

חִינוּךְ לְבִיקוּרְתִּיּוֹת*

ד"ר פסמור

ללמדו כי בכל פעם שהוא נתקל בציור מופשט או שומע מוסיקת ג'אז, עליו לומר 'זה דקדנטי', או כי בכל פעם שהוא שומע עמדה פילוסופית מסוימת, עליו לומר 'זה מטריאליזם של המאה התשע-עשרה', או 'זה רציונליזם מיושן'. אדם כזה לא למד להיות ביקורתי. לאמיתו של דבר, אימון בהבעת ביקורת מן המוכן הוא דוגמה מצוינת למה שאנו מכנים בדרך כלל 'אינדוקטרינציה', ומהווה את הקוטב הנגדי לחינוך לביקורתיות.²

האם נאמר אפוא שביקורתיות היא **מיומנות**, ושיש להקנותה כשם שמקנים כל מיומנות - באמצעות אימון, להבדיל מתרגול פשוט? קיימים אמנם ספרים המתיימרים ללמד חשיבה ביקורתית, כשם שקיימים ספרים המתיימרים ללמדו נהיגה. אך נניח שסטודנט מתחיל קרא את ספרו של מאקס בלק, **חשיבה ביקורתית**, ושולט בו היטב. נניח שיש ביכולתו לפתור את כל הבעיות שבלק מציב בפני הקורא שלו, ושהוא יכול לענות על כל שאלה שנעלה בדעתו בנוגע לתוכנו של הספר. הוא אינו מטיל כל ספק באמיתות דבריו של בלק; הוא שמח ללמוד אותם בעל-פה ולאמץ כלשונן את עצותיו של בלק לגבי ביצוע התרגילים. הכבוד שהוא רוחש לכל דבר שהוא קורא עומד בעינו. לא עולה כלל בדעתו ליישם את המיומנויות שרכש לתחום אחר מלבד תרגיליו של בלק. האם למד אדם זה להיות ביקורתי? התשובה לכך, הייתי אומר, היא ללא ספק שלילית.

אך ייתכן כי הסיבה לכך היא קיומה של מיומנות אחרת, שאותה לא רכש. אדם שקרא ספר בשם **נהיגה משופרת**, יוכל כמובן להשיב על כל שאלה שנעלה בדעתו ביחס לספר, מבלי שהפך בעקבות הקריאה לנהג טוב יותר. בנסיבות אלה נוכל לדחות ללא היסוס את הטענה שלפיה למד לשפר את נהיגתו. מיומנות בנהיגה שונה לגמרי ממיומנות בקריאת ספרים על נהיגה. המצב עשוי אפוא להיות פשוט זה: למרות שהסטודנט הדמיוני, או לא כל כך דמיוני, למד לקרוא את ספרו של בלק ולבצע את התרגילים המופיעים בו, עדיין חסרה לו מיומנות בחשיבה ביקורתית. בדיוק כשם שאותו אדם שלמד כיצד להשיב לכל השאלות המופיעות כתרגילים בספר **נהיגה משופרת**, עדיין חסר מיומנות בנהיגה.

מה פירוש הדבר לחנך ילד להיות ביקורתי, וכיצד נוכל לדעת אם מילאנו משימה זו בהצלחה? האם מדובר במסירת עובדות, בהקניית הרגלים, באימון במיומנויות, בפיתוח יכולות, בעיצוב האישיות, או במשהו שונה מכל אלה?

ברור למדי שאין מדובר במסירת עובדות. המורה יכול כמובן למסור לתלמידיו עובדות שונות בדבר שימושיה המעשיים של הביקורת: היותה חיונית לקיום הדמוקרטיה, היותה הכרחית להתפתחות המדע וכו'. הוא יכול לספר להם סיפורים על סוקרטס או על גלילאו. אך מסירת עובדות מסוג זה לילדים אין בה די על מנת להפוך אותם לביקורתיים, ממש כשם שאם נדבר אתם על חשיבות היושר בקשרי מסחר או נספר להם סיפורים על בני-אדם ישרים, לא יהיה בכך די על מנת להפוך אותם לישרים. להיות ביקורתי, הן מבחינה לוגית הן מבחינה אמפירית, הוא דבר שונה לגמרי מלהחזיק בכמה עובדות על אודות ביקורת.

האם להיות ביקורתי הוא אפוא עניין של הרגל? התשובה לשאלה זו אינה כה פשוטה. המילה 'הרגל' משמשת לעתים במובן רחב מאוד, ומורה על סוגים שונים של התנהגות קבועה שנרכשה תוך כדי ניסיון, בין אם היא מופיעה כפעולה קבועה של גירוד הראש ברגעי לחץ, כשימוש מושכל בכלי או כקבלת החלטות מוצלחות. במובן זה, להיות ביקורתי באופן קבוע פירושו לסגל הרגל של ביקורתיות. אך המילה 'הרגל' משמשת גם במובן מצומצם יותר, שעל פיו סימן ההיכר של ההרגל, אם לצטט את ויליאם גיימס, הוא בכך ש"בפעולה הנעשית מתוך הרגל, די בתחושה לבדה על מנת להנחות אותנו".¹ גיימס מספר סיפור, דמיוני אולי, על חייל ותיק שנשא לביתו את ארוחת הערב שלו. מישוהו חמד לו לצון וקרא לעברו בקול: "הקשב!". החייל עבר לדום ושילם על כך במחיר ארוחת הערב שלו, שנפלה על הרצפה. כך גם נוכל לתאר לעצמנו אדם, שהיה כה מתורגל עד שהגיב על כל טענה שהועלתה בפניו ב"אני מטיל ספק בכך!", כל כמה שהיתה זו תגובה בלתי הולמת. על אדם כזה אפשר לומר כי הרגיל עצמו להטיל ספק, אך ודאי שלא למד להיות ביקורתי. מקרה זה הוא כמובן בדיוני, אך קיימות דוגמאות הלקוחות מן המציאות למצבים שאינם שונים ממנו בהרבה. יכול אדם להיות מתורגל בהבעת ביקורת מן המוכן. אפשר

* John Passmore, "Teaching to be Critical", in J. Passmore *The Philosophy of Teaching*, Duckworth, London, 1980, ch. 9, pp. 166-182.

יכול אדם המתמחה באיתור כשלים להשתמש במיומנות זו כדי לכסות על כשלו שלו באמצעות הסחת דעת, זאת במקום לנסות ולהגיע אל האמת באופן חסר פניות. כפי שראינו, אחת הסיבות להתנגדותו של אפלטון לסופיסטים היתה העובדה שהקנו לתלמידיהם בדיוק סוג זה של מיומנות.



