



Henrietta Szold Institute / מכון הנרייטה סאלד

The Character of Teacher — Content — Student Interaction /

אופי הזיקה המשולשת: מורה-תכנים-תלמיד

Author(s): ברוך סגל and Baruch Segal

Source:

Megamot /

מגמות

Vol. No. 1 / 1978), pp. 27-38 ניסן תשל"ח אפריל

Published by: Henrietta Szold Institute / מכון הנרייטה סאלד

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23650499>

Accessed: 25-03-2020 18:39 UTC

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.



Henrietta Szold Institute / מכון הנרייטה סאלד is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Megamot* / מגמות.

JSTOR

<https://www.jstor.org>

אופי הזיקה המשולשת : מורה-תכנים-תלמיד

מבוא

משנתו של הפסיכותראפויט קארל רוג'רס, כשל הפילוסוף מרטין בובר¹, מצטיינת בניתוח מעמיק של יחסים בינאישיים בכלל ובסיטואציה החינוכית בפרט. לפיכך, ניתן לעיין ולהסיק ממחקריהם על מעמד המורה והתלמיד², תפקודם, זיקת-הגומלין שביניהם³ ובין ה'טרנס-אקציה', שהיא מכלול התכנים העוברים ביניהם בתהליך הלמידה.

רוג'רס מדגיש את סבל היחיד ואפשרויות הריפוי מרגשי תסכול וניכור בחברה הטכנולוגית המודרנית, בסיוע יחסים בינאישיים, המרוכזים ביחיד המטופל. כתיראפויט מנוסה, משווה רוג'רס ניסויים שנערכו בתיראפיה בינאישית בין תיראפויט לקליינט (מרפא למתרפא), בין יועץ לקליינט — או אם להשתמש בהכללה — בין מטפל למטופל, לאלו שנערכו בין מורה לתלמיד. מסקנתו היא, שגם בסיטואציה החינוכית ניתן, בתהליך המרוכז בתלמיד, לסייע באיזון הדיסאוריינטציה האישית, המתבטאת בתסכול, ניכור ואימפוטנציה.

הזיקה הבינאישית יוצרת אקלים פסיכולוגי, המסייע לתלמיד להיות פתוח, מאוזן ומ-שוחרר ללימוד תכנים. יתירה מזו, עצם תהליך ההשתחררות וההסתגלות הבינאישית והבינסיבתית המתקיים בסיטואציה החינוכית — אפילו בלי לימוד תכנים גלויים — הופך ללימוד משמעותי, מפני שהוא מתבטא בשינוי בהתנהגות.

לפיכך, ראשית, נבחן כאן בהרחבה, ע"פ שיטת הפילוסופיה הפרו-מדעית, את היסודות הפילוסופיים והפסיכולוגיים של רוג'רס בתיראפיה ובחינוך, והתנאים שהוא מציע כדי שתתקיים למידה משמעותית. שנית, נביא לצורך השוואה, ובמידת-הצורך, יסודות אחדים של משנת ג'והן דיואי, הפרגמטיסט, ושל מרטין בובר האקסיסטנציאליסט, בעל הפילוסופיה הדו-שיחית. שלישית — שהיא העיקרית, כנושא המאמר — נקבע, תוך ניתוח ודיון בדרך הביקורת הבונה, את אופי הזיקה המשמעותית המשולשת : מורה-תכנים-תלמיד, על צורותיה, מבנה ותפקודה הדינמי.

- 1 ראה מאמרי המחבר: סגל, ב., 'היסוד התיראפויטי שבזיקה בין המורה לתלמיד' (עיונים בהשקפתם של מ' בובר ואחרים), בתוך, עיונים בחינוך, 12, ספטמבר 1976, הוצאת ביה"ס לחינוך אוניברסיטת חיפה, עמ' 93—106. וכן, סגל, ב., 'הסמכות המחנכת בסיטואציה החינוכית במשנת בובר', בתוך, החינוך, א-ב, אוקטובר 1975, עמ' 55—65.
- 2 קורצווייל, צ' א', 'בובר ודפוסי-היחס בין מורה לתלמיד', עיונים בחינוך, חוב' 5, כסלו תשל"ה, עמ' 63—71.
- 3 סגל, ב., 'זיקת הגומלין בין מורה לתלמיד מבחינה פילוסופית', בתוך החינוך, ב-ג, מארס 1975, תל-אביב, עמ' 165—170.

היסודות הפסיכולוגיים והתיראפיה הבינאישית לפי רוג'רס

רוג'רס רואה את תהליך ההשתחררות, כתהליך התכללות ה'עצמי', המתבטא בשינוי בהתנהגות. האדם מתפקד בצורה אינטגראטיבית, כאשר הוא מזדהה עם רגשותיו האוטנטיים. בעיית האדם בחברת-ההמונים המתועשת בימינו, נובעת מחוסר יכולתו לראות את תמונת אישיותו אובייקטיבית, ובו-זמנית להיות מודע לרגשותיו האוטנטיים. הוא הפנים נורמות חברתיות, מקצתן בהיסח הדעת וללא-מודעות עצמית, ורובן בלחץ הסביבה. לפיכך, אין הוא מבדיל עוד בין הרגשות האוטנטיים, המכילים תכונות ביולוגיות, התפתחותיות, ספונטאניות ועוד, ומהווים על-כן את המהות העצמית האקסיסטנציאליסטית⁴, לבין הרגשות הזרים המנוגדים שהופנמו, ומאיימים על אישיותו. כל עוד האדם מודע לרגשות זרים אלה, הוא משתדל לפתור את בעייתו על-ידי החלשת התסכול, אם בתהליך של עידון (sublimation), ואם בתהליך של הדחקה (suppression).

