נשענת על רשמי חושים) גיוס אנאלוגיות הנלמדות מן הספרות, מן המקורות וממכני הידע החיצוניים. התרבות אף מסייעת בהמצאת שפות חדשות, או בשימוש בשפות חדשות, שהומצאו על-ידי אחרים וניתנות לשימושינו ההכרתיים על-ידי רכישה (שפת מחשב, ושפות במוסיקה ובאמנויות).<sup>19</sup> גם המעבר מן התהליך האידוקטיבי אל ניסוח הכלל האידוקטיבי נעשה בקפיצה ולא ברצף (תהליך דיסקורסיבי), והקפיצה הזאת אינה נובעת ישירות מן הניסיון הפנימי, אלא מקבלת סיוע מגורמי חוץ הכפויים עלינו, שהעיקרי ביניהם הוא הלשון או השפה. הנה כי כן, אנו חוזרים אל תפקידה הכובש של הדעת החיצונית, שנתגבשה בתרבות ואל השפה הכפויה עלינו, ושבאמצעותה אנו מבצעים את פעולותינו ההכרתיות הגבוהות, ושבלעדיה אין ידיעה, חשיבה, הבנה והסתגלות. לאור זאת מוצאים אנו צודקת את דרישתו הקטיגורית של קויפמן לא-יותור על כיבוש נפש הילד ברוח התרבות.

היבט אחר, המצדיק את דרישת קויפמן להתערבות מן החוץ בתוך נפש הילד, ושנסיון הילד כשלעצמו אין בכוחו להביאו להסתגלות לעולם ולפתרון בעיות עצמו, בא מן הפסיכולוגיה. הגישה האינדיבידואליסטית הפסיכולוגית-נטוראליסטית-חינוכית, משווה את הילד לצמח בגן. לפי השקפה זו דומה פעולת המחנך לפעולת הגןן, המגדל צמחים, משקה אותם, עודר את האדמה סביבם ומאפשר להם לצמוח על-פי הכוח הפוטנציאלי הגלום בהם. גם הילד, אומרים אנשי התיאוריה הנטוראליסטית, צריך לגדול ויכול לגדול לבוגר מוצלח, ללא התערבות בכוחות הפוטנציאליים הטמונים בו, שהם לכדם מספיקים להביאו לבגרות שכלית (לפי פיאזה) ורגשית (לפי פרויד). כנגד השקפה נאיבית זאת טוען פרנקשטיין, בצורה קטיגורית: האדם אינו צמח.<sup>20</sup> האנאלוגיה: אדם — צמח אינה נכונה, אומר פרנקשטיין, משום שבניגוד לצמח, שגדל לפי תוכנית גנטית, ובסביבה אקולוגית הולמת או מגוננת, אין הסביבה של האדם הולמת בפשטות את כוחותיו הגנטיים להסתגל

18 שפּלר י., דגמים פילוסופיים של ההוראה, בתוך: מספרות החינוך קובץ א. ההוראה — ברורי משמעותה. בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית תשכ"ט, עמ' 28-39.

19 שם, 30.

20 פרנקשטיין ק., הכוונה וכפיה בחינוך, בתוך: תורת החינוך (ראה הערה מס 1) עמ' 248-251; שם, עמ' 249.

לה. לצמח אין ניסיון מצטבר, ממנו הוא לומד מן העבר על המתחייב לעשות בהווה ובעתיד. לילד אמנם יש ניסיון, אך בניגוד לצמח, שסביבתו מעוצבת לפי תכונותיו וכוחותיו (חממות וכד') על הילד להתייחס, ברוזמנית, למכלול העולם הסובב אותו, לגירויים השונים שהוא נתקל בהם, לפרש את משמעותם, להכיר את חוקיהם ולדעת לפעול כלפיהם בחוקיות האימננטית הנובעת מהם. ניסיון חייו של הילד לעשות זאת הוא מוגבל, אומר פרנקנשטיין, וחלק גדול מן הגירויים מהווה לו 'רעש' ולא אינפורמציה. סיכו של ה'רעש' (גירויים לא מובנים ומפחידים) שהוא מבלבל אותו והתנהגותו המקרית של הילד בנסיונותיו החוזרים ונשנים הלא מוצלחים כלפי העולם, מייאשת אותו. כך הולכת ונוצרת בנפש הילד, זרות הולכת וגדלה כלפי העולם.<sup>21</sup> הזרות הזאת, עליה מדבר פרנקנשטיין, מסוכנת יותר מן הזרות של התרבות, עליה מדבר קויפמן. קויפמן מדבר על זרות התחלתית טבעית, ואילו פרנקנשטיין מדבר על זרות פאתולוגית. לזרות ההתחלתית, ללא טיפול הולם, יש השלכות נפשיות פאתולוגיות של ניכור, חרדה, פאסיביות או אפטיה, על כל המשתמע מאלו במצוקות האדם בחברתנו.

