



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 1 ינואר 2011

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**אהבה, זכויות-אדם והוקרה חברתית - השלכות משנתו
של אקסל הונת על חינוך ועל הכשרת מורים**

שלמה בק

אהבה, זכויות-אדם והוקרה חברתית - השלכות משנתו של אקסל הונת על חינוך ועל הכשרת מורים

שלמה בק¹

תקציר

במאמר מוצגת התאוריה של אקסל הונת בדבר "מתן הכרה", ומומחשות משמעויותיה לגבי חינוך והכשרת מורים. הונת מציע שלושה דפוסים של הכרה (הבאים לידי ביטוי באהבה, בזכויות, ובהוקרה (esteem)) וטוען ששלושתם מהווים תנאים מוקדמים להתפתחות הזהות האישית של האדם ולהיותו אדם אוטונומי. בהיעדרם, נפגמת יכולתו של האדם לממש את עצמו. כל דפוס מאופיין באמצעות "מאבק להכרה" שעומד בבסיס הקונפליקטים המוסריים שאנו חווים.

רכיב חשוב של התאוריה עוסק ביחסי הגומלין שבין הדפוסים השונים. אפשר לנתח את הדילמות החינוכיות במונחים של מאבק להכרה בתוך כל דפוס ובין הדפוסים. להלן תוצג תאוריה חברתית זו וייערך ניסיון להמחיש את הטענות שבה בהתייחס לנעשה בהכשרת המורים.

מילות מפתח: תאוריה ביקורתית, מתן הכרה, הכשרת מורים, מעמד המורה

המאמר מורכב משני חלקים. בחלק הראשון אציג את משנתו של הונת בתמציתיות ובפשטנות המתבקשת מקוצר היריעה. אתייחס רק לעיקרי תורתו, ואתעלם כמעט לגמרי מההסתעפויות ומן ההרחבות שזכתה להן מאז נוסחה לראשונה בתחילת שנות התשעים של המאה ה-20. אתעלם גם מהבטיה הפוליטיים-חברתיים. למעוניינים להעמיק בדברים, ולהכיר את ספרות המחקר המתייחסת אליהם, מוצעת רשימה ביבליוגרפית בסיום הדברים. בחלק השני אבחן את המשתמע מן התאוריה לגבי חינוך והכשרת מורים. הונת עצמו אינו מתייחס לנושא החינוך, אך התאוריה שהוא מציע יכולה לשפוך אור חדש על סוגיות רבות שאנו מתלבטים בהן. קוצר היריעה הביא לכך שהסתפקתי בהצגת הבעייתיות שהתאוריה מציפה לגבי מהות מעשה החינוך, דמות המונחים ומעמדם ודרכי הכשרת המורים. הדברים שיובאו להלן, אינם בגדר תורה סדורה אלא הם בחזקת הזמנה לדיון, וגירוי למחשבה.

I.

אקסל הונת עומד כיום בראש אסכולת פרנקפורט. במשנתו (הונת, 2008; 2003; 2002; 1995; Honneth 2010; 2008; 2004) הוא מבקש לחדש את הפילוסופיה הביקורתית, ולהעניק לה נופך חדש לאחר שסר חנו של המרקסיזם הקלסי שעליה התבססה בעבר. במרכז תורתו של הונת עומד המושג "מתן הכרה" (Anerkennung), במובן הענקת מעמד ("הכרה ב..." ולא "הכרה את..."). בבסיס התאוריה עומד הרעיון שהמניע המרכזי של בני האדם, כיחידים וכקבוצות, הוא הצורך שלהם בהכרה חברתית. בניגוד לתפיסתו של הובס שלפיה בני האדם נמצאים במצב מתמיד של מלחמת הכול בכול – ולכן, כדי למנוע מצב שבו איש את אחיו יאכלו, יש צורך בחברה שתסדיר את מערכת היחסים ביניהם – הונת, שצועד בעקבות הגל (Hegel), מניח שבני האדם הם, מעצם טבעם, יצורים חברתיים שמחפשים את קירבת בני מינם. ליתר דיוק, האדם יכול לצמוח ולהגיע למימוש עצמי רק אם הוא מוכר בחברה. הוא אינו יכול לפתח את זהותו האישית ללא קבלת משוב חיובי למעשיו מהחברה