בניגוד לכך, לא ניתן לעשות שימוש לרעה ברוח הביקורתית שמבקש המחנך לטפח. אין ספק שכתוצאה מפעילות הביקורתית עלולים בעלי רוח כזאת לזנוח לעתים השקפות המסתברות כנכונות, כשם שיכול אדם ישר, הודות להיותו ישר, לקבל החלטה מוטעית דווקא במקרה שהיה מקבל בו החלטה נכונה אילו הניח למשוא פנים להשפיע עליו (דוגמאות לכך נוכל למצוא ביחסו של מר אולורתי לטום ג'ונס). אך דבר זה שונה לגמרי ממקרה של שופט המשתמש במיומנותו המקצועית על מנת לעוות את הדין. ניתן לעשות שימוש לטובה או לרעה במיומנות של שופט, או במיומנותו של חושב ביקורתי באיתור כשלים מוסווים; לא ניתן לעשות שימוש כלשהו, לטובה או לרעה, בצדק או ברוח הביקורתית, שכן מידת הצדק ומידת הביקורתיות אינן מיומנויות.

אם ביקורתיות היא אכן תכונת אופי, נקל להבין מדוע קשה למורים ללמד את תלמידיהם להיות ביקורתיים. סוג זה של הוראה, המכוון לפיתוח תכונות אופי, מבוסס במידה רבה על דוגמה אישית ועל מה שנהוג לכנות 'אקלים בית-הספר'. בית-ספר שמוריו אינם חורגים אף פעם מתוכנית קבועה ושמהליו ותלמידיו כאחד זועפים לנוכח כל סטייה מהנורמה המקובלת, לא יעודד את תלמידיו להיות ביקורתיים, אף כי ייתכן כי היתוצרים שלו יהיו בין השאר מתורגלים היטב, ובמגבלות מסוימות אף מיומנים ביותר, בלוגיקה.

בתנאי החיים הנוכחיים בבית-הספר, מתקשה המורה להוות דוגמה לתלמידיו באשר לתכונות כגון אדיבות, צדק והתחשבות. הוא מתקשה עוד יותר להוות דוגמה לרוח ביקורתית. במקרה זה נובעים הקשיים לא רק ממגרעותיו האישיות של המורה - כמו החשש שמא לא יצליח להתמודד עם כיתה שרוח ביקורתית התעוררה בה - אלא גם מתנאי העסקתו.

בעבודתו היומיומית המורה הוא כמובן ביקורתי באופן בלתי נמנע: ביחס לתלמידיו, ביחס לתשובות שהם משיבים על שאלותיו, ביחס לעבודות שהם מציגים בפניו, ביחס להתנהגותם וביחס לעקרונות המנחים אותם. אם ב'אדם ביקורתי' הכוונה לאדם המפנה באופן קבוע את תשומת הלב לליקויים שהוא נתקל בהם, הרי שהמורה הוא ביקורתי מעצם טיבו, ואין ספק שרבים מתלמידיו יחקו אותו במידה זו או אחרת, יאמצו את הסטנדרטים שלו לביקורת ויחילו אותם על התנהגותם ועל התנהגות עמיתיהם.

ואולם שתי הדוגמאות אינן אנלוגיות, שכן במידה שחשיבה ביקורתית היא מיומנות היא מורכבת מיכולת לפתור בעיות מן הסוג שמציב בלק בפני קוראיו, בעוד שמיומנות בנהיגה אינה מורכבת מיכולת להשיב על שאלות בדבר נהיגה, שמחבר הספר **נהיגה משופרת** עשוי לשאול את קוראיו. אדם עשוי להישאל 'מה עליך לעשות כשאתה נוהג במורד הר תלול?' ולהשיב 'אעבור להילוך נמוך יותר', זאת מבלי להיות נהג מיומן כלל וכלל. אך לא ניתן לאדם להשיב על שאלה כמו 'מה מאפיין את הכשל שבטיעון הבא?', מבלי שתהיה לו מיומנות כלשהי בביקורת. אם להיות ביקורתי פירושו להיות בעל מיומנות מסוימת, הרי שכדי לשלוט בספר **חשיבה ביקורתית** של בלק די היה לשלוט, או להגיע לדרגת שליטה מסוימת, באותה מיומנות. עם זאת, על פי קו המחשבה שאנו מציעים, ייתכן כי אדם ישלוט בספרו של בלק מבלי שלמד להיות ביקורתי.

אין זאת אומרת, כמובן, שהאדם הביקורתי אינו נזקק למיומנות לוגית. אימון אדם באותן מיומנויות שבלק מנסה לאמן בהן את קוראיו הוא דבר שמן הראוי בהחלט לעשותו; בתי-הספר, למרבה הצער, ממעטים לעשות זאת. אין כל סיבה שלא נלמד לוגיקה באופן מקיף בבתי-הספר. יש סיבות רבות וטובות לכך שהדבר יעשה. טענתי היא שמורה המסתפק בהוראת מיומנויות לוגיות מעין אלה, עלול לגלות להפתעתו שתלמידיו לא נעשו כלל ביקורתיים, שהם אינם משתמשים באותן מיומנויות לצורך תכנון חיהם, ולא עוד אלא שבאותם מקרים שבהם הם מנסים לעשות כן, הם עושים זאת בדרך בלתי ביקורתית. שכן 'להיות ביקורתי' דומה יותר למה שאנו מכנים 'תכונת אופי' מאשר למיומנות בביצוע. לכן אדם 'ביקורתי', הווי אומר לאפיין אותו, לתאר את טבעו. תיאורו כימסוגל לנתח סוגי כשלים שונים ותו לא, אינו תיאור של טבעו. אם נישאל 'איזה מין אדם הוא?' ונשיב 'ביקורתי מאוד', תהיה זו תשובה טבעית; אך לא תהיה זו תשובה טבעית אם נאמר שאותו אדם הוא נהג מיומן. יש דרך נוספת להדגיש את ההבדל בין ביקורתיות לבין מיומנות בסוגים מסוימים של מהלכים לוגיים. מיומנויות, כפי שציין אפלטון, הן 'היכולות לבצע

דברים מנוגדים". יש ביכולתו של רופא להשתמש במיומנותו הן כדי להרוג הן כדי לרפא. בדומה לכך

כך למשל הן נוטשות את עונש ההוצאה להורג, במקום לשאוף להגיע לרמת מיומנות גבוהה יותר של התליינים. אדם ביקורתי, במובן זה, חייב להיות בעל יוזמה, עצמאות, אומץ לב, דמיון - תכונות היכולות להיעדר לחלוטין אצל מבקר מיומן, למשל, של מיומנויות תליינים.



על מנת לעודד את הרוח הביקורתית, להבדיל מכושר מקצועי של אדם כמבקר טכניקות, על המורה לפתח בקרב תלמידיו התלהבות ליתן וקח של הדיון הביקורתי. לפעמים הוא מנסה לעשות זאת באמצעות הקצאת הזדמנויות מיוחדות לוויכוחים פורמליים. אך ויכוחים נוטים על פי רוב לפתח מיומנות משפטית יותר מאשר לעודד רוח ביקורתית אמיתית. ילד יקבל עידוד להיות ביקורתי רק אם יגלה שגם הוא וגם המורה שלו נדרשים להגן שוב ושוב על דבריהם - ליצור להם בסיס רלוונטי. דבר זה שונה בתכלית מן הדרישה להגן בהזדמנות נתונה על צד מסוים בוויכוח.

