ופילוסופיים של תפיסתו. הוא מבטא, בעדינות האופיינית לו, ביקורת על מצב החינוך באותה תקופה (שבמובנים רבים תקפה גם בימים אלו, כעבור כארבעים שנה), ובצדה גם הזמנה למחנכים "להסתכן בניסויים עם כיתותיהם", מתוך אמונה עמוקה בצורך לחולל שינוי בחינוך.

רוג'רס הציב את התלמיד במרכז הלמידה, באותו האופן שראה את הפסיכותרפיה שבמרכזה הלקוח. בפשטות, הוא האמין כי התלמיד הוא אשר קובע את המטרות הלימודיות ואת יעדי ההתקדמות שלו; הוא אשר מתכנן ויוצר את המטלות, מבצע אותן ומעריך אותן. עמדה כזו מתבססת על שני תהליכים: האחד, זיקה ייחודית בין המורה לתלמיד, והשני, מעורבות רגשית של התלמיד בתהליך הלמידה.

נעמוד תחילה על התהליך השני: חייבת להיות **מעורבות רגשית** (עוררות, ריגוש, התכוונות) בבסיס **הלמידה החווייתית**, שהיא הלמידה המשמעותית על פי רוג'רס. לימוד יבש של העובדות לא ישיג את יעדי החינוך. כדי שלמידה תהיה יעילה עליה להיות חווייתית. למידה פירושה ארגון מחדש של האני – רכישה של תפיסות חדשות, בחינה של תפיסות שהוכחשו, והגדרה חדשה ומדויקת של טווח התחושות והחוויות.

למידה כזו, שכרוך בה **שינוי בתפיסת האני**, עשויה לאיים ולעורר התנגדות. לכן יש להשקיע הרבה בהסרת האיום. למידה נטולת איום מתרחשת ביתר קלות ופחות נוטה להישכח. לא קשה לזהות בדברים אלה את ניסיונו הטיפולי של רוג'רס, ומאותו שדה הוא מייבא מושגים שמעטים קישרו לתהליכי למידה. תפיסת הלמידה כשינוי כוללני של האני, במובן ההוליסטי, והמודעות להתנגדות הצפויה בתהליך כזה, הובילו לתובנות חשובות בדבר תפקידו של המורה.

למידה שמעורבים בה אינטלקט ורגש גם יחד היא משמעותית יותר מלמידה שמעורב בה רק אחד מהם. נוסף לכך, את הממד החווייתי משיג הלומד באמצעות עשייה, לא למידה פסיבית שמשאירה את מלוא העשייה והאחריות בידי המורה. גישה כזו מחייבת שינוי בהגדרות של תפקיד המורה ויעדי ההוראה. הלמידה משמעותית באמת כאשר התלמיד רואה אותה **כרלוונטית** למטרותיו. העברת האחריות מהמורה לתלמיד תורמת ללמידה משמעותית יותר.

רעיונות יוצאי דופן אלה חייבו התייחסות לממדים הנדרשים על ידי המערכת – חוקים וגבולות, הישגים ותפוקות. רוג'רס גרס כי גישה חינוכית חשדנית, שאינה סומכת על התלמיד ואינה מאמינה בו, שממוקדת בהקניה נוקשה ומשמרת מערך של בחינות, מדידה והערכה, אינה גישה יעילה להשגת מטרותיה, ואף מזיקה לחינוך ולתלמיד.