1 פרופ' שלמה בק, לשעבר נשיא המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע

שבה הוא חי. כדי שיוכל להתפתח בצורה תקינה, חייב כל פרט להיות בטוח ביכולותיו הקוגניטיביות, ועליו לבטוח ברגשותיו ובתחושותיו כלפי האחרים. עצם היכולת להיות אדם אוטונומי תלויה בכך שהיחיד יקבל את עצמו. הכרה עצמית וזיהוי עצמי מותנים בהיות העצמי מוכר בידי האחר, שכן שהעצמי מטמיע בקרב את ההכרה החיצונית והופך אותה להכרה עצמית. אבל הכרה חיצונית זו אינה נתונה לאדם מלכתחילה. האדם חייב להאבק על קבלתה; וכך, "המאבק להכרה" הופך להיות מניע מרכזי של ההתנהגות האנושית. בעקבות הגל, גם הונת מניח שקיימים שלושה דפוסים שונים של מתן הכרה, וכל אחד מהם מזין סוג שונה של הכרה עצמית. הדפוס הראשון מכוון להכרה באנשים מסוימים שהם ייחודיים במובן כלשהו מבחינת האדם (למשל, בהיותם "בני זוג של...", "ילדים של...", "חברים של..."). הדפוס השני מכוון לכל אדם באשר הוא אדם ובשל עצם היותו אדם. הדפוס השלישי מכוון להכרה באדם זה או אחר, משום שהוא בעל תכונות מסוימות או מאפיינים מסויימים (למשל מומחה בתחום מסוים או כוכב טלוויזיה). כל מקרה של מתן הכרה מציין הכרה יחידנית, אוניברסלית או מסוימת, או צירוף כזה או אחר של השלושה (Laitinen, 2002).

לשלושת דפוסי ההכרה ביטויים רגשיים: הרגשת ביטחון עצמי (self confidence) היא פועל יוצא מיחסי האהבה המאפיינים את דפוס מתן ההכרה הראשון. הרגשת כבוד עצמי (self-respect) היא תולדה של יחסים ממוסדים המביאים לידי ביטוי כבוד לאוטונומיה, לכבוד האדם ולזכויותיו. הרגשת הערכה עצמית (self-esteem) היא תוצר של הוקרה, והכרה בערך החברתי של האדם, ובמידת תרומתו לחברה. מזווית ראייה הפוכה, מצב של אי-מתן הכרה מביא לסבל. מניעת אהבה נתפסת כהתעללות ואפילו כאונס; מניעת זכויות נתפסת כהדרה וכקיפוח; מניעת הוקרה חברתית גורמת לעלבון (Honneth, 1995: 129). הטיעון המרכזי של הונת הוא שללא אהבה, זכויות והערכה, מועמדת בספק עצם האפשרות של האדם להיות אוטונומי ועצמאי המסוגל לממש את עצמו. שלילת מתן ההכרה, בכל אחד משלושת הדפוסים, מובילה אפוא לנזק אפשרי בתקינות תפקודו הפיזית והחברתית של הפרט, ובכבודו. יותר מכך, בהרחבה שנוספה לא מכבר לתאוריה שהציג, מציע הונת לקבוע שהיעדר הכרה (במיוחד מהדפוס הראשון), מאיימת לחבל בהתפתחות הקוגניטיבית של הפרט משום שהכרה (recognition) מניחה מראש הכרה (cognition), ובהיעדר הכרה הפרט מחפץ (reifies) את יחסי האנוש. הוא רואה בכל אדם אחר חפץ שבו הוא יכול להשתמש, ויכולתו לכונן את עולמו החברתי נפגמת בצורה חמורה (Honneth, 2008). אמנם הרחבה זו של התאוריה שנויה במחלוקת (שם), היא מעידה על רוחב היריעה של התאוריה ועל מידת פוריותה.

אהבה

ממשנתו של הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט לומד הונת את העיקרון שלפיו אהבה חיונית לביטחון עצמי. מבחינתו של הונת "יחסי אהבה מתייחסים ליחסים ראשוניים, ככל שהם – בדומה ליחסים בין חברים, הורים וילדים, יחסים ארוטיים בין אוהבים – נבנים על יחסי משיכה חזקים מבחינה רגשית בין קבוצה קטנה של אנשים (Honneth, 1995: 95).