הקושי בעידוד הדיון הביקורתי בכיתה נעוץ בכך שלמורה תהייה, קרוב לוודאי, אמונות רבות שלא יהיה מוכן להעמיד לביקורת, כמו גם כללים רבים שישתדל לאכוף. אמונות וכללים אלה עשויים להיות קשורים דווקא לנושאים שלתלמידים יש עניין מיוחד לדון בהם במונחים ביקורתיים - כמו מין, דת או פוליטיקה. מורה שיסרב לאפשר דיון ביקורתי בסוגיות אלה, או יגיב בכעס או באי־רצון מהול בזעזוע על כל התנגדות, לא יעודד מן הסתם רוח ביקורתית בקרב תלמידיו. אם ביקורתיות משמעה יישום פשוט של מיומנות ותו לא, אזי ניתן עקרונית ללמדה בעזרת מורים שלא עסקו בה מעולם אלא כמשחק או כמנגנון הגנה, באותו אופן שבו צלף מצטיין, שהוא במקרה פציפיסט, יכול ללמד חיילים לירות ברובה. אך לאמיתו של דבר, רק אנשים

יחד עם זאת, המורה הסמכותי מסתפק לרוב בהפניית תשומת הלב של תלמידיו לכל סטייה מהנורמות הקבועות: לחוסר יכולתם לחשב לפי שיטה מוסכמת, לציית לתקנות בית־הספר, לומר את הדברים הנכונים על שקספיר או לאמץ את הטכניקות לקיפול נייר סינון. ייתכן כי בכל המובנים האלה יהיה המורה ביקורתי מאוד כלפי תלמידיו. ייתכן כי יקדיש עצמו בהתלהבות ואפילו בקנאות להבעת ביקורת על תלמידיו בכל נקודה שבה הם סוטים מהנורמות המקובלות, וייתכן כי יעורר בהם התלהבות דומה, קנאות דומה, מבלי שיהיה כלל ועיקר אדם ביקורתי במובן המעסיק אותנו כעת. ברגיל מייצרות מערכות חינוך סמכותיות תלמידים ביקורתיים ביותר, אך רק כלפי אותם אנשים שאינם מקבלים על עצמם את כל הכללים, האמונות ואופני הפעולה המקובלים, או בקיצור, בעלי הדמיון.

יכולת ביקורתית מסוג זה היא ללא ספק מיומנות, מסוג המיומנות שמצטיין בה מאמן הטניס המומחה בהשוואה לשחקן. כל מומחה, כחלק ממומחיותו, נחן במידה זו או אחרת של יכולת לבקר את הביצועים שלו ושל אחרים; אך בקרב מורים מגיעה יכולת זו לרמה של מיומנות. כאשר אנו אומרים על אדם שהוא 'ביקורתי ביותר', אנו מתכוונים לעתים תכופות לאדם - אויביו יכולים לכנות אותו 'איש מדון', 'שחצן', 'קפדן' או 'נפוח' - הדורש מכל הסובבים אותו לעמוד במה שהוא אוהב לכנות 'סטנדרטים גבוהים'. זהו במידה רבה הסטראוטיפ של דמות המורה בכל חברה שהיא, גם אם תפיסת הגורמים המכוננים 'סטנדרטים גבוהים' משתנה מחברה לחברה. הסטראוטיפ אינו בלתי מוצדק לחלוטין. מורה כשיר לעבודתו ידרוש בצדק מתלמידיו סטנדרט גבוה של ביצוע, בהתאם למיומנויות שלימד; הוא לא יקדם בברכה רשלנות, עצלנות והסתפקות בבינוניות. אך כאשר הוא מלמד את תלמידיו מיומנות לפי סטנדרטים גבוהים, או מעודד אותם לבחון את ביצועיהם ואת ביצועי עמיתיהם לכיתה בעין ביקורתית, הוא אינו מעורר בהם באופן אוטומטי רוח ביקורתית השונה מן היכולת להיות ביקורתי ביחס לסוגי ביצוע מסוימים. שכן כדי לגלות רוח ביקורתית חייב אדם להיות ער לאפשרות לדחות את הנורמות הממוסדות עצמן, לשנות את החוקים ולתקן את הקריטריונים המשמשים לשיפוט ביצועים. יתר על כן, ייתכן כי דרך הביצוע עצמה לא היתה צריכה להינקט מלכתחילה.

פייגין, למשל, לימד את חברת הגנבים הצעירים שלו להיות ביקורתיים ביחס לביצועיהם ולביצועי עמיתיהם הכייסים; חברה סמכותית יכולה, באמצעות מורה,

ללמד את צעיריה לזהות ולבקר במומחיות גילויים של כפירה. אך לא פייגין ולא החברה הסמכותית מעוניינים לטפח בקרב הצעירים גישה ביקורתית ביחס להליכותיהם שלהם - ההפך הוא הנכון. לעומת זאת, לא נוכל ללמד ילד להיות ביקורתי אם לא נעודד אותו לבחון בעין ביקורתית את ערכם של הביצועים שלמד, להבדיל מבחינת הישגיו בביצועים עצמם. חברות שהביקורתיות משגשגת ומתפתחת בהן מתאפיינות עקב כך בנטישתם של סוגי ביצוע שונים;

העיקרון המנחה שלא המורה ולא הנושא הנלמד רשאים להשתלט על התלמיד. אך גם דיואי עצמו נבהל מתוצאות החינוך החדש, שהרס את "נושא הלימוד המאורגן" והסתיים ב"הרגלים שיש בהם פיזור, חוסר אחידות ומעגליות". נצטט אותו: "בוודאי תבינוני אם אומר שרבים מבתי-הספר החדשים נוטים להעריך אך במעט, או לא להעריך כלל, את חומר הלימוד המאורגן ונוהגים כאילו היתה כל צורה של הכוונה והדרכה מצד מבוגרים בחינת פגיעה בחופש האיש, וכאילו התפיסה, שמתפקידו של החינוך לעסוק בהווה ובעתיד, פירושה שלהכרת העבר נודעת בו אך חשיבות מועטת או אפסית".⁶ מבקרים אחרים הפנו את תשומת הלב לעובדה שבבתי-ספר כאלה המניפולציה הסמויה של המורה מחליפה את הסמכות הישירה; הילדים מסיימים בתחושה שרצו תמיד לעשות את מה שהמורה גרם להם לרצות לעשות - זהו האידיאל של הדמגוג.⁷ הוראה גלויה פתוחה לביקורת מצד בעלי רוח נועזת והרפתקנית אפילו בחברות הסמכותיות ביותר; עם מניפולציות חשאיות קשה הרבה יותר להתמודד.