אולם, צרתו העיקרית של היחיד, שהיא השורש והסיבה לניכורו, נובעת מהדחייה (rep-ression) של הרגשות הזרים והמסוכנים, המופנמים. במצב זה, הוא אינו מודע לקיומם כלל וכלל⁵. כתוצאה, מופיעים סימפטומים נברוטיים בצורת אפאתיה, דיכאון, חוסר-אונים וחוסר-ביטחון. רוג'רס משתמש לריפוי הנברוזה הזאת בתיראפיה המרוכזת בקליינט, שבה התיראפויט יוצר זיקה אישית, סובייקטיבית, עם הקליינט. תהליך הריפוי מוסבר ע"י רוג'רס להלן:

'הוא (הקליינט) מוצא את עצמו מתנסה, במשך הזיקה התיראפויטית, בהרגשות אלה במלואן... הוא מוצא שהתנהגותו משתנה בצורה בונה, בהתאם לעצמיותו החדשה הזאת שבה התנסה. הוא מתחיל להבין, ששוב אינו צריך לפחד מהתנסויות צפופות'⁶.

יסודות הפילוסופיה האקסיסטנציאליסטית בפסיכותראפיה הרוג'ריאנית

עד כאן דגנו ביסודות הפסיכולוגיים. נדון עתה ביסודות הפילוסופיים. מעניין שגם מרטין בובר האקסיסטנציאליסט הדתי ואחרים, נזעקו למראה הסבל והמבוכה של האדם כיום,

4 ראה: אברהם, ע., עולמם הפנימי של המורים, 'אוצר המורה', תל-אביב, 1974, עמ' 55—56. המחברת מציינת, כי האדם נעשה נכרי לעצמו, כאשר הוא מאבד את היכולת לסמל באופן הולם את החוויה הממשית של הווייתו החיה. המגע עם האירועים החדשים נחסם, ולפיכך, גם אפשרות המימוש העצמי.

5 ראה גם: קובובי, ד., הוראה טיפולית, טיפוח בריאות הנפש כאמצעות תוכנית-הוראה, ביה"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, תש"ל, פרק א', בייחוד עמ' 26—27. אמנם שם מצוין, שהתפתחות נורמאלית מחייבת מידת-מה של הדחייה, אבל כאן מדובר בהדחייה חזקה. הדבר נכון גם לגבי הדחקה.

6 רוג'רס, ק., חופש ללמוד, (מאנגלית: יונה שטרנברג), גרפס בישראל בהוצאת ספריית פועלים בע"מ, תשל"ד/1973, עמ' 277. תהליך התפתחות הנברוזה מוסבר גם בתוך: Rogers, C., 'A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationship as Developed in the Client-Centered Framework', *Psychology, a Theory of Science*, Vol. 3, Edited by Sigmund Koch (N.Y., McGraw-Hill), 1959, p. 470.

הציעו ריפוי דומה באמצעות זיקה בינאישית (בובר קדם לרוג'רס כרונולוגית, ההש-וואה, לכן, עניינית). האקסיסטנציאליסטים מאמינים שהמבוכה והדיסאוריינטציה טבועים באדם מעצם 'התהוותו', ואינן תוצאת התפתחות לחצים חברתיים. לדעתם, הפנמת הנורמות החברתיות, שגברה עקב לחץ גודש ההמונים והטכנולוגיה המודרנית, אך ורק חשפה את הדיסאוריינטציה, שהייתה קיימת מאז ומעולם. בובר מבטא זאת, וכן את הסיוע להקלתה באמצעות דו-שיח, בקטע הבא:

'נפש הסובלת מהסתירה שבין עולם החברה האנושית ובין עצם קיומה הפיסי, מתקרבת אלי בשאלה. בניסיוני להשיב עליה לפי מיטב ידיעתי ומצפוני, אני מסייע לה ליהפך לאישיות, המסוגלת להתגבר באורח פעיל על הסתירה הזאת.'⁷

אבל רוג'רס מציע סיבות פסיכולוגיות לסתירה (לדיסאוריינטציה) הזאת כלהלן:
'על ידי קבלת תפישותיהם של האחרים כתפישותינו, מאבדים אנו את המגע עם התבונה הטבועה בכוח בתפקודנו אנו, ואת האמון בעצמנו...'. ודבר זה מסביר לא מעט את המתח ואי-הבטחון של זמננו. סתירה יסודית זאת, בין מושגיו של היחיד ובין מה שהוא באמת מתנסה בו... היא חלק מניכור האדם המודרני לעצמו. זו בעייתו העיקרית של התיאור-פויט'⁸.

אם כן, הניתוח האטיולוגי של הדיסאוריינטציה, ע"י רוג'רס כפסיכותריאפויט, תואם כללית את רוח האקסיסטנציאליסטים. התעניינותו בפסיכותריאפיה ובזיקה בינאישית מקשרת אותו עם גישת האקסיסטנציאליסטים ל'סובייקטיביות' ולדפוסי-יחס בינאישיים, כהתבטאותו להלן:

'האם קיימת דיעה כלשהי, שאולי גובעת מתוך התפיסה האקסיסטנציאליסטית, היכולה לשמר את ערכי הפוזיטיביזם הלוגי ואת ההתקדמות המדעית, שתסייע לאמץ ולמצוא יותר מקום לקיום אדם סובייקטיבי, שהוא בלב שיטתנו המדעית?'⁹

גם תפישתו התיאורפוטית של רוג'רס תואמת את האוריינטציה האקסיסטנציאליסטית, מפני שלגביו, מושג התכללות העצמי פירושו, מאמץ דיסציפלינרי מתמיד להסביר ולהסדיר את ההתנסות הסובייקטיבית¹⁰. כך מושגת 'התהוות' (becoming) בתחום הסובייקטיבי, דהיינו, האדם מסוגל להשתנות באמצעות התנסות סובייקטיבית, כדברי רוג'רס: 'כי כשראייתו את עצמו משתנה, גם התנהגותו משתנה בהתאם לכך'¹¹. נציין, שהתהליך מוכר גם ע"י פסי-כולוגים אחרים, ומכונה בשמות דומים או זהים, כגון, 'התהוות', 'הגשמת העצמי' ועוד¹². לכן ניתן לסכם, כי מנקודת הראות הרוג'ריאנית, הפילוסופיה האקסיסטנציאליסטית היא המיטפיסיקה של הפסיכולוגיה הקוגניטיבית.

מכאן שרוג'רס, כמדען-אקסיסטנציאליסט, אינו מקבל בפסקנות את תוצאות המחקר המדעי.