בעיית ההסתגלות של הילד מחריפה, כאשר עליו להסתגל ולתפקד לא רק כלפי גירויים במציאות של הטבע, אלא גם משום תפקודי ההסתגלות שלו לקראת מציאות חברתית בעלת ערכים ספציפיים, שהוא אמור לגדול אל תוכה. חברה זו מורכבת ומעוצבת על ידי בני אדם אחרים, בעלי דמות משלהם וכוחות משלהם.<sup>22</sup> כלומר, אין בכוח הנטוראליזם הגנטי, בלבד להתייחס לטביבות מלאכותיות, שהאדם נדון ומכוון להסתגל אליהן בעל כורחו. במלים אחרות, מעצם מכוונותו של אדם ומעצם מטרתו להסתגל לחברות אנושיות שונות זו מזו, יש כבר התערבות מן החוץ. נאיבי הוא לדרוש מהמבוגר במצב זה שלא לעזור לילד בחינוכו ולא להדריכו כיצד להשתלב בצורה יעילה בחברה ספציפית זו או אחרת.

את האקולוגיה החברתית, מתאר פרנקנשטיין, כמצב של התנגשות מתמדת בין יחידות חיים בעלות אינטרסים ובעלות זכויות קיום שוות. האדם הולך בגדילתו לקראת "התבגרות חברתית", תהליך שלדעת פרנקנשטיין מצריך פעילות גומלין בין האדם והחברה, ופעילות זאת מחייבת את הילד הצעיר ללמוד את העולם החברתי, שבו הוא צריך להשתלב, כולל הכרת ערכיו ורצונותיו, לימוד שאינו עולה בפשטות מן הניסיון החושי. מחוץ כך, ברור, שהצעיר זקוק לעזרה ולסיוע, והמבוגר המלווה אותו (קרי: הורים ומזונכים), המכיר את החברה הזאת חייב להגיש לו סיוע זה, כלומר — להתערב ולכוון את עולמו. ההצעה הדידקטית של פרנקנשטיין, להתערבות המבוגר בהכוונת עולם הילד, היא הפגשתו עם העולם הטבעי והחברתי בהזדמנויות של פגישה, או ביחידות פגישה, הדרגתיות, הבנויות לפי כוחו, יכולתו והתפתחותו, כך שיגדלו סיכויי הגירויים מן הסביבה, שהוא ייתקל בהם בנסיונותיו, להוות לגביו אינפורמציה ולא רעש. כך יצליח הילד להכיר את חוקיות העולם ותגדלנה הצלחותיו בנסיונותיו כלפי העולם.<sup>23</sup>

21 שם, 250.

22 שם, 250.

23 שם, 250.

הנה כי כן, כיבוש אין כאן, אבל התערבות ולחץ יש; והתערבות זאת מסייעת גם לכיבוש התרבות, שהיא הצלע המופשטת ביותר במשולש: טבע, חברה, תרבות. תמיכה שלישית בטענת הכיבוש התרבותי של קויפמן באה מצד דיואי עצמו. עד כמה שנראה שדיואי, אבי עקרון הניסיון, טוען נגד התערבות בעולם הילד ובניסיונו, הרי שהוא אינו עומד נגד מפגש הניסיון של הילד עם העולם האובייקטיבי. יתירה מזו, הוא רואה מפגש כזה הכרחי, כדי לעצב נכון את עולמו של האדם הבוגר.

בהתייחסו להשקפה הדידקטית, הטוענת שעל הילד לגלות הכל בכוחות עצמו, ובתהליך זה הוא אמור לגלות את האמת האובייקטיבית מתוכו, טוען דיואי, שיש טעות בהבנת עניין זה. טועים אלו ש"אומרים לו (לילד) שימצא בעצמו, במחשבה או במעשה, את הפתרון המבוקש, בלא שיציידו אותו, במסיבות ההכרחיות, להפעלת ניסיון המחשבה ולהדרכתה" (ההדגשה שלי ר"י).<sup>24</sup> מדברי דיואי נשמעת טענה דומה לזו של שפּלר לעיל, שקיים פער ביכולת בין מה שיש בתוך הילד באופן גולמי (כוחות נטוראליסטיים), וכין מה שהוא זקוק לו כדי לגלות מה שנדרש ממנו לגלות. יש מעין הסכמה של דיואי, לטענת שפּלר, שהמנגנונים ההכרתיים להפעלת הניסיון והמחשבה אינם נטועים באופן טבעי בכוחות הפנימיים, אלא יש לצייד בהם את הילד הן בצורת עזרה הבאה מבחוץ והן בצורת מפגש עם מחשבות של אחרים הבאים מבחוץ, קרי: דעת ותרבות.