אך אין כל טעם לכך שבמורדנו בבתי-הספר הסמכותיים, שכל מעייניהם נתונים לאימון פורמלי מן הסוג המדכא את הרוח הביקורתית, נתמך בבתי-ספר שאין בהם מקום להוראה. אדם מחונך - להבדיל מאדם 'תרבותי' בלבד - חייב להיות עצמאי, ביקורתי ובעל יכולת להתמודד עם בעיות. מובן שבהקשר זה יש למושג 'חינוך' מובן חיובי. אך תכונות אלה, למרות שהן נחוצות, אינן מספיקות; במאה התשע-עשרה ניתן היה למצוא אותן בשפע בקרב פועלים רדיקליים ובלתי מחונכים רבים. כדי להיות מחונך, על האדם להיות מסוגל לקחת חלק במסורות האנושיות הגדולות של ההגות היצריתית - מדע, היסטוריה, ספרות, פילוסופיה, טכנולוגיה - וכדי שאדם יוכל לקחת חלק במסורות אלה, יש להדריך אותו, עליו ללמוד תחום דעת, יש 'לחנך' אותו, אם להשתמש בלשונו של ר"ס פיטרס.⁸ הרוח הביקורתית שהמחנך מבקש לפתח מתבטאת ביכולת להשתתף באופן ביקורתי במסורת, גם אם תוצאתה של ביקורתיות זו היא שינוי עמוק בפעולות של אותה מסורת צריך להיות ברור כי היותו של אדם ביקורתי קשורה קשר הדוק להיותו בעל דמיון. כשם שיש להבחין בין דמיון לבין הזיה, כך יש להבחין בין ביקורתיות לבין הטלת דופי נרגנת - גם אם, כמו במקרה של ההבחנה בין דמיון להזיה, קל מאוד לבלבל בין השניים, ולפטור מקרה מסוים כהטלת דופי נרגנת על אף היותו ביקורת רצינית. הטלת הדופי עשויה מהבעת התנגדויות ומתיחת ביקורות באופן הרומז לכך שפגם קטן שניתן לתקנו בקלות הוא בעל חשיבות עליונה ומהווה טעות גורלית. חניכה למסורת היא בד בבד לימוד ההבדל בין ביקורת קטנונית וביקורת רצינית. המטיל דופי אינו מנסה להבין; הוא מכוון רק להעלאת התנגדויות; הוא נטפל לכל ויתור בלתי זהיר, לכל מעידה קלה, מבלי לראות את הכוונה הכללית במה שנאמר או נעשה.

המסוגלים להשתתף בדיון ביקורתי מתוך חירות יכולים לחנך לביקורתיות. נוסף לכך, אפילו אם המורה עצמו הוא ביקורתי, ייתכן כי מופעל עליו לחץ חברתי לא להודות בכך שניתן לבחון ברוח ביקורתית אמונות מסוימות, מעשים מסוימים ורשויות מסוימות. "ערכיה של החקירה הרציונלית הביקורתית", גרס א' מקינטיר, "עומדים בניגוד חריף לערכים החברתיים השולטים".⁹ המונח 'שולטים' הוא מוגזם. חקירה רציונלית-ביקורתית אינה הכוח החברתי הדומיננטי בשום חברה שהיא; בכל חברה היא נתקלת בהתנגדות. אך קיימים הבדלים בין חברות. החברה שלנו לא רק משלמת מס שפתיים מסוים לחקירה הביקורתית, אלא גם רוחשת לה הערכה מסוימת. לכן מורה המנסה לעודד את הרוח הביקורתית אינו מבודד לגמרי, אך חיוו יהיו קלים יותר אם יתיר גישה ביקורתית רק לאותם נושאים הנחשבים ראויים לכך. למשל, אסטרולוגיה אך לא נצרות, פריצות מינית אך לא מונוגמיה.

קושי נוסף נעוץ בכך שהכשרתו של המורה אינה מעוררת בו בדרך כלל רצון להשתתף בדיון ביקורתי. במקרים מסוימים הדבר ברור לגמרי. מבקר קתולי של בתי-הספר התיכוניים בקוויבק כתב פעם על המורים שם במונחים הבאים: "בעולם הכנסייתי, פסיקותיה של רשות גבוהה יותר בנושאים של למידה ועיקרי אמונה מתקבלות ללא עוררין כטיעונים החזקים ביותר. הכמרים אינם מאומנים לדון... הם מנסים להפוך את תלמידיהם לבבאות שלהם. הם מתקשים שלא לחסום עצמאות ויוזמה".¹⁰ אכן, בכל בתי-הספר הסמכותיים, חילוניים, כנסייתיים או מקצועיים, המורה רואה הצלחה אישית בכך שתלמידיו עוזבים את בתי-הספר כשהם מחזיקים באמונות מסוימות בכוח רב כל כך, עד כי שום ניסיון בעתיד לא יוכל לעזעזע אותן; כשהם מחויבים כל כך לדפוסי התנהגות מסוימים, עד כי כל שינוי שלהם יגרור בעקבותיו רגשות אשמה כבדים; וכשהם מורגלים כל כך ביראת כבוד לסמכות, עד כי ניתן לסמוך על צייתנותם חסרת הספק. יתר על כן, בחברות סמכותיות עשויה מתכונת הכשרת המורים לעודד את המורה לראות את עיקר תפקידיו בשמירה על השקט בכיתה, ב'להספיק את החומר' שהוקצב לאותו יום, בהיצמדות לתוכנית קבועה, ובהכנת תלמידיו לבחינות שגרתיות. המורים האידאליים

במערכות כאלה תוארו כך: "...הם מרכזים את מאמציהם בהכנת תלמידיהם לבחינות...; הם מלמדים בדיוק את הנושאים המופיעים בתוכנית הלימודים, מונחים על ידי ספרי הלימוד הקיימים ומנסים להחליק את הדרך לתלמידיהם; הם מציינים בחדווה להוראות המנהלים והמפקחים במידה שהם מבינים אותן".¹¹ מורים כאלה, אפשר להניח, לא יעודדו דיון ביקורתי בקרב תלמידיהם.

כתביו החינוכיים המוקדמים של ג'ון דיואי כווננו ברובם נגד תפיסה כזאת של תפקיד המורה. בבתי-הספר הפרוגרסיביים, שתוכננו כדי לתת ביטוי מוסדי לרעיונותיו החינוכיים, קיבלו על עצמם את

הגדולות הן מסורות של ביקורת, אף על פי שלעתים קרובות הן אינן נלמדות ככאלה.

