

אידאולוגיות ומחשבת החינוך*

הלגיטימציה של הפעולה החינוכית

באחד השלבים המוקדמים של מעבר החברות מאורח חיים מסורתי לאורח חיים מודרני -- עוד לפני שאפשר היה להגדירן כחברות מודרניות לכל דבר -- חלה תמורה בלגיטימציה של החינוך. הלגיטימציה של החינוך בחברות המסורתיות היא ריטואלית בעיקרה. על פיה דפוסי הפעולה החינוכית המקובלים טובים מכיוון שהם מקובלים או מכיוון שהיו מקובלים מאז ומתמיד לפי האמונות הרווחות בין הבריות. היותם מקובלים העניק להם מעמד כמו זה של יסוד מיסודות החיים, וכל מי שניסה לשנותם נתפס פוגע ומחבל ביסודות אלה. להוציא תקופות של שינוי בהשקפותיהם של בני אדם, שהיו על פי רוב קצרות ותמיד לוו במשברים, לא ניצב היחיד שחי בחברות המסורתיות, בדרך כלל, לפני חלופות של פעולה חינוכית. הזדהותו עם החברה שחי בה כללה תמיד הזדהות עם סוג נתון, אחד ויחיד, של חינוך שהיה מקובל ואף מקודש בה, ולדעת רוב חברה -- היחיד האפשרי והמתקבל על הדעת.

כשהחלו להתערער החברות המסורתיות, פינתה הלגיטימציה הריטואלית של החינוך את מקומה ללגיטימציה מסוג חדש -- הלגיטימציה האידאולוגית של החינוך. יש שתי תכונות ללגיטימציה זו: האחת כרוכה בהופעתה של הכרה בקרב בני אדם בדבר זכותם לבחור בסוג חינוך התואם את טעמם, את ערכיהם, את מטרותיהם, את הבנתם וכו'. על פי הכרה חדשה זו, אין הם מרגישים עוד התחייבות כלשהי כלפי החינוך המקובל רק מכוח העובדה שהוא מקובל; השנייה מחייבת את קיומן הבו-זמני של כמה תפיסות חינוך, שמהן בוחרים בני אדם את סוג החינוך העולה בקנה אחד עם השקפת עולמם. כאשר בני אדם מכירים בזכותם לבחור בחינוך הרצוי להם (ולא לנהוג עוד לפי המסורת הרווחת), וכאשר יש להם היצע של תפיסות חינוך מסוגים אחדים שממנו הם יכולים לבחור -- מתחיל העידן המודרני בחינוך, עידן הלגיטימציה האידאולוגית של החינוך.

האידאולוגיות כמערכות הכרה

יש כמה מערכות הכרה המשמשות את האדם לגילוי ולהמצאת המשמעות של העולם ושל החיים ולהפקת הכוונה בפעולותיו. האידאולוגיות הן מערכת הכרה מסוג זה. מערכות הכרה אחרות, המשמשות את האדם להשגת אותן מטרות עצמן, הן המדע, הפילוסופיה, הדת והאמנות, וכן אסטרולוגיה וכישוף, תורות סוד למיניהן וצירופים של דעות קדומות ואמונות טפלות. בני אדם רבים משתמשים במערכות השונות הללו בערבוביה, פעם בזו ופעם באחרת, בתחום חיים אחד בזו ובתחום אחר באחרת. יש בהם הדבקים במבחר קבוע ויציב של מערכות הכרה שהם משתמשים בהן בעקיבות יחסית. דרך משל, יש בני אדם שבכל הנוגע לעבודתם ולבריאותם מסתמכים על המדע בלבד; בכל הנוגע לפוליטיקה -- על אידאולוגיה; ובכל הנוגע לבעיות חברה -- על דעות קדומות.

מערכות ההכרה השונות הללו ממלאות אותם תפקידים עצמם בחייהם של בני אדם: הן מעניקות משמעות לחייהם ומכוונות את פעולותיהם, אך הן עושות זאת כל אחת בדרכה היא, ואף לא אחת מהן מקיפה את כל תחומי החיים. האופן שבו בני אדם נזקקים למערכות ההכרה השונות, התחומים השונים שבהם הם מפעילים מערכות מסוג זה או אחר, השכיחות והדומיננטיות של שימוש במערכות הכרה שונות -- כל אלה ממאפייני קבוצות חברתיות בתקופות שונות של תולדותיהן.¹ בתולדות חברה מסוימת ניתן להבחין בתקופה שבה שלטה בתודעת האנשים שחיו בה בעיקר חשיבה מאגית, ובתקופות אחרות שלטו בעיקר חשיבה דתית, חשיבה מדעית או חשיבה אידאולוגית.

* פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, 1986, עמ' 30--5.

בהיות מערכות ההכרה השונות שליטות בתודעתנו של הרוב בחברה מסוימת, הן הופכות למנגנוני פיקוח חברתיים. באומרנו שהחינוך בחברה המודרנית פועל מכוח לגיטימציה אידאולוגית אנו אומרים שני דברים: (א) אידאולוגיות הן מערכות הכרה שמבהירות לבני אדם את מהותו של החינוך ואת מטרותיו, והן אמות מידה שבאמצעותן בוחרים בני אדם את סגנון החינוך שהם מעדיפים על פני סגנונות אחרים; (ב) אידאולוגיות הן מנגנוני פיקוח חברתי, ובאמצעותן נוצרת בחברות שונות הסכמה באשר לדרכים המקובלות של פעולה חינוכית שבעזרתן חברות אלה מנסות להבטיח את המשכיותן. בירור הזיקות בין האידאולוגיות בתור מערכות הכרה המשרתות את בני האדם כיחידים ובתור מנגנוני פיקוח חברתיים לבין מחשבת החינוך, מחייב קודם כול לתת את הדעת למבנה שלהן ולקשר שבינן לבין תפקודן.

האידאולוגיות מפקחות על התנהגותם של בני אדם, אך אין בני אדם מפקחים על האידאולוגיות שלהם

האידאולוגיות, כפי שמוסבר ברוב התאוריות של האידאולוגיה, ואולי בכולן, מתפקדות כמנגנון פיקוח על פעילותם של בני אדם בתחום חייהם החברתי והפוליטי. ההערכה, שפעמים היא מובלעת ופעמים מפורשת בתאוריות הללו, אומרת שהאידאולוגיות יכולות למלא את התפקיד של מנגנוני פיקוח על התנהגותם של בני אדם מכיוון שבני אדם אינם מסוגלים לפקח על האידאולוגיות שלהם באותה מידה שבה הם מסוגלים לפקח על מחקרניהם המדעיים, חשיבתם הפילוסופית או עיסוקיהם המעשיים.² היעדר היכולת של בני אדם לפקח על חשיבתם האידאולוגית ניכר היטב בכך שרק מעט מחסידיהן של אידאולוגיות זונחים אותן. הינתקות של אדם מן האידאולוגיה שלו היא, בדרך כלל, ניסיון קשה ומכאיב מאוד. משבחר אדם באידאולוגיה מסוימת, הוא שומר לה אמונים גם כאשר נתונים רבים של המציאות סותרים לדעת אנשים אחרים, כלומר לדעת בעלי אידאולוגיות אחרות, את עיקרי האידאולוגיה המקובלת עליו. בשביל לא מעט מבין אלה שניתקו את עצמם מאמונותיהם האידאולוגיות היה ניתוק זה כרוך במשבר שלא היה שונה בעצמתו ממה שהתנסו בו בני אדם שאיבדו את אמונתם הדתית. הספרות האוטוביוגרפית של אלה ש"האלים הכזיבו"³ אותם, מספקת די עדויות לאישוש הטענה האומרת שהאידאולוגיות הן מבנים יציבים מאוד בתודעתם של בני אדם. אך עדיין לא הוסבר די הצורך מה יש באידאולוגיות המקנה להן את היציבות הזאת בתודעתם של בני אדם. אלה שעסקו בשאלה זו הסתפקו, בדרך כלל, בכך שהשוו את האידאולוגיות לדת. יסוד האמונה מבטיח את יציבות זיקתו של האדם לדתו, והוא גם שמבטיח, לפי הסבר זה, את עמידותן הרבה של האידאולוגיות ואת הנאמנות של המחזיקים בהן (מכאן הכינויים שניתנו לאידאולוגיות -- "אתאיזם דתי" או "דת חילונית"). זה הסבר באמצעות אנלוגיה, וספק אם יש הצדקה לשימוש בה. מה שמסביר את יחסם של בני אדם לדתות שלהם אינו יכול להסביר את יחסם לאידאולוגיות, ולו מן הטעם שרוב בני האדם נולדים לתוך דתם וגדלים בה, ולעובדות אלה יש משקל רב ביחסם אליהן. האידאולוגיות, לעומת זאת, מצטיירות בעיני בני אדם כהשקפתם או כמערכת של דעות או כשיטות של מחשבה שהם בוחרים בהן בדרך רציונלית, כשהם מכריעים בין חלופות שהיו לנגד עיניהם בשעת הבחירה. לא די אפוא בהגדרתה של האידאולוגיה כאמונה הדומה לדת (אף על פי שהיא כזאת), אלא יש להסביר אילו מתכונותיה של האידאולוגיה גורמות לכך שהיא נקלטת אצל בני אדם כאמונה הדומה לאמונה דתית, אף שאין בני אדם נולדים וגדלים בה. בלי שנדע את התכונות האלה ונבין את דרך פעולתן של האידאולוגיות, לא נדע ולא נבין כיצד הן פועלות בתור מנגנונים המפקחים ביעילות רבה כזאת על פעילותם של בני אדם בסביבה הפוליטית והחברתית של חייהם. מה שגורם לאידאולוגיות לפקח ביעילות כזאת על פעילותם של בני אדם בחברה ובפוליטיקה הוא שגורם לכך שבני אדם אינם מסוגלים לפקח ביעילות על האידאולוגיות שלהם. הסבר שתי

התופעות האלה יחד מחייב לתת את הדעת על המשמעות האפיסטמולוגית של מבנה האידאולוגיות ולאפיונים של המצבים שבהם בני אדם בוחרים באידאולוגיות שלהם.

המשמעות האפיסטמולוגית של מבנה האידאולוגיות

מה מבדיל בין מערכות ההכרה השונות ומה מייחד כל אחת מהן? כל אחת ממערכות ההכרה היא אסטרטגיה מיוחדת במינה של הסתערות האדם על המציאות כדי להבינה. באמצעות כל אחת מהן מפעיל האדם סוג אחר של כישורים נפשיים ורוחניים כדי להבין את העולם וכדי לדעת כיצד לפעול בו. ההתייחסות המדעית שונה מבחינת הכישורים הנפשיים והרוחניים הדרושים לה מן ההתייחסות הדתית, וזו שונה מן ההתייחסות הפילוסופית וכן הלאה.

האסטרטגיה האידאולוגית שונה מכל האסטרטגיות האחרות של ההכרה בשני היבטים. ראשית, היא פשוט שונה מהן, שאלמלא כן הייתה נבלעת באחת מהן; אלמלא הייתה האידאולוגיה שונה מהפילוסופיה או מהדת היא הייתה פילוסופיה או דת. קביעה זו מכוונת נגד אלה הטוענים כי הפילוסופיה, הדת ואפילו המדע בחלקיו השונים, אינם אלא אידאולוגיה. אילו כך היה, לא היה ניתן להבחין ביניהם. שנית, מערכות ההכרה האחרות הן אסטרטגיות ראשוניות, ואילו אידאולוגיה היא מערכת הכרה המפעילה כמה אסטרטגיות, כולן שאולות ממערכות ההכרה האחרות. אין האידאולוגיה מדע, דת או פילוסופיה, אך יש בה משהו מכל אלה. אידאולוגיה היא מערכת הכרה הנוצרת מצירוף של אופני חשיבה והתייחסות שונים שהתלכדו ויצרו אופן חשיבה והתייחסות מסוג חדש.

טקסט אידאולוגי מקיף (או כל צורה אחרת של התבטאות אידאולוגית מקיפה) מורכב מארבעה רכיבים, השונים זה מזה בסוג הכישורים האנושיים שיוצרים אותם. רכיב אחד הוא הרכיב הדיאגנוסטי. רכיב זה, המצוי בכל אידאולוגיה, עשוי מהיגדים העונים לשאלה "מה יש?" זה סוג היגדים המשמש את המדע להצגת ממצאיו. מידע מדעי או היגד דיאגנוסטי המציג אותו אינו כזה משום שהוא נכון דווקא; במשך דורות הייתה מקובלת דיאגנוזה שלפיה השמש סובבת סביב כדור הארץ. הייתה זו טענה דיאגנוסטית, אף שלא הייתה נכונה. רופאים חותרים בעבודתם לקביעת דיאגנוזות, אך לא כל הדיאגנוזות שהרופאים קבעו נכונות. **מה שמגדיר משפט מסוים כדיאגנוסטי הוא התוכן שלו העונה לשאלה "מה יש?" והמבנה התואם תוכן זה.**

נדגים את הרכיב הזה (וכן את האחרים) באמצעות טקסט אידאולוגי מובהק, אולי המובהק בכולם, **המניפסט הקומוניסטי**.⁴ אחד ההיגדים הדיאגנוסטיים שאנו מוצאים בעמודיו הראשונים (והוא אחד מרבים) אומר:

החברה הבורגנית החדשה, זו שצמחה משקיעתה של החברה הפאודלית, לא ביטלה את הניגודים המעמדיים. היא רק החליפה את המעמדות הישנים, את תנאי הדיכוי הישנים, את צורות המאבק הישנות בחדשים.