7 עמ' 107, Buber, M. *Between Man and Maw*, New-York, 1967;

8 Rogers, C. *A Theory of Therapy, Personality Etc.*, p. 470.

9 רוג'רס, ק., *חיפוש ללמוד*, עמ' 245.

10 Rogers, C., *'A Theory of Therapy, Personality Etc.'*, p. 470.

11 שם, שם.

12 ראה גם: Allport, G., *'The Proprium', Becoming*, (New Haven and London: Yale Univ. Press, 1967), pp. 56-41

(The Self-). (Actualizing Person) וכן גם בעמ' 29 להבנת 'הגשמת העצמיות'.

הוא מפקפק באובייקטיביות שלהן, ורומז על הצורך בבדיקת השקפות המדען, שערך את המחקר, מעין עריכת פסיכולוגיזציה של המדען החוקר בעצמו, כדבריו:

'אדב חי ביסודו בעולמו הסובייקטיבי. אפילו תפקודו האובייקטיבי המירבי במדע, במת-מטיקה וכד', הוא תוצאה של הגשמת מטרה סובייקטיבית ובחירה סובייקטיבית... כך שבעצם אין 'ידע מדעי'; יש רק תפישות אינדיבידואליות של מה שנראה לכל אדם כידע כזה¹³.

האובייקטיביות של המדען והסובייקטיביות של הפילוסוף, האקסיסטנציאליסט, שוכנים לפי רוג'רס ב'זמנית בתחום ההכרה, כסתירה מלאת מסתורין, כטבע פארא-דוקסלי ואבסורדי, כלהלן:

'אני שותף לדיעה (אומר רוג'רס), שעלינו להיות בגלוי עם האבסורדי ועם המסתורין... חלק מהחיים המודרניים הוא העמידה בפני פאראדוקס: מנקודת ראות אחת, אין האדם אלא מכונה מסובכת... (מנקודת הראות האסוציאטיבית של התיאוריה והשיטה של סקניר, הטוענת שהאדם יצור מותנה). מצד שני, במימד חשוב של קיומו, האדם חופשי מבחינה סובייקטיבית; בחירתו ואחריותו החופשיות, הן המסבירות את צורת חייו...'¹⁴

קיימת אם כן, לפי רוג'רס, סתירה מהותית המתבטאת בשני מישורים: העיוני והמעשי. במישור העיוני: בין המדע, שבו, בתהליך מחקרים אמפיריים, אובייקטיביים, מתקדמים לקראת שליטה מלאה באדם—לבין הפילוסופיה האקסיסטנציאליסטית, שלפיה, האדם סובייקטיבי, בן-חורין מבחינת קיומו; ואילו במישור המעשי: הסתירה מתבטאת בין כבילותו של האדם, כיצור נשלט ומותנה בכלל (גם ע"י לחצים חברתיים חיצוניים), לבין חירותו האקסיסטנציאליסטית, בבחירת הת-נסותו המשמעותית, הסובייקטיבית.

העמדה הנקוטה על ידינו כאן, מבקרת את הסתירה של רוג'רס בשני המישורים: במישור העיוני, היא קרובה ברוחה להשקפה הפרגמטיסטית של ג'וזף דינאי, וסבורה שעל הפילוסופיה להיות פרו-מדעית, היינו, על הפילוסופיה והמדע להשלים, ולא לסתור, זה את זה¹⁵. לכן, גם במישור המעשי לא צריכה להיות סתירה, כי על האדם להיות בן-חורין תמיד, בכל שלב השתנותו, לא רק בבחירת התנסותו הסובייקטיבית, אלא גם במציאות הריאלית, הפרגמטית. יש איפוא לתת את הדעת גם לשחרור חיצוני ריאלי, היינו, לשינויים 'אובייקטיביים', שית-גשמו בעת ובעונה אחת, הדרגתית עם שינויים 'סובייקטיביים', ולא להתרכז בשחרור פנימי, פסיכולוגי, בנפרד.

הקשר בין הפסיכותראפיה והלמידה

בתהליך הלמידה בסיטואציה החינוכית, מתקבלת אותה תמונה תיראפוטית רוג'ריאנית גם ביחסי מורה-תלמיד, מפני שהתנסות הסובייקטיבית, או ה'התהוות', מסתייעת ביחסים בינ-

13 Rogers, C., 'A Theory of Therapy, Personality Etc.', p. 47

14 רוג'רס, ק., חופש ללמוד, עמ' 272—273. לא נטעה אם נאמר, שה'מכונה המסובכת', הנזכרת בחלק הראשון של הקטע, כוללת גם את מערכת הלחצים החברתיים, הסוגרים על האדם ומתנים את קיומו; ומכאן שרוג'רס, כאקסיסטנציאליסט, סבור, ככתוב בחלק השני של הקטע, שהאדם 'המתהווה' מסוגל להשתחרר רוחנית מהלחצים החברתיים, ולהיות חופשי ברוחו — אם כי לא במציאות החיצונית הממשית — מתוך התנסות ב'חוויה סובייקטיבית' שכזאת.

15 בעניין הפילוסופיה הפרו-מדעית, ראה מאמרי: סגל, ב., 'זיקת הגומלין בין המורה והתלמיד מבחינה פילוסופית', החינוך, ב-ג, מארס 1975 וגו', בייחוד בחלק הפתיחה.

אישיים. יחסים אלה יכולים להתגשם ביחסי מורה-תלמיד כמו ביחסי תיראפויט-קליינט, דרך זיקה בינאישית, כשהתהליך ירוכז בתלמיד. המורה (רק) יסייע לתלמיד להגיע ללמידה, בעוד שעצם פעולת הלמידה תיעשה ע"י התלמיד בפעולה עצמית. בויקה בינאישית כזאת, יש למורה, בדרך כלל, יותר ידע, ניסיון, ועל-פירוב, בגרות. לכן, לאחר הכשרה מתאימה, יוכל לתפקד כמסייע. בתהליך הלמידה עוברים האורגאניסמים האנושיים המעורבים תהליכי-שינוי. הם מסתגלים, וחוזרים ומסתגלים, למצבים חדשים התורמים להבנה והרמוניה עם עצמם. בדינמיקה זאת, ככל שיגדל התיאום, בין תמונת ה'עצמי' הסובייקטיבית של התלמיד (ובמידת-מה של המורה), לבין תמונת ה'עצמי' האובייקטיבית, תקטן ההתגוננות העצמית ותוטב ההסתגלות האישית¹⁶, דהיינו, תגדל הפתיחות ללמידה. לכן, ההשתנות העצמית, הפתיחות ללמידה, וכן הלמידה בעצמה — כולם מצטרפים יחד ללמידה משמעותית כוללת, שהיא סך כל השינויים החלים בהתנהגות, בתוך הסיטואציה הלימודית הבינאישית.