לאחר שהנחנו באופן זה את חשיבותה של הביקורת, כיצד ניתן לחנך תלמידים להיות ביקורתיים? הבעיה הפדגוגית שעומדת לפני המורה הניגש לחנך את תלמידיו לביקורתיות דומה מאוד לזו העומדת לפניו בבואו לטפח את דמיונם. באופן בלתי נמנע מהווה ההוראה מרכיב משמעותי בבתי-הספר שלנו. אין דרך אחרת לסייע בידי התלמידים לקחת חלק במסורות הגדולות. עליהם ללמוד מגוון של אופני חשיבה. הם חייבים ליישר קו עם הידע שכבר נרכש. רק כך יוכלו להעמיד עצמם בעמדה של ביקורת פורייה ולהציע חלופות מועילות. לנסות להפוך את הלמידה הבית-ספרית כולה לאימון בפתרון בעיות, כפי שהפרוגרסיביסטים קיוו לעשות, פירושו לגדל תלמידים שלמעשה אינם מוכנים להתמודד עם הבעיות העקרוניות במסגרת המסורות הגדולות. באיזה שלב, אם כן, יש מקום לחנך את הילד לביקורתיות?

תשובה אפשרית אחת היא שיש מקום לחינוך לביקורתיות רק בשלב מאוחר יחסית במהלך החינוך בבית-הספר, ורק לקבוצה נבחרת של תלמידים. זאת היתה תשובתו של אפלטון, במידה שהתיר ביקורת כלשהי. רוב האזרחים במדינה האידאלית שלו היו אמורים ללמוד ולהבין כיצד להתאים עצמם לחוקים וליישם עקרונות כלליים ביחס למקרים שגרתיים, אך לא הורשו להכיר חלופות אפשריות לחוקים אלה, או להעלות על הדעת שניתן לבקר אותם ולהחליפם בחוקים אחרים. רק עילית מצומצמת אמורה היתה להגיע לידי הבנה רציונלית של החוקים, הבנה שתתקדם באמצעות ביקורת העקרונות הממוסדים. בניגוד לכך, עבור סוקרטס, אם להאמין לאפולוגיה של סוקרטס של אפלטון, "חיים שאין בהם חקירה לא כדאי לו לאדם לחיותם"; את ההוראה יש להשאיר לסופיסטים. המחנך הוא על פי טבעו מפר שלום.¹⁰



למרות ההקבלות הרבות בין השניים, רווחת הנחה, בעיקר בקרב אמנים, לפיה קיים ניגוד בין ביקורת ודמיון. ברור למדי שהמורה ניצב בפני בעיה אמיתית, שאליה התייחסו, כיצד ללמד את הילד להיות ביקורתי מבלי להרוס את דמיונו. על פי תאוריה מתקבלת על הדעת, השיטה הטוטוריאלית של אוקספורד, עם האקלים הביקורתי המחמיר שלה, היתה הרסנית במידת-מה ביחס לרוח הדמיון שפרחה בקיימברידג', למרות יתרונה בהכשרת אנשי מנהל ועובדי מדינה.

אפשר אף לטעון שביקורת, להוציא אותה מיומנות בביקורת שאותה תיארתי קודם לכן, אינה דבר שהמורה צריך לטפח בכולם. המתנגדים עשויים לטעון שהביקורת היא הרסנית בעיקרה, ושאינן זה מתפקידם של המורים לעודד הרסנות. אך עובדה היא שקיומן הממושך של המסורות הגדולות - אמנות, מדע, פילוסופיה, היסטוריה - וכן קיומם הנמשך של דמוקרטיה ומוסר תבוני, תלויים ביחסי הגומלין הקבועים בין דמיון וביקורת.

יחסי גומלין אלה עשויים להתקיים באותה אישיות. לאמיתו של דבר, כל משתתף במסורות הגדולות חייב ללמוד להיות בעל ביקורת עצמית, כלומר ביקורתי ביחס למעשיו, אם לא כן יתמוסס דמיונו להזיה בלבד. בדומה לכך, כפי שראינו, דרושה למבקר מידה מסוימת של דמיון כדי שהביקורת שלו לא תהייה הטלות דופי בלבד, וכדי שיוכל לחשוב על כוחן והרלוונטיות שלהן. ביקורת נטולת דמיון לחלוטין תהיה ביקורת רעה, הנאחזת בדברים טפלים.

אף על פי כן יש אנשים שמקור כוחם המיוחד הוא בביקורת, ויש אנשים אחרים שייחודם הוא בהיותם בעלי דמיון. אדם שהוא מבקר מחונן במיוחד יהיה לעתים קרובות, הבה נניח, הרסני. אך הרסני, יש לקוות, ביחס להתחסדות, העמדת פנים, צביעות, שמרנות זוחחה וקיצוניות הזויה. ילד צפוי למצוא

עצמו מוקף כל חייו באנשים שינסו להערים ולהשתלט עליו; הוא צפוי להיות מוקף בשרלטנים, רמאים מכל סוג, נביאי שקר, צבועים ורופאי אליל. אם כתוצאה מחינוך לביקורתיות יעלה בידו להרוס אותם בטרם יחרסו הם את החברה האנושית, מה טוב.

החברה שאנו חיים בה זקוקה למבקרים כשם שהיא זקוקה ליוצרים בעלי דמיון. מדענים במוסדות מדעיים, המוכנים לבחון בקפידה היפותזות שמציעים מדענים אחרים, ממלאים תפקיד חיוני כמו זה שממלאים עמיתיהם המוחננים ביתר דמיון המציעים את ההיפותזות. יש לזכור שמציאת מתודה של מבחן היא עצמה משימה שעשויה לדרוש דמיון. לא פחות מכך חיונית הביקורת לבריאותם של האמנות, הפילוסופיה, הפוליטיקה והמוסר. זהו הטעם לכך שאין ניגוד בין חניכת הצעיר למסורות הגדולות וחניכו להיות ביקורתי - המסורות

בנושא חדש בתחום ישן. אפשר גם, אף כי שלא ידוע לי על עדות מכרעת בעניין זה, שנטייה נפשית מסוימת שהתעוררה, נניח, ביחס לטכניקה מקובלת בנגרות, תעבור בדרגה מסוימת לאופני פעילות אחרים.

אפלטון בהחלט חשב כך; אם יורשה לאזרח הפשוט לחדש בתחום כלשהו, אפילו בתחום הנראה כל כך בלתי מזיק כמו מוסיקה, כל מבנה המדינה יהיה בסכנה. מדינות טוטליטריות הפועלות בהתאם לעיקרון זה מגלות שמרנות נוקשה ביחס לאמנות, פילוסופיה ונהגים מוסריים. יש סיבה כלשהי להאמין שהניסיון הסובייטי להתיר חידושים טכנולוגיים בלבד הולך ומתערער. יהיה זה אבסורד לטעון שאדם חייב לחשוב באופן ביקורתי על הכול או לא כלום. אך אין זה אבסורד לטעון שגישה ביקורתית, מרגע שהתעוררה, עשויה להתרחב אל מעבר לקבוצת הבעיות שעוררו אותה לראשונה. המטלה הניצבת בפני המחנך היא לערער את הנטייה להניח שיש לקבל במלואו או לדחות במלואו את מה שנקבע על ידי השלטון, נטייה המוטמעת ככל הנראה בילדים בשלבים מוקדמים. ברגע שהמורה עשה זאת, ברגע שעורר גישה ביקורתית כלפי סמכות כלשהי, הוא עשה צעד גדול קדימה.