את העיקרון המרכזי שלו, החופש ללמוד, תרגם רוג'רס לשורה של פעולות ממוקדות וברורות, ביניהן יצירת רלוונטיות של החומר הנלמד, דאגה למשאבים, שימוש בחוזים, ארגון הקבוצה ועוד. הוא כתב:

> מטרידני הרעיון של צורך במוטיבציה לתלמידים. אדם צעיר יש לו הנעה פנימית חזקה. יסודות רבים בסביבתו מהווים אתגרים בשבילו. הוא סקרן לגלות, לדעת, גם לפתור בעיות. הצד הכאוב של ההוראה הוא, שלאחר שנים מעטות מדכא בית הספר במידה רבה את הנעתו הפנימית של הילד. אולם הנעה זו קיימת, ותפקידנו כמסייעים ללמידה הוא להפעיל אותה, לגלות אילו אתגרים הם ממשיים עבור האדם הצעיר, ולספק לו את ההזדמנות להיענות לאתגרים אלה. (רוג'רס, 1973, עמ' 134)

בהמשך הוא הרחיב:

> נקודה אחת שהייתי רוצה להדגיש היא, שאילו אותו זמן שכיום מקדישים לעריכת תכניות לימודים, הרצאות ובחינות שנאכפות על תלמידים, היה מוקדש לדאגה עשירת דמיון ליצירת שפע של משאבים ללמידה, כי אז היינו מוצאים דרכים חדשות ומגוונות להקיף את התלמיד בסביבה לימודית שמתוכה היה יכול לבחור אותם יסודות המתאימים לו ביותר לצרכיו. (שם, עמ' 136)

ועוד:

> העובדות מראות כי הדרכים הקיימות כיום בהוראה גורמות לכך שהילדים נעשים פחות עצמאיים ולומדים פחות מניסיונם, בבקשם דעת והבנה, ככל שהם מתקדמים בבית הספר היסודי. דבר זה עומד בניגוד גמור למטרתם של אלה הממקדים את מטרתם בחקירה. אם נותנים לילדים לחשוב על־פי דרכם, ולהגיע להבנה חדשה, המושגים שהם קונים עמוקים יותר, מלווים ביתר הבנה ומחמידים יותר. הם נעשים עצמאיים יותר, ומבוססים ביסוס איתן יותר, על גישה ניסויית. (שם, עמ' 140)

לא קשה לזהות בדברים אלה הדים לז'אן פיאז'ה, בן דורו, שאמר: "כל דבר שאנו מלמדים את הילד אנו מונעים ממנו לגלות בעצמו; כל דבר שהילד מגלה בעצמו – הוא זוכרו עד סוף ימיו". ולא פחות מכך יש כאן הדים לזאן־ז'אק רוסו, שכתב:

> חלמידיכם משועבדים לסמכות הנותנת להם הוראות בלי הרף. הם אינם פועלים אלא לפי פקודות; אינם מעיזים לאכול כשהם רעבים, לצחוק כשהם עליזים, לבכות כשהם עצובים, או להניע רגל לפני שנצטוו; בסופו של דבר לא יעיזו לנשום בלי פקודה. על מה יחשבו, אם אתם חושבים תמיד למענם? (רוסו, 2005, עמ' 550־551)

רוג׳רס, כמו רוסו ופיאז׳ה, האמין בפוטנציאל הטבעי של בני האדם – רק צריך לדעת להוציאו מן הכוח אל הפועל ולא לחנוק אותו. כאן עולה בבירור חשיבותו של התהליך הראשון שהוזכר לעיל, אותה זיקה ייחודית בין המורה לתלמיד, שהיא הבסיס הדיאלוגי למשנתו החינוכית של רוג׳רס.

רוג׳רס הגדיר הוראה כ״הגשמה או הפעלה של מצבים בין־אישיים אשר מעוררים למידה״. בראייתו ההוליסטית הרחבה הוא טען, שההוראה מיועדת לשפר את התיפקוד הכללי של היחיד, ובמיוחד את יכולתו לפתח את עצמו לפי דרכו. מטרת ההוראה היא לפתח אדם שלם, פתוח, אוטונומי ובעל יכולת אמפתית. הוא האמין שלא ניתן ללמד מישהו באופן ישיר, אלא אפשר רק להקל עליו, ליצור עבורו תנאים ולסייע לו ללמוד. בהוראה לא מכוונת המורה הוא מאפשר, מסייע (facilitator). ליחסים הבין־אישיים, לאינטראקציה, לדיאלוג מורה־תלמיד, יש תפקיד מרכזי ומכריע בלמידה.