מקום ההוראה, המורה-השקפותיו והערכים האוניברסאליים

לפי רוג'רס אין הוראה משמעותית, אלא רק למידה משמעותית, כהת-בטאותו ב'אני מאמין', להלן:

'... (ב) נראה לי, שכל מה שניתן ללמד מישווה אחר הוא עניין של מה בכך, יחסית, ואין לו כמעט כל השפעה מהותית על ההתנהגות...'

(ד) הגעתי להרגשה, שרק למידה שהלומד גילה ורכש לעצמו, יש לה השפעה מהותית על ההתנהגות...'¹⁷

מכאן, שאין למורה אצל רוג'רס חשיבות כמורה-מחנך, במובן המקובל, והוא 'מושווה' לתלמיד. כך אסור למורה להשפיע כנציג ערכים, הכוללים השקפות עולם מיוחדות — פרט לערכים כלליים, המשתמעם מתנאי-הסירע הבינאישית, שיידונו להלן, כמו, 'להיות אדם כן וממשי' ועוד. לכן מערער רוג'רס על הכרה ברורה במעמד המורה כמחנך משפיע, ותופשו רק כמורה מסייע, כי המורה אינו מוסר עוד ידע, או 'אישיות', היכולה לשמש מופת לתפישות עולם, כפי שניתן להסיק מהתבטאותו של רוג'רס: 'האדם המודרני אינו סומך עוד על הדת, על המדע, על הפילוסופיה, או על מערכת אמונות כלשהי, שתיתן לו את ערכיו...'¹⁸. מאידך גיסא, אין לשלול את צדקת חשדותיו של רוג'רס לגבי מחנך סמכותי, בעל שררה, המתערב בחופש התלמידים; וכן יש להתייחס בחיוב לשאיפת רוג'רס ליצור אווירה פסיכולוגית, המעודדת לימוד עצמי אחראי, תוך חופש פנימי.

איד, אם כן, ימצא התלמיד כיוון התחנכות ולימוד, אם אין למורה הזכות והאפשרות לכיוון לערכים ברורים ומפורשים בענייני דת, מדע וכדומה? ניתן להבין זאת כך: הזיקה הבינאישית מסייעת לחופש אישי, לפתיחות וללמידה. שיקול-הדעת של ההתנהגות המוסרית יכול לקבל וויסות והכוונה דרך תפקוד האורגאניסם, בתהליך התכללות האישיות. במאמץ

Rogess, C., 'A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationship 16 Etc.', p. 474.

17 רוג'רס, ק., חופש ללמוד, עמ' 155—156.

18 שם, עמ' 253.

עצמי, סובייקטיבי, האדם בכלל והתלמיד כאן בפרט, מווסת ומכוון בדרך אורגאניסמית את התנהגותו המוסרית, כשכול-כולו מתקדם בזיקה הרמונית עם התפתחותו האבולוציונית ויחסיו עם אחרים.

רוג'רס אפילו חווה בתהליך מסוג זה, מעין אפשרות להגיע בעתיד לייחוס ערכים (eva-luating) אוניברסאלי, (בדומה לחזון העתיד האידיאלי של אפלטון על האמת, הטוב והיפה המוחלטים, שניתן להתקדם לקראתם, בעזרת שיטת דיאלוג, המכונה 'דיאלקטיקה'), כהתבטאותו:

מסתמנת אפשרות של כיוונים אוניברסאליים של ערכים אנושיים, הצומחים מתוך עצם התנסותו של האורגניסם האנושי. ראיות מתחום התיראפיה מרמזות, כי גם ערכים אישיים וגם ערכים חברתיים, צומחים בטבעיות, תוך כדי התנסות, אם הפרט קרוב לתהליכים הטבעיים בייחוס-הערך¹⁹.

נראה לנו, שאין להכחיש הוכחות מדעיות מהתיראפיה, או מכל מדע אחר, אבל ספק אם התפתחות אבולוציונית של אורגאניסמים אנושיים, בזיקתם זה לזה. ולסביבתם, יכולה לספק תשובה מלאה וממצה לקנה-המידה של מציאת כיוון ערכי. אם 'התנסות סובייקטיבית' מסמנת מגמה חדשה של 'הליכה בעקבות הטבע האנושי', מגמה הנמשכת כבר זה כמה מאות שנים, היא אינה מספיקה ואינה מספקת במלואה. לדעתנו, רק בדרך חקירה ודרישה, שתתחשב בכל המדעים כולם, ברגישות, בביקורתיות ובשיטתיות, דרך הספוגה ביסודותיה, בתהליכיה ובמטרותיה ועוד, בהשראה פילוסופית פרו-מדעית מעמיקה, שתתחשב באדם, בחברתו, במסורתו, בשורשיו ובסביבתו; דרך ניתוח כל הגורמים הקבועים והמשתנים, המדעיים-אמפיריים, העיוניים-לוגיים, ניסיונות בני-אדם רבים ושונים, ובחיפושם נועזים אחר המשותף וההארמוני, ניתן למצוא כיוון ערכי לייחוס-ערכים בעולמנו, המשתנה בדינאמיות אינטנסיבית. לכן, נדרש כיום מורה-מחנך, לא רק מסייע, אלא גם משפיע ומקרין מאישיותו הספוגה ערכי דת, מדינה וכדומה (ולא רק ערכים אנושיים כלליים, המתחייבים מתנאי הזיקה הבינאישית, שאינם בעלי כיוון ייחודי).