בנסיבות רגילות, יחסי אהבה אופפים את התינוק מרגע היוולדו. העולל נולד חסר ישע וחייב בהשגחה מתמדת הדורשת תשומת לב לצרכיו. מי שאחראי לכך, לרוב אימו של התינוק, חייב להיות רגיש לכל ציוץ שהוא משמיע, ולהיענות לו. בהדרגה, עם תהליך גדילת התינוק, האם מתחילה לנתק את עצמה ממנו, כדי שתוכל לספק את צרכיה שלה ולחזור ולזכות בפרטיותה. העולל מפסיק לקבל סיפוק מידי לכל צורך שעולה בו מיד עם הופעתו. זוהי התנסות מתסכלת שיוצרת בו תחושת הפרדה, כלומר שהוא ואימו אובייקטים שונים. עם זאת מדובר בהתנסות הכרחית. ללא ההבחנה בינו לבין אימו, העולל לא יוכל לפתח את אישיותו שלו. משהבין התינוק שהוא ואימו אינם ישות אחת, הוא ניצב בפני קושי לא-פשוט. הוא צריך להתמודד עם הבעיה

כיצד לדרוש ולהבטיח את מימוש צרכיו מבלי להרגיז את אימו, ולגרום לה לזנוח אותו. הוא צריך להיות בטוח שגם אם הוא מיילל וצורח, אימו תמשיך לאהוב אותו, להשגיח עליו ולדאוג לצרכיו. תהליך הניתוק של ילד מן האם יכול להיות בעייתי לכל אחד מהצדדים. בלשונו של הונת מדובר במתח שבין עצמאות להתקשרות, או בין "הקרבה עצמית סימביוטית לבין הפרט שמצהיר על קיומו העצמי" (Honneth, 1995: 96).

במצב נורמלי, מה שמסייע לילד בתהליך זה היא העובדה שהאם ממחישה לעולל שהוא רצוי ומקובל. בד בבד עם היעלמויותיה, היא גם משחקת איתו ומשקפת לו, כבמראה, את צרכיו, תחושותיו ורצונותיו ("נכון שאתה רעב?"), ובכך מראה לו שהיא מבינה אותו. היא מבהירה לו שרגשותיו ורצונותיו הם "בסדר"; שהיא מוכנה להכילם, לקבלם, ולספקם. בעקבות זאת, התינוק מפתח ביטחון עצמי, הוא נעשה רגיש למגוון הרגשות והוא אף לומד להביעם (Elliot, 2009: 67). הילד, שזוכה בהכרה מצד האם לרגשותיו הפנימיים, מסוגל להכיר בהם בעצמו ולבטא אותם. למשל, הילד נפל והתחיל לבכות ואימו אומרת לו: "זה בטח כואב לך". בפעם הבאה הוא עצמו ישתמש בביטוי "כאב" כדי להביע את מה שאירע לו.

ביטחונו העצמי של הילד מותנה בכך שמקבלים אותו באופן בלתי מותנה, שהוא זוכה לאהבה שאינה תלויה בדבר. כפי שטוען הונת:

מבלי שירגיש בטוח שמי שאהוב עליו ימשיך לדאוג לו גם כשהוא יהיה עצמאי, יהיה זה בלתי אפשרי לסובייקט האהוב להכיר בעצמאותו. כיוון שהתנסות כזאת חייבת להיות הדדית ביחסים של אהבה, הכרה מאופיינת כתהליך כפול שבו האחר מצד אחד משחרר את עצמו ומצד שני קושר את עצמו לסובייקט האהוב. כשמדובר על כך שההכרה היא מרכיב מכונן של האהבה הכוונה היא לאישור העצמאות, המודרכת, ומקבלת סיוע מלווה דאגה (Honneth, 1995: 107).

היבט זה הוא חיוני. כפי שהונת מדגיש: "אנו טוענים, לא פחות ולא יותר, שהיחס של האדם לעצמו ולעולם קשור בראש ובראשונה, גנטית וקטגורית, ליחס חיובי [של הכרה], לפני שאוריינטציות יותר ניטרליות יכולות להתעורר" (Honneth, 2008: 35).

