

ההחיות

החיות לדברי פדגוגיה ופסיכולוגיה

יוצא לאור על ידי הסתדרות המורים בישראל

תוכן הענינים

עמוד

חינוך לערכים

241	. . . . .	שלום לויך —
251	. . . . .	א. מינקוביץ —
270	. . . . .	יעקב ניב — והמורה —
277	. . . . .	י. גולדשמידט —
283	. . . . .	אריה טימון —
289	. . . . .	י. פרישמן —

למשנתו של פיאז'ה

		ניסוייו של פיאז'ה בהתפתחות מושג המספר אצל הילד
295	. . . . .	א. אהרן מוריאל — ומשמעותם להוראה —
307	. . . . .	ד"ר יוסף גלנץ — יצירה שלמה של פיאז'ה בעברית —

פדגוגיה דאריעה — סוגיות בחינוך

314	. . . . .	א. מונטגומרי ג'ונסטון —
318	. . . . .	דוד הוקינס —
322	. . . . .	וולאדימיר טינדריאקוב —

החינוך בתפוצות

326	. . . . .	ע.צ. — דברים אחדים על יהדות צרפת —
328	. . . . .	ד"ר משה עמנואל — בעיות החינוך היהודי בצרפת —
335	. . . . .	פרופ' אלכסנדר מ. דושקין — חמשים שנות חינוך יהודי באמריקה —
341	. . . . .	י. ארנו — בשליחות חינוך —
349	. . . . .	ד"ר יעקב כהן, ארנה גילן — מכתבים למערכת: ד"ר יעקב כהן, ארנה גילן —

סקירת ספרים

		ההתפתחות הפסיכולוגית של הילד / ה. אורמיאן ; אמנותה ויהדותה של דבורה בארון / דוד זילבר ; החינוך המיני דרך הספרות / יוסף שהילבן ; "הרמן ודורותיאה" / הקורא היהודי בן דורנו / חיים בוכסא ; "בית עבדים" / ד"ר משה עמנואל
354		

בעיות פסיכולוגיות בחינוך לערכים

אנו למדים כי שידולים והטפות אלה מחטיאים בדרך כלל את מטרתם. מבחינה סוציולוגית כשלון זה צפוי, שהרי המטיפים שמים לב לסימפטומים ולא לשורש המחלה. מבחינה פסיכולוגית אין הכשלון מתמיה משום שהטפה היא אמצעי מפקח-פק לחיזוק ערכים מעורערים.

יחסם של בעלי גישה מהפכנית למערכת הערכים המצויינת היא כאל עבר שנסתם עליו הגולל. בין שהם מוותרים על העבר מתוך הערכת המציאות ובין שהם דוחים אותו עקרונית כתופעה שמעיקרה היה בה מן השלילה, מעשיהם וליבם מכוונים לבאות ועיניהם צופות לקראת נצנים חברתיים המבשרים צמיחה של מערכת ערכים חדשה. הקיצוניים שבהם מכריזים מלחמת תנופה על הישן המתפורר, משתערים על חומת הבקיעים להרסה על מנת להחיש את בנין החדש.

בימי משבר ומבוכה נודע מקום מיוחד לאיש ההגות, הפילוסוף. בין שחלקו עם השמרנים המת-אמצים להחזיר עטרה ליושנה ובין שהוא נמנה על מחנה המהפכנים הדורשים שינוי ערכים, הוא תורם תרומה מיוחדת במינה במאמציו להעביר את הדיון על ערכים לפסים של שיקול הגיוני המשוחרר במידה יחסית מהריגושים האירציו-נאליים של דביקות בעבר או מהלהט הלוחם של כמיהה לחידוש. מתוך ישיבה על המדוכה של ההגות הוא מתאמץ להשקיף השקפה כוללת ורחב-בה יותר על מהות הערכים ותוקפם. ברם, הפילוסוף, פכלות הכל אינו אלא יצור החברה שבה גדל וחי והנושא שבו הוא דן — ערכי האדם — יונק תוקפו וחיוניותו מהאמונה והרגש. לפיכך אין החופש שלו מהטיה ריגושית ומאמונה אירציו-נאלית אלא מדומה ובמקרה הטוב חלקי בלבד.

הצד השווה בשלוש הגישות המתוארות שבע-ליהן נזקקים לחינוך ולמתחן שהרי במוסדות החי-נוך, ובעיקר במשפחה ובבית-הספר, יהיה נטוש המאבק בין הישן והחדש ושם יתרחץ גודל המע-

אמר ר' מיכל (מולוטשוב): כשם שהיצר הרע מבקש להסית את האדם לחטא, כך מבקש הוא להסיתו שיהיה צדיק יותר מדי (מ. בובר, אור הגנוז, הוצ' שוקן, תשי"ו, עמ' 157).

שאל משהו את המגיד ממזריטש: „האין נוטלים התלבוות להשם יתברך?“ השיב: „מי שצריך לאש יחפש באפר“ (שם, עמ' 108).

סיבות מרובות מנו פילוסופים, אנתרופולוגים וסוציולוגים למשבר הערכים בחברה וכמה סימני היכר נתנו בו. אחד הסימנים המובהקים למשבר היא הרגשת אי-נוחות כללית המוצאת, בין השאר, את ביטוייה בדיון חוזר ונשנה בבעית הערכים. ענין זה המשילוני: לאויר לנשימה — כל זמן שאויר מצוי בשפע אין אדם שם לבו אליו, רק כאשר חסר אויר לנשימה הוא נותן דעתו על חשיבותו ומחפש פתרונים למצוקה. בדומה לכך, חברה במצב תקין חיה לפי מסכת ערכיה מבלי תשומת לב עליהם, וביחס לרבים מהם בלי מודעות כלשהי, אך כיוון שחלות תמורות הגוררות אחריהן התמוטטות חלקית או מלאה של ערכים מרכזיים, פותחים בני אדם בדיונים על מקורם ותוקפם. סימפטום זה התגלה לאחרונה בחברתנו. בין הסימנים השונים המזדקרים לעין כעדות על משבר ערכים בחברה הישראלית בולטת אי הנוחות המטרידה חוגים רבים ומשתקפת בדיונים וויכוחים תכופים על ערכים ועל החינוך לערכים. שלוש פנים לתגובות המנהיגות של החברה ואנשי הרוח שבתוכה כאשר נבעים פרצים רחבים בחומה של מערכת הערכים: גישה שמרנית, גישה מהפכנית וגישה של הגות פילוסופית. השמרנים משקיפים על העבר דרך אידיאליזציה, מתרפקים עליו בנוסטלגיה, ומשדלים את בני חברתם בהפצרות והטפה לחדש ימים כקדם. מההיסטוריה

על ידי המושגים נורמות ומוסדות חברתיים, אולם נורמות ומוסדות בחברה אינם אלא בבואה לערכיה. יתירה מזו: החברה עשויה לקיים מוסדות ולקבוע חשיבותם אינה ערכית אלא מעשית בבחינת רוטינה, הכרח לא יגונה.

בפסיכולוגיה חייבים אנו להיזהר מהטשטוש בין ערכים מזה ובין עמדות וצרכים חברתיים מזה. מהמחקרים באישיות הסמכותית נמצאו למדים שעמדות היחיד אינן משקפות בהכרח את מערכת ערכיו. יחידים רבים שהצהירו על דבוקתם ברעיון של השויון בין בני אדם ובעקרונות הדמוקרטיה, נתגלו כבעלי דעות קדומות אתניות ודתיות מבלי שיחשבו בסתירה שבין ערכיהם ועמדותיהם. מחקר מעמיק הצביע על כך שהגישות החברתיות של יחידים אלה נובעות, בין היתר, מעיוותים בלתי-מודעים של צרכים חברתיים מתוסכלים.⁶ משתמע מכאן שאין לזהות ערכים עם צרכים חברתיים. כפי שניזכר להלן, מהווה כל ערך צורך פסיכולוגי, אך לא כל צורך קשור לערכים. ייתכנו ניגודים בין צרכים ביו-לוגיים או חברתיים ובין ערכים. קיומו של צורך ביחיד גורם לכך שמצבים, פעולות או מטרות מסויימים ייתפסו כרצויים (desired) מפני שהם מהנים, ואילו כערכים ייחשבו מצבים, פעולות ומטרות אלה רק אם הם ראויים להיות רצויים (desirable) מבחינת עקרונות המוסר, הצדק, האסתטיקה, העיון האינטלקטואלי וכיוצא בהם. קלוקהון¹⁰ מציע למושג ערך את ההגדרה דלקמן: "ערך הוא קונצפציה מאורגנת מוכללת, מפורשת או סמויה, אופיינית ליחיד או קבוצה חברתית על הראוי להיות רצוי. קונצפציה זו משפיעה על הבחירה בין אופנים, אמצעים ומטרות פעולה מצויים".

דוק: הביטוי קונצפציה מצביע על הגורמים ההכרתיים הנעוצים בכל ערך. אחד מסימני ההיכר של קיום ערך ביסודו של תחום התנהגות מסויים הוא שפיטה שכלית, הערכה הכרתית מודעת של ההתנהגות הזו, בעזרת עקרון שהנהו מעבר למצוי-אות של ההתנהגות ותועלתה המידית. ניתן להעריך את המציאות הפיסית והחברתית כפעולות היחיד והווייתו, משלוש נקודות-ראות של התייחסות: האמונה, המאווה והערך. האמונה באה להע-

רכה. ואמנם מוצאים אנו מודעות לתפקידו המכריע של החינוך אצל אנשי הגות שהקדישו מחשבתם לבעיית הערכים: סוקרטס השתדל לנטוע בלבות בני הנעורים באתונה את דעותיו, אפלטון ראה בחינוך את הדרך להגשמת המדינה המושלמת והחברה האידיאלית, אישי הרנסנס הקדישו מחשבה ומאמצים ליצירת דרך חינוך חדשה, רוסו, אחד מהאבות הרוחניים של המהפכה הצרפתית, כתב ספר מהפכני על החינוך וקנט שניסה להציע משנה פילוסופית בקורתית לגבי ערכי המוסר, הקדיש את מחשבתו גם לבעיית החינוך. תלותם של ערכי החברה בחינוך מעבירה את הדיון לתחומי הפסיכולוגיה. דיון זה מצריך את העיסוק בנושאים הבאים: מהות הערכים, מיונם וגבולותיהם; תוקפם של ערכים בחברה ובהתנהגות היחיד; תהליכי התהוותם, התפתחותם והתנוונותם.

מהות הערכים של האדם

מתן הגדרה חד-משמעונית למושג ערך אינה משימה קלה כל עיקר משום שבדיסציפלינות העוסקות בנושא קיימת נטיה לטשטוש תחומים בין ערכים ובין מושגים בעלי משמעות קרובה. בדתות נהוג לזהות ערכים עם מצוות מוסריות או פולחניות בעוד שמבחינה עקרונית צריך להשקיף על אלה כעל גילוייהם של ערכים. האיסור להונות דל או התביעה להושיט עזרה לזולת אינם ערכים כשלעצמם אלא מצוות או התנהגויות המשקפות גישה ערכית בעניני צדק, ערך האדם ויעודי החיים של הפרט. בפילוסופיה מטושטש תכופות ההבדל בין ערכים לאידיאות. אידיאות כמו יופי או אמת, בין שננקוט לגביהן גישה נומינליסטית ובין שגישתנו תהיה ריאליסטית, אינן בהכרח ערכים אלא אם כן יאמצו בתור שכאלה בתרבות של חברה מסויימת. בספרות האנתרופולוגיה לא תמיד ברורה ההבחנה בין ערכים ותרבות. תרבות מודרכת מדעות ואמונות, נכסי חומר ורוח, צורות התנהגות ומערכות חוקים שבדרך כלל (אך לא בכל מקרה) מייצגים ערכים מפורשים או בלתי מפורשים. הווה אומר שהתרבות היא ישות כוללת יותר מאשר מערכת הערכים של חברה נתונה. בסוציולוגיה מתערפל לעתים המושג ערך

על קיומם ומצביעה על גילוייהם של ערכים. מתוך עמדה ערכית כזאת ישלול האדם את העוני אפילו אם יווכח כי יש בו משום תועלת לציבור הרחב, כמו למשל קיום מצב של אבטלה על מנת להבריא חולי בכלכלה של המדינה.

מהדוגמא לעיל למדים אנו כי בהתייחסות ערכית מוערך מצב לא כתופעה בודדת אלא בהשוואה למצבים אלטרנטיביים. תכופות ניצבים ערכים מאחורי כל אלטרנטיבה אפשרית ובמקרים כאלה הבחירה מתקיימת לא רק בין דרכי פעולה ומטרות אלא אף בין ערכים. הערכים בתרבות מרובים ומספרם עולה ככל שהחברה מורכבת יותר ולפיכך רבים קניי-המידה להערכה והעדפה. אולם רובם ניתן לסווג בחמישה תחומים: בתחום הדת אפשר לצמצם את אמות המידה להערכה לניגוד בין קדושה וחולין (או טומאה); בתחום המוסר מתקיימות הערכות לפי קניי-המידה של טוב ורע, ערכי העיון והדעת מכוונים להעדפה בין אמת ושקר, ערכי האסתטיקה מכוונים את הבחירה בין היפה והמכוער; בעדכים הויטאליים נשקלים דברים לפי מידת התועלת והנוק לחיים ובתחום החיים האזרחיים-החברתיים קיימים ערכים שאמת המידה שלהם היא הנאות לעומת הבלתי נאות.