תנאי הזיקה הבינאישית מורה-תלמיד

- התנאים והמבנה הדינאמי בזיקה הבינאישית, המאפשרים תיראפיה ביחסי תיראפויט-קליינט, ובמקביל למידה ביחסי מורה-תלמיד, הם לפי רוג'רס כדלהלן:
- (א) כשהקליינט תופש שהוא ניצב בפני בעייה רצינית ומשמעותית;
 - (ב) כשהתיראפויט אדם כן ועקבי, המסוגל להיות האדם כפי שהוא באמת;
 - (ג) כשהתיראפויט מרגיש יחס חיובי של הערכה, כבוד ודאגה (regard), תמידיים וללא תנאים לקליינט (דהיינו, 'קבלה', 'אמון' והערכה לקליינט);
 - (ד) כשהתיראפויט מתנסה בהבנה אמפאית של הקליינט ומביע זאת;
 - (ה) כשהקליינט מתנסה גם הוא, מהעבר השני, במידת-מה, בניסיון דומה של כנות, קבלה ואמפאית²⁰.

19 שם, שם.

Rogers, C., 'Educational Leader', *Tedching Ventage Points for Study*, New-
York and Philadelphia Lippincot, 1968, p. 157

ניתן לראות את התנאי הראשון, שעל הקליינט – ובמקביל, על התלמיד – להתייבב מול בעייה אמיתית, כעמידה בפני 'הסיטואציה הבעייתית', שהיא לדעת ג'והן דיואי, הגירוי לפתיחת תהליך התשיבה, או החקירה.²¹

נראה, ש'הסיטואציה הבעייתית' אצל רוג'רס בתיראפיה, היא אמיתית ומשמעותית לקליינט, מפני שעליו לעבור תהליך תיאום והסתגלות אינטגרטיבית לחיים החיצוניים, כדברי רוג'רס: 'המבחנים לקליינט נקבעים על ידי החיים. עליו להתייבב בפניהם. לעתים הוא מצליח ולעתים נכשל'.²²

אבל ה'בעיות האמיתיות', שרוג'רס רואה כ'משמעותיות' נראות מלאכותיות. בעיות, כגון, 'הוא אינו יכול לקבל עבודה במפעל מבלי להציג תעודת-סיום מכללה (וכדומה)...'²³ הן בעיות, שאף כי רוג'רס מסביר, שהן 'לא נקבעו ע"י המורה אלא ע"י החיים'.²⁴ אינן דוגמאות המגלמות סיטואציה בעייתית אמיתית, מפני שאינן מתקשרות ל'עצמי' האוטנטי, אלא נכפים על התלמיד מבחוץ, ע"י לחצים חברתיים.²⁵ בעיית קבלת דיפלומה וכד', המהווה אישור סטאטוס חברתי, שאינה בהכרח התמחות אישית, אינה נובעת מהסיטואציה ה'חינוכית', החייבת להתקשר עם צורכי ה'עצמי' האוטנטי, ולכן אינה אמיתית ומשמעותית לתלמיד. להיפך, הצורך בדיפלומה הנכפה עליו, מבלית את הדילמה של הפגמת הרגשות הזרים והמאיימים בחברת-ההמונים הטכנולוגית, ותורם לניכור, שנדון בתחילת המאמר. נכון, שיש במשנת רוג'רס התקדמות רבה מצד אחד, באיתור 'הבעיות האמיתיות' בעובדה שהלמידה מרוכזת בתלמיד, אבל מצד אחר, התלמיד הפנים לתוך עצמו בגדילתו ובצמיחתו, 'בעיות חיים', שהן נורמות חברתיות שאינן משמעותיות ל'עצמי' האוטנטי.²⁶ ע"י פעולה פסיכולוגית פנימית, באמצעות זיקה בינאישית רוג'ריאנית, שבה התלמיד מגיע לאיזון ולשלווה-נפש תוך הרגשת חופש ואחריות, יש הרבה מהאשליה של פתרון 'בעיות החיים'. לכן, לתיקון המצב, יש, לדעתנו, לשים לב:

(א) שיהיה מורה-מחנך בעל השקפות עולם ברורות ומוגדרות, כנידון לעיל (וכמובע על-ידי מרסין בובר);

(ב) בד-בבד עם הזיקה הרוג'ריאנית, גם להתרכז בשינוי הדרגתי של נורמות חברתיות, חיצוניות, ישירות, ע"י פעולה מן החוץ, כמוסק מתוך הקטע של ג'והן דיואי להלן: '...מן ההכרח להבחין בין בעיות אמיתיות ובין בעיות מזויפות או מדומות. השאלות הבאות יכולות לסייע בקביעת הבחנה זו... כלום זו בעיית התלמיד, או שמא אינה אלא בעייתם של המורה או ספרי הלימוד, שנעשתה לבעייה בשביל התלמיד, רק משום שאינו יכול להשיג את הדרוש, או לעלות לכיתה גבוהה יותר, או לזכות

21 דיואי, ג., דימוקרטיה וחינוך (תרגום י"ט הילמן), ירושלים, 1960, עמ' 127–128.

22 Rogers, C., 'Educational Leader', Etc., p. 155.

23 שם, שם.

24 שם, שם.

25 ראה גם את הדיון כולו בעמ' 25.

26 רוג'רס מאמין כנראה, שבכל זאת ניתן לשנות נורמות חברתיות, מפני שגם הן קיימות בתהליך דינאמי, ולכן יחולו לבסוף גם שינויים חברתיים, בהתאם לנידון ב'ערכים אוניברסאליים' לעיל, בעמ' 29.