אך הילד אינו יכול להישאר בחיק משפחתו. עליו לנוע מהסביבה הבטוחה של המשפחה שבה גדל, אל החברה הרחבה, שהיא הרבה פחות אינטימית ומגוננת. בחברה הרחבה, יחסי האהבה אינם יכולים יותר לשמש בסיס למתן הכרה. אי-אפשר לאכוף יחסים של אהבה, ואין זה סביר לדרוש שכולם יאהבו את כולם. האדם שמבקש להתערות בחברה, צריך למצוא דפוס אחר של הכרה שלא יהיה תלוי במסכת של יחסים אינטימיים וקרובים. מדובר בדפוס הכרה שהוא שונה מהותית מהדפוס הראשון, משום שיחס האהבה שקיים במשפחה הוא אוניברסלי ואינו תלוי תרבות. בכל התרבויות האנושיות, ההורים (או לפעמים תחליפיהם) אוהבים את ילדיהם ודואגים לסיפוק צורכיהם. לעומת זאת, דפוסי ההכרה החברתיים הם תלויי תרבות, ואופיים משתנה מחברה לחברה. בתקופה המודרנית חל שינוי בולט במאפייני היחס החברתי של מתן הכרה. בתקופה הקדם-מודרנית, המונח החברתי המרכזי שעליו נשענה ההכרה היה "כבוד" (dignity), כבוד שהיה ניתן לאדם מתוקף מעמדו החברתי. מעמד זה לא היה קשור באישיותו ובפועלו של האדם, אלא בייחוסו ובמוצאו. המאפיין המרכזי שקבע את מידת הכבוד שזכה לה האדם היא "היותו של הבן של...". מדובר במאפיין מולד, שקבע את מעמדו החברתי של האדם, את עיסוקו, את מקום מגוריו, את קשרי נישואיו, וכיוצא באלה. הוא גם הגדיר את ערכו החברתי ואת הזכויות שיינתנו לו. השתייכות למעמדות חברתיים שונים הגדירה לאדם זכויות שונות. האדם זכה לכבוד אם "ידע את מקומו", ומילא בהצלחה את התפקודים החברתיים שמקום זה ייעד לו.

תמונה זו השתנתה בעידן המודרני. עלייתה של מדינת הלאום, ותהליכי התיעוש והחילון, העניקו תפקיד מרכזי לפרט באשר הוא. גורלו של היחיד הפך להיות תלוי במעשיו; ובמקביל, גם המושג "כבוד" (dignity) עבר שינוי

גם הוא. לטענת הונת הוא פוצל לשני מושגים נפרדים: האחד, "כבוד" (respect), שמובנו להכיר באדם מתוקף היותו יצור אנושי, שיש לו זכויות וחובות; האחר הוא "הערכה" או "הוקרה" (esteem), שמובנו להכיר באדם בשל תרומתו לחברה. בעוד המושג הראשון הוא אוניברסלי ובלתי אישי (זכאי לקבל אותו כל אדם באשר הוא אדם), האחר הוא אישי ומסויים. כל פרט זוכה לו בהתאם לקריטריונים המקובלים של החברה שבה הוא חי ובהתאם למידה שבה הוא עומד בהן.

חוק

לפי התפיסה המודרנית, כל אדם, ללא קשר למוצאו, למגדרו, למעמדו החברתי, לדתו, לעיסוקו, לרעיונותיו, הוא ישות אוטונומית בעלת זכויות אנושיות שצריכות להיות מוגנות באמצעות החוק. במסגרת החוק המודרני מכובדת האוטונומיה של הפרט ונמנעת הפגיעה בה. במקביל, מונע נמנעת גם האפשרות שמעשיו של הפרט יפגעו באוטונומיה של האחר. הרעיון המנחה את החוק המודרני הוא עקרון השוויון. כל אדם שווה לרעהו משום שיש להם טבע אנושי משותף, שיש לכבד אותו ויש להגן עליו. להיות שווה לאחר, לזכות במעמד שווה לפני החוק, הם מצבים הקשורים בהנחה שיש יחס מסוים של הכרה הדדית בין האדם לבין בני האדם האחרים: ללא כל תנאי; הוא מכבד אותם כני אדם, והוא זכאי לצפות לכך שגם הם יכבדו אותו ללא כל תנאי. יחס זה מצדם מפתח באדם הערכה עצמית. הוא מכבד את עצמו בתור יצור אנושי אוטונומי. אם אינו זוכה ליחס של הערכה, ואם נפגעות זכויותיו, הוא חש מדוכא, מודר ומופלה לרעה. הוא יכול, ובצדק, למחות, לתבוע את זכויותיו ולצאת למאבק על ההכרה בהן.