דיואי טוען שמאין יוצא אין. אי אפשר לפתח מן הגולמי שום דבר, חוץ מהגולמי. זה מה שיוצא, אומר דיואי, כאשר משאירים את הילד כמות שהוא, מסתכלים על הווייתו (הפשוטה) כעל דבר מוגמר, ומציעים לו לארוג ממה שיש בתוכו אמיתות חדשות שבטבע ובהתנהגות. ההתפתחות, אומר דיואי, אין פירושה המצאת דברים, סתם מן הלב. הצעתו של דיואי היא לספק סביבה חינוכית, שתאפשר את פעילותם של אותם הכוחות המצויים בילד, שגבּהרו כבעלי ערך בעיני המחנך.<sup>25</sup> רעיונו של דיואי כאן, דומה לרעיונו של פרנקשטיין (מבחינת סדר הדברים שלנו ולא מבחינת הרצף, שכן דיואי קדם לפרנקשטיין, ויש להניח שפרנקשטיין נק רעיונותיו מדיואי). מבחינת התרבות והדעת, מעמיד דיואי את הפער שבין עולם הילד ובין עולם הדעת והתרבות, כפער הקיים בין האירגון הלוגי של הדעת, כפי שהוא מגובש בספרים ובתרבות לבין האירגון הפסיכולוגי של הדעת, זו הגדלה ומתגבשת בשכלו של הילד.<sup>26</sup>

הפשרה, שדיואי מציע להקטנת הזרות של האירגון הלוגי בעיני הילד בעל האירגון הפסיכולוגי, היא הטמעת הידיעה שבספר על ידי הניסיון והמחשבה.<sup>27</sup> דיואי תובע לא להעמיד את הלוגי (המיותר והמדכא, כביכול) כנגד הפסיכולוגי (הרומנטי והערכי, כביכול) אלא להפגיש את הניסיון של הילד עם תחומי הדעת והתרבות ולהגיע לניסוח של האירגון הפסיכולוגי, במושגיו האובייקטיביים של הלוגי. האירגון ייעשה לא כזכירה ושינון

24 דיואי, "הילד ותכנית הלימודים", 16-17.  
 25 שם, 17.  
 26 שם, 17.  
 27 שם, 8.

של הלוגי, אלא כהכנת נפש הילד וכוחותיו לקלוט כהלכה ולהפנים את צורות האידגון הלוגי הבוגר של הידע, דרך הפגשתו המתמדת עם צורות האידגון העולות מן הניסיון.<sup>28</sup> הנה בגישת דיואי מובעת ההשקפה של לחץ חינוכי סמוי או עקיף, באמצעות התאמת תפקידים לתיפקודים. והתביעה להפעיל תיפקודים נבחרים כבעלי ערך, משמעה שימוש ביסודות של לחץ וכיבוש.

דרך עיון זה הבהרנו, שתביעתו הקטיגורית של קויפמן לא־יותוד של כיבוש הרוח של החניך אינה שייכת לאסכולה חינוכית מסוימת, אלא משקפת את טיב התהליך החינוכי. הפגשה עם התרבות, מחד גיסא, ופריטתה לפעולות הכרה — מאידך גיסא, שאינן טבועות בנפש האדם; הפגשה עם הידע המדעי המצטבר; האידגון הלוגי האובייקטיבי של הידע בתרבות ובמדע והכרת חוקי סביבות טבעיות וחברתיות מורכבות, דרך כל אלה אנו מפעילים לחץ חינוכי בצורותיו השונות, ואנו כובשים את דוח הילד ונפשו; לא כיבוש במובן כפייתי, אלא כיבוש במובן קונסטרוקטיבי. הצבענו על המחסורים ביכולת טבעית של הנפש להתמודד עם עולמות חיצוניים אלו והצבענו על הצעות דידקטיות שונות איך להפגיש את הילד עם מה שמחוצה לו, על מנת לפתח בו כוחות הולמים להתמודד עם מה שמחוצה לו. העולם החיצון, הזר לו בתחילה, אמור להיות מוכר לו בתהליך התפתחות ולמידה מכוונים. על השאלה איזה סוג לחץ עדיף מבחינה חינוכית, יש לדון במאמר נפרד.