מה נדרש מהמורה כדי שיוכל לסייע ללמידה?

1. **אמינות, אותנטיות, כנות.** זו אולי נקודת המוצא החשובה ביותר בגישתו של רוג׳רס לחינוך. המסייע הוא אדם ממשי, הוא מה שהינו ולא שום דבר אחר, ואם הוא נכנס לתהליך הלמידה עם התלמיד בלי להעמיד פנים וללא תחפושת, הרי שסיכוייו להצליח גבוהים ביותר. המורה המסייע קשוב לרגשותיו, מודע להם, יכול להעביר את תחושותיו לתלמיד כשהדבר מתבקש, מאפשר בכך קשר אישי וישיר עם תלמידו ויוצר מפגש אנושי של אדם עם אדם. הוא לא ״זר״ לעצמו, לא מניפולטיבי ולא מתגונן. המורה הוא אדם ״חי״, הוא אדם בעיני תלמידיו, הוא מביע וחווה רגשות. זו משימה לא קלה ולעתים אף בלתי אפשרית למורים רבים. עמדה כזו מחוללת אצל הלומד מערך שלם של תגובות רגשיות, מפעילה אותו ומחברת אותו לסיטואציה הרבה יותר מאשר מורה המצטייר כצינור סטרילי להעברת מידע, כהגדרתו של רוג׳רס.

2. **קבלה, הוקרה, אמון.** מדובר כאן במכלול רגשות שמבטא דאגה לתלמיד, אולם לא דאגה במובן ההורי, אלא במובן ההוקרה לדעותיו, לרגשותיו ולאישיותו. במינוח מודרני מקובל, המסייע מבטא יכולת להכיל את התלמיד על כל המטען החווייתי שלו בתהליך הלמידה – שיעמום, תסכול, כעס, התרגשות, התעלות, אדישות ועוד, ללא שיפוט או ביקורת. עמדה כזו מצד המסייע מעבירה לתלמיד מסר של קבלה, שהלומד אינו מושלם, אך הוא בעל יכולות ופוטנציאל. זהו מסר של אמון בסיסי וביטחון בלומד, כיצור תבוני ובעל כישורים ויכולות.

3. **הבנה אמפתית.** זהו אחד המרכיבים החשובים ביצירת אקלים מאפשר של למידה חווייתית עצמאית. זו היכולת להבין את עולמו הפנימי של התלמיד במהלך הלמידה, ורגישות לאופן שהתלמיד תופס את תהליך הלמידה. התלמיד

רוצה בפשטות להיות מובן – לא רק מה הוא אינו מבין; הוא רוצה לדעת שמישהו מבין מה עובר עליו, מבלי לשפוט או לבקר אותו. רוג'רס מאמין שזהו מנגנון מאפשר, מצמיח, ולא קשה להסכים איתו. לאור האמור לעיל ניתן לשפוך אור על התהליך שהוזכר קודם לכן – מעורבות רגשית כתנאי ללמידה חווייתית. רוג'רס האמין במעורבות הרגשית של המורה, כמו זו של התלמיד, בתהליך הלמידה. מורה קשוב, דרוך, רגיש, נלהב, נרגש ו"דלוק" מעביר לאקלים הלמידה איכויות אשר **"מדביקות" את תלמידיו בעמדה הרגשית, שכה חשובה ללמידה יעילה.**

אחד הקשיים העולים מדרישתו של רוג'רס להבנה אמפתית מצד המורה המסייע והמאפשר, קשור למהות הגישה הדיאלוגית. רוג'רס גורס כי אפשר להבין באופן מלא את האחר, בתנאי כמובן שקיימת נכונות להיכנס לעולמו ללא איום וחשש ולקיים שיחה ברמה הזו. בשיחה או בדיאלוג, הניסיון הוא לרוב להבין את ההסכמות והמחלוקות הנידונות בין המשוחחים, ולא בהכרח להבין זה את זה. בדרך כלל מדובר במפגש על בסיס שוויוני בין שני אנשים לא מושלמים, שנכנסים לדיאלוג הדדי, ולא בגישה אסימטרית שבמרכזה הלקוח או שבמרכזה התלמיד, כפי שאפשר להבין מעמדתו של רוג'רס.