דיוננו נסב על הבחינה העיונית בשפיטה הערכית, אולם בכך לא סגי. על מנת ששיקול-דעת יחשב כהתייחסות ערכית צריך שיהיה מלווה בתחושת שיכנוע עמוק בצדקתו. הרגשת חובה וכוח דוחף לפעול לפיו. בניסוח פסיכולוגי פירושו של דבר שבערך פועלת לא רק הכרתו של אדם אלא פועלים גם כוחותיו האפקטיביים (ריגור-שים) והקונטיביים (צרכים). הסיבה לכך נעוצה בשתי עובדות, האחת קשורה לטיבם של הערכים והשנייה — לטבעו של האדם. ערך אינו מרכיב בלתי נפרד בישות העולם והוויית החברה אלא משאלות לב של האדם ביחס אליהן ואמת מידה להערכתן שנוצרו ע"י תנאיה המיוחדים של התרבות. בניסוח-סופי אין תוקפם של ערכים ניתן להוכחה בעזרת השפיטה השיכלית וההגיון האובייקטיבי הקר. אמנם, מאמצים כאלה נעשו בפילוסופיה למן אפלטון ועד האכזיסטנציאליזם של ימינו. אך הספק באפשרות ההצלחה של מאמצים אלה מתעררר ע"י העדר תמימות-דעים בין הפי-

ריך ענין מבחינת ישותו, לקבוע אם הוא אמיתי, מציאותי או אפשרי. המימדים לפי דרך התייחסות זו מבטאים בניגודים של אמת ושקר, קיים — אינו קיים, אפשרי — בלתי אפשרי ונכון — לא נכון.

אובייקטיבית, דרך ההתייחסות לדברים מ-בחינת קיומם או אפשרותם הוא ענין למדע האמפירי. לפני שיצרה התרבות האנושית את המי-תודה המדעית לחקר המציאות ובראשית צעדיה של מיתודה זו נקבעה האמונה לגבי קיומם ואפ-שריותם של דברים רבים מתוך גישה ערכית. לפיכך הוערכה סטיה מאמונה מקובלת לא כטעות אלא כשקר נפשע, שסנקציות של המוסדות החבר-תיים חלות עליו. ערבובת-חומים זה פחת בחברה המודרנית במידה ניכרת לגבי תופעות הטבע, אך קיים במלואו לגבי בעיות מטפיסיות (כגון מצי-אותו של אלוהים) וחברתיות (השקפות אידיאו-לוגיות).

התייחסות האדם למציאות הפיסית והחברתית בדרך המאווה מעריכה תופעות קיימות ואפשר-יות מבחינת היותן רצויות ומועילות ליחיד או לחברה בהווה או בעתיד. מימדי הערכה זו מת-בטאים בניגודים של תועלת-נוק, ענין-שעמום והנאה-צער. דרך ההתייחסות לפי ערכים שונה משתי קודמותיה בכך שהיא מצמידה להערכת פעולות האדם את מימד החובה ולהערכת התו-פעות את מידת היותן ראויות לקיום או לרציה.

כדוגמא לשבר את האוזן נתאר את שלוש דרכי ההתייחסות לתופעת העוני בחברה. סטטיס-טיקון יכול לקבוע את מימדי העוני, לכללן — את סיבותיו ותוצאותיו לכלכלה וסוציולוג — את השפעתו על מוסדות החברה והנורמות שלה. שלושתם כאחד מעריכים את התופעה מבחינת קיומה. כאשר יתעוררו הסובלים בתביעה להקל את מצוקתם או כאשר יקמו אנשי מעשה לפתור את הבעיה מתוך שיקול דעת שהמצב הקיים מזיק לכלכלה, לשלום החברה או לרמת תרבותה, נמצא שאלה כאלה מתייחסים לתופעה התייחסות של מאווה ותועלת. מאידך, ההיחלצות לעזרת העניים מתוך ראיית הסבל של כל יצור אנושי כרע מתוך הכרה בעקרון השוויון או מתוך התחושה שיעודו של כל אדם ואדם הוא במעשי צדקה וחסד, מעידה

פרימיטיבית: בני-אדם מתנהגים בדרכים קבועות ומתחזקות, ומעריכים את התנהגות עצמם והתנהגות הזולת כטובה או רעה, נאותה או בלתי נאותה, ראויה או בלתי ראויה, מבלי שיוכלו או יטרחו לנסח את העקרונות שעליהם מתבססות ההתנהגויות וההעדויות. בצורה בולטת, אם כי פשטנית במקצת, מנוסה ענין זה בדבריו של הסוציולוג לונדברג: «רצונך להסיק מסקנות על ערכיה של תודה נתונה, הסתכל בשלושה דברים: כיצד יחידה מבליים את זמנם, כיצד הם מוציאים את ממונם וכיצד הם פורקים את מרצם»¹².

מיון של ערכים

את הערכים השונים והמגוונים הרווחים בתרבות האנושית אפשר למיין לסוגים ומחלקות בהתאם לכמה נקודות ראות. מבחינת תכנם מקור כל לסוג את הערכים של האדם לארבע מחלקות ראשיות:

1. ערכים ויטאליים (הידוניסטיים וכלכליים), שלפי עקרונותיהם נתפס המועיל והמספק בנכסי חומר ובהנאות גוף כענין שראוי לשאוף אליו ולהשיגו. על מערכת ערכים זו נמנים שני ערכים שהנם בולטים בכל חברה — קדושת החיים והחשיבות של בריאות הגוף. בתקופות שונות נצמדו אליה, בתרבויות שלימות או אצל יחידים, ערכים נוספים הקשורים בטיפוח מיוחד של הגוף ובהדגשה של שמחת החיים ושל הנאה חושנית.
2. ערכים אסתטיים הנצמדים בכל חברה לערכים הויטאליים והדתיים ומשתקפים במעין מלבוש, מאכל, יחסי מין ופולחן. בחברות השפע בעלות תרבות הכתב, בעיקר מימי פריחתה של תרבות יוון, נותקו הערכים האסתטיים והפכו למערכת ערכים התופסת בתרבות האדם במידה רבה מקום מכובד בזכות עצמה. גילוייהם של ערכים אלה הם המאמצים ויחוס הערך הרב בתרבות ליצירות אמנותיות בספרות ובדרמה, במוסיקה, ביצוד ובפיסול.
3. ערכים דתיים הנם ביסודם יצירה של הדתות המונותאיסטיות והדתות הגדולות במזרח הרחוק (הקונפוציוניזם, הבודהיזם וכו'). בדתות המאגיה והפטישיזם, ואפילו בדתות האלילות של תרבויות יותר מפותחות, שיקפו טקסי הפולחן

לוסופים. יתירה מזו: ההיסטוריה של התרבות והחקר האנתרופולוגי מלמדים אותנו מה רבה מידת היחסיות שבערכי החברה האנושית. הסיבה השניה שבגללה אין שפיטה שיכלית מספיקה להפוך עקרון פעולה לערך נובעת מהעובדה הפסיכולוגית שפעולות האדם, בחירותיו והעדפותיו נקבעים במעלה ראשונה ע"י כוחות הרגש וההתנעה (מוטיבציה) ורק במעלה שניה ע"י הכרתו. לבעיה זו נחזור ביתר הרחבה כאשר נגיע לענין של תוקף הערכים, התפתחותם והגשמתם בחיי הכלל והפרט. לפי שעה נסתפק בקביעה כי בכל שפיטה ערכית קיימים, נוסף על המרכיב השכלי, כיסופים ומשאלות-לב, הרגשות-מתח כאשר הדברים אינם נחתכים לפי העקרונות של הערך הנתון, כוחות מניעים הדוחפים לפעולה והעדפה בהתאם לעקרונות הללו ורגשי סיפוק המלווים את הגשמתם של העקרונות. בלשון פסיכולוגית, אין סטנדרד חברתי בחזקת ערך אלא אם כן הופנם בתהליכי הסוציאליזציה והחינוך של יחידים ולפיכך כחזו רב לכוון לא רק מחשבותיהם אלא גם את רגשותיהם ורצונם, או בלשונו של קונפוציוס: «אתה רוצה לעשות מה שאתה צריך לעשות ואתה צריך לעשות מה שהנך רוצה לעשות».

גילוייהם של ערכים

באמרנו שערך הוא קונצפציה של בחירה בהתנהגות, עיקרון של העדפה בין אמצעים, מטרות ודרכי פעולה, אין כוונתנו לומר שהוא קיים בהכרח בצורתו המושגית בתרבות החברה. הצופה בחיי החברה יוכל לראות רק צורות התנהגות, סמלי הבעה וטקסים, גינוני נימוס, שימוש בתארים וכיבודים וסנקציות של שכר ועונש על מעשים של יחידים וקבוצות. רובם של הנורמות והסטנדרדים החברתיים בחברות פרימיטיביות מתקיימים לפי עקרונות בלתי מפורשים ורק האנתרופולוג יכול לגלותם ולתת להם ניסוח מפורש. בחברות בעלות תרבות כתובה מוצאים אנו אמנם המשגה מפורשת לערכים בדרגות ניסוח שונות בכתבי הדת, הפילוסופיה ובתכניות החינוך. אולם במציאות החברתית היומיומית אין המצב שונה לעומת המצב בחברה

אלא קשורים ליחסים בינאישיים, כמו גינוני בני-מוס ויחס גומלין בין היחיד ומוסדות החברה בתחום האינטרסים הלאומיים והאזרחיים.

7. ערכים אישיים הקשורים באישיות היחיד הם ביסודם אספקט של התרבות בחברה המודרנית שהציבה לעצמה את ישות היחיד ויעודיו הם אישיים כערכים עצמיים הנפרדים ובלתי תלויים מתפקידו ותפקודיו שנועדו לשמש את החברה. בבואה נאמנה לערכים אלה אפשר למצוא בפילוסופיה האקזיסטנציאלית, המייחדת לכל יחיד את ההכרעה בעניני ייעוד החיים והמוסר. קרוב לרעיונות אלה הוא הרעיון של ההגשמה העצמית המופיע אצל כמה פסיכולוגים בעלי גישה הומניסטית או אינדיבידואליסטית (יונג, פרום ואחרים). אחד הגילויים המפורשים בתחום זה של ערכים הוא ערך ההישגיות, המודגש בדורות האחרונים בתרבותנו כייעוד לחייו של היחיד וכמתווה דרך לפעולותיו ומאמציו. לפי השקפת הסוציולוג וובר וכמה פסיכולוגים בתקופתנו שקיבלו ממנו (כגון: מקללנד) ראשיתו של ערך זה בערכי הדת של הרפורמציה וביחוד בקלוויניזם. קביעתנו שערכים אישיים הם פרי התפתחות התרבות המודרנית, המאופיינת בתהליכי אינדיבידואליזציה של היחיד, כוחה יפה לתרבות המערב בלבד. בתרבות יות המזרח הרחוק החל תהליך זה לפני אלפי שנה ומצא את ביטויו הבולט ביותר ברעיון הבודהיסטי של הנזיר החי בפרישות וקונטמפלציה תוך שאיפה להתפשטות הגשמיות ושקיעה בעולם הנירוונה.

עסקנו עד כה בתאורן של שבע מערכות ערכים מבחינת התכנים המשתקפים בהן. קיים סיווג שונה במקצת הנוקט באותה אמת מידה אלא שענינו בקביעת הארגון וההירארכיה של מערכות הערכים ביחיד או בתרבות. כדוגמא נביא את הסופולוגיה של שפרנגר, פסיכולוג מהמסורת הפילוסופית, שתיאר את האישיות של האדם כמערכת שאיפות ועקרונות ערכיים המאורגנת בדרך הירארכית ע"י קו מנחה ודומיננטי. לדעתו, ניתן לחלק את בני האדם מבחינה זו לששה טיפוסים: הדתי, האסטיטי, העיוני, הסוציאלי, הפוליטי, והכלכלי. אפשר לראות שמבחינת התיאור התכני של ערכים אין סיווג זה שונה בהרבה מהסיווג

וסמלי ההבעה האחרים לכל היותר ערכים ויטאליים ואסתטיים, אך לא ערכים דתיים במובנם הדוידויק. יש לציין כי לחלק רב מהדוגמות, האמורות וצורות הפולחן של הדתות המונותאיסטיות אין כל קשר לערכים דתיים או לערכים בכלל. בדתות קיימים תהליכים מעניינים של התפתחות והתנוונות בתחום הערכים. פעולות בתחום זה מאגיה שנועדו להשגת מטרות תועלתיות עשויות להפוך במשך הימים לסמלי הבעה המשקפים ערכים דתיים. דוגמא קלסית לכך היא השבת הישראלית שהתפתחה מהמנהגים המאגיים בבבל של שביטה ממלאכה בימי שביעי בשבוע, ימים שנתפסו כמבשרי רעה. אך קיים גם תהליך הפוך של התנוונות ערכים והפיכת ההתנהגויות שבהן הם מתגלמים לעניינים של מצוות אנשים מלומדה ולפרקים — לענין של מאגיה. דוגמאות לכך אפשר למצוא בשפע בכל דת בעבר ובהווה.