בהערכה...? כלום ניסיון זה הוא משהו אישי, שמעצם מהותו הוא מגרה ומכוון הסתכלות בקשרים הכרוכים בו, ומביא לידי היסק ולמבחנו של אותו היסק, או שמא הוא כפוי מבחוץ, והוא נעשה לבעייתו של התלמיד רק כדי שיוכל למלא את הדרישה הבאה מן החוץ?²⁷

כדאי לציין, שהתסכול הנובע מחוסר יכולת לשנות את המצב הריאלי, מובע ע"י אקסיס-טנציאליסטים, כמצב של יאוש, כחופש סובייקטיבי 'פאסימי'. אבל רוג'רס בעצמו, נראה כאקסיסטנציאליסט אופטימי, מפני שסבור, שבתהליך התכללות האישיות, האדם מסוגל להגיע לחופש סובייקטיבי 'אופטימי'²⁸, על אף הלחצים החברתיים המתנים את קיומו; כי האדם מודע למגבלות החברתיות, וכאילו מוותר מרצונו החופשי על החופש הריאלי החיצוני. זהו מה שרוג'רס מכנה: 'הטבע הפראדוקסלי והאבסורדי של האדם' (כמובא בעמ' 27).

לדעתנו, יש לקבל בחיוב את תהליך הזיקה הבינאישית הרוג'ריאנית, בתוספת הערה, שעל 'הסיטואציה הבעייתית' להיות אמיתית, גם בכיוון הפרגמטי, שג'והן דיואי מצביע עליה, שאז יתפתח תהליך של חשיבה אמיתית. נביע זאת בדרך אחרת: בעיית-חיים אמיתית תתהווה, כשתכניי-הלמידה יותאמו לדרישות (האמיתיות) של החיים, תחייבות להתקשר עם ה'עצמי' האוטנטי של התלמיד. תוכני-למידה אלה מהווים חלק מה'טראנסאקציה', שהיא הגורם השלישי בזיקה המשולשת: מורה-טראנסאקציה-תלמיד, שדרכו עוברת הזיקה הבינאישית. לכן, כל 'סיטואציה בעייתית', הקיימת בתחום הלמידה העצמית של התלמיד (עם, או בלי, מורה) חייבת להיות חלק מהטראנסאקציה.

התנאי השני בזיקה הבינאישית, בין התיראפויט לקליינט, ובמקביל, בין המורה לתלמיד, הוא, שעל התיראפויט להיות כן ועקבי, המסוגל להיות 'מה שהוא באמת', ובמקביל, על המורה, ה'מסייע', להיות 'אדם ממשי', כדלהלן:

אם המסייע הוא אדם ממשי, אשר הינו מה שהוא באמת, ואשר נכנס לזיקה עם הלומד מבלי להעמיד פנים או להתחזות כמה שאיננו, יש לו הרבה סיכויים להצליח... פירוש הדבר שהוא-הוא עצמו, ואיננו מתכחש לעצמו... הוא יכול להתלהב... להשתעמם... יכול לכעוס, הוא יכול להיות רגיש ואוהד... באופן כזה הוא אדם בעיני תלמידיו, ולא התגלמות חסרת פרצוף של תביעות, תכנית לימודים, ולא צינור סטרילי, שבו מוזרמת דעת מדור לדור.²⁹

רוג'רס מציג תנאי, שהמורה, כתיראפויט, יהיה 'אישיות מתכללת', שהרגשותיו ישתלבו הרמונית עם ה'עצמי האוטנטי', שבו מעורבים הספונטאניות והיצירתיות³⁰, ולא ה'עצמי הזר והמנוכר', הכולל נורמות חברתיות מופנמות במודע ושלא במודע. יצוין, שאישיות מתכללת מסוגלת גם 'לקבל' רגשי כעס, חרדה, אהדה וכד', מהעבר השני, במידת-מה, בניסיון דומה של אמיתיות וכנות, קבלה ואמפאיתיה, כבתנאי החמישי.

27 דיואי, ג', דימוקרטיה וחינוך, עמ' 127.

28 בעצם היותו מדען, הרי רוג'רס בעל השקפה פוויטיבית (אופטימית), לגבי החקירה המדעית והצלחתה.

29 רוג'רס, ק., החופש ללמוד, עמ' 110–113, על 'ממשיות של המסייע ללמידה'.

30 שם, שם.

התנאי השלישי: קיום יחס חיובי של הערכה, כבוד ודאגה, מצד המורה לתלמיד — ובמידת־מה, גם בכיוון ההפוך, מהתלמיד למורה, כנוכח בתנאי החמישי, — הוא מעשית, מה שבובר מכנה, 'היוז', 'אישור' (affirmation), הכלולים בתוך 'ההקפה' (inclusion), ופירושו, שהמורה 'מהיין' ('מקבל') את התלמיד וחוזר, בהקפה, לעצמו. נציין, שבובר, בשונה מרוג'רס, רואה בזיקה הבינאישית פליאה ומסותרין אלו ה י י ם . לדעתו, מקור הזיקה והתהוותה, הוא בקשר התמידי עם אלוהים.³¹

התנאי הרביעי, נובע ישירות מהשלישי, והוא, שהמורה, כתיראפויט, 'יכול להרגיש אמפאטיה ביחס לפחד, ציפיה ואכזבה (אצל התלמיד)... כשהוא (המורה) מוכן לקבל הרגשות, ולא רק בגישה לעבודת־ביה"ס, המתבטאת גלויות, אלא בהרגשות כלפי הורים, הרגשות שנאה לאחים או לאחיות, הרגשות לעצמי — כל סולם ההרגשות'³². נציין, שגם התנאי הזה מקביל, מבחינה מעשית, לתהליך 'ההקפה' אצל בובר, שנידון לעיל.

רוג'רס מבדיל בין תיראפיה להוראה, בנקודות המפורטות להלן:

'בתיראפיה, מקורות הלמידה והריפוי העצמי טמונים בקליינט. יש מעט מאוד נתונים חיצוניים, שהתיראפויט יכול להפעיל לעזרת הקליינט. לא כן בחינוך. יש הרבה מקורות של ידע. טכניקה ותיאוריה, שניתן להפעיל... טווח רחב של כושר המצאה ורגישות נחשב כאן לנכס יקר'³³.

במובאה האחרונה, ניכרת שימת־הלב לכושר היצירה, המסייע ללמידה. המורה מכוון ומספק מקורות למידה, תוך רגישות רבה. בכך הוא מסייע ליצירת הזדמנויות ללמוד בחופש וללא כפייה. התלמיד אינו נדרש (לפעמים) להיות נוכח בשיעור. זוהי 'סביבה אשר בה תיתכן למידה יוצרנית, המכוונת באורח חופשי על־ידי הלומד עצמו'³⁴.