בכל מקרה, אפילו נכשל המורה לחלוטין בניסיונו לעודד ילד זה או אחר להיות ביקורתי, תהיה זו מדיניות קטלנית להגביל את הניסיון לעשות כן לרמת האוניברסיטאות. אם מלמדים ילד מגיל קטן לעשות מה שנאמר לו, אם מרתיעים אותו משאלות שאלות חוץ משאלות לחילוף מידע או קבלת הוראות, הוא יתבלבל לגמרי כאשר ייקרא להחליט בעצמו ולהתמודד עם מצב שבו הסמכויות חולקות זו על זו. תצפיות שנעשו באוסטרליה מאשרות השערה זו: ילדים מבתי-ספר שיש בהם דגש על הוראה פורמלית מתקשים ביותר להסתגל לתנאים ה'פתוחים' יותר של האוניברסיטה.

כיצד, אם כן, נוכל ליישב בין שתי הדרישות: בין הצורך לבנות גוף ידע ומערכת הרגלים שמהם תוכל הביקורתיות לצאת, לבין הצורך לחשוף ילדים כבר בשלב מוקדם לעיסוק בדיון ביקורתי? הניגוד המנוסח באופן זה נראה מוחלט. אך ניתן להקנות מידע באקלים המעודד את הילד להטיל בו ספק, באקלים שבו לא רק מרשים לו אלא אף מעודדים אותו לשאול על מקורות המידע ומהימנותו. נושאים כמו היסטוריה וספרות נוחים במיוחד לסוג זה של הוראה. אך גם המדע אינו צריך להילמד כמערכת של פסיקות. ניתן ללמד אותו תוך הדגשה שמדענים טועים לעתים קרובות.¹³ אפילו עיצוב הרגלים יכול, כפי שראינו, להיות בעל בסיס רציונלי; השאלה "מדוע עלי לעצב הרגל זה?" היא שאלה ראויה, והוראת יכולות פתוחות יכולה בהחלט לסלול את הדרך לחשיבה ביקורתית.

ביצוע מיומן של יכולת פתוחה, שלא כמו יכולת לדקלם רשימה של פעלים יוצאים מן הכלל בעלי סיומת קבועה, כרוך בחשיבה - אם לא בביקורת של כללים אז לפחות ביישום לנסיבות שאינן ניתנות

הנחה דומה במקצת לזו של אפלטון אינה בלתי מקובלת בחברה שלנו כיום. מקובל לחשוב כי רק באוניברסיטאות ניתן ללמד את הסטודנטים להיות ביקורתיים. לאמיתו של דבר, לא הכול מסכימים לכך שיש לעודד את הסטודנטים לחשוב באופן ביקורתי על האמונות והמוסדות המקובלים בחברתם; חשיבה ביקורתית כזאת, יש טוענים, צריך להגביל לבעלי 'בגרות נפשית' בלבד.¹⁴ יתרה מזאת, ככל שכמות הכללים שיש ללמוד גדלה, כך מתחזקת הנטייה לדחות את הדיון הביקורתי ואת ההתמודדות עם בעיות אמיתיות לרמות שמעבר ללימודי התואר הראשון, וככל שההכשרה הניתנת לאחר התואר הראשון מתמקצעת יותר, כך מתחזקת הנטייה לדחות את הדיון הביקורתי אף מעבר לרמה זו (נטען פעם שהסינים מעולם לא פיתחו מסורת של חשיבה ביקורתית בגלל טבעה של שפתם, שגרם לכך שלמידתם התבססה בעיקרה על למידה בעל-פה של כל אות בנפרד. תופעה דומה עלולה להיווצר בעולם המערבי ככל שאנשים יבלו זמן רב יותר מחייהם בקבלת הדרכה). רבים יסכימו, אם גם באירצון, שחשיבה עצמאית וביקורתית אינה אסורה באוניברסיטאות, אך שאין לה מקום ברמות הנמוכות יותר.

יש הטוענים כי הסיבה לכך היא שרוב האנשים אינם מסוגלים להתחנך, אינם מסוגלים לקחת חלק בתהליך של התמודדות עם בעיות ופתרון. אין דרך להחליט אפריורי אם טענה זו נכונה. למעשה לא ניתן כלל להחליט בעניין זה. רובנו עשויים להיזכר בתחום פעילות שלמדנו בו מספר הליכים יעילים מבלי שיכולנו להתקדם מעבר לכך. אם באמצעות הוראה טובה יותר היינו יכולים לעשות זאת? על כך איננו יכולים לדבר בביתחן.

למעשה, השקפותינו בנושא זה נקבעות על ידי עמדותינו החברתיות. אלה המאמינים שנכון וראוי שכולם להוציא מיעוט קטן יקבלו ללא ביקורת את תכתיבי הסמכויות הקיימות, היו רוצים להאמין שרוב בני-האדם אינם מסוגלים לשום דבר אחר. בניגוד לכך, אדם בעל עמדה דמוקרטית מחויב לאמונה שרוב האנשים מסוגלים ברמה מסוימת להשתתף בדיונים המובילים לשינוי החוקים, כלומר מסוגלים לחשוב על החוק באופן ביקורתי ולא רק לציית לו. אדם כזה אינו מחויב, כמובן, לאמונה שכל האנשים מסוגלים להשתתף במידה שווה בכל דיון הכרוך בביקורת החוקים הקיימים וההנחות המקובלות.

זוהי נקודה יסודית; היא נוגעת לעובדה שחשיבה ביקורתית, בדומה לחשיבה מדמה שהיא קשורה בה קשר הדוק, אינה מקצוע לימודי במובן שבו כימיה, שרטוט והיסטוריה הם מקצועות לימוד. ניתן לטפח או לדכא אותה במסגרת כל מקצוע - אף כי שיש מקצועות המספקים יותר הזדמנויות לעשות כן, לפחות בשלב המוקדם. תלמיד עשוי לגלות חשיבה ביקורתית כמתרגם אך לא כמתמטיקאי, כגן אך לא כהיסטוריון. ישנה תמיד אפשרות שתלמיד יפתח יכולות ביקורתיות בלתי צפויות בתחום חדש או

לכל הנוגעים בדבר לא להעלות נושאים שנויים במחלוקת (מפתיע לגלות כמה נושאים כאלה קיימים בכיתה רגילה). העובדה היא שאם תלמידים אינם יוצאים מבית-הספר עם תהיות, ככל הנראה לא יצאו ממנו אנשים ביקורתיים.