4. ערכים מוסריים בצורה כלשהי קיימים בכל חברה אנושית. בעבר של ההיסטוריה האנושית היתה צמידות הדוקה בין הדת לערכים מחד ובין ערכי המוסר מאידך. קשר הדוק זה הלך ונתרופף עם התפתחות החברה ובימינו אין הדת משמשת גורם מרכזי יותר בטיפוח ערכי המוסר ושמירתם מאשר מוסדות חברתיים אחרים, ותכופות חלקם של מוסדות הדת פחות בענין זה בהשוואה למוסדות אחרים.

5. ערכים שכליים-עיוניים משתקפים בייחוס ערך עצמי לרכישת דעת, ולחשיפת האמת בתור פעות ההווייה הפיסית והאנושית בנוסף או מעבר למטרות הדתיות ולתועלת החמרית. גראה שהפאתוס ללימוד התורה שהתפתח בדת היהודית תרם, החל מבית שני ואילך, תרומה נכבדה לאורטונומיה פונקציונלית זו של מערכת הערכים האינטלקטואליים בתרבות היהודית והשפיעה השפעה ניכרת דרך הנצרות על עמי אירופה. אבל התרומה העיקרית לכך באה מתרבות יוון וביחוד מאתונה בימי פריחתה, שבה טופחו הערכים השכליים דווקא בתקופה של ירידה ומשבר בדת יוון.

6. ערכים חברתיים משקפים את מערכת העקרונות של התנהגות ודרכי הבחירה וההעדפה שאינם נתפסים בתרבות כענין של מוסר או דת

חברתיים שהיינה צפויות מראש בתחום סביר של רוחב ובטיחות. ערכי החברה הם המאפשרים את הניבוי, את קיום הציפיות בחיים. אין תימה שאנו מוצאים ערכים אחדים שהנם אוניברסליים לאדם בתחום הזמן ההיסטורי והמרחב הגיאוגרפי. בכל חברה אנושית מטופח יחס כבוד לרכוש הזולת ולחיי, מוטלות הגבלות מפורשות ומנוסחות על סיפוק יצרי המין והתוקפנות, נדרשת דביקות ל-אמת בגבולות מסויימים.

2. ערכים כלליים לעומת ערכים ספציפיים. שתי פנים להבחנה זו. במובן האחד ההבחנה היא בין ערכים המקובלים על כלל הציבור בחברה או לפחות על רוב יחידיה לבין ערכים הרווחים רק בקבוצות-משנה הנבדלות מכלל החברה במובן דתי, אתני, פוליטי וכיוצא באלה. במובן השני ההבחנה היא בין ערכים שכללותם התכנית כה רחבה ודיפוזית שאין מיסוד של ממש לנורמות וסטנדרדים מוגדרים וקבועים מחד גיסא ובין ערכים בעלי תוכן ספציפי מוגדר ומגבל מאידך גיסא. הסתמיות והדיפוזיה של הערכים מהסוג הראשון גורמת לכך שהם קיימים בחברה יותר בגדר של משאלת לב וחזון מאשר בגדר של נורמות פעולה והתנהגות ממוסדות ומוסדות. דוגמא טיפוסית לערך מהסוג הראשון בתרבות היהודית היא „אהבת ישראל“. אין ספק שערך זה היווה בעבר ומוסיף להיות בהווה כוח בעל מטען ריגושי חזק המכוון מדי פעם בפעם את התנהגויותיהם של יחידים ומוסדות יהודיים בכיוונים של סולידריות ועזרה הדדית, בעיקר בתקופות-חירום. ברם, בדרך כלל, ביחוד כשאין קיים מצב של מצוקה חמורה, נשאר ערך זה בבחינת הלך-רוח בלבד. דוגמאות לערכים ספציפיים אפשר למצוא בפוריזם שמרני ביחס ללשון הלאומית או גינוני-נימוס צרמוניאליים מיוחדים. צריך לומר ששני סוגי הערכים הקיצוניים בכללותם ובספציפיות שלהם נמצאים בקצותיו של רצף שעליו שזורים רוב ערכי החברה. רוב הערכים הם בעלי כלליות בינונית.

3. ערכים פרטונאליים. בדיון בערכים לפי תכניהם הגדרנו ערכים של אישיות היחיד בער-כים שלפיהם החברה מכוונת או מעודדת את יחידיה לפתח את אישיותם. הכוונה כזו יכולה להת-

שהוצע לעיל. נסיונות דומים של אפיון מערכות ערכים מבחינת ארגון וקויהן הבולטים נעשו גם לגבי תרבויות שלמות. כך, למשל, מבחינה רוח בנדיקט בעקבותיו של ניצשה, בתוך שתי קבוצות של אינדיאנים באמריקה שני דפוסי תרבות מנוגדים: דפוס אפולוניאני המאופייך בשלווה נפשית, התאפקות, כיבוש יצרים ומידות קצב והרמוניה בכל פעולות החיים, ולעומתו דפוס דיו-ניסיאני המתבטא בהתלהבות, סערת רגש ויצרים. אתרופולוגים אחרים הציגו דפוסי תרבות נוספים כמו דפוס פרומתיאני והפוס בוד-היסטי וכיוצא באלה.

הרחבנו את הדיון בפרשה של תיאור הערכים וסיווגם לפי מימד התוכן על מנת להדגיש עובדה נכבדה שנעלמת תכופות מעיניהם של רבים: אין חברה מאורגנת יכולה לקיים עצמה ואת מוסדותיה אפילו שעה אחת בלי מערכת ערכים. גם בתקופת משבר ערכים, או בלשונו של הסוציולוג דירק-היים, בתקופת אנומיה (העדר חוקים) המשבר עלול להשתקף במערכת ערכים אחת מבלי שיפגע כלל במערכות אחרות. על כל פנים, אין מידת הפגיעה של אנומיה תרבותית שווה בכל סוגי הערכים. יש צורך, מבחינת הדיוק של הדיאגנוזה והיעילות של פעולות תיקון אפשריות, לנתח את האנומיה ניתוח תכני. הזעקה הסתמית הנואשת: „החברה מצויה בהתפוררות של ערכיה!“ בדרך כלל אינה מדוייקת, ובדאי שאין בה תועלת מעשית.

ברצוננו להציע שני סיווגים נוספים, האחד לפי מימד ההכללה והרוחב של הערכים והשני לפי מימד עוצמתם ותוקפם. מבחינה ראשונה אפשר לחלק ערכים לאוניברסליים כלליים, ספציפיים ופרטונאליים.

1. ערכים אוניברסליים. עצם קיומה של חברה באשר הינה מותנה בהטלת הגבלות, ריסור נים ונכונות למאמצים מצד יחידיה לפי סטנדרדים קבועים ומוגדרים. אין אפשרות לקיים מצב של ביטחון אישי ויציבות חברתית אלא אם כן יושגו ריסון ממוסד של יצרים ומידה מסויימת של אחריות והדדיות. כדי להחזיק מינימום של שוויון משקל נפשי ביחיד ושווי-משקל מיבני בחברה — נחוץ כי התנהגות היחידים ותגובת המוסדות הי-

של ציונות, סוציאליזם הומאני, חלוציות ומסורת יהודית. דומה, כי הטוענים שחברתנו שרויה ב-משבר ערכי מתכוונים בראש ודאשונה למשבר במערכת ערכים מרכזית זו.

לעומת הערכים מסדר גבוה קיימים בכל חב"רה ערכים מסדר נמוך יותר שמידת מרחקם מ-מרכז החשיבות בתרבות שונה. לגבי הערכים ה-שוליים ביותר מאפשרים מוסדות החברה מידת חופש מרובה ולפרקים אינם מטילים כל סנקציות על סטיות מעקרונותיהם. דוגמאות לערכים מסוג זה בחברה הישראלית אפשר למצוא בנורמות ה-קשורות במנהגי נימוס, דייקנות, שמירה על סדר ונקיון במקומות ציבוריים וכיוצא בהם.

2. ערכים קטגוריים לעומת העדפתיים. הב-חנה זו חופפת במידה רבה את ההבחנה הקודמת. ערכים קטגוריים משתקפים בנורמות התנהגות שלגביהן מנוסחים צווים מפורשים של "עשה" ו"לא תעשה", ובדרך כלל מצויות דרכי שכד ועונש קבועות וממוסדות. העונש ניתן לעתים קרובות לפי תקנות וחוקים ברורים. ערכים קט-גוריים הם בדרך כלל גם מרכזיים, על כל פנים הם נתפסים כמרכזיים בעיני המנהיגות והשכבה השלטת בחברה שבידיה נתון הוויסות של תגמול-לים. ברם, לא כל ערך מרכזי נהנה דוקא בעל אופי קטגורי. גינוני נימוס, משמעת ציבורית ונטיה לדיוק וסדר שהוגדרו על ידינו כערכים שוליים בחברה הישראלית תופסים מקום מרכזי למדי בתרבויות האנגלו-סכסיות. אעפ"כ אין להג-דיר ערכים אלה כקטגוריים בחברות האנגלו-סכסיות, שהרי אין ניסוחם אפודיקטי, ואין הסנק-ציות על סטיה מהם חריפות כמו למשל לגבי ה-ערך של כבוד לרכוש הוולת או לחייו.

ערכים שאינם קטגוריים אפשר להגדיר כ-העדפתיים. ערך ההישגיות, המתגלם בדמות אדם חרוץ ורבי-פעלים המפתח את יכולתו וכשרונותיו ושואף במשך כל חייו להגיע ולעבור את גבול האפשר — הינו מרכזי בתרבות הפרוטסטנטית, אך אין זה בכל זאת ערך קטגורי. הוא מועדף בהדגשה רבה על פני ערכים ויטאליים, אולם הסנקציות החברתיות נגד יחיד שאינו נאמן לערך זה אינן מוגדרות ואינן ישירות.

בטא בתביעה לאוניפורמיות, כמו לגבי צורך ההישג בחברה המודרנית, או באישור של יחוד-יות ושוני. במונח ערכים פרסונאליים מתכוונים אנו לסוג השני, היינו לערכים יחודיים. עם כל תביעותיה לקונפורמיות עשויה החברה לאפשר ליחידים לטבוע לעצמם מערכת ערכים משלהם בתנאי שאלה אינם בניגוד בולט וחרף למערכת ערכיה. אך, בין ההחברה מתירה ובין שהיא מגנה אינדיבידואליות מסוג זה, יחידים רבים בתוכה נותנים פירוש עצמי יחודי, או מארגנים ארגון מיוחד, אינדיבידואלי, את הערכים שהחברה נוטעת בהם. בלי זה לא היו אפשריות תמורות והתפתחויות בחברה. הכופות מה שנתפס ע"י החלקים השמרניים בחברה כאנומיה אינו אלא משבר ערכי נורמאלי שנתהווה בגלל דיכוי כמותי ואיכותי של פירושים אינדיבידואליים למערכת הערכים של התרבות, דבר האוצר בחובו ניצנים של תקופה חדשה, של שינוי ערכים.

המימד השלישי והאחרון שלפיו נציע סיווגם של ערכים הוא מימד העצמה. העצמה או התוקף של ערך מתגלית בחשיבות המיוחדת לו ע"י ה-יחידים של החברה ועל ידי מוסדותיה. על החשי-בות אפשר להסיק לפי השכיחות והחריפות של הסנקציות החברתיות המופעלות והרגשות המתח הפנימיות המתעוררות ביחיד החברה במקרים של סטיה. לפי מימד זה נבחין בין ערכים מרכזיים לעומת שוליים, קטגוריים לעומת העדפתיים ואוטופיים לעומת ריאליים.

1. ערכים מרכזיים לעומת שוליים. ערכים מר-כזים הם אלה המהווים מרכיבים מרכזיים באתוס של התרבות. באמצעות הסוציאליזציה והחינוך מושרשים הערכים הללו עמוק בנפשם של יחי-דים. על ידי כך הופכים הערכים הללו לאלמנטים עיקריים במצפונם, בעצמותם (self) ובאני ה-אידיאלי של היחידים הללו. אפשר לכנות ערכים אלה ערכים מסדר גבוה, בניין-על, במערכת הער-כים של התרבות. לבניין-על זה שייכת בדרך כלל מערכת הערכים האוניברסליים שתוארה לעיל. אך בכל חברה משולבים בתוך מערכת זו ערכים המיוחדים לה והמייצגים את יחודיותה. לפני קום המדינה וזמן מה אחרי קומה כללה ה-מערכת המרכזית של התרבות הישראלית ערכים

תוקף הערכים

שתי פנים לבעיה של תוקף הערכים: תוקף הטלתם ותוקף הגשמתם. תוקף ההטלה נסב על הענין של הנמקה שכלית לצידוקם והשיבותם של הערכים ואילו תוקף ההגשמה ענינו בהבאת היחידים בחברה למימושם של הערכים.