הקביעה הדיאגנוסטית שבפסקה זו עונה על השאלה "מה יש?" יש חברה מעמדית מסוג חדש. הניגודים המעמדיים שהחברה מבוססת עליהם נשארו כפי שהיו. השתנו רק המעמדות וצורות המלחמה ביניהם. באידאולוגיות רבות של שחרור לאומי קובעת הדיאגנוזה שמצבו של העם הוא פועל יוצא של שיעבוד. באידאולוגיות גזעניות קובעת הדיאגנוזה שהמגע בין הגזעים הוא מקור כל הפגעים וכו'.

הרכיב השני המצוי בכל אידאולוגיה הוא הרכיב האסכטולוגי. ההיגדים היוצרים את הרכיב הזה עונים על השאלה "מה ראוי שיהיה?" כך מבטיח **המניפסט הקומוניסטי**:

כאשר במרוצת ההתפתחות ייעלמו הניגודים המעמדיים, וכאשר כל הייצור ירוכז בידי בני אדם מאוגדים, יאבד השלטון הציבורי את אופיו הפוליטי. השלטון הפוליטי במובנו הנכון של ביטוי זה הוא כוח המאורגן על-ידי מעמד אחד לצורך דיכוי של המעמד האחר. כאשר הפרולטריון מתאחד במלחמתו נגד הבורגנות, הוא נעשה באמצעות המהפכה למעמד שליט, ובתור מעמד שליט הוא מבטל את התנאים לקיומם של ניגודים מעמדיים. הוא מבטל את המעמדות מכל וכול וממילא את שלטון עצמו בתור מעמד.

במקום החברה הבורגנית הישנה על מעמדותיה ועל הניגודים ביניהם, תבוא התאגדות שבה "התפתחותו החופשית של כל יחיד תהיה תנאי להתפתחות חופשית של כולם".

באידאולוגיה זו ביטולם של הניגודים המעמדיים מוצג כתנאי לביטולו של כל הרע שבעולם. הרכיב האסכטולוגי שבאידאולוגיות טעון משמעות משיחית כמו זו שמצויה בדתות המונותאיסטיות. באידאולוגיה של עמים משועבדים נתפס שחרור לאומי כתנאי לפתרון כל הבעיות המציקות לבני אדם; באידאולוגיות הקדמה המשיח צפוי בעתיד; באידאולוגיות שמרניות הוא היה כבר בעבר, ועל בני האדם להתאמץ כדי לקיים בהווה את שהיה בעבר. בכל אידאולוגיה יש משיח באחד הממדים של הזמן.

חברה נטולת מעמדות, כמו זו המוצגת ב**מניפסט הקומוניסטי**, היא חברה שבה חיים בני אדם שאינם מנוכרים, מודעים לעצמם, מכירים את עולמם כפי שהוא וכו'. האסכטולוגיה הזאת היא חזון הגורם לאדם לשלול את החברה המצויה ולרצות להרוס אותה, משום שמעמד אחד קטן יחסית מנצל את עבודתם של בני המעמד הגדול ביותר בחברה, שבה הן המנצלים והן המנוצלים מנוכרים, ושבה ההווה קובעת את ההכרה ולא ההכרה מנחה את ההווה.

הרכיב השלישי המצוי בכל אידאולוגיה כולל היגדים האומרים לנו מה עלינו לעשות כדי להפוך את המצוי, כלומר את תוכנה של הדיאגנוזה, לרצוי, היינו לאסכטולוגיה. זה רכיב הכולל הכרעה לצד אחת האסטרטגיות האפשריות: להיאבק למען הרצוי באמצעות הסברה וחינוך, באמצעות פעולה פוליטית, באמצעות מהפכה ותפיסת השלטון וכו'. "לפרולטריום", אומרים מרקס ואנגלס במניפסט שלהם, "אין דבר משלהם שירצו להבטיח אותו, אך לעומת זאת שומה עליהם להרוס כל שהבטיח עד כה את הרכוש הפרטי והגן עליו". ועליהם לעשות זאת -- אין ספק בדבר כוונתם -- בדרך מהפכנית.

החשיבה האסטרטגית המביאה להכרעה לצד אחת החלופות של העשייה דרושה לבני אדם בכל מעשיהם. כיוון שהאידאולוגיות נוצרו כדי לכוון את מעשיהם של בני האדם לצורך עשיית שינויים או מניעתם, הן כוללות התייחסות אסטרטגית. ברוב תחומי פעולתם מרגישים בני אדם מחויבות רגשית כלפי המטרות, ולעומת זאת -- פתיחות רגשית או אי-מעורבות רגשית כלפי האמצעים. האסטרטגיה היא שימוש באמצעים, ומכאן שיחסם של בני אדם לאסטרטגיה הוא בדרך כלל ניטרלי מבחינה רגשית. לא כן באידאולוגיות; כל אידאולוגיה היא התחייבות לסוג מסוים של אסטרטגיה: מהפכנית, רפורמיסטית או שמרנית. אין אדם "משתמש" במהפכה או ברפורמה כמו שהוא משתמש במכונה או באמצעי אחר. האדם הוא מהפכן, שמרן או רפורמטור, **האמצעים של האידאולוגיה הם חלק מזהותו**.

הרכיב האחרון המצוי בכל אידאולוגיה כולל הגדרה של ציבורים מסוימים, והוא עונה על השאלות "בשביל מי?" ו"על-ידי מי?" ציבור אחד מוגדר בכל אידאולוגיה כנושא של אותה אידאולוגיה, כלומר ציבור שנועד להגשימה, ואילו ציבור אחר הוא זה שלמענו הציבור הראשון פועל.

הציבור הנושא את האידאולוגיה שמציג **המניפסט הקומוניסטי** הם חברי המפלגה המהפכנית, כלומר קומוניסטים, שעליהם אומר מניפסט זה כי "למעשה הם החלק המשוכנע ביותר, הפורץ קדימה, מבין כל מפלגות הפועלים של כל הארצות, ולהלכה הוא מקדים את שאר ההמון

הפרולטרית בהבנת התנאים, התהליך והתוצאות הכלליים של התנועה הפרולטרית". ואילו הציבור שלמענו פועלת המפלגה המהפכנית הוא מעמד הפועלים, "שהוא המעמד היחיד מבין כל המעמדות הניצבים מול הבורגנות שהוא מהפכני באמת. כל המעמדות האחרים ייעלמו עם התפתחות התעשייה הגדולה, ואילו הפרולטריון הוא התוצר ההכרחי של התעשייה הזאת". כדי לשחררו באה לעולם האידאולוגיה הזאת, ולמענו צריכה לפעול מפלגה מהפכנית. שני ציבורים מעין אלה מוצגים בכל אידאולוגיה. עיקרו של רכיב זה הוא ההזדהות. בעל אידאולוגיה אריסטוקרטית מזדהה עם האריסטוקרטיה; בעל אידאולוגיה לאומית -- עם עמו; בעל אידאולוגיה גזענית -- עם מה שנחשב בעיניו לגזע שאליו הוא שייך, וכו'.

כל אחד מארבעת רכיבי האידאולוגיה משמשים את בני האדם גם מחוץ לאידאולוגיות. בני אדם מנסים להשיב על השאלות האבחוניות בפעולתם המדעית והמעשית כאחת, חותרים אל האידאל של הראוי להיות בהגותם המוסרית, הדתית, האוטופית וכו', מבקשים לפתור בעיות מעשיות רבות באמצעות אסטרטגיות מסוגים שונים, ומזדהים עם ציבורים אחדים כמו המשפחה, התושבים באזור מגוריהם, הכנסייה, התרבות או האנושות כולה. **אך כאשר ארבעת הרכיבים האלה נפגשים ומתלכדים, הם יוצרים אידאולוגיה. וכאשר הם מתלכדים, כל אחד מהם מאבד את תכונותיו המקוריות.** האבחון שבאידאולוגיה אינו עוד אבחון כמו זה שבמדע או בפעולה מעשית. הוא מושפע מן האסכטולוגיה, כלומר מן הרצון בדבר-מה שמן הראוי שיהיה, מן ההכרעה הקודמת בדבר האסטרטגיה ובדבר הציבורים המועדפים. אבחון המושפע ממה שאדם רוצה שיהיה, מדרך הפעולה המקובלת עליו וממה שעולה בקנה אחד עם שייכותו לקבוצה מסוימת או הזדהותו עמה אינו אבחון נאות, אלא מחשבה שמקורה במשאלות הלב. וכך גם כל אחד מן היסודות האחרים -- שהם משפיעים על האבחון וגם מושפעים ממנו ומכל הרכיבים הנותרים. ההתמזגות של ארבעה רכיבים אלה יוצרת אידאולוגיה המהווה מבנה מלוכד שאינו מתפרק על נקלה. זה מבנה עמיד בפני שינויים. שינוי, אפילו חלקי, באחד הרכיבים, יוצר אידאולוגיה חדשה. האבחון, האסכטולוגיה והציבורים באידאולוגיה הקומוניסטית והסוציאליסטית הם זהים; אידאולוגיות אלה נבדלו ביניהן בשעתן רק בהכרעותיהן בשאלה איזו אסטרטגיה היא הטובה מכולן. עקב הבדל זה באמצעים נשכחה ההסכמה באשר למטרות, באשר להערכת המצב ובאשר לציבור שלמענו ביקשו שתי אידאולוגיות אלה לפעול. ההיסטוריה העשירה של המחלוקות האידאולוגיות לא סיפקה הרבה דוגמאות של יריבות קשה יותר מזו שבין חסידי שתי אידאולוגיות קרובות אלה. יריבות זו נוצרה משום שאסטרטגיה אידאולוגית אינה עוד רק הכרעה בדבר אמצעים, אלא היא חלק שלא ניתן לנתק מן המבנה האידאולוגי כולו. מהפכה אינה רק אמצעי באידאולוגיה, כמו המהפכנות או השמרנות; היא תפיסה כוללת של הפעולה הפוליטית, אם לא יותר מזה, של החיים בכללותם. זאת משום שהיא ספגה משמעויות אבחוניות, אסכטולוגיות והזדהותיות עם ציבורים מסוימים.

ההתלכדות של הרכיבים השונים למבנה אפיסטמולוגי חדש כרוכה בהופעתה של לשון מיוחדת, הלשון האידאולוגית, שתכונותיה ניכרות בשימוש מרובה בסוגים אחדים של **מטפורות** ובמשפטים פרה-תאורטיים. "המשטר הקפיטליסטי גווע" -- זאת מטפורה אידאולוגית טיפוסית. היא מחדירה לתודעתו של המשתמש בה, כמו גם לזו של השומע אותה, את הרעיון שהמשטר החברתי דומה לאורגניזם, בלי שהדבר צריך להיאמר במפורש. כמו כל אורגניזם מגיעה שעתו למות. מאליה נשאלת השאלה מה יבוא במקומו. באה האסכטולוגיה ומספקת תשובה כיצד יתרחש הדבר, ואף האסטרטגיה עונה את תשובתה. המטפורות מקשרות בין הרכיבים הזרים והשונים ומאפשרות את היקלטותם בתודעה כאילו הן אחדות ראשונית ואורגנית.

המשפטים הפרה-תאורטיים פועלים באופן דומה⁵; משפט פרה-תאורטי הוא משפט שמצד מבנהו הוא עובדתי, אך למעשה הוא משפט הערכה. "האימפריאליזם האמריקני מכשיר את שעבודם של העמים לניצול באמצעות סרטי קולנוע וטלוויזיה". במשפט זה יש שתי הערכות:

האימפריאליזם האמריקני יוצר סרטי קולנוע וטלוויזיה בכוונה לשעבד את העמים; סרטי קולנוע וטלוויזיה עושים מלאכה זו. שתי הערכות אלה אינן מוצגות בלשון אידאולוגית כהערכות אלא כמשפטים דיאגנוסטיים. באמצעות מנגנונים אלה מטשטשת הלשון האידאולוגית את ההבדלים המקוריים שבין הרכיבים השונים המצויים באידאולוגיה. טשטוש זה מונע מבני אדם את האפשרות לבחון את האבחון האידאולוגי בנפרד מכל יתר רכיביה של האידאולוגיה ואת כל יתר רכיביה בנפרד מן האבחון. התלכדות זו, על התמורה שהיא מחוללת ברכיביה, היא שגורמת לכך שהאידאולוגיה אינה חדירה לבחינה ביקורתית או ליחס רציונלי אליה מצד חסידיה. הגבול של ההסבר הסמנטי-האפיסטמולוגי להשפעת האידאולוגיה על תודעתם של בני אדם נעוץ בעובדה שלבני אדם שונים יש יחס שונה לאידאולוגיות שלהם. לצד אלה שאבדן אמונה אידאולוגית גרם להם זעזוע עמוק, כמו זה שהתנסה בו גיבור סיפורו של פיירברג לאן?, יש אחרים שמחליפים אידאולוגיות פעמים רבות, אף בלי שהם נותנים את דעתם על כך. הבנת ההבדלים שבין עצמות האמונה של המאמינים מחייבת לתת את הדעת לאפיוניהם של מצבים שבהם מאמץ האדם את אמונתו האידאולוגית.

אפיוני המצבים שבהם בוחרים בני אדם באידאולוגיות

אף על פי שדחף לפעולה הוא מתכונותיו המהותיות של האדם, אין כיוון פעולתו נתון לו; הוא חייב לבחור בו. האדם חייב לפעול וחייב לבחור ביעדי פעולתו פעמים רבות בעת ובעונה אחת.