הונת מציין שמצב זה מעלה שתי בעיות שיש להתמודד עמן: האחת, כיצד להגדיר את זכויות האדם? מה נחשב לזכות כזאת, ומדוע? (Honneth, 1995: 113); השנייה, מי מחליט על זכויות האדם ומהו תהליך ההחלטה עליהן? התשובה המעשית לשתי השאלות הללו היא בעיקרה פוליטית. מכיוון שהיא באה לידי ביטוי בחוק, שהוא תמיד תלוי חברה, היא יכולה להצית "מאבקים על מתן הכרה". החברה נמצאת בתהליך מתמיד של שינוי. צרכים חדשים צצים חדשות לבקרים, וההגדרה מהי זכות אנושית נמצאת בשינוי מתמיד. (כך, למשל, בפינלנד הוכרה בימים אלה זכותו הטבעית של כל אדם לתקשורת אינטרנט) מבחינתו של הונת, תהליך זה מצביע על האפשרות להתקדם מבחינה מוסרית. החוק מכסה עוד ועוד היבטים של חיי האדם, עוד ועוד זכויות אנושיות זוכות להגנה חוקית ("הכול שפיט"), והאפשרות לניצול לרעה של הפרט מצטמצמת. עדות לתהליך זה היא ההכרה החוקית שזכו לה בעשורים האחרונים קבוצות מדוכאות כמו נשים, מיעוטים, מהגרים או ילדים.

הוקרה חברתית

הדפוס השני של הכרה חברתית שצמח בתקופה המודרנית, מתייחס לאנשים בתור פרטים. כבודו של האדם אינו נקבע עוד על פי ייחוסו, וצמח דפוס חדש של הכרה המושתתת על הדרך שבה מוערכים מעשיו. בעוד שהדפוס החוקי של ההכרה מתייחס אל האדם כאדם, ומחייב יחס שווה של הערכה לכל אחד ואחד, דפוס ההוקרה החברתית מבחין בין אנשים בהתאם לקריטריון מוסכם כלשהו, הבוחן מה הוא "שווה", או מה "ערכו" לחברה (merit). ככל שהפרט עונה לקריטריון, הוא זוכה להוקרה חברתית גבוהה יותר, וככל שהוא זוכה להוקרה חברתית גבוהה יותר, הוא מפתח בקרבו הערכה עצמית גבוהה יותר. יותר מזה, אם האדם מרגיש שאין לו שום דבר בעל ערך להציע לחברה, אין לו שום בסיס לפתח בקרבו תחושה של זהות אישית (ראו Anderson, 1996: xvi). דפוס זה של הכרה מעלה את השאלה מה נחשב כבעל ערך בחברה נתונה. לא כל דבר שאדם עושה הוא בעל ערך חברתי. בחברה בת-זמננו, עקרות בית, או העובדים בעבודות קבלן, נחשבים בעיני החברה כפחותי ערך בהשוואה לטייקונים הגדולים או לכוכבי הטלוויזיה. דפוס זה של הכרה קשור בטבורו לערכי החברה

ולמעשה. הוא מותנה בזה שהאדם נוטל חלק במה שנראה לחברה חשוב ומהותי. לטענת הונת, במרכז מערכת ערכיה של החברה הקפיטליסטית כיום עומד עקרון ה"הישגיות": הערך החברתי שניתן לאדם באופן לגיטימי לא נקבע עוד על-פי חברותו בנסגרת של אחוזה שלה קודים ברורים של כבוד, אלא באמצעות ההישגים האישיים בתוך חברה ששוררת בה חלוקת עבודה המאורגנת על-ידי התעשייה. כל אדם אמור היה לזכות בהערכה ביחס להישגיו כ"אזרח יצרני" [ולא ביחס למיקומו במבנה האחוזתי-פיאודלי הקודם]. (Honneth, 2003: 141).