עם זאת, מורה לא ירצה שתלמידיו יהיו אובדי עצות **בלבד**; הוא ינסה ללמדם כיצד יש לדון בשאלות שהביכו אותם ואיזה סוגי ראיות רלוונטיים לפתרון. שיעורי ספרות והיסטוריה מתאימים במיוחד לדיון בנושאים שנויים במחלוקת. ר"ס פיטרס טען בתוקף ששימוש מכוון בדיסציפלינות כגון היסטוריה וספרות לצורך החדרת 'חשיבה ביקורתית' משחית ומסלף אותן.¹⁴ לדעתו, כך אני סבור, לימוד היסטוריה וספרות אינו צריך להיחשב כאמצעי למשהו אחר, דהיינו לרכישת מיומנויות ביקורת מסוימות. אך עובדה היא ששיעורי היסטוריה וספרות מספקים למורה הזדמנויות לעידוד דיונים ביקורתיים על מגוון רחב של פעילויות אנושיות, כמו על היסטוריה וספרות גופן. איש אינו מבקש להפוך את כל שיעורי ההיסטוריה והספרות לדיונים מסוג זה. אף על פי כן, תהיה זו טעות להפריד בין לימוד תחומים אלה ובין הבנה ביקורתית של יחסי אנוש.¹⁵

גם ילדים רגילים בהחלט ישימו לב לכך שהמחזות של שקספיר אינם מושלמים מבחינות שונות. אך כאשר הם שומעים מכל עבר, ובמיוחד ממוריהם, ששקספיר היה גאון מדהים, הם נוטים להסיק שהגאונות פשוט אינה בשבילם או שחינוך הוא הונאה או שהם מושכים בכתיבה בלבד: "עוד דבר שיש לשקן לקראת הבחינה." אין כל סיבה לא להרשות לתלמידים, או אף לעודד אותם, לבקר כמיטב יכולתם את שקספיר, או להרשות להם להגן על הדעה שמחזותיו נופלים מכל דרמה טובה בטלוויזיה. רק באמצעות דיונים ביקורתיים מסוג זה עשוי התלמיד להבין מדוע שקספיר אכן היה מחזאי גאון ולא רק לדקלם שהיה כזה. אם בסופו של דבר התלמיד לא ישתכנע בכך, לא ייגרם כל נזק (הוא הרי לא היה משוכנע בכך מלכתחילה אלא רק הודה בכך בהכנעה); הוא למד הרבה בדרך, לא רק על שקספיר כי אם גם על דיון ביקורתי על ספרות בכלל. ראוי לדרוש ממנו, כמובן, שיבסס את טענותיו על ראיות מתוך המחזות.

אך מה באשר לשלבים המוקדמים יותר של החינוך בבית-הספר, מה באשר לילד הפחות אינטליגנטי? החל מן השלבים המוקדמים ביותר ניתן ללמד אותו - או בעצם את רוב הילדים - כיצד לדון בשאלה באופן ביקורתי.¹⁶ רובנו יכולים להיזכר בשני סוגים של מורים: לאחד, כל ביקורת שנמתחה על השקפותיו, החלטותיו, חוקי בית-הספר או עיקרון המופיע בספר הלימוד, נתפסה כהתנהגות פושעת שיש להגיב עליה בכעס ובנקיטת צעדים משמעתיים; לשני, ביקורות כאלה, להוציא מקרים יוצאי דופן שבהם הנסיבות לא אפשרו זאת, היוו הזדמנות למתן הסבר הגיוני תוך הודאה כנה, בכל פעם שזה היה המקרה, שחוק מסוים הוא שרירותי לגמרי וחסר צידוק כשלעצמו,

לחיזוי מלא (אנו יכולים לכנות סוג זה של חשיבה 'אינטליגנציה' מבלי לפגוע יתר על המידה במובן הרגיל של המושג). דובר צרפתית לעולם אינו יודע בדיוק איזה משפט יידרש לומר, ואילו הילד הלומד צרפתית יכול לדעת שהמורה ידרוש ממנו לחזור על מילים מתוך רשימה מוכנה מראש. יתרה מזאת, לעתים קרובות אנו מגלים חסרונות של הליכים תוך כדי תרגול המיומנויות שלהם. אם המיומנויות נלמדו

כראוי, באקלים המזמין ביקורת ומדגיש את האפשרות לשפר הליכים, גילוי כזה לא יעורר תחושה של אין אונים וכעס נגד מורה ודחייה של סמכותו; נהפוך הוא, הוא יעודד ניסיון למצוא הליך חלופי. כל עוד בית-הספר מדגיש במסגרת המסורות הגדולות ביצוע של מיומנויות ולא לימוד בעל-פה, שימוש באינטליגנציה ולא פיתוח הרגלים, הוא מכשיר את הקרקע במידה מסוימת לחשיבה ביקורתית. הרבה תלוי באופן שבו מלמדים את המיומנויות. נדמה שהעיקרון המכריע הוא זה: החלף במידת האפשר ומוקדם ככל האפשר תרגילים בבעיות. ב'בעיה', יש לזכור, הכוונה למצב שבו התלמיד אינו יכול להחליט מיד איזה כלל ליישם ואיך ליישם אותו; ב'תרגיל' הכוונה למצב שבו הדבר ברור מאליו ומיד.

כך, למשל, תרגום קטע פרוזה מאנגלית לצרפתית מעלה קבוצת בעיות הכרוכות בתובנה יוצרת, הנבחנת על ידי עובדות האופייניות לחשיבה ביקורתית; כאשר תלמיד נדרש לתרגם שורת משפטים ונאמר לו שעליו לתרגם את כולם למשפטי תנאי - זהו תרגיל. כאשר תלמיד חייב לשאול עצמו אם משפט מסוים הוא משפט מורכב או פשוט, הוא ניצב לפני בעיה. התשובה לשאלה אם מטלה היא תרגיל או בעיה, תלויה במה שילד מסוים למד. שאלות הנראות כבעיות, כמו למשל מדוע תקף המלט את אופליה בזעם כה רב, עשויות להיות לא יותר מתרגיל שנועד לבחון אם התלמיד מסוגל לזכור את אשר למד בכיתה, אך שאלות המהוות תרגילים למורה, היודע את אשר הוא יודע, עשויות להיות בעיות עבור התלמידים.

בדרך כלל מעמיד המורה לתלמידיו בעיה שהתשובה עליה כבר ידועה. תלמידיו מאומנים במתודות רגילות של התמודדות עם קבוצת בעיות נתונה וביישום נבון של הליכים מקובלים. אך על המורה לשים דגש מיוחד, עד כמה שהוא יכול, על בעיות שהתשובה עליהן אינה ידועה, או שנויה במחלוקת - רק באופן כזה הוא יוכל להכין את תלמידיו לעתיד.