מבקריו של רוג'רס טענו, כי נוסף ליכולתו יוצאת הדופן לאפשר, לסייע ולהבין את הזולת, הוא גם היה מורה מוכשר ביותר, שהצליח "להעביר מידע" לתלמידיו באופן כישרוני במיוחד. לטענתם, יהיה זה לא נכון להשאיר את הלמידה אך ורק בידי בעלי היכולת להיות מסייעים, כפי שפורט לעיל.

רוג'רס הציב בפני המחנכים מראה אכזרית, והציב לפניהם כמה שאלות מרתקות ומאתגרות על האופן שבו הם לוקחים חלק בתהליך הלמידה. מחנכים שביקרו אותו תהו ושאלו, אם רוג'רס אינו מזניח את ה"מה" על חשבון ההתמקדות ב"אחר".

באשר ל"איך", רוג'רס פירט בצורה מסודרת מה תפקידיו של המורה המאפשר, המסייע: ראשית עליו ליצור **אקלים** ייחודי של קבלה. אקלים כזה מתאפשר על ידי האופן שהמורה מבטא את עמדותיו, האמון שהוא משדר לתלמידיו, הלגיטימציה שהוא נותן לביטוי רגשות ועמדות, ואופן התייחסותו למרחב שבו מתקיימת הלמידה.

שנית, המורה מעורה בבנייה של תוכניות הלימודים, בהגדרת המטרות, בצורת הלמידה ובאופן ההערכה שהתלמיד יבחר ויהיה אחראי להם. המורה מספק כלים, מסייע בארגון מקורות הלימוד, מסייע בבחירה מתוך אלטרנטיבות מוצעות ועוד. במסגרת ההכשרה המקצועית של המורה, רוג'רס הניח כי "שכלול הכלי", דהיינו אישיותו של המורה, הוא משימה ראשונה במעלה. ללא פיתוח **מודעות עצמית**, אימון לרגישות, מיומנויות תקשורת ועוד לא יוכל

המורה לעמוד במשימתו להיות מאפשר ומסייע.

> אני קורא לזה עניין מסתורי, משום שתקשורת בין־אישית כמעט לעולם איננה מתגשמת במלואה. יש להניח שלעולם אינך מרגיש שמישהו אחר מבין אותך לגמרי, והוא הדין לגבי. אולם אני חש סיפוק רב כאשר אני מצליח, במקרה מסוים, להביע את עצמי בפני זולתי. יקרה לי השעה שאני מרגיש באמת, בקרבה לאדם אחר, במגע מלא איתו. (רוג׳רס, 1958, עמ׳ 220)

תביעתו של רוג׳רס מהמורה, וגם מהמטפל, אינה קלה. הדרישה להעמיד את תהליך הלמידה על יסודות בין־אישיים מובהקים מציבה בפני המורה אתגר מאיים של בחינה של העמדות וגישות ההוראה שלו, שהיא מעבר לשליטה בדיסציפלינה זו או אחרת ומיומנויות ההקניה שלה. היא תובעת תהליך ארוך ומורכב של פיתוח מודעות עצמית ושכלול מיומנויות בין־אישיות.

אחת הסוגיות הסבוכות שממחישות באופן מובהק כמה מורכב הוא יישום הגישה של רוג׳רס בכיתה היא סוגיית **השליטה**. רוג׳רס מציע למורה לוותר על שליטה, עם כל המשתמע מכך, וליצור אקלים מסייע ללמידה. אולם הוויתור על שליטה טומן בחובו איום גדול הרבה יותר מאשר רק האוטונומיה של התלמיד. הוויתור על שליטה בתלמיד ובתהליך הלמידה, כפי שהיא נהוגה ומקובלת ברוב מערכות החינוך, חושף את המורה לסכנה להיראות נלעג. הוויתור על שליטה מציף את המורה בחרדה – לגבי מעמדו וערכו, לגבי עמידה ביעדים ותפוקות, לגבי אי סדר, פריעת חוק ואובדן דרך ועוד. חרדות אלה גם משקפות את הקושי שלו להאמין בתלמיד ולסמוך עליו.