תוקף ההטלה

איך נוצרו הערכים בחברה האנושית? מה השיבותם בחיי האדם ובמבנה החברתי? כיצד אפשר לישכנע, בדרך ההגיון, יחידים ניהיליסט-יים, פורקי-עול או סקפטיקנים נבוכי-דרך, בדבר תוקפו של ערך מסוים או בדבר חיוניותם של ערכים בכלל בחיי האדם? על שאלות אלה התאמצו להשיב הדת, הפילוסופיה, הסוציולוגיה והפסיכולוגיה.

1. תשובות הדת. התשובה השיגרית הניתנת ע"י הדת היא כי לערכים מקור אלוהי; הם ניתנו לאדם ע"י התגלות בצירוף של סנקציות אלוהיות בזה ובבא. מכוח אותה התגלות מצווים כהני הדת לסייע לסנקציות אלה בדרך קבועה ומוגדרת במידה שנתון בידיהם כוח של שלטון. לכאורה הכל פשוט וברור, אולם מפקידה לפקידה נודקקו אישים בדתות הגדולות לפילוסופיה על מנת לתת לסנקציות העל-טבעיות חינוך וסעד בדרך ההגיון האנושי. בעיקר נעשו מאמצים כי אלה בתקופות של משבר ומבוכה. כך, למשל, נתקבלה הדעה בין רוב חכמי ישראל שעסקו בתקופת ימי הביניים בפילוסופיה דתית, החל מר' סעדיה גאון ואילך, כי לכל או לרוב אמיתות ה' יסוד הכלולות בהתגלות ניתן להגיע בעזרת ה' שכל. מכולם הרחיק לכת הרמב"ם שסבר כי בכל אמיתות הדת, פרט לענינים של עצמות אלהים ועצמות העולם, השכל עדיף על הדעת ההיסטורית שכן בעזרתו אפשר להשיג את עניני-האמונה בלי מיצוע.¹

2. תשובות הפילוסופיה החילונית. למן ימי אפלטון רוחה הנטיה בפילוסופיה החילונית להשקיף על הערכים כמהויות מוחלטות בעלות מעמד אפריורי בלתי תלויות ישירות בנסיון האדם אבל ניתנות לגילוי ותיאור בעזרת הכרתו. בעמדה זו נקטה בדביקות האסכולה הקנטיאנית, אך גם הפנומנולוגים מבית-מדרשם של שילר והרט-

3. ערכים ריאליים לעומת אוטופיים. לערך ריאלי, אפילו אם הוא שולי והעדפתי בלבד, יש צורות הגשמה בהתנהגות של מספר ניכר מיחידים החברה. הוא משתקף בסטנדרדים חברתיים ברורים למדי, קיימות לגביו ציפיות מוגדרות ובימידה מסוימת סנקציות חברתיות. בניגוד לאלה מצויים בחברה ערכים אוטופיים שאין להם כל אחיזה במציאות החברתית. נוהגים להצביע על הערך הנשגב המשתקף בפסוק «ואהבת לרעך כמוך». ר' עקיבא ראה בזה, כידוע, «כל גדול בתורה». דרך הנצרות הועבר עקרון זה לעמי אירופה והפך לערך בעל חשיבות כמעט אוניברסאלית. ברם, למרבה הצער, לא מצא הערך מעולם את הגשמתו בחיי המעשה, לא בהיסטוריה היהודית ולא בהיסטוריה של העמים הנוצריים. הדת הנוצרית עוד הרחיקה לכת וב«דרשת ההר» שבברית החדשה, מצווה האדם לאהוב לא רק את רעו אלא גם את אויבו. בכך רק הגבירה הנצרות את מידת האוטופיות של הערך.

הבאנו דוגמא קיצונית לערך אוטופי מתחום הערכים בעלי משמעות אוניברסאלית. אבל, אופי אוטופי דומה אפשר בלי קושי למצוא גם בערכים בעלי משמעות מצומצמת יותר. כך, למשל, דומה כי רבים מערכי הצינונות והחלוציות הפכו בחברה הישראלית לאוטופיים. מהדוגמאות משתמע שערך הנהו בעל אופי בלתי ריאלי אם מפני שמלכתחילה היה בבחינת «תפסת מרובה» בלא התחשבות בטבע האדם והחברה האנושית, או ש' מעיקרו היה בעל משמעות ריאלי אלא בתוקף תמורות ונסיבות שונות גתרוקן מתוכנו והפך אוטופי.

בתרבות קיימת הנטיה לשלם «מס שפתיים» לערכים אוטופיים ולשמרם בדרך זו. לעיתים לא נדירות הקונפורמיות לערכים כאלה היא הונאה הדדית מוסכמת: חובה להטיף עליהם בבית הכנסת, מעל הבמה הפוליטית, בעתונות ובספרות אך אין כל מאמץ להגשמתם לא מצד המטיפים ולא מצד המאזינים. הטפה כזו, שיש בה יותר משמינית של צביעות ועוורון לגבי המציאות, נראתה כחובה סכנה מרובה למערכת הערכים הכללית של החברה, משום שהיא יוצרת הלך-רוח מוכלל של «אחד בפה ואחד בלב».

«כה אמר זורתוסטרא».)

בניתוח סופי נשארת התורה האכזיסטנציאליסטית בעלת אופי פורמאלי במידה לא פחותה מאשר תורת הערכים המוחלטת. הצד השווה בשתי התורות שאין בהן כדי להדריך את חיי המעשה לא של האדם הבודד ולא של הציבור. אין לתמוה שפילוסופים אכזיסטנציאליסטים נאלצו להצמיד לתורותיהם השקפות מוסריות ואידיאולוגיות שנוצרו בעבר. בובר, למשל, פנה למוסר היהדות, לתורת הנבואה ולחסידות, וסרטור פנה למרכסיו.

3. תשובת הסוציולוגיה והפסיכולוגיה. בניגוד לרליטיזם האישי של הפילוסופיה האכזיסטנציאליסטית מציעה הסוציולוגיה לרליטיזם תרבותי. ביסוד קיומה של החברה, כפי שכבר הדגשנו, וויסות קבוע של התנהגות יחידה ומוסר דותיה, ובלעדי וויסות זה אין תקומה לחברה האנושית. לפיכך קיימים בכל חברה גופים בעלי סמכות לכוון ולפקח על וויסותיהם הללו, ואלה מסתייעים בסנקציות מוגדרות. אלא שההסתמכות הבלעדית על הסנקציות של מוסדות החוק והמשפט לא תהיה יעילה במידה מספיקה לשם קיום חיי חברה תקינים. משום כך משתמשת החברה באמצעי סוציאליזציה וחינוך על מנת להפנים את הנורמות והסטנדרדים של התרבות, היינו להפכם לערכים בעלי תוקף בנפשו של כל יחיד. יש לתת הסבר למכניזמים הנפשיים שבאדם המאפשרים את הפנמת הערכים. טרד חיפש מענה לשאלה זו במכניזם החיקוי שאותו חשב לנטיה טבעית של האדם. דירקהיים דיבר על הנטיה להגשמה עצמית — רעיון שאינו שונה בהרבה מהחזויה האסתטית המתעוררת, לפי קנט, בהגשמת האידיאלים המוסריים. הסוציולוגיה המודרנית מניחה בהשפעת הפסיכולוגיה קיומם של צרכים לקונפורמיות חברתית בכל יחיד נורמלי. צרכים אלה נגזרים ומתפתחים מצרכי התלות של הילד המופיעים בתהליכי הסוציאליזציה. להסברת הדרגה הגבוהה ביותר והיעילה ביותר של הקונפורמיות — הפנמת הנורמות החברתיות — משתמשים סוציולוגים בכמה מושגים מתוך משנתו של פרויד, ביחוד במושג ההזדהות ובמידה פחותה יותר במושג הסנזלימאציה.

מן לא חלקו על האופי המוחלט והאפריורי של הערכים. הם רק נטו להקצות מקום נכבד לנסיגו השכלי והריגושי של האדם בגילוי הערכים ותריגוםם ללשון המעשה. השקפות אלה, ביחוד בניסוחן הקנטיאני והניאוקנטיאני, ניצבות בפני קשיים עיוניים ואמפיריים מעשיים. הקושי החמור ביותר מבחינה עיונית הוא שאין בגישה זו כל קנה-מידה להכרעה בין ערכים כאשר האדם מוצא עצמו במצב של סתירה ביניהם. לערכים לפי גישה זו אופי צורני מדי מכדי שאפשר יהיה לתרגםם באורח חד-משמעי ללשון המעשה בחינוך ובהתנהגות היומיומית. ואמנם, הסתכלות אמפירית של היסטוריונים ואנתרופולוגים מכוונת אותנו בהכרח לרעיון שערכים הינם יחסיים וסובייקטיביים, לפחות מבחינת הגשמתם בחיי המעשה, שהרי ערך נתון מתגשם באופנים בלתי שווים בחברות שונות או בשלבים היסטוריים שונים באותה חברה.

סיבות אלה הביאו את הפילוסופיה של ימינו, בעיקר בגוונה האכזיסטנציאליסטית, לדחיית התורה של ערכים מוחלטים ונתונים אפריורית. מכל הערכים המוחלטים השאירו פילוסופים אכזיסטנציאליסטיים ערך אחד מוחלט — האדם החי את הווייתו והנהו בן-חורין לשקול, להכריע ולקבוע את יעוד חייו. הוזה אומר, שכל שאר הערכים הינם סובייקטיביים ויחסיים ותוקפם תלוי בהכרעתו של כל אדם ואדם. לשאלה מה יכפה את האדם לעיין בבעיות ערכים ולבחור לעצמו מערכת עקרונת לחייו במקום לחיות חיי שעה לפי צרכים ביולוגיים, אנימליים — נותנים הפילוסופים האכזיסטנציאליסטיים תשובה פסיכולוגית: באדם קיימת נטיה טבעית של מימוש מהותו, של הגשמה עצמית, והווייתו הפיסית והחברתית המיוחדת, היוצרת בו הרגשות מתח וחדדות מפני הסופיות והסתום שבקיומו, מכוונת אותו להקשיב לנטיות פנימיות אלה. ישנה, אמנם, סכנה שיחיד לא יאזין לקול פנימי זה, אך אז ישקע בחיים של סתמיות תפלה, חיים חסרי-משמעות וחסרי-אושר. את נטייתו של האדם לקבל מתוך רצון עצמי עולם של ערכים ביטא ניצשה במלים נמלצות: «מה הנו כבוד? כך שואלת הרוח הנושאת בעול, כורעת בדרך בדומה לגמל ורוצה להיות עמוסה היטב»

דרשו חז"ל את מדרש השם נמרוד: "יודע את קונו ומתכוון למרוד בו".

דומה שמקור החולשה היא בהפרדה בין נטיות יצריות, צרכים וריגושים מחד לבין כוח הרצון מאידך, הבחנה שהפסיכולוגיה המודרנית דוחה אותה כי היא מביאה להנחה על קיום הומוגנולוס מסתורי בנפש האדם. לפי הפסיכולוגיה, מה ש"מכונה בלשון היומיומית ובפילוסופיה בשם "רצון", אינו אלא גילוי של צורך בנפש האדם, ביולוגי או חברתי, טבעי, או נרכש. לפיכך אין לומר שהאדם קולט בדרך השכל ערך ואח"כ הוא מקיימו בכוח הרצון, אלא שאדם מקיים ערך כאשר זה הופך לצורך, ולפיכך קיים בו רצון להגשימו. אולם מה הם התהליכים והמכניזמים שבעזרתם הופך ערך בנפש היחיד לצורך? שאלה זו מצריכה דיון בהתהוות הערכים.

התהוות הערכים

את הדיון בהתהוות הערכים והתפתחותם אפ"ר לנהל בשתי רמות: ברמה היסטורית-תרבותית וברמה אינדיבידואלית. ברמה הראשונה עסקנו בבעיה בקונטקסט של נושא — רחב יותר — התוקף של הערכים. מדיוננו נתברר שלגבי כל אחת משלוש ההשקפות על מקור הערכים ותוקפם קיימת הבעיה של העברת הערכים ליחיד והשרשתם בנפשו, באופן שהתנהגותו תכוון על ידיהם גם בלי פיקוח של מוסדות החברה. בעיה זו היא פסיכולוגית מבחינתה היעיונית, וחינוכית — מבחינתה המעשית. אפילו החסידים הקיצוניים של תורת הערכים המוחלטת, המחפשים את שורש הערכים בתבונת האדם, לא התעלמו כליל מהדילמה שבין ההלכה והמעשה, ולא זילזלו כל עיקר בתפקידו של החינוך לגבי עיצוב הערכים בנפשו של היחיד. ברם, הם נטו לדעה כי עיקר תפקידו של החינוך המוסרי הנהו בהקניית דעת ודעה על האידיאלים ובפיתוח כוח שיפוט ושיקול דעת ביחיד.