ברוב מצבי החיים פתוחות בפני בני האדם אפשרויות פעולה אחדות, בלי שיידעו להעדיף אחת מהן בדרך רציונלית או ניסיונית, אך גם בלי שניתן להם לפעול באותו מצב על פי יותר מדרך אחת. במצב מהפכה, למשל, חייב האדם להכריע אם הוא מצטרף אליה, לוחם נגדה, מסתתר מפניה וכו', בלי לדעת מראש איזו מדרכים אלה עתידה להתגלות כנבונה ביותר, ובלי שיוכל בדרך כלל לפעול בו-זמנית ביותר מאחת מהן. הכרעה במצב כזה ובאין-סוף מצבים אחרים היא הכרעה אידאולוגית, ואלה הם סימניה:

(1) יש כורח לפעול.

(2) יש יותר מדרך פעולה אחת.

(3) לא ניתן להכריע בין אפשרויות הפעולה בדרך רציונלית או אמפירית.

(4) חייבים אפוא להכריע בין החלופות ללא כל הנתונים הדרושים להכרעה.

תנאים אלה שבהם חייבים בני אדם לבחור באחת האידאולוגיות מתקיימים במצבים השונים זה מזה בעצמת האיום שהם מטילים על בני האדם. אין דומה המצב שבו חייב אדם להחליט אם להצטרף למהפכה או לצאת נגדה למצב שבו הוא צריך לבחור בין רשימות המתחרות בבחירות; אין דומה המצב שבו מתלבט אדם בימי מלחמה אם להצטרף לסרבני מלחמה למצב שבו עליו לבחור בבחירות חשאיות במפלגה הדוגלת בתמיכה ממשלתית בשיכון או במפלגה המתנגדת למדיניות זו. ההכרעות בכל השאלות האלה, כמו בהרבה שאלות אחרות, הן הכרעות אידאולוגיות, אך יש הבדל בעצמת האיום שכל אחת מהן מטילה על הבוחר. עיקרו של איום זה הוא בידיעה מוטרת של העונש הצפוי לאדם שטעה בבחירתו. חומרתו של העונש הצפוי בכל מקרה של טעות היא שקובעת את עצמתו של הניגוד שבו שרוי הבוחר.

אנשים המצטרפים למהפכה או המתגייסים נגדה חייבים להכריע בין נאמנויות שונות, שכלפי כולן יש להם התחייבות. זה עיקרו של הניגוד: התחייבויות התובעות מן האדם פעולות מנוגדות שלא ניתן לפשר ביניהן, ועל כן הוא חייב להעדיף אחת מהן על פני האחרות, בלי שיש לו כלים הדרושים לביסוס העדפה זו.

אירופה בתקופה שבין שתי מלחמות העולם מדגימה מצב קיצוני שבו בני אדם היו חייבים להכריע הכרעות אידאולוגיות. המשבר הכלכלי החמור שפקד את העולם באותה תקופה, חוסר העבודה שהיה כרוך בו, התמוטטות הבנקים, אבדן חסכוניות ועוד, הרסו את האמונות שלפיהן

פעלו בני האדם עד אז. בני אדם איבדו את ביטחונם בכך שבחיי החברה נשמרה עוד מידה של סדירות. תחושת שרירותיות החלה להשתלט על תודעתם של הרבים, וגרמה למקצתם לשקוע באדישות ולמקצתם להתפרע. במצב כזה אימוץ אמונה חדשה הוא הכרח הקיום, ואמנם זה מה שקרה: אירופה נחלקה לאלה שבחרו בקומוניזם ולאלה שבחרו בפשיזם. אחרי שבחרו באידאולוגיות החדשות שהצילו אותם מאי-ודאות, לא היה חשוב להם עוד מה טיבן של אלה. הם הרגישו עצמם חייבים לאידאולוגיות אלה על שהצילו אותם מייאוש ומאבדן משמעות. הכרת טובה זו גרמה לרבים לשמור אמונים לאידאולוגיות שבחרו בהן במצב האימה שהיו שרויים בו באותו זמן, גם כאשר אידאולוגיות אלה הובילו אותם אל אימה חדשה, אולי אף חמורה יותר מזו שממנה הצילו אותם.

כדי שאדם שבחר באידאולוגיה במצב של חרדה קיומית גדולה יכיר בכך שטעה בבחירתו, יהיה עליו להודות בכך שבשעה שבחר פעל בבהילות, ללא שיקול דעת מספיק, מתוך ריגוש ופחד, בקיצור -- שבחירתו מעידה על טיפשותו. מעטים הם בני האדם המסוגלים להשלים עם דימוי עצמי כזה. הספרות האוטוביוגרפית העשירה למדי של אלה ש"האל הכזיב" אותם, מלמדת מה היה מקור ההתחייבות החמורה כלפי האידאולוגיות שלהם. התחייבות כזו נוצרת כאשר בני אדם בוחרים באידאולוגיה במצב של קונפליקט המלווה חרדות. ככל שהאיום המלווה את הבחור באידאולוגיה חזק יותר, מחויבותו כלפיה חזקה יותר, ומכאן שמידת שליטתו של האדם באמונותיו האידאולוגיות היא פונקציה של המצב שבו בחר בהן.

סיכומו של דבר: המבנה של האידאולוגיה מונע במידה רבה מן האדם לפקח עליה, כלומר להיות אחראי לדעותיו ולאמונותיו. אם המצב שבו אדם בחר באידאולוגיה היה רווי חרדות, אזי מחויבותו אליה מתהדקת ומתעצמת, והוא הופך למאמין חסר אונים שאינו שולט בדעותיו ובאמונותיו; מעתה הן שולטות בו ולא הוא בהן. תפקודו החברתיים של האדם אינם מאפשרים לו לפעול ולחיות ללא אידאולוגיה, ואילו שליטתו הרציונלית בתפקודים אלה אינה אפשרית כל עוד הם נשלטים על-ידי אידאולוגיות. היש מוצא מן הניגוד הזה? יש מוצא כזה, אך גם הוא אידאולוגי.

כל ההכרעות בענייני החינוך הן הכרעות אידאולוגיות

כאשר נולד תינוק, ברור לכל הנוגעים בדבר שחייבים להזין אותו. ההנקה היא הדרך השכיחה ביותר להזין תינוקות. הנקה היא אפוא פעולה המתחייבת מן המצב שבו שרויים בני אדם הרואים עצמם אחראים לחייו של תינוק. אלא שההכרח להניק תינוק (או להזינו בכל דרך אחרת) אינו יכול להתבצע בלי הכרעות קודמות בשאלות כגון: האם להניקו בשעות קבועות? אם כן, מה הן ההפסקות הרצויות שבין ההנקות; האם מוטב להניקו כל אימת שהוא רוצה לינוק?

המצב שבו מוצאים עצמם אלה שקיבלו על עצמם לגדל תינוק הוא מצב טיפוסי להופעתן של אידאולוגיות. ראשית, במצב זה קיים כורח של פעולה (הזנה); שנית, יש בנמצא דרכי פעולה אחדות (הנקה כל שעתיים, כל ארבע שעות, כל אימת שהתינוק בוכה, גם בשעות שהוא בוכה וגם בפרקי זמן קבועים); שלישית, לא ניתן להעדיף אחת מדרכי הפעולה על פני האחרות באמצעות שיקול דעת רציונלי או על פי ניסוי מדעי. כל אם חייבת להכריע בין אופני הזנה שונים, ואימהות אמנם עושות זאת. רובן פועלות על פי המקובל (כלומר על פי הכרעה של מישהו אחר שהכריע למענן). מקצתן פועלות על פי העדפות שלהן. ההכרעות, בין שהאימהות הכריעו בעצמן ובין שאחרים הכריעו למענן, מדגימות את טיבה של ההכרעה האידאולוגית.

האם באמת אי-אפשר להעדיף בדרך הגיונית או מחקרית אחת משיטות ההנקה על פני האחרות? נניח שחוקר מוסמך פרסם תוצאות מחקר האומר שהנקה בזמנים קבועים משפיעה לחיוב על ההפרשה הפנימית בגופו של התינוק. נניח גם שחוקר מוסמך אחר ימצא במחקריו שהנקה לפי דרישת התינוק משפיעה לחיוב על ביטחונם העצמי של בני אדם שכך נהגו בהם

בינקותם. האם (או החברה) שתאמץ את מסקנות המחקר הראשון תעשה זאת מכיוון שעוד לפני שמחקר זה נערך היא הלכה אחרי האידאולוגיה של "בריאות הגוף". ואילו האם (או החברה) האחרת הלכה אחרי האידאולוגיה של "בריאות הנפש".

הנימוקים שמשמשים את בני האדם להגנה על הכרעותיהם האידאולוגיות או לאישושן הם רציונליזציות. אין בהם כדי להעיד עדות תקפה על נושאים -- הם מעידים בעיקר על צורכיהם הנפשיים ועל העדפותיהם הקודמות של בעלי נימוקים אלה. בחברות מסוימות שבהן אימהות רבות מעדיפות הנקה בשעות קבועות יושמעו אולי נימוקים כגון: "הנקה בשעות קבועות מקנה לתינוק הרגשת סדר וקביעות שהיא בסיס לביטחון העצמי"; "הנקה בשעות קבועות מלמדת את התינוק לדחות סיפוקים עד אשר ייהנה מהם ביתר שאת בבוא זמנם". לעומת צידוקים אלה, בחברות שבהן אימהות רבות מעדיפות הנקה לפי דרישת התינוק יישמעו קרוב לוודאי צידוקים כגון: "הנקה לפי דרישה מעניקה לתינוק ביטחון, כיוון שהיא מונעת את הופעתו של החשד שננטש על-ידי אמו". אף לא אחד מרעיונות אלה ניתן לאישוש או להפרכה באמצעות טיעונים המבוססים על חקר תהליכי התפתחות. הטיעונים המושמעים לצורך אישוש או הפרכה של הכרעות אלה ושל הכרעות הדומות להן הם טיעונים הנגזרים מאידאולוגיה, כלומר מהכרעה לצד אחת החלופות של פעולה שהאדם בחר בה. האימהות הפועלות על פי המקובל שריות באידאולוגיה המקובלת בחברתן. כשאידאולוגיה זו מתערערת, הן פונות (ולא פחות מהן האבות) לאידאולוגיות חדשות המציעות העדפות בסוגיה המטרידה. במקרה זה הן בוחרות בדרך חדשה הנראית בעיניהן טובה מן האחרות, בלי שיהיה להן יסוד לאמונתן החדשה. אך כיוון שמדובר בעניין היקר מאוד ללבן, עתיד ילדיהן, הן חייבות לשכנע את עצמן שכנוע עמוק שהדרך שבחרו בה היא באמת הטובה מבין דרכי ההנקה האפשריות. כמו בעניין ההנקה, כך גם בכל העניינים הכלולים בחינוך; בני אדם חייבים להכריע בין חלופותיה של פעולה בטרם יידעו כיצד לפעול: לחנך לניקיון או לא? אם כן, כיצד לעשות זאת: ביצירת הרגלים, באמצעות משמעת, בהסבר ובהטפה, באמצעות פרסים ופיתויים? האם להקנות נימוסים או להתעלם מההתנהגותו של הילד בציבור? לעודד סקרנות או לדכאה? לטפח תכונות אופי אלה או אחרות? לחנך את בני שני המינים יחד או לחוד? מה ללמד וכיצד ללמד? ועוד ועוד. קיצורו של דבר: לחנך פירושו בראש ובראשונה להכריע בין חלופות של פעולה, הכרעה הכוללת גם את האפשרות של הימנעות מכל עשייה. וכל ההכרעות האלה הן הכרעות אידאולוגיות. כלומר, אין הן מסקנות מדעיות המבוססות על עובדות או מסקנות פילוסופיות המבוססות על שיקול דעת והיגיון. מערכות טיעונים הממליצות על פעולות מסוימות בחינוך או מצדיקות אותן ושוללות פעולות מסוג אחר, הן לעולם אידאולוגיות, גם כאשר הן מתחזות לפילוסופיה של החינוך או לתאוריה (מדעית) של חינוך.

טענה זו, האומרת שכל הכרעה בחינוך היא הכרעה אידאולוגית, חלה על הכרעות בכל הרמות של הפעולה החינוכית. ספק אם ימצא מי שיטען אחרת בכל הנוגע להכרעות ברמה המדינית. חוקי חינוך חובה ומשך תחולתם של חוקים אלה; גובה ההקצאה של המשאבים הכלכליים לחינוך ביחס להקצאות לתחומים אחרים בחברה; אופן ארגון אחיד לכל הילדים של מערכת החינוך; סגרגציה מעמדית או תרבותית בבתי הספר; חינוך דתי לכול או הפרדתו מן החינוך הציבורי וכו', כל אלה הן הכרעות אידאולוגיות בעליל, תמיד ובכל מקום, ואין הן יכולות להיות אחרות.