בתקופה שבה מערכות חינוכיות מתמודדות עם שאלות נוקבות של אובדן סמכות ומנהיגות, וסגנונות ניהול סמכותיים מנהלים קרב מאסף בניסיון לשמור על הסדר הישן, מתבקש יותר מאי־פעם הצורך להתעמת עם הקושי לשחרר ולוותר על שליטה. במילותיו של רוג׳רס:

> בתפקידו כמסייע ללמידה משתדל המורה להכיר במגבלות שלו עצמו ולקבל אותן. ברור לו שיוכל להעניק חופש לתלמידיו רק במידה שיחוש בנוח במתן חופש כזה. הוא מסוגל לגלות הבנה רק במידה שהוא חפץ באמת להיכנס לעולמם הפנימי של תלמידיו. הוא יכול לשתף אותם בעצמו רק אם יחוש בנוח, במידה מתקבלת על הדעת, תוך כדי נטילת סיכון זה. הוא יכול להשתתף בקבוצה כחבר, רק אם הוא באמת מרגיש שיש שוויון בינו לבין תלמידיו – כלומדים. הוא יכול לגלות אמון ברצונם של תלמידיו ללמוד, רק במידה שהוא חש באמון זה. פעמים רבות לא תהיינה עמדותיו מסייעות ללמידה. הוא יימצא חושד בתלמידיו, בלתי מסוגל לקבל עמדות השונות מאד מעמדותיו שלו. הוא לא יהיה מסוגל להבין חלק מתחושותיהם של תלמידיו, שתהיינה שונות מאד משלו. הוא עלול למצוא

עצמו כועס וזועם על עמדות של תלמידים כלפיו, ורוגז על התנהגותם של תלמידים. הוא עלול לגלות בתוכו צורך עז לשפוט ולהעריך. תוך כדי התנסות בעמדות שאינן מסייעות ללמידה, הוא ישתדל לעמוד עליהן, להיות מודע להן בברור, ולהציגן ממש כפי שהן בתוכו. לאחר שיבטא התרגזויות, שיפוטים, הבעות אי־אמון, ספקות באחרים ובעצמו – כמשהו הבא מתוך עצמו, שאיננו בבחינת עובדות אובייקטיביות חיצוניות, הוא ימצא שהאווירה טוהרה למגע גומלין משמעותי בינו ובין תלמידיו. מגע גומלין כזה עשוי לתרום רבות להפגנת אותן עמדות ממש בהן התנסה קודם לכן, וזאת כדי שיוכל לסייע יותר ללמידה. (רוג'רס, 1958, עמ' 167)

סוף דבר

אלפרד אדלר אמר פעם: "תיאוריה פסיכולוגית קשורה באופן הדוק לפילוסופיית החיים של יוצרה. ברגע שהוא מציג אותה לעולם היא נושאת חן בעיני מי שהם בעלי כיוון מחשבה דומה (אנשי מקצוע והדיוטות כאחד), ומספקת להם בסיס מדעי לגישה כלפי החיים שהם רכשו עוד קודם לכן" (Ansbacher, 1956). זה מה שקרה עם התיאוריה של רוג'רס. עבור רבים רוג'רס הציע משהו חדש, שונה, אופטימי ואנושי, אבל גם מוכר, הגיוני ומתבקש במציאות ההיסטורית, החברתית והתרבותית של החצי השני של המאה ה־20. היה ברור כי בעולם פוסט־מודרני, ליברלי, שוויוני ודמוקרטי, החרד לזכויות היחיד והקבוצה, המתנער מסמכות וטוטאליטריות, המציב במרכז את האדם והילד כיישויות המכוונות למימוש עצמי וצמיחה, יהיו תומכים נלהבים למסגרת מהסוג שרוג'רס הציג. ואכן הוא השפיע במקומות רבים, מחדר הטיפולים ועד לכיתה הלימודית, מהמשפחה ועד הקהילה.