עקרון ההישגיות המקובל כיום במשטר הקפיטליסטי הניאו ליברלי הוא חד-ממדי. הוא מדגיש את ההיבט הכלכלי של החיים, ובמיוחד הוא מקשר בין שכר לבין כבוד. הישגים חומריים הופכים לרכיב המכריע של ההוקרה. בהתייחסות בת-זמננו, העניים הפכו למסכנים. בניגוד למקום המכובד שתפסו העניים במסורת הדתית (הם קרובים יותר למלכות שמיים), העני כיום נתפס כביש גדא. להיות עני זו בושה. האדם עצמו אשם במצבו. העוני הוא כשל אישי של האדם, שכן - בעקבות הדפוס השני של ההכרה - ניתנה לכל אחד זכות שווה לשגשג. אך פרשנות זו של עקרון ההישגיות אינה גזרה משמיים. הוא מזמן מאבק על מתן הכרה שבבסיסו עימות בין התייחסויות שונות לסוגיית התרומה לחברה, וגישות שונות לעיקרון ההישגיות (Honneth, 2003: 137). העובדה שלציבור המורות (שהרי מדובר במקצוע שמועסקות בו בעיקר נשים), יש סטטוס חברתי נמוך (Honneth, 2003: 154), ושעליהן להאבק על-כך שתהיינה מוכרות כשוות לגברים בתרומתן החברתית, היא רק דוגמה לסוג כזה של מאבק.

היבט מעניין של התאוריה שמציע הונת נוגע למסכת היחסים הדינמית בין שלושת דפוסי ההכרה. כך למשל, כבר רמזנו לכך שהתפתחות החוקים העוסקים בזכויות מעלה את השאלה בדבר ההוקרה החברתית, מכיוון שהדפוס השני (חוק) מתייחס לטענות אוניברסליות באשר למתן הכרה, ואילו הדפוס השלישי (הוקרה) מדגיש את הייחודי והמסויים. כך נוצר מתח בין עיקרון דמוקרטי של שיוויון, ועיקרון של הערכה לפי הישגים. ככל שהפרט מרגיש שיוויון במונחים חוקיים, הוא מבקש להיות שווה לאחרים במונח של הוקרה. באופן דומה, הדפוס החוקי של ההכרה משפיע על דפוס האהבה, שכן "הילדות סומנה באופן ממוסד כשלב במהלך החיים המחייב הגנה ייחודית. הדבר הביא להתפתחות של מודעות חברתית באשר לחובות המסוימים של השגחה ודאגה שהורים חייבים בהם ביחס לילדיהם" (Honneth, 2003: 139).

כפי שנקודות אלה ממחישות, לתורתו של הונת יש היבט נורמטיבי מהותי. לטענתו, "ההכרה בכבוד האדם מהווה עיקרון מהותי של צדק חברתי" (Honneth, 2004: 352). היבט נורמטיבי זה הוא בראש ובראשונה תיאורי. חוויית אי-צדק חברתי מוסברת במונחים של מניעת סוג כזה או אחר של הכרה שנתפסת כלגיטימית, אך יש לה גם היבט הערכתי:

הפניה להיבט הנורמטיבי היא הכרחית משעה שאנו מפסיקים לדון בשאלה כיצד יש לנתח מבחינה תאורטית את המאבקים החברתיים, ופונים לשאלה של הערכתם המוסרית. ברור שאין אפשרות להסכים לכל התקוממות באשר היא, או להניח שכל מאבק להכרה הוא מוצדק מבחינה מוסרית. ככלל, אנו שופטים בחיוב את מטרותיה של ההתקוממות רק כשהן מצביעות על התקדמות בהתפתחות החברה לכיוון שנראה לנו מתקרב למושגינו בדבר חברה טובה או צודקת... [לכן], אתיקה פוליטית או תורת מוסר חברתית חייבת להיות מנוסחת כך שהיא תתייחס לאיכות יחסי ההכרה המובטחים בחברה. היותה של החברה צודקת או טובה נמדדת בהתאם ליכולתה להבטיח תנאים של הכרה הדדית שבהם עיצוב הזהות האישית, ובעקבותיה המימוש העצמי של הפרט, יכולים להתקדם בצורה טובה למדי (Honneth, 2004: 354).