קנט הבחין בין המוסריות והחוקיות. הפעולה לפי הבחנתו מוסרית כשהמניע שלה בחובה עצמה, וחוקית כשהיא נעשית בהתאם לחובה, אך אינה נובעת מהחובה עצמה. הפעולה החוקית, בין אם היא נעשית בלחץ חיצוני ובין אם מקורה

תוקף ההגשמה של ערכים ע"י היחיד

בסעיף הקודם תארנו כיצד מסבירות דיס-ציפלינות שונות של מחשבת האדם את תוקף הטלתם וקיומם של הערכים בתרבות האדם. נר"מזו גם כמה רמזי תשובה לשאלה השניה: הודות למה מקבל היחיד בחברה דינם של הערכים בהתייחסויותיו ובהתנהגותו? שאלה זו תתברר כאן ובסעיפים הבאים ביתר פרוט.

ענין זה אפשר לנסח כשאלה בדבר אופיו של האדם וטיבן של נטיותיו הטבעיות מנקודת ה"ראות של החינוך לערכים. הדת, מבחינה עיונית, התעניינה יותר בתוקפם של הערכים עצמם ובמידה פחותה יותר בטבע האדם. הדת מציגה את השאלה מה צריך להיות האדם יותר מאשר את השאלה מה הנהו האדם. אעפ"כ, קיימות בכל דת הנחות סמויות או מפורשות ביחס לטבע האדם. רובן מעמידות את דמותו של האדם כבעל שלושה פנים: מהות עליונה (הנשמה), יצר הטוב (וכו') הנוטה באופן טבעי לטוב ולקדושה, מהות חמרנית (הגוף, יצר הרע) הנוטה לחטא ולהנאות אסורות, וכוח הרצון המסוגל להכריע בין שני הכוחות שביניהם מתחולל מאבק מתמיד. מ"שי" לוש" זה לא נמלטה אף הפילוסופיה החילונית, אלא שבמקום המהות העליונה בעלת המשמעות המיסטית הציבה את התבונה.

בסעיף הקודם עמדנו על כמה נקודות חולשה בהשקפות הפילוסופיות על ערכי האדם, אך דומה כי נקודת התורפה העיקרית נעוצה בגישור בין התבונה והרצון. הסתמכות הפילוסופים על התבונה בקבלת הערכים מניחה הנחה כי רוב בני האדם הינם בעלי תבונה להגיע באופן אוטונומי לחיוב אידיאליים או לפחות להבין את ההוכחות השכליות שמציעים הפילוסופים בספריהם לאידיאליים האלה. הנחה תמימה זו היא התעלמות משוועת מהמציאות האנושית. אך אילו היה גם יסוד ממשי להנחה אופטימית זו, עדיין צריך לעיין עיון קפדני אם אמנם די בשכנוע שכלי כדי לכוון את כוח הרצון. אילו טרחו הפילוסופים לרדת מהאולימפוס של העיון ולהסתכל הסתכלות אובייקטיבית בבני אדם ובתוך עצמם, היו נוכחים מיד כי קשר זה איננו הכרח המציאות. מבחינה זו היו חכמי הדתות ריאליסטיים יותר. כך, למשל,

הענפים הוא שהם עוסקים בגורמים המסייעים לשינוי ההתנהגות, היינו בלמידה ובחינוך. מכל המיונים שהוצעו בספרות הפסיכולוגיה ללמידה תתאים לענינו החלוקה המשולשת: למידה שכי לית המבוססת על מתן אינפורמציה, הסבר ופי- תוח שכלי באמצעות הלשון; רכישת הרגלים ב- דרך של חיווק (מתן שכר ועונש); למידת הזדהות הנוצרת על רקע של קשר ריגושי למודלים אנושי- יים וספרותיים. ננסה להעלות מהידוע בשלושת סוגי הלמידה הללו תשובות לשאלות הבאות: מה היא מידת ההעברה באימון (טרנספר) מלמידה הכרתית להתנהגות, ומהרגל שנרכש בתחום אחד לתחומים אחרים? אילו תנאי למידה משחררים את הלומד מתלות בעידודים ולחצים חיצוניים (הטרונומיה) להסתמכות על כוחות עצמיים פנימי- יים (אוטונומיה)?

1. למידה שכלית. כוחם של הטפה, מתן אינ- פורמציה והסברה נבדקו בהרחבה במחקרי עמ- דות ובחקר האישיות. ניתן לסכם את הממצאים של מחקרים על שינוי עמדות כדלקמן:

(1) קל יותר לחזק עמדה קיימת בעזרת אינ- פורמציה והסבר מאשר ליצור בעזרתן עמדה חדשה.

(2) למידה מילולית יוצרת עמדה חדשה רק לעתים רחוקות ואף זה בתנאי שהעמדה משולבת בקונטקסט של עמדות קיימות.

(3) שינוי עמדה מושג באמצעות אינפורמציה ביתר קלות אצל יחידים מבוגרים ואינטליגנטיים מאשר בילדים ובמבוגרים פחות אינטליגנטיים. לשינוי עמדותיהם של אלה האחרונים הדרך היעילה ביותר היא בפנייה לרגש וביצירת הזדהות.

(4) עמדה חזקה אינה ניתנת לשינוי ע"י מתן אינפורמציה והטפה כל עיקר. תכופות משיגים בדרכים אלה את ההיפך, היינו את התעצמות ה- עמדה שאותה מתכוונים לשנות. בהקשר זה ראוי להביא בקצרה תיאורו של מחקר מרשים. בקבוצת צופים במחנה קיץ נמדדו העמדות של כל נער לגבי תנועת הצופים. כעבור זמן ניתנו לקבוצה שעות אחדות של תעמולת הסברה נגד עקרונות התנועה ופעולותיה. נמצא כי פעולת ההסברה השפיעה השפעה ניכרת על היחידים שלבם לא

בנטיית אישיות, אינה מוסרית ממש, מפני שאין בה משום הכרת חובה שכלית, אוטונומית. רעיון דומה הביע לפניו הרמב"ם, אם כי לא שלל באותה מידה את החשיבות של הנטיות הנפשיות. הוא פסק כהלכה את המימרה המפורסמת של חז"ל "גדול מצווה ועושה ממי שאינו מצווה ועושה". בזה נקט לכאורה גישה הטרונומית לגבי מוסר וערכים, שכן האדם האידיאלי לפי השקפת קנט נותן לעצמו את צוויו מכוח תבונתו, ואילו האדם האידיאלי לפי הרמב"ם פועל מכוח מצוות האל, אך, למעשה יש בהשקפת הרמב"ם אותו הלך הרוח שבגישת קנט: עליונותו של ה- אדם החי לפי עקרונות מתוך "משמעת התבונה". אמנם, אין הרמב"ם פוסל מכל וכל את הענין של נטיות הלב ונוטה אפילו להעדיף לגבי מצוות המתחייבות בקלות ע"י שכלו של האדם (אם כי לא לגבי "מצוות שמעיות" שלא בקלות אפשר למצוא להן הסבר שכלי). צריך לציין כי הפילוסופיה הפנומנולוגית, אם כי בדומה לקנט הח- שיבה את החובה הבאה ממקור התבונה, לא זיל- זלה בערך הנטיה הטבעית. להיפך, היא ראתה את השלמות במוזגה של שני אלה.

אף על פי שלוויכוח הפילוסופי בבעיה זו מתלוות הנחות פסיכולוגיות (מבוססות על ספקר לציית בלי כל בסיס אמפירי) לגבי טבע האדם, הרי ביסודו אין ויכוח זה בתחום הפסיכולוגיה כי אם בתחום הערכים, היינו, ההכרעה איננה לגבי המציאות של טבע האדם אלא לגבי החשי- בות היחסית של השכל בהשוואה לנטיה הטבעית. מבחינת המעשה החינוכי ספק אם ויכוח זה פורה ומועיל משום שלפני קבלת ההכרעה הערכית מצווים אנו לקבוע בדרך אמפירית אם אמנם מתאימה השכלתנות למציאות הפסיכולוגית של האדם. לשון אחרת: השרשת הערכים ביחיד היא ביסודה בעיה פסיכולוגית ואת קווי ההנחיה למעשה החינוכי יש לחפש בהסתכלויות קלי- ניות ובאמצעים האמפיריים של הפסיכולוגיה, לא בגישה הערכית של האתיקה והפילוסופיה.

שלושה ענפים בפסיכולוגיה תרמו תרומות נכבדות בנושא הזה: תורת הלמידה, חקר העמדות בפסיכולוגיה החברתית וחקר הסוציאליזציה ב- פסיכולוגיה ההתפתחותית. הצד השווה בשלושת

עלולים היו להכשל בהתנהגותם במצבים אחרים מאותו תחום. יתירה מזו, לא נמצא כל קשר בין התנהגות הצעירים ובין שכיחות המגע שביניהם ובין מוסדות המשתדלים לטפח גישות מוסריות, יושר לב ודביקות לאמת. למשל, ילדים שהשתייכו להסתדרות הצופים או שביקרו תכופות בתיאטרון של יום א' בכנסיות לא גילו יותר הגינות בהתנהגותם בהשוואה לאלה שלא נמצאו בתחום השפעתם של המוסדות הללו. מחקר זה עשה בשעתו רושם עז על פסיכולוגים ורישמו על העיון והמחקר בהתפתחות האישיות ניכר עד היום. אך דומה כי השפעתו על החינוך היתה מינימאלית. בעצם, ספק אם רוב המורים בעולם שמעו על מחקר זה בכלל.

לנושא הגידון כאן מביא המחקר הזה שתי השתמעויות חשובות. האחת היא אישור נוסף, חותך וחד-משמעי, לקביעתנו כי לגבי חינוך לערכים לא סגי בחינוך שכלי המתבסס על הטפה, הסברה ואינפורמציה. ההשתמעות השניה היא ש- אין קיצור-דרך בחינוך לערך אפילו אם מכוונים את החינוך לעשייה במצבים אחדים. ענין העשייה מביאנו לדיון בתרומה של למידת החיזוק לחינוך לערכים.

2. למידת חיזוק. מאריסטו למדנו על החשיבות המכרעת של העשייה ורכישת הרגלים בחינוך בכללו וביחוד בתחום החינוך המוסרי. אולם קביעתו שאין אנו לומדים אלא מה שאנו עושים היתה בבחינת הלכה ואין מורים כן במשך דורות רבים. בתקופה החדשה החל רעיון העשייה לחדור למערכות החינוך בהשפעת אנשים כמו דיואי, הביהייביוריסטים ופיאג'ה. אך דומה כי חידדה זו בולטת יותר בתחום ההוראה ופחות בתחום של חינוך האופי.

למידה תוך כדי עשייה מביאה להיווצרותם של הרגלים ואלה נקנים ע"י מתן שכר ועונש לחניך או בלשונה של תורת הלמידה — באמצעות החיזוק. אין כיום מחנך רציני בעל ידיעה מתקבלת על הדעת בפסיכולוגיה חינוכית שיכפור ביעילותם של העשייה וההרגל על פני ההוראה ה-מילולית בחינוך האופי. אילו גם לא היו לדעה זו סמוכין בתורת הלמידה, אפשר היה להגיע לכך בדרך ההגיון. חינוך לערכים פירושו הכוונה ל-

היה שלם מלכתחילה עם התנועה. בעיקר הושפעו אלה שלפני ההסברה ממילא גילו התנגדות לתנועת הצופים. אולם, הנערים שהיה להם יחס חיובי לתנועתם ולפעולות שבמחנה, גילו אחרי פעולת ההסברה אהדה גוברת במקום פחותה¹⁰.

תוצאות מחקר זה ראויות לתשומת לב מיוחדת מצד מחנכים, שהרי ברוב המקרים, ולפחות במקרים רבים, נטיעת ערכים בלב החניכים פירושה התגברות על צרכים ביולוגיים וחברתיים המנוגדים לערכים אלה. הסיכויים להשיג את המטרה הרצויה קלושים גם כאשר המחנך מסתפק בהסתברות הטוב והראוי בהתנהגויות המגלמות ערך נתון ואילו כאשר הוא מטיף מוסר ומוכיח את החניכים על התנהגות שאינה בהתאמה לערך, עלול הוא להשיג אפילו מטרה הפוכה מזו שהתווה לפניו.

גם כאשר מטופחת עמדה מסויימת בחניך אין עדיין כל בטחון כי זו תתורגם לשפת המעשה. קוריי⁸ בדק עמדותיהם של תלמידים ביחס להוראה נאה בבחינות ומצא כי 75% מאלה שהצהירו על הוגנה בבחינות כמעשה בלתי מוסרי התנהגו ב"חוסר הגינות בבחינות שניתנו להם כעבור זמן. מימצא אמפירי זה יכול לשמש דוגמא מאלפת למה שתואר לעיל כערכים אוטופיים שהבריות משלמים להם "מס שפתיים" אך אינם מתנהגים לפיהם.

ברטלט והריס⁸ בדקו ומצאו כי בני נוער בעלי נטיות עברייניות, שכרגיל יש להם מגע רב יותר עם כמרים מאשר לצעירים נורמליים, גילו בקיאות רבה יותר בעקרונות הדת והמוסר מאשר הנורמליים. מחקר זה הנהו עדות נוספת לכך שהטפה ודברי הסבר אינם האמצעי היעיל ביותר לטיפוח ערכים.