אך לא רק ברמתו המדינית פועל החינוך על פי הכרעות אידאולוגיות. גם ברמותיו המקצועיות לסוגיהן אין הכרעותיו אלא הכרעות אידאולוגיות, ולא יכול להיות אחרת. ברמה הפדגוגית, כלומר ברמה שבה מוכרעות שאלות הנוגעות לשיטות הפעולה החינוכית (כגון סמכותיות מול מתירנות, הפרדה של בני שני המינים מול קואדוקציה וכו'), כל ההכרעות הן אידאולוגיות, כלומר מותנות במחויבויות הקודמות של המחליטים לתפיסות ערכיות מסוימות ובהתנגדותם לתפיסות ערכיות אחרות. להכרעות אלה אין כל קשר לנתונים עובדתיים או להבנת תהליכים הכלולים בחינוך. גם המשכו של הסיפור החינוכי הוא אידאולוגי. הכרעות ברמה הקרובה יותר לביצוע, זו

המכונה בבית הספר בשם דידקטיקה, הכוללת בחירה בין תוכני לימוד בבית הספר (תכניות לימודים), העדפה של אופני למידה (שיטות הוראה) ואופני הערכה של התלמידים, גם אלה אידאולוגיות. ההכרעות ברמה הזאת מוסוות היטב בדרך כלל, ומוצגות כאילו הן נגזרות משיקולים פילוסופיים (מה ללמד?), פסיכולוגיים (כיצד ללמד?) ומחקריים (כיצד למדוד הישגים?). גם מחוץ לבית הספר, בבית המשפחה, במועדון, בתנועת הנוער, ההכרעות ברמה הזו הן הכרעות אידאולוגיות. אמונתם של מקצת ההורים שיש להעניש ילד על מעשה בלתי מוסרי (גנבה למשל), אמונתם של הורים אחרים שמעשה כזה מחייב טיפול, כגון ליבון בעיית הגנבה, הטפה וכו' אך לא עונש, ואמונתם של הורים אחרים שאין צורך בהתערבותם מכיוון שגנבה בגיל צעיר אינה מעידה אלא על שלב בהתפתחותו של הילד, שלב שממנו יוכל לצאת ללא התערבותם -- כל אלה אינן אלא אמונות אידאולוגיות המנחות את ההכרעות החינוכיות השונות.

הוא הדין בנוגע להכרעות ברמה הביצועית. כל המתבצע בבית הספר, במשפחה, בתנועת נוער או בכל מקום אחר ונקרא "חינוך", מתבצע על פי הכרעותם האידאולוגיות של המחנכים. גם כאשר בעיניהם מתחייבות פעולותיהם מן התאוריות ומן התורות המקצועיות המקובלות עליהם, אין הן נגזרות אלא מהכרעות אידאולוגיות.

קיצורו של דבר, כל שנאמר בחינוך, בין שנקרא בשם פילוסופיה של החינוך או פדגוגיה, תורת החינוך או דידקטיקה, השקפה חינוכית או תורת חינוך, ובין שנקרא בכל שם אחר, אינו אלא אידאולוגיה.⁶

מטענה זו מתחייבת מסקנה מרחיקת לכת, שאין הפעולה החינוכית צורך של המתחנכים אלא של אלה המבקשים לחנך, היינו של המחנכים. זה צורך שבא לידי ביטוי באידאולוגיות המקובלות עליהם. יוצא מכאן שתשובה לשאלה בדבר מהותו של החינוך יש לבקש בצורכיהם של המחנכים ולא בתכונותיהם של הילדים או בחוקי גדילתם. כיוון שיש בטענה זו כדי להתמיה, נוסיף הדגמה כדי להבהירה. נחזור אל דוגמת ההנקה שפתחנו בה. התינוק זקוק לחלב אמו, אולם חלב האם אינו חינוך. החינוך הכרוך בהנקה, לפי מה שבני אדם מדמים בלבם, הוא אופן ההנקה: בזמנים קבועים או לפי דרישת התינוק וכו'. ההנמקה החינוכית התומכת בהנקה בזמנים קבועים אומרת שכך מטפחים בתינוק ביטחון בסביבה, דחיית סיפוקים או תכונות דומות אחרות; ההנמקה החינוכית התומכת בהנקה לפי דרישת התינוק גורסת שכך מטפח התינוק ביטחון באמו, וכושר הוויסות העצמי שלו מתחזק או משהו בדומה לזה. האם חייבת להניק בלי שתדע איזו משתי הדרכים טובה יותר, אך היא חייבת להכריע ביניהן כדי לדעת כיצד לפעול. ההכרעה החינוכית היא הצורך שלה ולא של תינוקה, שבוודאי אין לו דעה בשאלה אם דחיית סיפוקים עדיפה על פני ויסות עצמי או להפך. זאת ועוד, האם, בהכרעה בין חלופות של פעולה הכרחית, נחלצת ממצוקת האי-ודאות אף על פי שבשום מקרה אין הכרעה נשענת על הוכחות מוסכמות וחד-משמעיות. הכרעה היא במלוא מובן המילה העדפה הנגזרת מאמונה באחת מאפשרויות הפעולה המקובלות. היא בחרה, כמו רוב בני האדם השרויים במצבים דומים, על פי ערכיה, על פי נטיות לבה, על פי זיקותיה הרגשיות לאלה שנוהגים כך או אחרת, ובשום מקרה לא על פי בחינה עניינית, אובייקטיבית ורציונלית של החלופות. מה הן החלופות שמהן יכול המחנך לבחור?

אידאולוגיות-העל של החינוך

החינוך אמור לשרת שלושה אדונים, אם לנקוט לשון מטפורית. שלושת מזמיני שירותיו הם החברה, התרבות והיחיד, והם גם נתוני היסוד שלו הנוכחים בכל מצב חינוכי. אולם האינטרסים של כל אחד משלושת גורמים אלה אינם זהים ואף לא דומים, וציפיותיהם מן החינוך אינן עולות על פי רוב בקנה אחד. למעשה, האינטרסים שלהם מנוגדים, בדרך כלל; כלומר, קידום האינטרס של כל אחד מאלה סותר את האינטרס של השניים האחרים. פירושה של טענה זו הוא שכל אידאולוגיה של חינוך היא בבחינת הכרעה לטובת אחד משלושת גורמי היסוד המצויים בכל מצב

חינוכי: החברה, התרבות או היחיד. מדובר בהעדפה אידאולוגית, שפירושה הוא שבעיני בעלי אידאולוגיה אחת מגיע משפט הבכורה לחברה, בעיני בעלי אידאולוגיה השנייה -- לתרבות, ובעיני בעלי האידאולוגיה השלישית -- ליחיד. צריך להבהיר טענה זו, משום שאם לא מבינים אותה לעומקה לא ניתן להבין את הקונפליקט הבסיסי שממנו נוצרות האידאולוגיות של החינוך.

מנקודת מבטה של החברה היחיד הוא צרור של תפקידים, והחינוך הוא תהליך הכנתו של היחיד למילוי תפקידים אלה. אב ובן, גבר ואישה, שכיר ומעביד, פקיד ולקוח, נהג של רכב ציבורי ונוסע, מורה ותלמיד, מורה ומנהל בית ספר, קצין וחיל, כל אלה הם זוגות תפקידים המשלימים זה את זה. בני אדם אינם יודעים למלא תפקידים אלה מלידה, ועל כן יש צורך ללמדם לעשות זאת. קיומה של חברה מחייב שבני אדם, דור אחרי דור, ילמדו למלא את התפקידים השונים שהחברה זקוקה להם, מכיוון שבלעדיהם אין לה קיום, ובלעדיה אין קיום לבני אדם. החברה שבה מדובר בהקשר הזה היא תמיד חברה של הזמן הזה, חברה אקטואלית, ולא מה שהייתה בעבר או אידאל של חברה לעתיד לבוא.

אם קיומה של חברה מסוימת, כמו זו של חברות העולם המערבי בימינו, מבוסס על אי-שוויון חברתי, יהיה תפקידו של החינוך הנגזר מן האינטרס החברתי להכשיר מקצת הצעירים לתפקד כאזרחים בעלי זכויות יתר ומקצתם לתפקד כאזרחים שזכויותיהם פחותות. אם קיומה של החברה האקטואלית מבוסס על דיכוי של עם אחר, תפקידו של החינוך יהיה, לפי תפיסה זו, להכשיר את בני העם המדכא לתפקידי מדכאים ויהיה עליו לטעת בלבם צידוק של הדיכוי. מנקודת מבטה של החברה, האדם המחונך הוא אדם המסוגל לתפקד בתפקידיו השונים על פי הנורמות המקובלות בחברתו.

מנקודת מבטה של התרבות⁷ מצטיירים האדם והחינוך אחרת. כאן האדם אינו רק צרור תפקידים שהוא למד למלאם לפי הנורמות המקובלות בחברתו, אלא בראש ובראשונה הוא יצור השואף לדעת ומסוגל להשתמש בה; יצור הנשלט על-ידי מצפונו, המורה לו את ההבדל בין טוב לרע, הבדל שאינו תלוי בצרכים האקטואליים לא של החברה שבה הוא חי ולא שלו עצמו; יצור בעל רגישות אסתטית המגיב בדרכים שונות על היפה ועל הלא-יפה, ומחונך בתכונות נוספות כגון אלה, שמקורן כולן בטבעו האנושי שיצא מן הכוח אל הפועל באמצעות התרבות. התרבות בהקשר זה מתפרשת ככלל ההסדרים המוסדיים וככלל התכונות האנושיות שבני אדם טיפחו במשך ההיסטוריה מכוח שאיפתם המתמדת לשכלול עצמם ומתוך חתירתם המתמדת לשלמות המידות. לפיכך, החינוך הוא תהליך המעגן את היחיד בשותפות ההיסטורית של המין האנושי, שהתרבות היא תוצרה. האדם המחונך הוא בן תרבות, ואילו חסר החינוך הוא חסר תרבות. בן תרבות הוא אדם המופעל באמצעות ערכים והעדפות שמקורם בתרבות ולא אדם המופעל על פי צרכים חולפים של חברתו או באמצעות מאוויים חולפים וגחמות שלו עצמו. העובדה שחברה מסוימת בשלב מסוים של קיומה זקוקה לאי-שוויון או לדיכוי, אין בה כדי להצדיק את האי-שוויון והדיכוי ולהציגם כערכים שמן הראוי לחנך עליהם את בני הדור הצעיר. מעמדם של ערכי השוויון והחירות אינו תלוי באינטרס חברתי זמני או בדחפיו היצריים של האדם. החינוך לא נועד לשרת את האינטרסים החולפים או את הדחפים שמקורם ביצרים, אלא הוא שליחם של ערכים שמעמדם בתרבות הוא יציב ושקיומם רב הדורות הוכיח את נחיצותם בהישרדותה של החברה האנושית ובהתפתחותה.

מנקודת מבטה של הכרעה אידאולוגית המעדיפה את היחיד על פני שני נתוני היסוד האחרים של החינוך, אין החינוך נתפס לא כהכשרה לקראת החיים בחברה ולא כתהליך של הכנסת היחיד בסודה של תרבות. העדפתו האידאולוגית של היחיד על פני החברה והתרבות פירושה שמצפים מן החינוך שיתמוך בצמיחתו של היחיד, ובמהלכו יתאפשר לו לממש את עצמו בכך שצרכיו יסופקו ותינתן לו הזדמנות להפעלת כישוריו וכישרונותיו. בעיני מחנכים שתפיסת חינוך זו מקובלת עליהם נמדדת הצלחתו של החינוך במידת המימוש העצמי של האדם, שהוא לדידם אמת המידה

לכל הדברים. הם גורסים שאין זה תפקידו של החינוך ללמד את צורכי החברה ולהעביר מדור לדור ערכים של תרבות. לדעתם, החינוך נועד לתמוך בהתפתחותו של היחיד, והנחת היסוד שלהם קובעת שמי שהתפתחותו לא הופרעה ימצא את דרכו אל החברה ואת מקומו בתרבות. התפתחות האדם מנחה את כיוונה מתוך עצמה כשם שהתפתחות הצפרדע או האלון מנחה את כיוונה מתוך עצמה. אין זו החברה שעושה את הילד לבן אדם בכך שהיא מאמנת אותו בתפקידים השונים שהוא עתיד למלא בתוכה, ואין זו התרבות העושה אותו לבן אדם בכך שהיא מציידת אותו בערכיה. ילוד אישה נולד אנושי כשם שצפרדע נולד צפרדעי, והאלון -- אלוני. תפקידו של החינוך הוא לאפשר לאנושי שעמו האדם נולד לצאת מן הכוח אל הפועל.

לכל שאלה שהמחנכים חייבים להשיב עליה במעשיהם מוצעות שלוש תשובות עקרוניות (המנוסחות במספר רב של ניסוחים). כל אחת מן התשובות העקרוניות השונות האלה מוציאה את האחרות משום שלא ניתן, למשל, להעניש ילד וגם לא להעניש אותו בו-זמנית. תורת חינוך אחת (כלומר אידאולוגיה אחת) ממליצה על עונש כתגובה על התנהגויות מסוימות, והאחרת פוסלת לחלוטין את ההענשה כאמצעי חינוך. אי-אפשר לחנך ילד ברוח גישה מדעית ורציונלית כמתחייב מאידאולוגיה אחת, ובאותו זמן גם לחנכו ברוח גישה מאגית ומיסטית כמתחייב מאידאולוגיה אחרת. לא ניתן לטפח בד בבד קונפורמיות ונון-קונפורמיות, משום שכל אחת מאלה היא מטרה המוכתבת על-ידי אידאולוגיית חינוך אחרת.