II.

תורתו של הונת מאפשרת לשפוך אור חדש על המאבק שבו שרויה כיום מערכת החינוך בכלל והכשרת המורים בפרט. אפשר להתייחס אליו כמאבק על מתן הכרה בתוך שלושת דפוסי ההכרה וביניהם. ההוראה יכולה להתפס כפעילות של אהבה, כמספקת זכות אנושית בסיסית, או כספק של שירות מסוים לחברה. לכל אחד מדפוסי ההכרה תפיסה משלו לגבי דמות המורה ותפקידו, ואלה נמצאים לעתים בסתירה זה לזה.

יש הבדל משמעותי בין הדרך שבה החברה בת-זמננו מתייחסת לתפקיד המורה לבין הדרך שבה מורים רבים תופסים את התפקיד. בעוד החברה שופטת את המורה לפי עקרון ההשגיות (ציוני התלמידים במבחנים כאלה או אחרים), מורים רבים בוחנים את הצלחתם במידת יכולתם ליצור קשר משמעותי עם תלמידיהם. בעוד שהם מבקשים לראות את יכולתם ליצור הכרה מהדפוס הראשון ממד חשוב במקצועיותם, החברה ההישגית מייחסת לתהליך החינוכי חשיבות פחותה מהתוצר המדיד שלה. אהבה דורשת זמן והשקעה, ואלה נתפסים כבזבז זמן, בחברה שבה הדבר היחיד הנחשב הוא ההישגים המדידים שאליהם מגיע הילד. האהבה לילד נתפסת כמשהו שאינו זכאי להערכה חברתית, כשריד של תפיסת עולם רומנטית שפג תוקפה, שהרי מי יכול למדוד ולכמת הן את האהבה והן את התולדות האפשריות שלה? ראיית הילד כ"צרכן" או כ"לקוח", והצורך להתחרות על רצונו הטוב, אינם מוליכים ליחסי הדדיות ואפילו לא ליחסי כבוד הדדי. הם עומדים בניגוד ליחס האהבה שאינו מניח ש"הלקוח תמיד צודק".

אנו חיים בחברה שבה היוקרה החברתית שמישהו זוכה בה, היא פועל יוצא של גודל חשבון הבנק שלו. המורה נשפוטת כמי שאינה מסוגלת לעשות שום דבר אחר, שהרי החלופות מכניסות יותר ומבטיחות השתלבות טובה יותר במירוץ הצרכנות הגדול שבו כולנו מצויים. כך ניתן להסביר את המיצוב החברתי הנמוך של המורים ברוב ארצות המערב. עיסוקם אינו נחשב לפרופסיה, הם עוסקים בילדים שטרם הצליחו בחיים (הם לא מטפלים במי שכבר זכה להוקרה). המקצוע הוא נשי, ומשום שהוא משמש תחליף לאם, הוא זוכה ליוקרה חברתית דומה. זאת ועוד, אם אהבה היא מרכיב מהותי של הוראה טובה, נוצר מתח מהותי בין הדפוסים הראשון והשלישי של מתן ההכרה. אהבה, בשונה מאהבה נכזבת, מניחה יחסים של שיתוף ושל הדדיות. המעורבים בה חולקים ביניהם את עולמם הרגשי, את ערכיהם ואת השקפותיהם. כל זה עומד בסתירה למה שמקובל לראות כהתנהגות "פרופסיונלית", שלפיה צריכה להיות הפרדה בין האני האישי לאני המקצועי של האדם. מאיש המקצוע מצופה שיהיה "אובייקטיבי", שרגשותיו ועמדותיו לא ישפיעו על החלטותיו המקצועיות (Labaree, 2004), בשעה שהוא מקיים יחסים מקצועיים של מטפל-מטופל. מצב כזה אינו אפשרי בהוראה, שכן אישיות המורה היא הכלי החינוכי המרכזי שלה. כך עולה השאלה עד כמה יכולה ההוראה להיות פרופסיה. ההשוואה בין המורה כאשת מקצוע לבין פרופסיונלים אחרים תורמת לראותה כנחותה. היא יותר מדי דומה לאמא (דפוס ההכרה הראשון) ופחות מדי דומה לבעל מקצוע של ממש.