המחקר האכסטנסיוני ביותר בתחום ההתנהגות המוסרית, שמידת שכנועו מרובה, נעשה לפני עשרות שנים על ידי שני החוקרים הרטשורן ומיי⁹. הם העמידו בנסיון אלפי ילדים ובני נוער במצבי-חיים שונים (שלושים בקירוב), בתחומים הבאים: אמירת אמת, יושר במשחקים והגינות לגבי רכוש הזולת. הם מצאו כי ההתנהגות המוסרית של הנבדקים היתה ספציפית במידה קיצונית, כלומר, ילדים שהתנהגו כנדרש במצב אחד

ניסו שינוי עקרוני בדרך הלמידה של ההרגל. השינוי התבטא בכך שהמודים לא הסתפקו בדריי- שות לקיים סדר ונקיון במחברות ובמתן חיזוקים, אלא ניהלו שיחות כיתתיות על חשיבות הסדר והנקיון מבחינות שונות (יעילות, אסתטיקה, היגיינה וכו') בתחומי חיים שונים (בלומודים, בעבור דה, במגורים, במלבושים, בגוף וכיוצא באלה). בניגוד למחקר הקודם נמצאה במחקר זה מידה גבוהה למדי של הכללה. המימצא הנהו אישור מרשים להשערה שנרמזה לעיל כי המזיגה בין עשייה והסברה יעילה יותר מאשר כל אחת מה- פעולות החינוכיות האלה בפני עצמה.

ברם, אילו היה החינוך בחברה כלשהי מצטמ- צם לרכישת הרגלים ולימוד שכלי, ספק רב אם היתה נוצרת על ידי כך מערכת ערכים במלוא מובנה של מלה זו. הרגל שנרכש בדרך החיזוק הנהו הטרונומי, כלומר קיומו תלוי בהמשכת חי- זוקים. מאותו רגע שהחיזוקים נפסקים הולכת עצי- מתו של ההרגל ומתרופפת עד שההרגל דועך כליל. פבלוב קרא לתופעה זו איפוס או הכחדה (extinction). בתחום הערכים אין קונפורמיות הטרונומית לגורמות וסטנדרדים תרבותיים נח- שבת כמשקפת עקרונות ערכיים. בתחום זה מצפה החברה מהיחיד התנהגות הבאה מכוח הפנמתם של הסטנדרדים והעקרונות, לשון אחרת, הת- נהגות ערכית היא במהותה התנהגות אוטונומית. בעיות ההפנמה והאוטונומיה מפנות אותנו לסוג השלישי של הלמידה — הזדהות ועידון.

3. למידת הזדהות. המושגים הזדהות והפי- נמה שימשו לפרויד במשנתו להסברת היווצ- רותו של המצפון המוסרי באדם והתפתחותה של הפתולוגיה לצורותיה השונות. מושגים אלה חדרו מהפסיכואנליזה לפסיכולוגיה האקדמית ולסוציו- לוגיה והשתרשו בתוכן כאמצעי הסברה לתופעה המופלאה שנורמות, סטנדרדים, עמדות והשקפות שבאים לאדם מבחוץ הופכים לחלק בלתי נפרד מישותו ונושאים מטען ריגושי גבוה ועצמת הת- נגדות להכחדה.

יש המציעים להבחין בין הזדהות והפנמה ול- יחס אחד מהמושגים לתהליך ואת השני למוצר. אנו נלך כאן בעקבותיהם של רוב החוקרים המש- תמשים במונחים האלה כבמלים נרדפות. כיוון

מערכת התנהגויות שאפשר למצוא בהן עקרון משותף בדרך ההפשטה וההכללה. כיוון שהמטרה האמיתית בחינוך זה היא להביא את החניך להת- נהגויות הרצויות, הרי לפי השכל הישר מוטב שהמחנך יכוון לכך במישרין מאשר בעקיפין, היי- נו דרך עשייה ממש מאשר דרך הסמלים המילולי- יים. אין בכוננתנו בשום פנים לזלול בהכללה ה- מפשיטה. חשיבות רבה נודעת לה בענין של פי- תוח אינטלקטואלי (שאמנם הנהו מטרה צדדית לגבי החינוך לערכים) אבל גם כגורם בחינוך ה- אופי, שהרי עקרון מוכלל המוסק מסדרת התנה- גויות עשוי להרחיב את תחולתו על מצבים חד- שים. אולם, דרך הלמידה הנאות לגיל בית הספר היסודי ולחלק ניכר באוכלוסיית המתבגרים הוא אינדוקטיבי, מהפרטים לכלל, מהעשייה לעקרון ולא דדוקטיבי-מילולי. חינוך לערכים על ידי הסברים מילוליים אינו יעיל לא רק מפני שאין בכוחם של דברי הטפה והסברה לשנות צרכים ומניעים קיימים, כפי שהוסבר לעיל, אלא גם מפני שבהסברים המילוליים מרבה המורה ל- השתמש בהכללות שאינן מייצגות בהכרתו של החניך תכנים מציאותיים.

עם כל ההדגשה שאנו שמים על העשייה וקני- יית ההרגלים בחינוך לערכים, עלינו לציין שקיי- מים בדרך זו שתי מגבלות רציניות: הספציפיות של ההרגל וההטרנומיות שלו. הספציפיות של הרגלים בהתנהגות מוסרית הודגמה יפה ע"י מח- קרם של הרטשורן ומיי, אלא שבמחקר זה נבדק המוצר הסופי של למידת הרגלים מבלי שהיתה לחוקרים ידיעה כיצד נרכשו ההרגלים. ראוי, לכן, להביא כאן תיאור של שני מחקרים על מידת הכלליות של הרגל שלחוקרים היתה קונטרולה על צורת למידתו. באגלי⁸ בדק את התוצאות של הרגל לקיים סדר ונקיון במחברת של מקצוע ה- חשבון שטיפחו מורים בכמה כיתות בדרך של מתן שבח וגינויים, היינו בדרך של למידת חי- זוק. הוא מצא שההרגל הנוצר היה ספציפי ביו- תר: הקפדנות על הסדר והנקיון לא הוכללה לשום תחום אחר בהתנהגות התלמידים, אפילו לא למח- ברות של מקצועות אחרים שנלמדו ע"י אותם ה- מורים שדרשו את הסדר והנקיון במחברת לחש- בון. כעבור זמן חזר רידיגר⁸ על ניסוי זה בהכ-

תוכן הנלמד. הרגשת אי-הנוחות נוצרת לא בגלל גינויים מצד המודל, אלא מחמת תפיסתו של ה-חניך את הפער בין דמות המחנך לדמות עצמו. בין צפיות המחנך ובין התנהגותו. הסיפוק אינו בא כתוצאה משכר ישיר שניתן ע"י המחנך להתנהגות המצופה אלא מצמצומו של הפער הנתפס. לשון אחרת, ההזדהות מביאה לא רק לשינוי ב-אופי ובהתנהגות אלא גם ללמידה להשתמש ב-תגמולים פנימיים, בשכר ועונש עצמיים, דיספור ויציה המאפיינת את האוטונומיה בהתנהגות. ב-עצם זוהי המשמעות המובהקת של המושג הפנמה של סטנדרדים הבאה לציין את ההבדל בין קבלת דינם של נורמות ועקרונות מתוך שכנוע פנימי ואהבה לבין קונפורמיות מתוך לחץ או מתוך צפיה לתגמולים חיצוניים.

ג. התכונה הנוספת שבה מצויינת למידת ההזדהות היא יציבותה, או בלשון של תורת הלמידה — התנגדותה לאיפוס. הסיבה לכך, בני-סוחו של פרויד, היא כי ההזדהות יוצרת שינויים מבניים ומתמידים בנפש. האני עובר תהליך של דיפרנציאציה וחלק ממנו נבדל מתוכו כמבנה אר-טונומי (האני העליון והאני האידיאלי) שניצב מ-עתה בעימות מול היצרים והאני ומסוגל להעניק לאני סיפוקים נרקיסטיים בצורה של הערכה עצ-מית וגינויים בצורה של רגשי אשמה ונחיתות.

ד. העובדה, שהיא אולי החשובה ביותר לענ-ינו היא שההזדהות היא הלמידה העיקרית והבטור-תה ביותר לעיצוב צרכים חדשים בנפש האדם, ליצירת נטיות הנדרשות ע"י התרבות הנודמות של החברה. נטיות אלה הן המאפשרות ליחיד לא להיענות בכל עת ובכל שעה לדרישות המצב ה-מידי ולתביעות היצרים הביולוגיים אלא לפעול לעתים מזומנות לפי עקרונות של החברה והתר-בות, כלומר, לפי ערכים.

עצמתן של ההזדהויות הראשוניות שהתרחשו בינקות ובילדות גדולה מזו של הזדהויות מאו-חרות יותר. לפיכך, תפקיד גורלי בחינוך לערכים למשפחה ולבית-הספר היסודי. הסיכויים להת-רחשות ההזדהות ומידת יעילותה פוחתים והול-כים ככל שמתמעטים ההתייחסות הריגושית וה-מגעיים האישיים בין החניך והמחנך. אמנם, הנד-היות אפשריות גם עם דמויות ספרותיות והיס-

שהזדהות מביאה לשינויים מרחיקי-לכת בהכרת האדם, במבנה צרכיו, ביחסיו הרגשיים ובהת-נהגותו הגלויה, ניתן לראות אותה כצורת למידה, אלא שלמידה זו שונה שינוי מהותי משתי צורות הלמידה שתוארו לעיל. הזדהות פירושה ספיגה פסיכית לתוך הנפש של דמות מודל אנושי, היינו קליטת מאוויו, השקפותיו, דרישותיו ודרכי הת-נהגותו. כמה סימני היכר ללמידה זו המבדילים אותה מכל שאר סוגי הלימודה:

א. ההזדהות מתרחשת בקונטקסט ריגושי ה-נוצר ביחסים הבינאישיים שבין הלומד והמודל. סוג היחסים האופטימאלי המטפח הזדהות חזקה ובריאה בלי אלמנטים פתולוגיים הוא מזיגה של חיבה ויראת כבוד. יחסי חיבה ואהבה שאינם מלווים רגשי הערצה של החניך ודרישות עקביות מצד המודל בכוחם להביא להזדהויות חולפות של אמפתיה ולכל היותר להזדהות יציבה יחסית לגבי תכנים שאינם עומדים בסתירה לנטיות טבעיות ואינם דורשים מצד החניך מאבק וכיבוש היצר. ביחסים שעיקרם יראה ואילו האהבה דופפת או אינה קיימת כלל, תיווצר הזדהות מיוחדת במינה בעלת גוון פתולוגי — הזדהות עם התוקפן. צורות שונות להזדהויות הללו ודוגות שונות של פתו-לוגיה להן. הצד השווה בכולן שבנפש החניך נספגים רגשי שנאה ונטיות תוקפנות שיכולים להיות מופנים אל עצמו (בצורת רגשי נחיתות ואשמה פתולוגיים) לקבוצה חברתית מוגדרת (כמו, למשל, השנאה לקבוצה התרבותית או ה-אתנית שאליה משתייך החניך) או לחברה כולה בלי הבחנה.

ביחסים נייטרליים אין הזדהות נוצרת כלל. אווירה נייטרלית יכולה, לכל היותר, לעורר נט-יות חיקוי השונה מההזדהות מכמה בחינות. חי-קוי, בדרך כלל, מצומצם להתנהגות ספציפית בעוד שבהזדהות מועתק קומפלכס שלם של הת-נהגות המודל או כל דמותו. החיקוי, בניגוד להז-הות, הנהו ביסודו מקרה מיוחד של למידת חזוק ולפיכך חלות עליו כל ההגבלות של למידה זו שתוארו לעיל.

ב. ההזדהות צומחת על רקע יחסים עם מודל ששולט בוויסותים של תגמולים, אך היא עצמה אינה קשורה בשכר ועונש מצד המודל לגבי ה-

תמורים שתוצאותיהם מבוכה פנימית, פסיחה על סעיפים רבים ולפרקים מצב של אנומיה ערכית. ההזדהויות עם המודלים החיים היא רק ראשית הדרך בחינוך לערכים, הנחת היסוד שעליו תתבססה הפעולות החינוכיות הפורמאליות. הרחבת התכנים של ההזדהויות וחיווקן צריך להיעשות ע"י יצירת הזדהויות נוספות באמצעותם של תכנים ספרותיים וסמלים הבעתיים, ע"י הסברה שכל לית ועיצוב הרגלים בדרך העשייה היומיומית.