במצב זה דומה שהפתרון האפשרי היחיד הוא העדפתו של אחד מנתוני היסוד של החינוך והתעלמות מן השניים האחרים. אולם התעלמות כזו גם היא בלתי אפשרית. אין תפיסת חינוך שיכולה לפטור עצמה מתביעות שמקורן בחברה (להכשרתם של הצעירים ליטול חלק בחייה), מתביעות שמקורן בתרבות (להשלטת הערכים על אישיותם של בני אדם) ומתביעות שמקורן בהתפתחותו של היחיד (בתור כזה). כיוון שכך, לא נותר לכל מי שנוקט עמדה בבעיות של החינוך, בין שהוא פילוסוף מקצועי ובין שהוא מורה, בין שהוא אב ובין שהוא אזרח המתעניין בבעיות החינוך, אלא לדרג את שלושת נתוני היסוד של החינוך -- את החברה, את התרבות ואת היחיד -- לפי העדפותיו בסולם מדרגי, כלומר להשליט אחד מהם על השניים הנותרים.

ואמנם, זה הדבר שבני אדם עושים. יש המציבים בראש סולם העדפותיהם את החברה, ובעשותם זאת הם מעמידים תורות חינוך שבהן עניינם של התרבות ושל היחיד משועבדים לחברה. את תורות החינוך האלה נכנה להלן בשם "תורות החינוך של הסוציאליזציה". יש המציבים בראש סולם העדפותיהם את התרבות, ובעשותם כך הם מעמידים תורות חינוך אחרות, כאלה שענייני החברה והיחיד משועבדים בהן לתרבות. את אלה נכנה להלן בשם "תורות החינוך של האקולטורציה".

יש המציבים בראש סולם ההעדפות את עניינו של היחיד, ובכך מעמידים עוד סוג של תורות חינוך, שבהן משועבדים ענייניה של החברה ושל התרבות לצרכיו ההתפתחותיים של היחיד. את התורות האלה נכנה להלן בשם "תורות החינוך של האינדיבידואליזציה".

כל אחת מתורות החינוך האלה היא אידאולוגיה, והסוגים שמנינו לעיל הם **אידאולוגיות-העל של החינוך**. בשם "אידאולוגיות-על" נכנה דפוס הכרעות בשאלות היסוד של החינוך, שמציינת אותה עקיבות פנימית שמקורה בהעדפת אחד מנתוני היסוד של המצב החינוכי. בתחומי כל אחת מאידאולוגיות-העל ניתן למקם תורות חינוך רבות השונות זו מזו בניסוחן ובמינוח המקובל בהן, אך לא במסקנות המתחייבות מהן באשר לדרך הפעולה של המחנכים. לצד תורות חינוך כאלה מצויות גם תורות חינוך רבות מאוד שהן ניסיון לשלב בין הנחותיהן של אידאולוגיות-העל השונות. הדחף ליצירתן של תורות חינוך המשלבות בתוכן הנחות של שתיים או של כל שלוש אידאולוגיות-העל, מקורו בכך שמטרותיהן של כל שלוש אידאולוגיות-העל מקובלות על בני אדם. מקובל עליהם לחנך את הצעירים כך שישתגלו בעתיד לחיי החברה באותה מידה שמקובל עליהם ואף רצוי להם שבניהם יחפצו לכוון את חייהם על פי ערכי תרבות שהפנימו, ולא פחות מאלה

מקובל עליהם שהם יממשו את עצמם, את כישורונותיהם וכישוריהם בתהליך התפתחותם. פעולה בו-זמנית על פי שלוש מטרות אלה נמנעת לא בגלל המטרות, אלא בגלל האמצעים המתחייבים מהן.

לכל אחת מאידאולוגיות החינוך יש מערכת אמצעים נתונה (אסטרטגיה) שמעמדה, כמתחייב מאופיין האידאולוגי של תורות אלה, הוא כמו מעמדן של המטרות (אסכטולוגיה). **אמצעים אלה מוציאים זה את זה מכיוון שאי-אפשר להפעיל בו-זמנית אמצעים שמקורם באידאולוגיות השונות.** לא ניתן ליצור אווירה חינוכית שציות שולט בה ובו בזמן לטפח אווירה של חופש; לא ניתן ליצור אווירה הנגזרת מכיבוד כושר הוויסות העצמי של האדם הצעיר ובעת ובעונה אחת להדריכו ולהוליכו למטרות שבחרו בשבילו המבוגרים. אידאולוגיית חינוך אחת מתנה את השגת מטרותיה בטיפוחו של ציות, בעוד שהאחרת מתנה את השגת מטרותיה בכיבודו של הוויסות העצמי של הילד הגדל. אין כל פגם בניסיון להשיג את מטרותיהן של שתי אידאולוגיות אלה, אך לא ניתן למזג את האמצעים שהן ממליצות עליהם. המחנך הרוצה במטרות של שתיהן ייכשל בהשגתן מכיוון שלא ניתן להשליט בד בבד גם את האווירה החינוכית שמחוללת התביעה לציות וגם את סגנון החינוך המקדש את חירותו של הילד. כל אחת מאידאולוגיות-העל משיבה על אותן שאלות שעליהן משיבות אידאולוגיות-העל האחרות, אלא שתשובותיה של כל אחת מהן שונות. נציג להלן את שלוש אידאולוגיות-העל בתמציתן בעזרת ניסוח סכמטי של תשובותיהן לשאלות היסוד הנשאלות בכל תורת חינוך. אלה הן שאלות היסוד בהתאם לרכיבי האידאולוגיה:

שאלות היסוד של החינוך

א. שאלות אבחוניות:

- (1) מהי מהותה של החברה, ואילו מצרכיה חייבים לקבל את סיפוקם באמצעות החינוך?
- (2) מהי התרבות ומה הם תפקידי של החינוך בה?
- (3) מהי מהותו של היחיד? האם על מהות זו להשפיע על כיוונו של החינוך וכיצד?

ב. שאלות אסכטולוגיות:

- (4) מהן המטרות שהחברה המצויה מכתובה לחינוך?
- (5) מהן המטרות שהתרבות מכתובה לחינוך?
- (6) מהן המטרות שצרכיו ההתפתחותיים של היחיד מכתבים לחינוך?

ג. שאלות אסטרטגיות:

- (7) מהם אמצעי החינוך הדרושים להכשרתו של הילד לחייו העתידיים בחברה?
- (8) מהם אמצעי החינוך התומכים בהכנסתם של צעירים בברית התרבות האנושית?
- (9) מהם אמצעי חינוך המקדמים את התפתחותם של היחידים?

ד. שאלות בדבר הציבור שבקרבן ובאמצעותו מתבצע החינוך:

- (10) האם להקנות חינוך אחיד לכול, חינוך לכול שאינו אחיד או חינוך לחלק מן האוכלוסייה?
- (11) אילו תכונות דרושות לאדם כדי שיהיה מחנך?
- (12) מתוך המשתמע מכל התשובות לשאלות הנ"ל: מהו החינוך?

על פי שאלות אלה ולפי סדרן נציג את התשובות שנותנות להן שלוש אידאולוגיות-העל של החינוך: סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה.

תשובותיה של אידאולוגיית-העל של הסוציאליזציה לשאלות היסוד של החינוך

(1) לכל חברה יש חינוך שהיא זקוקה לו. תורת חינוך שמשמעותה אוניברסלית כביכול, כזאת המתיימרת להנחות את המעשה החינוכי בכל מקום ובכל זמן, תורה כזאת אינה בנמצא. חינוך

עשוי לפי מידותיהן, מטרותיהן וצורכיהן של החברות השונות שבהן הוא פועל. החברה המודרנית העמידה שיטות חינוך וארגנה את מוסדות החינוך לפי הצרכים המיוחדים לה. צרכים אלה, שמוטל על החינוך לספקם, הם משני סוגים: הכשרתם של כל הצעירים לתפקידים כלליים, כגון אזרחות או הורות, והכשרתם לתפקידים ייחודיים. כל תפקיד יוצב בריבוד החברתי, אם תפקידי הנהגה, יזמות ומנהל, ואם תפקידים מקצועיים לסוגיהם, מורכבים ופשוטים כאחד. הצורך העיקרי של החברה הוא הכשרת צעירים למילוי תפקידים במוסדותיה השונים (הכלכליים, הפוליטיים, המשפחתיים, הערכיים, החינוכיים וכו'). הכשרה זו כוללת הקניה של ידע השייך למילוי תפקידים אלה, הרגשות המלווים תפקידים אלה, וכן דרכי ההיענות לסמלים מקובלים וכישורים נוספים. על סיפוק הצורך הזה מופקד החינוך.

(2) אין התרבות אלא סך כל הדברים שלעיל. חינוך המכשיר את הילד לתפקוד תקין במוסדותיה השונים של החברה מקנה לו בו-זמנית גם את תרבותה של אותה חברה. הדיבורים על תרבות כמשהו נפרד מן החברה, נשגב ונעלה ממנה, הם ביטוי לחלומות, שלעתים הם יפים ואציליים, אך ערכם הממשי אינו רב מזה של חלומות. חינוך הפוגע בהכשרתו של ילד לחיים בחברה ממשית מצויה בשם אידאלים שמקורם בחלומות, פוגע בו ובחברה כאחד.

(3) התפתחות הילד היא תהליך שבו הוא משתלט בהדרגה על ידיעות, על סוגי הבנה, על מיומנויות ועל כללי התנהגות מקובלים בחברה שבה נועד לחיות. ילד שרכש את כל הדרוש לו לצורך תפקודיו המוצלחים, לפי מעמדו בחברתו עד הגיעו לבגרות, סימן הוא שהתפתחותו הייתה תקינה. זה שנכנס לחיי חברה ללא ידיעות מספיקות או בלי שהכיר את כללי ההתנהגות המתאימים, התפתחותו לא עלתה יפה. המדברים על התפתחות כעל תהליך המונחה רק באמצעות חוקים פנימיים של הילד עצמו, חוקים שאינם תלויים בסביבה חברתית, מדברים על משהו חסר ממשות. אין התפתחותו של היחיד בעיקרה אלא תהליך של צמיחתה לתוך חברה על פי תנאיה וכלליה.

(4) הצרכים של החברה המצויה (ראו סעיף 1) הם מטרות החינוך.

(5) המושג "תרבות" אין בו דבר שאינו כלול במושג "חברה". צורכי החברה כוללים גם את אלה שמקורם בתרבות. אין מטרות חינוך שמכתיבה התרבות ושאינן נגזרות בעת ובעונה אחת מצורכי החברה.

(6) צרכיו ההתפתחותיים של היחיד הם גורם הקובע כיצד להכשירו לתפקידו העתידיים השונים ומתי. כך, דרך משל, ניתן ללמדו לקרוא רק מגיל מסוים ולא לפני זה. אולם הצורך ללמדו לקרוא אינו נגזר מהתפתחותו של הילד אלא מצורכי החברה. בלעדיה לא היה לו צורך לדעת לקרוא ובלעדיה לא הייתה הקריאה כלל באה לעולם. כך גם בכל העניינים האחרים שמוטל על החינוך להקנותם לצעירים: ידיעות, מיומנויות, הבנה וערכים. החינוך מטפח את כל אלה משום שהם צרכים של החברה. שיטת טיפוחם חייבת להיות מבוססת על רמת בשלותו של הילד בשלבי התפתחותו השונים. מי שטוען שעל צרכיו ההתפתחותיים של הילד להכתיב את מטרותיו של החינוך, מעמיד את סדר העניינים על ראשו. ההתפתחות קובעת רק מתי מחנכים וכיצד, ואילו החברה היא שקובעת למה מחנכים.

(7) האמצעי העיקרי העומד לרשותו של החינוך והדרוש להכשרתו של הילד לחיי החברה הצפויים לו הוא ללמדו את מכלול הכללים, הדעת, המיומנויות והסמלים שבני החברה נזקקים להם בחיי היום-יום שלהם ושעמם נפגש הילד במגעיו. למידה זו מתרחשת, בדרך כלל, במסגרות חברתיות, ועצם השתתפותו של הילד בהן מכשירה אותו ליטול חלק בחיי החברה בהתאם למקובל בה. השתתפות זו מלמדת את הילד את שלושת התייחסויות היסוד המצויות ביחסים שבין בני אדם: לקבל מרות, להטיל מרות ולשתף פעולה עם שווים. תנאי להצלחתו של תהליך זה הוא שבמסגרות החינוכיות ילמד הילד שמעשיו והתנהגותו יכולים לזכותו בתגמולים וכן לחשוף אותו לסנקציות, כלומר להעניק לו שבח ופרס מכאן וגנאי ועונש מכאן -- הכול לפי טיב מעשיו.

(8) כנ"ל.

(9) כנ"ל.

(10) כל הפעולות האלה, על מטרותיהן ועל האמצעים המועדפים להשגתן, צריכות להתבצע בקרב כל אוכלוסיית ילדי החברה. כלליותו של החינוך הפורמלי ושל החינוך הבלתי פורמלי כאחד היא צורך מובהק של החברה המודרנית. בחברה זו, שלא כבקודמותיה, לא ניתן להבטיח את החברות התקין של הילד, אם אין הוא נוטל חלק אינטנסיבי בפעולות של מוסדות החינוך הפורמלי ואם אין סביבתו המשפחתית והחברתית הקרובה מתפקדת בדרך משמעותית ובריאה מבחינה חינוכית. אולם, אין כלליותו של החינוך צריכה להתפרש כאחידות. לא כל ילדי החברה זקוקים לאותו סוג של חינוך, ואין החברה המודרנית יכולה להסתפק בסוג אחד של חברות בעבור כל ילדיה. אפשרויות התעסוקה הרבות והמגוון הרב של התפקידים הדרושים לחברה המודרנית מחייבים מסלולי חינוך מקבילים מסוגים שונים, מהם הפתוחים למוכשרים ביותר -- החברה המודרנית זקוקה לאנשי מדע וטכנולוגיה מעולים, לממציאים וליזמים בכל תחומי הפעולה האנושית. מסלולים אחרים מיועדים לרוב הצעירים, שמהם יבואו ממלאי רוב התפקידים בייצור ובשירותים הדרושים לחברה. וכן, יש מסלולים מיוחדים בשביל צעירים שנולדו מוגבלים בכישוריהם האינטלקטואליים או הפיזיים, שבהם ילמדו לתפקד בחברה, בהתאם ליכולתם המוגבלת.