רוג'רס האמין שמדובר בהושטת עזרה – יש מקום לעזור לאנשים גם אם אינם חולים על פי קריטריונים רפואיים. הוא האמין בטבע האדם, שנוטה לצמוח ולממש את עצמו. הוא ראה את היחיד מונע ומכוון לקראת עתיד, מחפש אתגרים, שואף לחופש. מבחינתו "הקונפליקט ניתן למניעה", וכאן הוא מרמז על אבי הקונפליקט בפסיכולוגיה המודרנית. האדם לא מתגונן בהכרח, אינו פסימי ופסיבי, אלא יש לו דחף לנוע ולהתקדם. מדובר בנטייה מולדת למימוש היכולת. המאבק, על פי רוג'רס הוא למימוש הפוטנציאל. הוא הדגיש גם את הרקע החברתי, ואת תפקידם המעצב של החוויות במסגרת התפיסה הסובייקטיבית של המציאות. הוא האמין שהפוטנציאל למימוש עצמי מותנה ביחס חיובי של הסביבה – קבלה, אהבה ואישור. בלי אלה, המאבק הוא

להשיג את אלה, ולא לממש את הפוטנציאל.

רעיונות אלה שרוג׳רס גיבש לכלל גישה טיפולית מקיפה היו להיט בשנות ה־60 וה־70 של המאה ה־20. מכלול רעיונותיו, המצטרף לפסיכולוגיה ההומניסטית, תרם לראייה רחבה יותר של ההתנהגות האנושית. יישום מוקפד וברור של רעיונותיו במסגרת תבנית דיאלוגית, תוך טיפוח אקלים ויחסים ייחודיים ומקבלים, שתפקידם לאפשר צמיחה, נותן סיכוי למטפלים, מחנכים והורים למנוע רבים מהקשיים שחווים בימינו ילדים ומבוגרים.

אולי תרומתו המשמעותית ביותר של רוג׳רס בשדה החינוכי הייתה, שהוא העמיד את תהליך הלמידה על שתי תומכות, אינטלקטואלית ורגשית. כדי לקיים למידה יעילה לא די בתהליך קוגניטיבי של העברת מידע, פתרון בעיה או ניסוח סדור של טקסט, אלא צריך להתרחש גם אירוע חווייתי, רגשי, אותנטי, כדי שהלמידה תהיה משמעותית. שילוב זה של אינטלקט ורגש לשם למידה משמעותית ייתכן רק במרחב דיאלוגי המטפח יחסים בין־אישיים.

מקורות

רוסו, ד׳אן־ד׳אק (2005). *אמיל או על החינוך*. בתוך: נמרוד אלוני (עורך), *כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית*. אנתולוגיה. תל־אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ״ת.

רוג׳רס, קארל (1958). ״מאפייני היחס המסייע״. בתוך: ר׳ הורשובסקי (עורכת), *הייעוץ בחינוך – עקרונות וגישות*, בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים 1970.

רוג׳רס, קארל (1973). *חופש ללמוד*. תרגם: יונה שטרנברג. תל־אביב: ספרית פועלים.

Anderson, R. and K.N. Cissna (1997). *The Martin Buber Carl Rogers Dialogue*. A New Transcript with Comentary. Albany: State University of New York Press

Ansbacher, H.L. and R.R. Ansbacher (1956). *The Individual Psychology of Alfred Adler: A Systematic Presentation in Selections from his Writings*, New York: Basic Books.

Hall, C.S. and G. Lindzey (1978). *Theories of Personality*. NY: John Wiley and sons.

Rogers, C.R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.