הסובלימציה העשייה מקנה הרגלים לפי סטנדרדים רצויים של התנהגות; ההסברה והפיתוח השכלי מעניקים מודעות להרגלים, מגדירים את הכללתם ומאפשרים שיקול-דעת ושיפוט אוטונומי בעימות עם מצבים חדשים; ההזדהויות עם מודלים נערכים המייצגים בהשקפותיהם, בתנהגותם ובתביעותיהם את הערכים נותנות להעשייה ולשפיטה את היציבות, את הדחף להגשמת העקרונות של התרבות בחיי המעשה. אך, עדיין דרוש לו ליחיד הכוח להעדיף את הנורמות של התרבות על פני צרכים ביולוגיים ונרכשים כאשר בין שני אלה קיים ניגוד. תפקיד זה אין להלמידה השכלית יכולה למלא כלל, וגם כוחם של הרגלים שנקנו בלמידת חיווק אינו רב בזה. ההזדהויות הן המכניזם העיקרי ההופך את הילד, שהנהו אגור איסטי המשועבד ליצרים ביולוגיים, לאדם בן-תרבות המסוגל לכבוש את יצריו ולשעבד את צרכיו כיו הביולוגיים והפסיכולוגיים, האישיים, הישירים, התובעים סיפוק מידי למשימות רחוקות טווח ולמטרות על-אישיות. דבר זה מתאפשר הודות לשתי תוצאות גורליות של ההזדהות – הי ווצרותם של צרכים מוסריים, חברתיים ואינטיקטואליים, וטרנספורמציות המתהוות ביצרים הביולוגיים. אילו הביאה ההזדהות רק להתהוותן של נטיות מוסריות ותרבותיות (המתוארות בפסיכולוגיה כאני העליון והאני האידיאלי) בלי גרימת תמורות ביצרי הקיום הנרקסיסטיים, ביצרי הימין וביצרי התוקפנות, היה היחיד שרוי בקונפליקטים מתמידים וחריפים בין דרישות המוסר והתרבות מזה ובין הנטיות הטבעיות מזה. ואמנם, לדעת פרויד, אופיניים קונפליקטים כאלה לתסביכי ההתפתחות (למשל, התסביך האידיאלי) והם משווים לחיי האדם גוון בולט של מתח עד סוף

טוריות ועם סמלים הבעתיים, אלא שהזדהויות כאלה מותנות בהיווצרות קונטסטט חויתי ריגושי מיוחד וגם אז אין להן אותו כוח ואותו תוקף כמו להזדהויות עם מודל חי. על כל פנים בחינוך לערכים אין לסמוך על לימוד פרקי ספרות והיסטוריה כאמצעי יחיד ואפילו אם השכיל המורה ליצור באמצעות למידתם מצבי חויה חזקים. חויות כאלה משמשות חיווק וסעד להזדהויות עם ההורים והמחנכים, כמודלים ללמידה ההכרחית וללמידת העשייה, אך אין הן יכולות בשום פנים לבוא במקומן^{3,4,5}.

כדי להשלים את התמונה בנושא של ההזדהות צריך להדגיש כי היחיד מזדהה לא רק עם מודלים של סמכות אלא אף עם קבוצתו הפרימארית וקבוצת ההתיחסות שלו. הזדהויות אלה מקבלות חשיבות רבה בסוף הילדות וראשית ההתבגרות והופכות לגורם מכריע בהמשך החיים. הטיפוח של גישות ועקרונות התנהגות ביחיד עלול להיכשל כשלוך חרוץ כאשר אלה מנוגדים לנורמות של הקבוצה הפרימארית וקבוצת ההתיחסות. הסתדרויות הנוער בחברה הישראלית היו בעבר גורם נכבד בחינוך לערכים לאומיים וחלוציים בתוקף היותן לחניכים קבוצות פרימאריות וקבוצות התיחסות כאחד. אולם, צריך לציין כי תנועת הנוער הישראלית יכלה להוות לצעירים קבוצת התיחסות ולהשפיע השפעה חינוכית מכרעת הודות לעובדה שהערכים שהיא דגלה בשמם התיאומה מלאה לערכי החברה הכללית והזדהויות שהיא עוררה יכלו להשתלב בלי קונפליקטים בהזדהויות שנוצרו ע"י גורמים אחרים. מהאמור עד כה מסתמן שאין פתרון אחד, פשוט וקל בחינוך לערכי התרבות והחברה. החינוך לערכים הנהו בראש וראשונה פרי הזדהויות הנוצרות במשפחה, בבית-הספר, בקבוצת הגיל ובקבוצת ההתיחסות לסוגיה. במוסדות חברתיים אלה מזדהה החניך עם מודלים המייצגים בהשקפותיהם ובמעשיהם עקרונות ערכיים, כאשר המודלים מצליחים לקיים עמו יחסים תקינים ריגושיים ומשכילים לקיים איוון בין החיבה והתביעה על מנת שההזדהויות תבאנה בעקבותיהן מערכת ערכים יציבה ועקבית חייבת לשרור הרמוניה תכנית ביניהן, שאם לא כן יתפתחו קונפליקטים

בית חרדות הילד, אין עדיין משום פתרון משביע רצון לקונפליקט בין היצרים והתרבות. מצבי גרייה חזקה פנימית ופרובוקציות חיצוניות עלולות לים לערער את התמורות ולמוטט את ההדחקות. ליעילות הפתרון נחוץ צנזור פנימי שיכיל פיקוח מתמיד על היצרים וירסנם בשעת הצורך. תפקיד זה ממלאים מבני הנפש המיוחדים הנוצרים על ידי תהליכי ההזדהות — האני העליון (מערכת האידיאלים החברתיים-מוסריים) והאני האידיאלי (מערכת האידיאלים של היעודים האישיים). אך, כפי שרמזנו לעיל, גם בכך אין משום פתרון מלא ושלם, לא מבחינתו של היחיד ולא מבחינתה של החברה. הפתרון לקוי מבחינת היחיד משום שלא נתבטל המתח אלא רק שינה את אופיו הטור-פולוגי: הקונפליקט החיצוני הפך להיות פנימי. מבחינתה של התרבות יש בפתרון זה שתי סכנות רציניות: סילוף פרברטי של ערכי המוסר ונוקשות נברוטית שאינה מתחשבת בתנאי המציאות המשתנה ואינה מאפשרת קידמה.

לשתי התכונות הללו של המצפון האנושי אפי-שר להביא דוגמאות ללא ספור מההיסטוריה ומ-תוך מחקרים של הפסיכולוגיה והסוציולוגיה ב-חברה של ימינו. דוגמא קלאסית מההיסטוריה היא האינקביוציה, שבשם הצדק עיוותה משפט, בשם החמלה עינתה קרבנותיה באכזריות ובשם האהבה רדפה, רצחה ובזזה. דוגמא לנוקשות של ערכים וסילופם הפרברטי בחברתנו אפשר למצוא במחקרים על האישיות הסמכותית שנערכו ב-ארה"ב ובארצות רבות אחרות. מבחינה פורמא-לית אפשר לומר שהחינוך לערכים הצליח לגבי היחידים בעלי האישיות הסמכותית הצלחה ני-כרת שהרי יחידים אלה מכבדים את החוק, דבקים במסורת, מעריצים את הוריהם, מוריהם ומנהי-גיהם ומגלים קונפורמיות רבה לנורמות של ה-תרבות בחייהם היומיומיים. ברם, דבקות זו ב-סטנדרדים מאופיינת בנוקשות, ובכך משקפת סי-לוף של הערכים הניצבים מאחרי הסטנדרדים. הנוקשות מתבטאת בשמרנות קנאית בתחום ה-סוציאלי, המדיני והאינטלקטואלי, שמרנות ה-קוראת תגר על כל חידוש וקידמה וגורמת לצרות אופק והתרוששות האישיות. הסילוף הפרברטי של הערכים מתגלה בכך שהעמדות, העקרונות ה-

ימיו. פרויד תיאר מתח זה כהרגשת אי-נוחות שחש כל אדם במודע ובלא מודע בתוך מסגרת הציביליזציה האנושית. הפתולוגיה הנפשית, ל-דעתו, אינה אלא מצב קיצוני של מתחים אלה. בקונפליקט הנברוטי נקלע היחיד אנה ואנה בין שני היצרים של ההווייה האנושית — דרישות התרבות המופנמות בנפש והיצרים הביולוגיים ה-תובעים סיפוק בניגוד לדרישות הללו.

מהו המסייע בהתפתחות נורמאלית לצמצום המתח? עומדת לאדם העובדה שבתהליכי הזדהו-תו הנורמאלית התהוו תמורות חשובות ביצרים עצמם. גדולה מזו: לדעת פרויד, לא רק שהיצרים עוברים טרנספורמאציות אלא שמרכיבים מהם אף משתלבים לתוך הצרכים החדשים, צרכי התרבות שנלמדו בדרך ההזדהות. זהו המשווה ל-ערכים המופנמים עצמה דומה לעצמה המקורית של היצרים הביולוגיים. אולם, במקום שאתה מו-צא את גדולתה של למידת ההזדהות שם אתה מו-צא גם את חולשתה. לחינוך לערכים צפויה סכנה של סילוף ופרברסיה בגלל הספיגה של האלמנ-טים היצריים בתוך הערכים. אחת מתגליותיו ה-נכבדות של פרויד היא בחשיפת אלמנטים אלה בתרבות ובמוסר. הוא הצביע על גילויים ברורים של יצריות תוקפנית בעקרונות המוסר ובדרכי הגשתם, תוקפנות המצפון המכוונת לעתים באכ-זריות פרברטית כלפי בעל המצפון עצמו או כלפי הזולת.

מוצא כלשהו לדילמה זו ניתן לחינוך בהבאת התמורות ביצרים בדרך מיוחדת — דרך העידון. פרויד רואה את סוד התרבות ואנושיותו של האדם בגמישות של יצרי המין והתוקפנות. התר-בות מנצלת גמישות זו, היא מפעילה לחצים על כל יחיד ויחיד בתהליכי הסוציאליזציה על מנת לחולל ביצרים תמורות שתאפשרנה קיומן של חברה וציביליזציה. כלי הנשק רב העצמה בלח-צים אלה היא החרדה המתעוררת בילד מפני ענשים ומפני אבדן אהבתם והערכתם של הוריו ומחנכיו. החרדות וצרכי התלות מאלצים את הילד לדכא גילויים יצריים מסויימים באמצעות מנגנוני ההדחקה וההדחקה ולשוות להם צורות ביטוי ה-חולמות את צרכי החברה ודרישותיה. ברם, בהי-דחקה ובמודיפיקציות האחרות, הנוצרות בעק-

להבחין הבחנה חריפה בין ספונטאניות שבפורקן יצרים ביולוגיים ישירים, שבשפה היומיומית השם ההולם אותה ביותר הוא הפקרות, ובין ספונטאניות מכוונת על ידי סובלימאציות שקיימת ביסודה של כל יצירה אמנותית. בלשון הפסיכואנליזה הספונטאניות מהסוג הראשון היא פורקן הסתמי בעוד שזו מהסוג השני פירושה הבעה ספונטאנית של האני המתאפשרת על ידי תיעול היצרים המרוסנים. במקום אחד מציע פרויד אמרת-כנף להשקפתו בענין זה:

„במקום שהיה סתמי יהי אני“.

גם תולדות התרבות מלמדים אותנו כי יצירת הרוח זקוקה למסגרות וגבולות. היוונים, יוצרי הפילוסופיה, המדעים והאמנויות, לא השיגו הישגים מופלאים אלא דרך ביטול הריסון בחינוך ובחיים; הם העמידו לעצמם כאדיאל את הקצב, המידה והריסון העצמי. גם כאשר חדר ליוון דרך תראקיה הפולחן האורגיאסטי של דיוניסוס, שהתבטא בהוללות ובפורקן יצרים, נקבע הדבר לתכסיס מוגבל במקום ובזמן; מותר היה לקיים פולחן זה רק אחת לשנתיים על הפרנסוס.

בחברה הישראלית, בתוקף נסיבות שלא נוכל לפרשן כאן, קיבלה הספונטאניות בחינוך, במשפחה, בתנועת הנוער ובמידה מסויימת אף בבית-הספר, צורה של העדר ריסון עצמי מתוך אמונה חסרת-שחר בספונטאניות כזו יפה לבריאות ה"נפש וכוחה רב להביא את הילד לבטא את פנימיותו ועצמאותו. אך חוסר ריסון עצמי אינו מאפשר להגיע להבעה פנימית ולעצמאות כל עיקר. כיום קוצרים אנו פרי באושים של ספונטאניות זו — סילוף של רעיון חינוכי ותרבותי גדול: שחרור כוחות פנימיים לפעולות חברתיות, יצירה אמנותית ועיסוקים אינטלקטואליים. כדי להגיע לאלה צריך תחילה ללמד את הילד משמעת עצמית, ריכוז יצרים, דחיית סיפוק, משטר בחיי יום-יום וקצב בהתנהגות.

ב. על מנת שריסון היצרים והמשמעת העצמית, יביאו בעקבותיהם סובלימאציה ויאפשרו את הספונטאניות היצירתית צריך שהריסון לא ייהפך לדיכוי וההכוונה לכפייה. פרויד ותלמידיו הדגישו בתוקף כי עידון יצרים אפשרי רק אם הילד חפשי מקונפליקטים חמורים ומחרדות. ריי-

אידאולוגיים ונורמות המוסר שנוקטים בהם בעלי האישיות הסמכותית משמשים להם תיעול ואמצעי לביטוי דעות קדומות, להבעת נטיות ה"שנאה ולקבלת סיפוק ליצרי התוקפנות“.