וולוני פו מסכם את תנאי רוג'רס כדלהלן: '(א) עימות עם בעייה של ממש. (ב) מתן אמון באורגניזם האנושי. (ג) נוכחות ממשית של המורה. (ד) נכונות להוקיר ולקבל את הזולת (ללא תנאים). (ה) אמפאטיה. (ו) הכנת חומר־לימוד (סיפוק מקורות)'³⁵.

סיכום תרומת רוג'רס ואופי הזיקה המשולשת: מורה-טרנסאקציה-תלמיד

תרומת רוג'רס לזיקה הנידונה היא, ראשית, גילוי העובדה הבסיסית, שגם אקלים הזיקה הבינאישית הלימודית הוא תיראפויטי, וחשיבותו רבה ביותר לטיפול בניכור העצמי, הרווח בימינו. זהו אקלים פסיכולוגי המתאים ללמידה משמעותית, אותה הלומד מכוון בעצמו. שנית, משנתו ספוגה ושופעת זרימה, גמישות ושינויים בלתי־פוסקים, הנתפשים דרך למידה חווייתית, סובייקטיבית, ובהסתגלות מתמדת של היחיד למצבי־חיים חדשים, ולקבלת ערכים חדשים. היחיד מסוגל לשנות את ערכי הזולת ולהשתנות יחד אתו, בקשר הדוק עם אישיותו ואישיות הזולת ההולכת ומתכללת.

31 בובר, מ., בעיית האדם, הוצאת 'מחברות לספרות', תש"ג, עמ' 115.

32 Rogers, C., 'Educational Leader', Etc., p. 159.

33 שם, שם.

34 רוג'רס, ק., חופש ללמוד, בפרק 9: 'תכנית מהפכנית להכשרת־מורים', עמ' 192.

35 מצוטט ע"י רוג'רס ממחקר שלא נדפס, שנערך ע"י וולוני פו (Voloney Paw), בתוך: חופש ללמוד, עמ' 42.

בתהליך הסתגלות האדם המודרני למצבים חברתיים חדשים ומשתנים, מדגיש רוג'רס את הפתיחות והלמידה המתמדת. הלמידה המועילה ביותר מבחינה חברתית כיום היא, לדעתו, לימוד תהליך הלמידה, כפתיחות מתמשכת של הלומד כלפי ההתנסות והטעמתה.³⁶ זוהי מוטיבציה מתמדת ללמידות חדשות, המבטיחה רציפות והמשך למידה תוך פתיחות.

ביחס לעמדת המורה כמסייע, משתמע מדברי רוג'רס, שבזיקה בינאישית אידיאלית בסיטואציה הלימודית, המורה כמורה ייעלם כליל, הוא ייהפך בהדרגה לגורם אנושי, בעל יוזמה נוסף, של הסביבה החברתית, כחבר-לומד, שווה-ערך, של הקבוצה הלומדת. לגבי רוג'רס, אין המורה צריך 'להסתתר' ולהפוך לחבר מבוגר ובעל-ניסיון, בתור ראש-קבוצה, קואורדינטור במסגרת החברתית הנתונה, בנוסח ג'והן דיואי; כמו כן, אין המורה צריך 'להסתלק', בכדי להשאיר את התלמיד ב'יחידות', בנוסח ז'אן ז'ק רוסו; או לתפקד כמלומד, הניצב בעימות עם מלומד אחר, בנוסח אפלטון.³⁷

כשבוחנים את מעמד המורה אצל רוג'רס, בהשוואה לבובר, רואים, שלפי רוג'רס, מורה ותלמיד מגיעים לשיא התחנכותם, כשהם מגיעים למעמד של שוויון כלומדים, בעוד שלפי בובר, כשתלמיד מגיע לשוויון עם מורו, הוא פוסק מלהתחנך והופך להיות חברו. 'התחנכות' ו'היות חבר' הם שני מושגים מנוגדים מעיקרם. השפעת המורה כאישיות קורנת ומקרינה, בעלת השקפות ברורות ומוגדרות בענייני דת, חברה, מדינה וכדומה, מוכרחה להתקיים, בכדי שהמורה יוכל 'להתחנך', ושהתלמיד יוכל 'להתחנך', כדברי בובר להלן:

'אולם יתקשר עם חניכו בהדדיות נפש של קיחה ונתינה כמה שיתקשר, אין ההקפה עשויה להיות כאן הדדית. הוא נודע את התחנכותו של החניך, ואילו החניך אינו יכול להוודע את חינוכו של המחנך. המחנך עומד בשתי קצותיה של הסיטואציה המשותפת, ואילו החניך עומד בקצה אחד בלבד. אותה שעה, שיהיה גם בידו של זה להטיל עצמו אל העבר השני ולהרגיש משם, שוב תתקעקע הזיקה החינוכית, או שתתגלגל בידדות'.³⁸

לדעתו, טעה רוג'רס 'בסלקו' את השפעת המורה כמחנך בעל ערכים מוגדרים, כנידון. ייתכן שנכון להגשים זאת חלקית במקרים מסוימים, כשהתלמיד מוכשר ומסוגל ללמוד בעצמו לגמרי. אבל אפילו במקרים מיוחדים אלה, חמשת תנאי-הזיקה הבינאישית התיאורטית של רוג'רס, ללא 'מחנך' משפיע, אינם מספיקים ומספקים במלואם. בעניין התכנים, רוג'רס אמנם מדגיש את ההבנה האמפאיתית, בייחוד של המורה כלפי התלמיד והתכנים המעסיקים אותו (וכן להיפך, במידת-מה), אבל איננו דן בהתייחסות המורה והתלמיד, ישירות לכלול התכנים העוברים אינטראקטיבית, בין המורה לבין התלמידים השונים בכיתה, ובנים לבין עצמם.