(11) המוסד החינוכי בחברה (כמו כל מוסדותיה האחרים) פועל באמצעות בני אדם, המתפקדים לפי הכללים המיוחדים של מוסד זה. האנשים הפועלים בתחומו של החינוך בחברה נחלקים לשתיים: קבוצה אחת היא קבוצת ההורים. התערבותה הישירה של החברה בדרך שההורים ממלאים בה את תפקידם היא זעומה. רק במקרים שבהם מתגלה בבירור שהורים מסוימים אינם מסוגלים למלא את תפקידיהם החינוכיים בשל מצבם הנפשי או הגופני מתערבת החברה, בדרך כלל על-ידי הרחקת הילדים מהשפעתם. אין זה אומר שהחברה אדישה למעשי ההורים, אולם עיקר התערבותה של החברה במעשיהם היא עקיפה, והתערבות זו היא רבה מאוד. החברה מספקת להורים, בדרכים רבות גלויות וסמויות, את הנהגים ואת הערכים, את האמצעים ואת המטרות לחינוך ילדיהם, והיא שקובעת באמצעות כלליה את מעמדם כהורים.

הקבוצה השנייה של אנשים הפועלים בתחום החינוך בחברה היא קבוצה מקצועית. קבוצה זו כוללת בעיקר את מורי בתי הספר וכן מדריכי מועדונים, עורכי תכניות רדיו וטלוויזיה, אנשי תאטרון ילדים וכו'. בנוגע לאלה, התערבותה של החברה, הן הישירה והן העקיפה, היא רבה מאוד. החברה מפקחת על מעשי המחנכים המקצועיים בעזרת אמצעי בקרה רבים: תכניות לימודים, מנגנוני פיקוח פורמליים, דעת קהל ואמצעים נוספים המבטיחים שמחנכים המתפרנסים מן החברה יפעלו למענה לפי תביעותיה. התכונה המעידה על כושרם של המחנכים (הורים כמורים) למלא את תפקידיהם ושבצעיהם אין הם מסוגלים למלאם היא מנהיגות.

(12) החינוך הוא תפקיד חברתי שהורים ומורים ממלאים במכוון וכל גורמי החברה האחרים שלא במכוון, שתפקידו להכשיר ולהכין את בני הדור הצעיר לחיים בחברה. עיקר הכנת הצעירים לחייהם העתידיים בחברה הוא להקנות להם התנהגויות על פי תפקידים שונים שצעירים אלה ימלאו כשיתבגרו בחברה; חלקם תפקידים כלליים השווים לכל נפש (כגון אזרחות) וחלקם תפקידים מיוחדים בהתאם לתפקידיו המקצועיים ולהשתייכותו המעמדית של כל אדם. צעיר שלא למד לתפקד בתפקידים משני סוגים אלה, חינוכו פגום והוא עתיד להיכשל בחייו וגם להכביד על אחרים החיים באותה חברה.⁸

תשובותיה של אידאולוגית-העל של האקולטורציה לשאלות היסוד של החינוך

(1) החברה היא התארגנות של בני אדם הממלאים שני תפקידים: היא מאפשרת להם ללחוץ את מלחמת הקיום ביתר יעילות, והיא נותנת סיפוק לאחד הצרכים האנושיים הבסיסיים -- הצורך

להשתייך. בשני תפקידיה אלה אין החברה אלא מכשיר. השימוש במכשירים תלוי במטרות שלמען השגתן מפעילים אותם.

את מטרותיה של החברה קובעת תרבותם של בני אדם החיים בה. התרבות ולא החברה היא שצריכה לקבוע את מטרותיו של החינוך.

(2) התרבות היא מה שבני אדם עשו מעצמם במשך ההיסטוריה שלהם. במקורם היו בני האדם חלק מן הטבע, יצורים ביולוגיים שחיו ופעלו בדומה לכל יצורי הטבע האחרים. במאמץ רב דורות פרצו בני אדם אל מעבר לטבע, החלו לקבוע את דרך חייהם על פי מחשבותיהם והשתחררו מעולם המוחלט של חוקי הטבע וגורמי הסביבה. התרבות היא תוצר של מאמץ זה. משנוצרה התרבות, אין עוד בני האדם רק "ילדי הטבע", אלא בראש ובראשונה הם "ילדי ההיסטוריה" שאותה הם עצמם עשו וממשיכים לעשות. במרוצת ההיסטוריה שלהם יצרו בני האדם את תרבותם ויצרו את עצמם באמצעותה. כל האנושי שבאדם בא מן התרבות ויוצר אותה בעת ובעונה אחת, כשם שכל המשותף לאדם ולבעלי החיים האחרים מקורו בטבע. התרבות היא טבעו החדש של האדם, טבע שאותו הוא ברא בכוחות עצמו. בעלי חיים אינם זקוקים לחינוך -- הטבע מצייד אותם בכל הדרוש להם לחייהם; בני אדם זקוקים לחינוך, כי אין הם נולדים עם מה שדרוש להם לחייהם, משום שחייהם אינם מתמצים בקיום הביולוגי כמו זה של יתר בעלי החיים. את מה שדרוש להם למען חיים אנושיים הם חייבים ללמוד. התרבות היא מאגר של ידע, הבנה, ערכים וכו', שאותם חייב כל ילוד אישה ללמוד כדי לצאת ממצבו הבראשיתי האנימלי ולהיות מסוגל לחיות חיים אנושיים.

(3) היחיד האנושי הוא מה שהוא רק בזכות הערכים של התרבות שהפנים בתהליכי התפתחותו. כיוונו של החינוך ותוכנו נתונים בתרבות ולא ביחיד. התפתחותו של היחיד אינה אלא תהליך של הפנמה הדרגתית של ערכי התרבות.

(4) ראו התשובה לשאלה 1.⁹

(5) אינטלקט פעיל, אופי מוסרי ורגישות ליופי הם מטרותיה של הפעולה החינוכית, ובלעדיהם אין שום פעולה שאפשר לכנותה "חינוך". על מטרות עליונות אלה של החינוך ניתן למחנכים להוסיף מטרות משניות, המתחייבות מצרכים חולפים של החברה, של העם ושל המדינה. אך ממטרות עליונות אלה של טיפוח האינטלקט, המוסר והרגש האסתטי אי-אפשר לגרוע בלי לפגום במהותו של החינוך, וזאת מכיוון שהחתיירה אליהן מתחייבת ממהותה של התרבות האנושית.

(6) היחיד והתפתחותו אינם מכתיבים את מטרות החינוך. אמנם הם גורם כבד משקל שהחינוך חייב להביאו בחשבון בחתירתו למטרותיו, אך מקורן של מטרות החינוך הוא בתרבות ולא בהתפתחות (ראו תשובה לשאלה 5).

(7) החינוך לא נועד להכשיר את הילד לחברה אלא לחיים בה. הוא נועד להקנות לו את צרכי התרבות האנושית. היכולת לקיים חברה המבססת את חייה על ערכים היא אחד מעיקריה של התרבות, ועל כן חינוך המקנה לילד את התרבות מקנה לו גם את הכישורים הדרושים לחיים בחברה.

(8) אמצעי החינוך הדרושים להשגת מטרות החינוך, כלומר לצורך הכנסתם של צעירים בברית התרבות האנושית, כוללים מצד אחד את המחנכים ומצד אחר את תוכני התרבות. רק בני אדם שהצעירים יכולים ורוצים להזדהות עִמָם ראויים להיות מחנכים. מכוח ההזדהות עמם מסוגלים צעירים אלה להשקיע את המאמץ הדרוש ללימוד יצירות המופת של התרבות בתחום הספרות, הפילוסופיה, המדע, האמנות וכו'. צעירים שאינם מסוגלים או שאינם רוצים להזדהות עם מחנכיהם ושאִינם משקיעים מאמץ בלימוד יצירות התרבות, לא יעלו על הדרך המוליכה לשכלול מידותיהם וכישוריהם, כלומר על הדרך המוליכה לתרבות.

(9) אין ההתפתחות של היצור האנושי אלא תהליך שבו הוא נהפך ממה שהיה במקורו, כלומר מיצור ביולוגי בעיקרו, לבן תרבות. תוכני התרבות הם אפוא האמצעים לקידום התפתחותו של היחיד (ראו התשובה לשאלה 8).

(10) חינוך ראוי לשמו אינו אלא זה שבורר את הטובים ביותר ומושך אותם קדימה לקראת שכלול שלם ככל האפשר של כושריהם, כישרונותיהם ומידותיהם. חינוך צריך להקנות לכל הצעירים את מה שהם מסוגלים לקלוט מתוך התרבות, אך הראשונים שלהם נתונה דאגתו של החינוך הם אלה העתידים להיות העילית של החברה, מכיוון שרק הם יהיו שומריה של התרבות שהתגבשה עד ימיהם, והם שיוסיפו לטפחה לטובת הדורות הבאים ולהעשירה.

(11) כדי להיות מחנך על האדם להיות בן תרבות במלוא מובנו של המושג. מחנך אינו עושה את מלאכתו באמצעות ידיעותיו אלא קודם כול באמצעות אישיותו. רק מי שהפנים בעצמו את ערכי התרבות, כך שעיצבו את אישיותו ושולטים בה, יכול לשמש לצעירים דמות מופתית מעוררת הזדהות, שמכוחה עתידים גם הם להפנים את הערכים שהפנים מחנכם. אישיותם של בני אדם ובקיאותם בתוכני התרבות השונים הן שקובעות את מידת התאמתם לתפקיד של מחנכי הדור הצעיר.

(12) החינוך הוא תהליך מונחה ומכוון, שתפקידו לאצול מרוחה של התרבות על נפשם של צעירים. זה תהליך עיצוב אישיותו של האדם באמצעות ריסון טבעו הביולוגי המקורי והבאתו אל קבלת מרותם של ערכי האדם כפי שאלה נתגלו במרוצת ההיסטוריה. עיקרו של תהליך זה מתרחש כאשר צעירים מזדהים עם מחנכיהם ובכך מפנימים את עקרונות התרבות, את מידותיה ואת ערכיה. עקרון ההפנמה המונח ביסוד האקולטורציה מחייב את גיוסם של רצונו הטוב ושיתוף הפעולה של הצעיר במעשה חינוכו -- הצעיר צריך לרצות להתחנך ברוחה של התרבות כדי שחינוכו יצליח. אך אם מסיבה כלשהי לא הצליח המחנך לעורר את רצונו הטוב של הצעיר ולא עלה בידו להביא לשיתוף פעולה, אין לו ברירה אלא לכפות עליו את מעשי החינוך. זאת משום שללא חינוך האדם אינו יכול לממש את טבעו האנושי, כלומר אין הוא מסוגל להגיע לרמה שבה הוא יוכל לשפוט בכוחותיו הנפשיים והרוחניים וללא עזרה מן החוץ מה ראוי לעשות, לחשוב, במה ראוי להאמין וכו'.¹⁰

תשובותיה של אידאולוגיית-העל של האינדיבידואליזם לשאלות היסוד של החינוך

(1) החברה המצויה פועלת מכוח השתלטותן של קבוצות אחדות של בעלי אינטרסים. כדי לקיים את שלטונם נהגו שליטיה, ברוב ימי ההיסטוריה, לעוות באמצעות החינוך את טבעם של בני אדם, והם מוסיפים לעוות גם בימינו, כדי שאלה ישלימו עם היותם מנוצלים ומדוכאים. האינטרסים של השליטים בחברה המצויה, המוצגים כאילו הם צרכים של כלל חברה, מכתיבים את דרכו של החינוך בחברות המצויות. החינוך בחברות של ימינו הוא מנגנון המופקד על שעבודם הרוחני והנפשי של בני האדם לפי הצרכים של שליטי החברה. הוא ממלא תפקיד זה על-ידי עיוות אישיותם של הצעירים הגדלים בה.

(2) כל שנאמר לעיל על החברה תקף גם בנוגע לתרבות. התרבות המצויה היא מנגנון דיכוי שנועד לעוות את אישיותם של בני האדם, כדי שישלימו עם דיכויים בחברה המצויה, וכדי להבטיח בדרך זו את שלטונם של שליטיה.

(3) היחיד בלבד וטבעו יכולים לשמש מקור לקביעת כיוונו של החינוך ותכליתו. כשם שרק עניינם יכול לשמש כאמת מידה להערכת טיבה של החברה ושל התרבות. החברה, התרבות והחינוך ממלאים את ייעודם רק כאשר מעשיהם, מוסדותיהם ועקרונותיהם עולים בקנה אחד עם הצרכים ההתפתחותיים של היחיד. כאשר פעולות החינוך סותרות את הצרכים ההתפתחותיים של היחיד, אין הן ממלאות את ייעודן. החברה, התרבות והחינוך כפי שהם היום, מנוגדים ניגוד גמור לצרכיו של היחיד ולכן אין הם ממלאים את ייעודם כלל ועיקר.