התיאור של התהליכים הפסיכולוגיים בחינוך לערכים בעקבות משנתו של פרויד אינו מצייר לנו תמונה מעודדת. ואמנם, מבצבצת מדי פעם בפעם בכתבי פרויד השקפה פסימיסטית על טבע האדם וגורל התרבות. פתח תקוה המרמז על מוצא כלשהו מדילמה זו מסתמן בתורת פרויד בקונצפציה של עידון היצרים (סובלימציה). העידון הוא תמורה נפשית שבאמצעותה חלק ניכר מה"מרץ היצרי משתחרר ממטרותיו המקוריות ומה"אפקטיביות שלו והוא מופנה לאפיקים תרבותיים שבהם מוצא לו היחיד סיפוק אישי ועידוד חברתי. את הצורות הקלאסיות של העידון אפשר למצוא במשחק, באמנות, בפעולות חברתיות וברבים מהעיסוקים העיוניים.

מושג חשוב זה לא פותח די צרכו בפסיכואנליזה, ובפסיכולוגיה החינוכית לא זכה לתשומת הלב שהוא ראוי לה. לפיכך, מעטות מאד ידיעו תינו על מהותו של תהליך העידון, על גורמיו ותנאי התרחשותו. על סמך הסתכלויות קליניות אפשר לומר בוודאות סבירה את הדברים דלקמן:

א. כדי שהחניך יגיע לעידון יצרי צריך ש"גורמי החינוך (המשפחה, בית הספר ושאר הגורמים הנוטלים חלק בסוציאליזציה) יטילו עליו הגבלות מסויימות, יפנו אליו בתביעות ויפנו את מרצו ואת האינטרסים שלו לאפיקים עיוניים, חברתיים ויצירתיים (הבעה עצמית ע"י עבודה, משחק מכוון ועיסוקים אמנותיים). פירושו של דבר שהדרך לעידון היצרים ופיתוח כוחות היצירה אינה בגישה הנאיבית של הפידוצנטריות הקיצונית המאמינה בחיוב של חופש וספונטאניות מוחלטת בלי מעצורים והכוונה. ההשקפה על חיוב שבספונטאניות של הילד צמחה מתוך הלך-רוח של ליברליזם הומאניסטי מחד גיסא ומתוך הקונצפציות של הפסיכואנליזה על ההיגיינה הנפשית מאידך גיסא. אולם הפירוש שניתן לספונטאניות של הילד על ידי פודוצנטרים כענין של חופש מוחלט בחינוך התינוק והילד הוא הומאניזם תמים וולגריזציה של רעיונות הפסיכואנליזה. יש

ההרס והאנוכיות שבו. כדי להגיע למשימה זו חייב החינוך לשוות לערכים אופי של מניעים, להפכם לצרכים שיעזרו ליחיד להתגבר על היצרים הטבעיים. ברם, מאותו רגע שערך רוכש כוח של דהף, הוא מקבל אופי בלתי רציונאלי והשכל מאבד את שליטתו עליו במידה רבה. ויתכן, כי בגלל הניגוד שבחי האדם בין טבעו הביולוגי וצרכי התרבות נגזר עליו להתנווד במהלך ההיסטוריה בין שני הקצוות: מצבי אנומיה מזה ופנטיות נוקשה מזה.

מצבי אנומיה עלולים להתגלות בחברה לא דווקא מפני שהחינוך נכשל במשימה של השרשת ערכים. אנומיה חברתית היא תולדה של תמורות בחברה ובתרבות. במקרים רבים אינה אלא שלב מעבר מהישן שעבר זמנו לחדש שניצניו עדיין סמויים ומסתמנים בנביטתם רק לעיני בוחנת. הדבקות הנוקשה והלוחמת של „שומרי הגחלת“ אינה בהכרח אמצעי בדוק להחזרת העטרה ליושנה. כאשר פעולה זו מתבטאת בהטפה תוך כדי התעלמות מהמציאות המשתנה, היא יותר מזיקה מאשר מתקנת. חברה יכולה להרשות לעצמה לכלול במסכת הפעולות החינוכיות שלה ערכים רק ביחס פרופורציונאלי לאפשרות הגשמתם ב־מציאות היומיומית. אמנם, חלקים רבים ממערכת הערכים של החברה הנם בגדר חזון, הלך־רוח ומשאלות־לב המשקפים אי־שביעות־רצון מה־מציאות וכמיהה לשנותה. ברם, על מנת שערכים אלה לא יהיו בבחינת אוטופיה בלתי מחייבת צריך שתהיה להם אחיזה כלשהי במציאות והם צריכים להיות גילויים ממשיים של מאמצים כנים להחדרה מעשית (לא מילולית בלבד!) של ערכים אלה לחיים. ככל שגדול הפער בין המציאות או בין המאמצים הממשיים לשנות את המציאות ובין הערכים המוצהרים, כן תגדל הסכנה של הגברת האנומיה הערכית והתפשטותה לשטחי חיים ש־אינם גוועים עדיין בנגע של מלל מתחסד. בייחוד רבה סכנה זו כאשר המטיפים עצמם אינם מקיימים את הערכים המוצהרים בגופם ומסתפקים בהזתנהגות של „נשלמה פרים שפִּתְנו“.

סיכומו של דבר: ערכים עלולים להתנוון ב־אחת משתי צורות, בצורה של נוקשות קנאית, חדירה של אלמנטים אירציונאליים והרסניים ל־

סון אופטימאלי ופורה זקוק לשני תנאים — מס־גרת יציבה ועקבית ואוירת יחסים המאפשרת הזדהות עם מודלים. לשון אחרת: לא די ביחסים תקינים בין המחנך והחניך, התנהגות המחנך, ה־הורה והדמויות האחרות להזדהות חייבת להיות דוגמא מתאימה להעתק והפנמה, כלומר עקבית, קצובה ומרוסנת.

ברם ריסון עצמי ומשמעת פנימית, גם אם הופנמו בדרך של הזדהות הם רק תחילת הדרך לעידון היצרים, כעין מסגרת המאפשרת קליטתם של תכני תרבות שישמשו צנורות להבעת היצרים ופורקן המרץ הנפשי.

המודלים של הזדהות חייבים לשמש מופת ל־חניך גם מבחינה חיובית, היינו מבחינת עיסוקי־הם, שאיפותיהם והאינטרסים שלהם.

ג. התנאי השלישי להיווצרות העידון הוא מתן הזדמנויות רחבות של גילוי, הבעה עצמית, התנסות והתמחות, בעיקר בתחומים שבהם מגלה החניך נטיות וכשרונות. מכבש אוניפורמי בחינוך יפה לריסון ויצירת קונפורמיות אך לא לפיתוח כוחות נפש יוצרים. ריסון ומשמעת סכנה בהם כשהם חדלים להיות אמצעים והופכים למטרה. בלי מסגרות תחליף נאותות לתיעול המרץ הפסיכי הם מביאים לעכבות פתולוגיות או למרדנות דיפוזית. במסגרת נאותה חייב להיות איזון בין הכוונה ובחירה, משמעת וחופש, תביעות והרפיה, השתל הגבלות ומתן סיפוקים, כל אלה בקשת רחבה של פעולות ועיסוקים, הזדמנויות להבעה עצמית, גילוי עצמי והתמודדות של החניך עם תפקידים ומשימות שיקנו לו הרגשת בטחון עצמי וישמשו לו צינורות להפעלת כוחות הנפש המכוונים.

ה. שינויים בערכים והתנוונותם. מדיוננו אפשר לראות שהחינוך לערכים מצריך שילוב של פעולות רבות בתיאום של גורמים רבים וברקע של תנאים מיוחדים. הדרך בחינוך זה מסובכת, מלאה חתחתים וזרועה מוקשים. כשלון בה מביא לניהיליזם ואנומיה חברתית ואילו „הצלחת יתר“ כרוכה בסכנה של נוקשות, קנאות עקרה ונטולת מעצורים. המשימה העיקרית, או לפחות אחת המשימות העיקריות של ערכי התרבות היא לרסן את היצרים האנומאליים של האדם, את נטיות

רתן לתקן עולם במלכות שדי (בתחום הדת, החב"ה והלאום) הוסטו מהמרכז ונדחקו במידה מסוימת לקרן זווית. במקומם הועמדו במרכז הערכים המישניים המווסתים את חיי התרבות היומיומיים. שמא הגיע הזמן שגם אנו נעמיד את הפירי מידה על בסיסה? חיי התרבות והכלכלה, היחסים שבין אדם לחברו וסדרי המוסדות הציבוריים ודאי שיהיו מתוקנים יותר. זוהי אולי גם הדרך הבטוחה ביותר להגיע לראש הפירמידה — לערכים הגדולים.

ביבליוגרפיה:

1. גוטמן י. י. : הפילוסופיה של היהדות, מוסד ביאליק, ירושלים, תשי"ג.
 2. גרול מ. : הערכים וערך הערכים בקובץ "מניעת עבדינות בישראל", משרד הסעה, המועצה לבעיית העבריינות בישראל, ירושלים, תשכ"ג.
 3. מינקוביץ א. : לגיתוח המושג היהדות, מגמות כרך י"א, מוסד סאלד, 1960.
 4. מינקוביץ א. : הנהגות חיקוי ואמפתיה, מגמות כרך י"א, מוסד סאלד, 1960.
 5. מינקוביץ א. : בעיות פסיכולוגיות בהוראת התנ"ך ב"דעת ומעש בחינוך", ספר זכרון לא. ארנון, הוצ' הוצ' הציבורי, ת"א 1963.
 6. א. מינקוביץ וע. שקד : האישיות הסמכותית, מגמות כרך י"ב, מוסד סאלד, 1962.
 7. Benedict R., Patterns of Culture, New American Library, New York, 1951.
 8. Deese J., The Psychology of Learning, McGraw-Hill, New York, 1952.
 9. Hartshorne H. & May M.A., Studies in the Nature of Character, McMillan, New York, 1928.
 10. Kluckhohn C., et al. Values and value orientation in Parsons T. & Shels E.A. (ed.) Toward a General Theory of Action, Harvard Univ. Press, Cambridge, 1954.
 11. Kretch D., Crutchfield R.S. & Ballachey E.L. Individual in Society, McGraw-Hill, New York, 1962.
 12. Lundberg G., Human Values — a Research Program, Research Studies of the State College of Washington, 1950.
- ערכים או בצורה של התרוקנותם מתכני חיים תוך כדי שמירה עקשנית על מסגרות מילוליות או ריטואליות. הסכנות הללו אורבות יותר לערכים העליונים הנתפסים בתרבות כמוחלטים, מרכזיים וקטגוריים מאשר לערכים מסדר שני בעלי אופי יחסי והעדפתי. סכנת הסילוף של ערכים עליונים מרובה יותר מפאת היותם טוטאליים, בלתי-פשרניים ובעלי תביעה של ריסון עצמי והקרבה עצמית מרחיקה-לכת. בגלל מרכזיותם של הערכים נוטים דברי החברה להשקיע מרץ עצום בהשרשתם. אך דווקא משום אופיים המוחלט, הרי קטגוריה והבלתי-פשרני הם על פי רוב ראשונים להתמוטטות בתמורות הזמנים.
- אולי התקלה החמורה ביותר בטיפוח קיצוני של ערכים עליונים הבאים לתקן עולם במלכות שדי היא שהמרץ הנפשי המשוקע בתרבות זורם אליהם במלואו, תוך כדי הזנחה או אפילו התעלמות מהערכים המישניים הקשורים בחיים היומיומיים של בני האדם ובמגעיהם הבין-אישיים הדיגיטליים. בדרך חינוך זה ערעורם של הערכים העליונים יוצר מצב קטסטרופאלי של אנומיה טוטאלית משום שאין אז לחברה כל משען ועורף לקיום חיים תקינים. דומה הדבר למפקד שהטיל את כל צבאותיו לקו האש ובהתמוטט החזית תבוטתו ניצחת כי לא השאיר לעצמו עתודות בעורף.
- אין ספק שהחברה הישראלית מגלה סימנים מדאיגים של רפיון ערכים. בעבר הלא-רחוק הקדשנו את מיטב מרצנו החינוכי במשפחה, בבית-הספר ובאמצעי התקשורת השונים לטיפוח הערכים העליונים והזנחנו את הערכים המשניים. בי"מנוח "ערכים משניים" מתכוונים אנו לענינים כמו חוש לסדר, נימוסים בסיסיים, עכבות של אימפולסיביות, יחסים בין-אישיים תקינים המתבטאים בעזרה הדדית פשוטה בחיי יום-יום וב-יחסי גומלין קבועים בין הגילים, המינים והסמכותיות, משמעת עצמית, אחריות אישית לתפקידים ומשימות של יום-יום. יחס כבוד אלמנטארי לסדר הציבורי ולרכוש הציבור וכיוצא באלה.
- הקו המאפיין את התרבויות האנגלו-סכסיות הוא הצבת הפירמידה של מערכת הערכים האנושית על בסיסה. האמיתות הגדולות שניצבו בי"מנוח של תרבות האדם במשך דורות רבים שמט-