לכן מוכרחים להוסיף לזיקת-הגומלין הרוג'ריאנית הווגית את מדיום התכנים, היינו, הזיקה היא משולשת. בסיטואציה הלימודית הדינמית, שבה מתרחש תהליך הלמידה, זיקת-הגומלין עוברת בהכרח דרך מדיום של מכלול התכנים הרבים והמגוונים. זיקת-הגומלין היא, אם כן,

36 רוג'רס, ק., חופש ללמוד, עמ' 165.

37 מאמר המחבר, סגל, ב., 'לקחי הדו-שיח הסוקראטי בשיחות אפלטון לזיקת-הגומלין מורה-תלמיד בימינו', נתקבל לדפוס, בתוך, עיתים בחינוך, הוצאת ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת חיפה, תשל"ח.

38 בובר, מ., כפוד שיח, 'על המעשה החינוכי', עמ' 258.

בין המורה לתכנים ובין התכנים לתלמיד וחוזר חלילה בוואריאציות שונות. מערכת התכנים הללו, ה'טראנסאקציה', כוללת תוכני-לימוד, תוכני-תרבות ותוכני מערכת הכללים והנהגים המקובלים בסיטואציה הלימודית, המיוחדים למסגרת החינוכית המסוימת, כמו מערכת ביה"ס והסביבה והנורמות המיוחדות למקום הזה. לכן, סדר הזיקה המשולשת הוא: מורה-טראנס-אקציה-תלמיד, וחוזר חלילה.

משום כך, אין, לדעתנו, לדון בזיקת-הגומלין מורה-תלמיד, כיצירת אקלים פסיכולוגי בלבד, מבלי לנתח את גורם ה'טראנסאקציה', המכילה בת מציתה את הבעיה האמתית, הנובעת וקשורה בצורכי אישיותו העצמית האותנטית של התלמיד (והמורה); וכן בהיות ה'טראנס-אקציה' מדיום הביניים, היא גם מוכרחה להיות ספוגה ומפעפעת, עד כמה שאפשר, בתנאי הזיקה הבינאישית הרוג'ריאנית האחרים. למשל, ההבנה האמפאיתית של המורה לתלמיד לא תוכל להתבצע, בלי הבנה אמפאיתית של המורה גם להרגשת התלמיד כלפי ה'טראנסאקציה'. מכאן, שאין לדון בנפרד ברגשות המורה כלפי התלמיד ורגשותיו, כי אם לשלב באופן רציני גם את ה'טראנסאקציה' במלואה³⁹, דהיינו, להתחשב בכל מה שעובר בין המורה לתלמיד, כולל הרגשות. כך גם מתקשר בהכרח לסיטואציה החינוכית המלאה, מעמדו המוכר של המורה הנאור כמחנך, בעל שאר-רוח ובעל השקפות עולם ברורות ומוגדרות, מסוג המחנכים שאליהם מתכוון בובר. מחנך כזה, יסייע, תוך עימות עם אישיותו הקורנת והמקרינה, להתפתחותו החופשית של התלמיד המתוסכל והמנוכר בחברת-ההמונים, בתקופת התיעוש המתוחכם כיום.

ביבליוגרפיה

- אברהם, ע., עולמם הפנימי של המורים, תל-אביב, 1974.
 בובר, מ., בעיית האדם, תל-אביב, תש"ג,
 " " בספר שיח (על האדם ועמידתו נוכח ההווה), ירושלים, 1963, תשכ"ד.
 סגל, ב., 'זיקת-הגומלין בין מורה לתלמיד מבחינה פילוסופית', החינוך, חוב' ב-ג, תל-אביב, מארס 1975, עמ' 165-170.
 סגל, ב., 'הסמכות המחנכת בסיטואציה החינוכית במשנת בובר', החינוך, חוב' א-ב, תל-אביב, אוקטובר 1975, עמ' 55-65.
 סגל, ב., 'היסוד התיאופיטי שבזיקה שבין המורה לתלמיד (עיונים בהשקפתם של מ' בובר ואחרים)', עיונים בחינוך, הוצאת ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת חיפה, תשל"ז.
 סגל, ב., 'לקחי הדו-שיח הסוקרטי בשיחות אפלטון לזיקת-הגומלין מורה-תלמיד בימינו', נמסר לדפוס אל עיונים בחינוך, הוצאת ביה"ס לחינוך. אוניברסיטת חיפה, תשל"ח.
 סגל, ב., 'מהות התכנים בזיקת-הגומלין מורה-תלמיד בסיטואציה החינוכית (לקחים ממשנות אפלטון, דיואי, רוג'רס ואחרים, בשיטת הפילוסופיה הפרו-מדעית)', בתוך, עיונים בחינוך, חוב' 15, אוניברסיטת חיפה, תשל"ז.

39 מאמר המחבר בנושא ה'טראנסאקציה', סגל, ב., 'מהות התכנים בזיקת הגומלין מורה-תלמיד בסיטואציה החינוכית (לקחים ממשנות אפלטון, דיואי, רוג'רס ואחרים, בשיטת הפילוסופיה הפרו-מדעית)', בתוך, עיונים בחינוך חוב' 15, הוצאת ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת חיפה, תשל"ז.

דיואי, ג., דימוקרטיה וחינוך (תרגום י"ט הלמן), ירושלים, 1960.
 קובובי, ד., הוראה טיפולית, (טיפול בריאות הנפש באמצעות תוכנית הוראה), ירושלים, תש"ל.
 קורצויל, צ., 'בובר ודפוסיהיחם בין מורה לתלמיד', בתוך, עיונים בחינוך, חוב' 5, כסלו, תשל"ה.
 רוג'רס, ק., חופש ללמוד, ספריית פועלים, תשל"ד/1973.

ALLPORT, G. W., *Becoming*, New-Haven and London, Yale University Press, 1967.

BUBER, M., *Between Man & Man*, New-York, The Mac-Millan co., 1967.

ROGERS, C. R., 'A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationship, as Developed in the Client-Centered Framework', *Psychology, a Theory of Science*, Vol. 3, 1959.

ROGERS, C. R., 'Community, The Group Comes of Age', *Psychology today*, 1969.

ROGERS, C. R.: 'Educational Leader', *Teaching, Vantage Points for Study*, 1959, pp. 232-242.