צרכיו של היחיד הגדל הם צרכיו ההתפתחותיים. חברה מתוקנת ותרבות מתוקנת, שיבואו אולי לעולם ביום מן הימים, יתמכו בהתפתחותו הבלתי מופרעת של היחיד ובמימושו העצמי. החברה והתרבות המצויות עושות ככל שאפשר כדי למנוע את מימוש העצמי של בני האדם;

כלומר הן מחבלות בהתפתחותם האפשרית ומצליחות בכך, בדרך כלל. עקב כך אישיותם של רוב בני האדם החיים בעולמנו מעוותת וחולה.

(4) החברה המצויה מכתובה לחינוך את המטרות האלה : קונפורמיות וציות, אטימות רגשית וניכור, התגודדות שבטית (החל בפטריוטיות של קבוצות כדורגל וכלה בפטריוטיות לאומית כפשוטה), שנאת זרים, סבילות רוחנית מצד אחד ותוקפנות בתחרות שבינם לבין עצמם מן הצד האחר, הערכת תופעות בעולם על פי מחירן ולא על פי ערכן ועוד מטרות כיוצא בזה. מטרות אלה אינן מכוונות בשמות אלה דווקא, אך הן שמנחות את החינוך המצוי.

(5) התרבות המצויה מכתובה לחינוך אותן מטרות עצמן כמו החברה (ראו התשובה לשאלה 4), אלא שהן מוצגות, בדרך כלל, בלבוש מושגי מתוחכם. התרבות המערבית מכנה את הקונפורמיות והציות בשם "משמעת פנימית"; האטימות הרגשית והניכור נקראים "חינוך האופי"; התגודדות שבטית ושנאת זרים נקראות "חינוך לאומי"; תוקפנות תחרותית נקראת בשם "הישגיות" או "חינוך להצטיינות"; הערכת תופעות על פי מחירן ולא על פי ערכן נקראת "חינוך לחשיבה רציונלית" וכו'.

(6) ניתן להציג מטרות אלו כהימנעות מרבית מהכוונת ההתפתחות. החינוך הטוב ביותר, מנקודת המבט של צרכיו ההתפתחותיים של היחיד, הוא הלא-חינוך. ההתפתחות יודעת את כיוונה ללא הכוונה מן החוץ, וכל התערבות בה משבשת את כיוונה. על המחנכים להסתפק בכך שהם מסירים מפגעים מדרכו של הצעיר ואל להם להשליט על התפתחותו את כוונותיהם ואת העדפותיהם. היחיד לא נולד כדי לקיים צווים כלשהם של החברה או של התרבות שלתוכן נולד במקרה, אלא כדי לממש את חירותו בחייו. החירות היא מטרת החינוך המתחייבת ממהותו של היחיד כיצור אנושי.

(7) היחיד הגדל באווירה של חירות לומד מיחסים עם בני גילו, עם מבוגרים ממנו ועם צעירים ממנו את כל הדרוש לו לצורך יחסים כאלה עם בני אדם בעתיד.

(8) יחיד שאין מחנכיו מתערבים בהנעותיו, ילמד מכוח התעניינותו את יצירות התרבות שיעניינו אותו. מה שלא מעניין את הצעיר לא יצליח עוד איש ללמדו. הכפייה של לימודים בחינוך המצוי אינה מלמדת את הדברים שהיא מתיימרת ללמד, אלא מלמדת את עקרון הכפייה. בחינוך המצוי הצעיר לומד שהוא יצור הנתון לשליטתם של אחרים ושאינו צריך לסמוך על עצמו, על שכלו ועל רגשותיו, ויותר מכול שאין הוא אחראי למחשבותיו ולרגשותיו.

(9) האמצעי העיקרי של החינוך התומך בהתפתחותו התקינה של היחיד הוא החירות. חירות בחינוך פירושה שאין המחנכים משליטים את העדפותיהם ואת רצונם על חייהם ועל מעשיהם של הצעירים, אלא מניחים להם לפעול על פי העדפותיהם ורצונם הם. הוויסות העצמי של הילד שעמו הוא נולד הוא מנגנון ההכוונה הטוב ביותר. תכניות לימודים ושיטות פעולה הכפויות על הצעירים מן החוץ פוגעות בכושר ויסותם העצמי ואף הורסות אותו. משנהרס כושר הוויסות שלהם, נזקקים בני אדם כל חייהם למורים, למדריכים ולמנהיגים שיגידו להם מה עליהם לעשות.

(10) כל הילדים בני כל השכבות החברתיות, בני כל העמים והדתות עתידיים לגלות את מהותם האנושית, שלא עוותה על-ידי ההשתייכויות לשכבות, לעמים ולדתות באמצעות חינוך. החינוך האחד והיחיד הראוי לשם זה הוא זה המונחה באמצעות צרכיו ההתפתחותיים של היחיד. זה חינוך לשחרור בני האדם משעבודם למסגרות החברה ולאמונות שווא שהתרבות נוטעת בלבם.

(11) רק אדם מאוזן בנפשו מתאים למלא תפקיד של מחנך. אדם המאוזן בנפשו אינו נמשך לתפקידי חינוך כדי לקבל סיפוק לצורך שלו לשלוט באחרים ולא כדי להשלים את מחסורי האהבה בחייו. אין אדם מאוזן בנפשו חש צורך להתחזות למי שאיננו ולשחק את התפקיד של המנהיג (כמו בסוציאליזציה), או של איש המופת (כמו באקולטורציה). הוא מעז להיות הוא עצמו, וכך הוא מעודד את חניכיו להיות הם עצמם. הסרת המסכות מעל נפשם של בני אדם, המסכות שמאחוריהן הם מסתתרים לא רק מפני זולתם אלא גם מפני עצמם, היא הצעד הראשון לשחרורו

של האדם. רק מחנך שהוא עצמו אדם משוחרר מסוגל ליצור תנאים רגשיים שבהם יוכל גם חניכו לשחרר את עצמו.

(12) החינוך, כפי שהוא צריך להיות, הוא ארגון של מצבים שבהם גדלים ילדים באופן המאפשר להם לממש את עצמם, את כישוריהם, את כישרונותיהם, את תכונותיהם ובקיצור את מלוא אישיותם. החינוך הוא בעיקרו פעולה למניעת מפגעים והסרת מכשולים, ובשום מקרה לא פעולה של הכוונה והובלה למטרות שהמחנכים בחרו בהן למען חניכיהם. מימוש העצמי של היחיד אפשרי כיוון שהוא בן חורין מעצם טבעו כיצור אנושי. כל מעשה הגורם לצמצום חירותו של היחיד ממעיט בהכרח מאנושיותו, ועל כן הוא מעשה של אילוף. החינוך, בניגוד לאילוף (ובניגוד לפעולות אחרות דמויות חינוך אך שאינן חינוך כגון אינדוקטרינציה, תעמולה, פרסומת וכו'), הוא מעשה של שחרור האדם מכבלים שהחברה והתרבות מנסות ללא הרף לכבול אותו בהם.¹¹

מה בין האידאולוגיות הפוליטיות לבין האידאולוגיות של החינוך?

המבחן שעל פיו מוינו ההכרעות החינוכיות לשלוש הקבוצות שהוצגו לעיל, ושכוננו בשם "אידאולוגיות-העל של החינוך", הוא מבחן הפעולה. מיון זה מתעלם מרמת ההפשטה של תורות החינוך השונות, מן התחומים שבהם התנסחו, מרמת הלשון הנקוטה בהן ומכל ההבדלים האחרים, זולת אחד: סוג הפעולה המתחייב מן ההכרעות שלהן. מבחינה זו, מבחינת סוגי הפעולות המתחייבים מן ההכרעות בכל השאלות המסוימות של החינוך, קיימות רק שלוש אפשרויות פעולה, שההבדלים ביניהן הם הבדלים של ממש: אלה המתבצעות ברוח אידאולוגיות הסוציאליזציה, אלה המתבצעות ברוח האקולטורציה ואלה המתבצעות ברוח האינדיבידואליזציה. רוב תורות החינוך אינן מצטיינות בעקיבות פנימית במובן זה שמנסחיהן הכריעו בסוגיה אחת ברוח אחת האידאולוגיות ואילו בסוגיה אחרת הכריעו ברוחה של אידאולוגיה אחרת. מכיוון שבכל תורת חינוך -- המנחה את הפעולה החינוכית הלכה למעשה -- מצויות הכרעות בעניינים רבים, אפשרויות הצירופים בין ההכרעות שמקורן באידאולוגיות השונות רבות מאוד. דבר זה מסביר את ריבויין של תורות החינוך שהתנסחו במשך ההיסטוריה, ומטשטש את העובדה שבכל שאלה ייחודית אין בנמצא יותר משלוש אפשרויות פעולה השונות זו מזו.

פעולות המונחות באמצעות אידאולוגיית הסוציאליזציה שכיחות בחינוך במשפחות, בבתי ספר ובמסגרות החינוך האחרות יותר משהמחנכים לסוגיהם מוכנים להודות בכך. המחנכים בישראל מעדיפים בהצהרותיהם פתרונות הנגזרים מאידאולוגיית האקולטורציה, אף שלמעשה מרבים להזדקק לפעולות המתחייבות מאידאולוגיית הסוציאליזציה דווקא.¹² הסוציאליזציה היא האידאולוגיה המקורית של החינוך הציבורי. מסגרות החינוך הציבורי הוקמו כדי להכשיר בהן את הצעירים לתפקידים שיהיה עליהם למלא בבוא הזמן בחברה שבה יחיו. הכשרה זו כוללת את הקנייתם של דפוסי התנהגות תפקודיים מבחינה חברתית, הקנייתו של ידע תלוי תפקיד, התנייתם של רגשות, עמדות וערכים מאותו סוג ועוד פעולות כיוצא בזה. צריך לזכור שהחינוך הציבורי בראשיתו נועד לעניים, לאלה שלא למדו בבתייהם מפי מורים פרטיים או בבתי ספר פרטיים אקסקלוסיביים. שם בית הספר הציבורי בראשיתו -- "בית הספר העממי" -- הוא עדות לעובדה זו. בית ספר זה הופקד על הסוציאליזציה של "בני העם" הפשוטים. בני העשירים, בני האצולה (אצולת "הדם" או "הממון") לא נזקקו לבתי ספר עממיים ולא לסוציאליזציה מן הסוג שבתו ספר אלה העניקו לתלמידיהם. הם נזקקו באותה העת לחינוך מן הסוג המונחה על-ידי אידאולוגיית האקולטורציה. האקולטורציה היא אידאולוגיה של חינוך שהנחתה במקורה את חינוכם של השליטים. בזיקותיה הערכיות לא הייתה אידאולוגיה זו צמודה, כביכול, אל הערכים והצרכים הממשיים של החברה המצויה, אלא אל המסורת התרבותית של האנושות לכל תולדותיה. מבחינה מוסדית הייתה האקולטורציה לתורת החינוך של בתי ספר התיכוניים שברוב התקופות, עד ימינו ממש, היו בתי ספר ששירתו רק את בני העילית החברתית. בבתי ספר אלה ניתן חינוך

מסוג אחר מזה שניתן בבתי הספר העממיים, ולא רק מבחינת רמתו. היה זה חינוך שהופקד על הכשרתה של שכבת שליטים ומנהיגים בחברה. במשך תקופה ממושכת בתולדות ארצות המערב היה בית הספר העממי מוסד לעניים, שהונחה על-ידי אידאולוגיות הסוציאליזציה, ואילו בית הספר התיכון בשמותיו השונים (public school, grammar school, realschule, lycee, gymnasium ועוד) היה מוסד לבני המעמדות השליטים, שהונחה על-ידי אידאולוגיית האקולטורציה. חינוכם של בני השכבות הנשלטות והמנוצלות, שהונחה על-ידי אידאולוגיית הסוציאליזציה, כרוך היה במשך תקופה ארוכה בדיכוי המאוויים האנושיים הבסיסיים: המאוויים לחירות ולדעת, לחיים של משמעות וחוויות הסיפוק מהם. חינוך זה הוליד במשך דורות רבים את האדם המנוכר לאנושיותו, אדם שהיה מרגיש בנוח בתוך המון נשלט וסביל, הנזקק תמיד למנהיג שיכוון אותו ויורה לו מה עליו לעשות. אדם זה לא רק שהיה משלים עם גורלו זה, אלא שהיה מצדיק אותו, ובמשך תקופה ארוכה בהיסטוריה לא תבע לעצמו גורל טוב מזה. חינוך של בני אדם להיותם נשלטים חייב את שיתוקם של כושרי יזמה ופעולה עצמית, את מניעת הופעתם של רעיונות של התארגנות למען ההגנה על זכויותיהם האנושיות, ובראש ובראשונה את דלדולם של כושרי החשיבה מעבר לדרגה שהייתה דרושה להם בחיי היומיום, וכמובן מעבר למה שהיה דרוש להם לצורך מילוי התפקידים החברתיים-הכלכליים שהופקדו בידיהם. חינוך מסוג זה לא היה מתאים, כמובן, למי שעתידיים היו להיות שליטיה של החברה ומנהיגיהם של ההמונים. אלה נזקקו לחינוך שיעודד פעילות המונחית על-ידי יזמה עצמית, חשיבה עניינית, מידה של אוטונומיה אינטלקטואלית, כושר שיפוט והערכה, תחרותיות ותוקפנות. האקולטורציה הייתה החינוך שהם נזקקו לו; במובנה המקורי הייתה האקולטורציה חינוכם של בני השליטים לתפקידי שלטון.¹³

בשלב מאוחר יותר עמדו הנשלטים על משמעותו של החינוך הדו-מסלולי, שאחד ממסלוליו "עממי" והאחר אליטרי. משעמדו על כך, החל המאבק במישור הפוליטי על האחדה של מערכות החינוך, כלומר על מתן סיכוי שווה לבני כל המעמדות בבית ספר אחיד. עקב מאבק זה בא לעולם בית ספר אחיד המשותף לכל ילדי החברה. תחילה היה זה רק בית הספר "העממי", שבשלב זה של תולדותיו שונה שמו בארצות אחדות ל"יסודי", ואחר כך החלה גם האחדתו ההדרגתית של בית הספר התיכון, שלא הושלמה ברוב הארצות עד היום.