כמובן שבפועל נמנעים מורים רבים במתכוון מהעלאת נושאים שנויים במחלוקת. הימנעות זאת נובעת בחלקה מהרגשתם שאינם מלמדים כאשר הם גורמים לתלמידיהם לתהות מבלי לפתור את תהיותיהם, ובחלקה מכך שרבים מהם, כנציגי הסמכות, סבורים שחוסר ודאות לא ייטיב עם תלמידיהם. הם מתעלמים מרמת האי-ודאות שהתלמידים מתנסים בה מחוץ לכותלי בית-הספר. ללא ספק **בטוח יותר** ונוח יותר

¹⁴ בפרק "פיתוח יכולות" בספר שממנו לקוח מאמר זה, מבחין פסמור בין 'יכולות סגורות' ו'יכולות פתוחות'. יכולות סגורות הן, למשל, לספור או להתלבש, ויכולות פתוחות הן, למשל, לשחק שחמט או לכתוב שירה. באלה האחרונות יש מקום לשיפור מתמיד (הערת העורך).

לאחר מכן, כאשר הוא מתחיל להיכנס אל המסורות הגדולות, הוא שתחום הדיון מתרחב וההבדל בין סוגי הדיון נעשה ברור יותר. דיון ביקורתי כזה יכול להביך את המורה; ייתכן שהוא עצמו אינו משוכנע בכך שחוק מסוים מוצדק או שמעולם לא שאל עצמו כיצד ניתן להצדיק אותו. כל מי שמבקש לחנך את תלמידיו להיות ביקורתיים חייב להיות מוכן להימצא במבוכה בכל עת. הוא אף יכול לצפות להצקות מצד כיתתו, מנהלו וההורים. לא יהיה זה מפתיע אם הוא יוותר על הרעיון לחנך את תלמידיו לביקורתיות וישקיט את מצפונו באמצעות אימון תלמידיו במיומנויות שונות, אך הוא חייב לדעת מה הוא עושה, וחשוב יותר, מה הוא לא עושה.

אף כי אולי מוצדק כמו חוק במשחק (השוו, למשל, "מדוע עלי ללבוש עניבה?" עם "מדוע עלי להגיע בזמן לשיעור?").¹⁷ כל מורה, כפי שרמזנו, חייב להורות לתלמידים לאמץ חוקים שרירותיים, לפחות בהקשר שבו הוא מורה להם. ההבדל המהותי בין מחנך לאינדוקטרינטור הוא בכך שהאחרון מתייחס לכל החוקים כנובעים מטבעם של הדברים - כחוקים שלא ניתן כלל להעלות על הדעת שהם רעים. מה שהוא מניח כעובדה או כעיקרון, או אדם או יצירה שהוא מציג כראויים להערצה, מוגדרים כמצויים מעבר לביקורת רציונלית. המחנך, בניגוד לכך, מקדם בברכה ביקורות ומוכן להודות שלא תמיד יש לו תשובות עליהן.

דיון ביקורתי ברמה זו בחוקים מקובלים, יכול להתחיל בשלב מוקדם ביותר בחיי הילד; מה שקורה

(תרגום מאנגלית: יורם הרפז)

הערות

1. William James, *Principles of Psychology*, vol. p. 115

2. לא אעסוק בשאלה מהי 'אינדוקטרינציה', על כל השלכותיה. שאלה זו שייכת לתחום הפילוסופיה של החינוך. בגירסה קודמת של מאמר זה קישרתי את האינדוקטרינציה עם 'דוקטרינות' באופן הדוק יותר מהוגים אחרים.

3. Patricia Smart, "The Concept of Indoctrination", in Glenn Langford & D.J. O'Connor (eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*, London, 1973, pp. 33-46. ראו

4. A. MacIntyre, "against Utilitarianism", in T.H.B. Hollis (ed.), *Aims in Education*, Manchester, 1964, p. 21.

5. Roch Duval, "The Roman Catholic Colleges of Quebec", in *The Year Book of Education*, London, 1957, p. 247.

6. G.Z.F. Bereday and J.A. Lauwerys, "Philosophy and Education", in *The Year Book of Education* London, 1957, p. 11

זהו תיאור של הקונפורמיסט, לא של המורה האידאלי, אך במקומות רבים הוא יכול לשמש כתיאור של המורה האידאלי.

6. ג' דיואי, **ניסיון וחינוך**, בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, תש"ך, עמ' 18.

7. Kerlinger, Fred N., "The Implications of the Permissiveness Doctrine in American Education", *Educational Theory*, April 1960, pp. 120-127; Reprinted in H.W. Burns and C.J. Brauner (eds.), *Philosophy of Education*, New York, 1962, pp. 384-385.

8. Richard S. Peters, *Education as Initiation*, London, 1963.

9. ביחס לבעיות העומדות בפני המחנך בניסיונו להכשיר את הילד לביקורתיות מבלי לקפח את דמיונו, ראו J.W. Getzels, "Creative Thinking, Problem-Solving, and Instruction", *Theories of Learning and Instruction*, the Sixty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, Chicago, 1964, pp. 251-254.

10. John Anderson, "Socrates as an Educator", *Studies in Empirical Philosophy*, Sydney, 1962, p. 206 ראו

11. Part I, John Wild, "Education and Human Society; a Realistic View", *Modern Philosophies and Education*, Fifty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, p. 44. ראו לדוגמא

12. F.J. Schonell, E. Roe, I.G. Meddleton, in *Promise and Performance*, Brisbane and London, 1962, 218-221. ראו

13. Biology Carl Bajema ו Garrett Hadin עושים זאת ביעילות רבה בספר הלימוד שלהם

14. Richard S. Peters, "'Mental Health' as an Educational Aim", *Aims in Education*, Manchester, 1964, p. 88.

15. "אף פעם לא עלה על דעתה של סופיה, או של כל ילדה אחרת בכיתה, לקשר בין המילים המודפסות על הנייר לבין אירוע כלשהו שהתרחש במציאות. אנשים צעדו, מחנות הותקפו, רבים עברו להשתכן במגורי החורף, אך עבור סופיה השפה הלטינית לא נגעה באדם, במחנות, במגורי החורף ובפרשים. היא היתה קיימת כדי לספק לתלמיד את משפטי התנאי והבינוני הפעול וגם (לכל הרוחות!) את שם הפועל". צוטט אצל Rupert Wilkinson, *The Perfects*, Oxford, 1964, p. 66, from Lionel Hale, *A Flee of Lambs*, p. 38.

16. בנושא התייחסות הילד לתמונת העולם המעוותת שמציגים שיעורי 'מדעי החברה' ראו N. Frye, (ed.), *Design for Learning*, Toronto, 1962.

השוו

John Loc, *The Conduct of the Understanding*, paragraph 12

17. R. M. Hare, "Adolescents into Adults", *Aims in Education*, Manchester, 1964.

ההבדל בהתנהגות של שני טיפוסים המורים הוא ברור, אף כי לא קל לתאר אותו במילים.