בראשיתו נשלט בית הספר האחיד בידי שתי אידאולוגיות אלה כאחת -- הסוציאליזציה והאקולטורציה. אלא שהאידאולוגיה האחרונה החלה למלא בו תפקיד חדש -- מיון התלמידים לצורך הצבתם בתפקידים חברתיים. לפני שנוסד בית הספר האחיד, נעשה מיון של הצעירים לתפקידים חברתיים מחוץ לכותלי בית הספר. הורים שיכלו להרשות לעצמם לשלוח את ילדם לבית ספר תיכון קבעו בכך את מיקומו בחברה. רק בני אדם מועטים שהשכלתם הייתה רק זו של בית הספר היסודי זכו באותה עת לתפקידים חברתיים המעניקים תגמולים גבוהים ויוקרה רבה. משהואחד בית הספר, הוטל עליו התפקיד של הצבת צעירים בתפקידים חברתיים שונים, יוקרתיים ולא יוקרתיים כאחד. באותה עת הוטל על מוסדות החינוך האחידים למיין את הלומדים בו לשתי קבוצות: לכאלה שיופנו להמשך לימודים לקראת הצבתם בתפקידים חברתיים מורכבים וקשים, שהתגמולים עליהם גבוהים והיוקרה הכרוכה בהם רבה, ולכאלה שיופנו לעבודה ולתפקידים שמעמדם נמוך יותר. בלי שהדבר הפגיע איש, כנראה, נמצאו בני העשירים מתאימים בדרך כלל ללימודים ולהצבה בתפקידי הנהגה לסוגיהם, ואילו בני העניים נמצאו, דור אחרי דור, עם סיום לימודי החובה שלהם, מתאימים לכניסה לעבודות מכל הסוגים הדרושים לחברה.

ההישגים שלפיהם מוינו תלמידי בית הספר האחיד במשך דורות רבים נגזרו ממטרות האקולטורציה. האקולטורציה השליטה את הערכים של המעמד הבינוני על בתי הספר, והתלמידים שלא נולדו למעמד זה נידונו מראש לכישלון בו. בני המעמד הבינוני, לעומת זאת, הרגישו בבית הספר כבביתם, וככל שמשפחותיהם היו ממוקמות גבוה יותר במעמד זה, כך גם עלו

סיכויי הצלחתם בו. בדרך הזאת הוסיפה האקולטורציה לשרת את האינטרסים של המעמדות השליטים; היא שמרה את המקומות בצמרת בשביל בניהם של אלה שהיו ממוקמים בהם. כל ימי קיומו פעל בית הספר האחד כמכונת מיון שהציבה את הצעירים בתפקידים חברתיים שונים, תוך שהוא שומר על יתרונם של בני המעמדות השליטים. את האחרים הכין בית הספר למקומות שהחברה הועידה להם לאחר שהחדיר לתודעתם את ההכרה בדבר היותם נחשלים לעומת הקודמים שהם טובים מהם. באמצעות הכשלתם, שהייתה מעשה של יום-יום, הכין בית הספר את בני העניים לכישלון הצפוי להם בחייהם העתידיים בחברה.¹⁴

אידאולוגיית-העל השלישית, האינדיבידואציה, היא תולדה של המצב שנוצר בבית הספר מאז האחדתו ושל נוהגי החינוך המקבילים המקובלים במשפחות. אידאולוגיה זו חשפה את תפקידן החברתי של שתי האידאולוגיות הקודמות, העמידה עצמה בשירותו של היחיד, ופטרה אותו מהתחייבויות כלפי החברה המצויה וכלפי התרבות השליטה. ברוח אידאולוגיה זו קמו הזרמים הרדיקליים בחינוך, שהתפרצותם הגדולה ביותר עד כה אירעה בשנות השישים של המאה הזאת. זרמים אלה יצאו נגד כל הפילוסופיות (כלומר האידאולוגיות) שהנחו את החינוך במשך כל הדורות. הן הציעו מעין מהפכה קופרניקאית במחשבת החינוך: אין זה האדם שאותו יש לסגל לחברה המצויה או לתרבות הרווחת, אלא להפך -- החברה והתרבות צריכות להסתגל אל האדם כפי שהוא כדי לשרת את צרכיו ובייחוד את צרכיו ההתפתחותיים.¹⁵

אידאולוגיית האינדיבידואציה חשפה את תפקידה של האקולטורציה בתור מנגנון של סלקציה, שבאמצעותו הובטחו מראש זכויות היתר בחברה לחלק מן הצעירים הגדלים בה -- לבני המעמד הבינוני -- וקופחו זכויותיהם של אחרים. אידאולוגיה זו חשפה את תפקידם של בית הספר ושל מסגרות החינוך האחרות כמנגנון המנציח את האי-שוויון בין בני האדם ואת האי-צדק בחברה. כל עוד אמות המידה החיצוניות, כמו צרכים חברתיים או ערכי התרבות, ינחו את החינוך, כך משתמע מהאידאולוגיה הזו, לא יחדל החינוך להיות מנגנון של דיכוי הפוגע בהתפתחותם של בני האדם ומעוות את אישיותם.

אידאולוגיית האינדיבידואציה לא הנחתה עד כה את המעשה החינוכי במערכות החינוך. להוציא מספר מצומצם של בתי ספר ניסויים, שרובם היו קיימים זמן קצר מאוד, לא עלה בידי בעלי אידאולוגיה זו לממשה בחיים הלכה למעשה. התפקיד שאידאולוגיה זו מילאה עד כה בחינוך היה של מודל רצוי ששימש לבחינה ביקורתית של המצוי. פה ושם הולידה ביקורת זו רעיונות תיקון חלקיים שאומצו על-ידי בתי הספר המצויים, בלי שאלה השתנו שינוי מרחיק לכת וחדלו להיות מה שהיו. רעיונות אלה הביאו במקרים מסוימים להגמשת מה של תכניות הלימודים, להפעלה של שיטות הפעלה עצמית של התלמידים, המווסתת במידה מה על-ידי הנהגותיהם, ובעיקר לחיובה של אווירת המתירנות בחינוך, שמשפחות לא מעטות של המעמד הבינוני אימצו אותה במידה כזו או אחרת.

דומה שהזיקה שבין שלוש אידאולוגיות-העל של החינוך לבין האידאולוגיות הפוליטיות העיקריות ברורה. הסוציאליזציה עולה בקנה אחד עם האידאולוגיה הפוליטית-החברתית של המשטר החברתי המצוי. היא תורמת לו תרומה כבדת משקל בכך שהיא מחדירה את צידוקו של משטר זה ללבותיהם של הנשלטים ומכשירה אותם למילוי התפקידים שהחברה הקיימת מצפה מהם שימלאו. האקולטורציה פועלת באותו כיוון עצמו, אך בקרב אוכלוסיית השולטים והנהנים מזכויות יתר במשטר המצוי, ובו בזמן היא גם חוסמת בפני הנשלטים את הדרך לעמדות שליטה בחברה. האינדיבידואציה, לעומת שתי האידאולוגיות הקודמות, היא החזון או האוטופיה של חברה חדשה ומתוקנת. בתור שכזו היא אידאולוגיית החינוך של זרמים פוליטיים וחברתיים רדיקליים המבקשים לשנות את החברה מיסודה.¹⁶

אפיונים אלה, על אף היותם נכונים ברמת הפשטה גבוהה, אינם מספיקים ברמת הבדיקה של המציאות. לא די בהם כדי להסביר, למשל, מדוע רבים יותר בני האדם מן המעמד הבינוני

המעדיפים את האידאולוגיה של האינדיבידואציה, אף על פי שזו שוללת את זכויות היתר שיש להם על בני המעמדות הנמוכים, ואילו בני המעמדות הנמוכים דוחים אותה, בדרך כלל, אף על פי שעל האינטרסים שלהם היא דווקא מגנה. מדוע זמן לא רב אחרי המהפכה הנהיג, למשל, השלטון המהפכני ברוסיה מערכת חינוך שמרנית המונחית מאז על-ידי תערובת של אידאולוגיות הסוציאליזציה והאקולטורציה? ומדוע נתקבלו באהדה בחוגי חינוך דתיים אחדים במערב הרעיונות החינוכיים שמקורם באידיאולוגיית האינדיבידואציה?

התשובות לשאלות תכליתיות מחייבות בדיקה תכליתית של האידאולוגיות המנחות את החינוך בתנאים חברתיים ופוליטיים נתונים. פירושה של בדיקה כזאת הוא חשיפה של הניגודים המולידים את האידאולוגיות הייחודיות בתנאים היסטוריים מובחנים. בתחומיה של אידאולוגיית-על אחת עשויות לדור אידאולוגיות ייחודיות רבות ושונות, כמו אלה של החינוך הדתי וההומניסטי, ששתיהן שייכות, מבחינת הפתרונות המועדפים בהן, לאידאולוגיית-העל של האקולטורציה.

הערות

- 1 השוו בעניין זה T. Parsons, "Belief Systems and Social Systems", in *The Social System*, NY: Free Press, 1951; pp. 326--332; J. Habermas, *Legitimation Crisis*, Boston: Beacon press, 1973; N. Harris, *Beliefs in Society*, Penguin Books, 1971
- 2 R. H. Cox (ed.), *Ideology, Politics and Political Theory*, Belmont: Wadsworth, 1961; H. M. Drucker, *The Political Uses of Ideology*, London: Macmillan, 1974
- 3 A. Koestler, et al., *The God That Failed*, NY.: Bantam Books, 1950; C. Milosz, *The Captive Mind*, NY: Vintage Books, 1953; L. Festinger et al., *When Prophecy Fails*, NY: Harper & Row, 1956
- 4 קרל מרקס ופרידריך אנגלס, **המניפסט הקומוניסטי**, ראה אור לראשונה ב-1848.
- 5 המושג "משפט פרה-תאורטי" לפי שיטתו והסברו של T. Geiger, *On Social Order and Mass Society*, Chicago: Chicago University Press, 1969
- 6 השוו בעניין זה M. Apple, *Ideology and Curriculum*, Boston & London: Routledge and Kegan Paul, 1979; M. Flude et al. (eds.) *Educability, Schools and Ideology*, London: Croom Helm, 1974; M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and Control*, London: Collier Macmillan, 1976; H. A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia: Temple University Press, 1981
- 7 למושג "תרבות" בהקשר הזה יש משמעות ערכית. בירור ההבדל שבין המשמעות הערכית למשמעות העובדתית של המושג "תרבות" ימצא הקורא בערך "תרבות" שכתבתי (**האנציקלופדיה העברית** לב, עמ' 1059--1055, וב**אנציקלופדיה למדעי החברה** ה, עמ' 942--939).
- 8 חיבורים המדגימים את הגישה האידיאולוגית של החברות בחינוך: H. Spencer, *Education: Intellectual, Moral and Physical*, NY: Appleton, 1860; E. Durkheim, *Education and Sociology*, Glencoe, Ill.: The Free Press, 1956; B. F. Skinner, *Reflections on Behaviorism and Society*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1978
- 9 השוו א"נ וויטהד, **מטרות החינוך**, ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- 10 חיבורים המדגימים את הגישה האידיאולוגית של האקולטורציה בחינוך: M. J. Adler, "In defence of Philosophy of Education", in *41 Yearbook N.S.S.E*, Bloomington Ill., 1942; R. S. Peters, *Education as Initiation*, London: Evans Brothers, 1965; J. Maritain, *Education at Crossroads*, New Haven: Yale University Press, 1943; R. M. Hutchins, *The Conflict in Education in a Democratic Society*, NY: Harper & Row, 1953
- 11 חיבורים המדגימים את הגישה האידיאולוגית של האינדיבידואליזם בחינוך: H. Read, *The Education of Free Men*, London: Freedom Press, 1944; B. Russel, *Education and the Social Order*, London: Humanities Press, 1967; E. P. Torrance, *Education and the Creative Potential*, Minnesota: University of Minnesota Press, 1963; P. Goodman, *Compulsory Miseducation and the Community of Scholars*, NY: Vintage Books, 1964
- 12 פרטים במחקר: **דימויים של הוראה, מחקר דעות, אידיאולוגיות והשקפות של מורים ושל מועמדים להוראה**, משרד החינוך והתרבות, האגף להכשרת עובדי הוראה, ירושלים, 1973.
- 13 הרחבתי בעניין זה במאמרי "בית הספר ושוויון חברתי". ראו באסופה זו.
- 14 השוו C. Green, *The Great School Legend*, NY: Basic Books, 1972; C. Jencks, *Inequality, A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, NY: Basic Books, 1972

15 הצגתי את הזרמים הרדיקליים בתקופת שגשוגם במאמרים אלה : "The Status of Knowledge in the Radical Concept Education", in D. E. Puple et al. (eds.), *Curriculum and Cultural Revolution*, Berkeley: McCutchan, 1972

16 ראו פאולו פריירה, **פדאגוגיה של מדוכאים**, ירושלים : מפרש, 1891.