לפי דפוס ההכרה הראשון היחס שבין המורה לתלמידו צריך להיות מושתת על אהבה. יחס זה הוא מעבר למחויבות החוקית שלפיה המורה חייב לתפקד *in loco parentis* (במקום הורים). המורה מחויב לתפקד כהורה, שכן בזמן שהילד נמצא תחת פיקוחו עליו ליטול על עצמו חלק מתפקודי ההורים: לדאוג לביטחון הילד, להגן עליו ולדאוג לו. חובות אלה, השייכים לדפוס השני של ההכרה, אינם מספיקים לסיפוק צרכי הילד. הילד נמצא עדיין בשלב שבו התפתחותו התקינה מותנית ביחסי קבלה מצד מבוגרים רלוונטיים. לטענתו של מקס ון-מנן, הצורך לדאוג לצרכיו הפדגוגיים של הילד, מחייב את המורה להעניק לילד יחס של אהבה (van Mannen, 1991: 8). בהקשר זה, הביטוי "אהבה" מתייחס בראש ובראשונה למה שמכונה ביוונית בשם "פיליה" (*philia*) (בהבחנה מהמונחים "ארוס" ו"אגפה" (Halpin, 2007: 74-77)). הביטוי ארוס מציין אהבה "רומנטית" שיש לה ביטוי מיני. פיליה מציין אהבה חברתית (כמו בין אחים, שותפים לעבודה, הורים וילדים, ולעיתים גם בני זוג).

בשונה מארוס ומפיליה המופנים לבני אדם מסוימים (אלה שאותם אוהבים), אגפה היא אהבה אוניברסלית, שאינה תלויה בדבר, לאדם באשר הוא אדם. לפי הגדרות אלה, האהבה שבין המורה לתלמידים היא פיליה. פיליה מציינת אהבה שעיקרה רצון שלצד האחר יהיה טוב. אבל יחס האהבה הארוטי אינו בהכרח מיני. בעקבות אפלטון, טוען הלפין (Halpin, 2006; 2007) שמדובר ביחס המבטא תשוקה עזה להימצא במחיצת מישהו או משהו (למשל תחום דעת). הוא כולל את היכולת להיות "פתוח, רגיש, כן, מעוניין, קשור, אמפתי, סובלני, מכבד ואדיב, ביחס המתקיים עם האחר (Halpin, 2007: 82). כבר גתה טען ש"אנו לומדים רק ממי שאנו אוהבים" (מצוטט בתוך: Blake et al., 2000 203). ואילו בל הוקס מניחה שאהבה שאין בה ממד ארוטי, אינה מספיקה לספק את צורכיהם של הילדים (hooks, 2003). היא מציינת שהנושא כולו הפך להיות טאבו. באווירה שבה כל נגיעה בילד עלולה להתפרש כהטרדה מינית, עצם העיסוק בשאלה נתפס כבלתי תקין מבחינה פוליטית. מערך החוקים המגנים על הילד ועל זכויותיו, הפך את מתן האהבה לנושא בעייתי ורגיש. אבל, הדיון בסוגיה הוא הכרחי, שכן השאלה האם אפשר לקדם ילדים מבלי לאהוב אותם, ומבלי שהם יווכחו בכך שאוהבים אותם, היא שאלה שיש להעלותה בצורה מפורשת ולדון בה בגלוי ובגילוי לב. סטודנטים רבים מגיעים להוראה משום שהם "אוהבים ילדים". האם הפיכת המקצוע ל"סטריילי" היא אפשרית? האם הדחקתו תורמת למורה להיות טובה יותר?

אך גם אם נצטמצם לאהבה במובן פיליה, נעמוד בפני בעיות לא-פשוטות, הנובעות מהקשר שבין הדפוסים הראשון והשני של מתן ההכרה. הדפוס השני מושתת על עקרון השיוויון. נראה נכון לדרוש מבחינה חוקית שכל ילד יזכה לדאגה ממוריו. אם אהבה היא תנאי מוקדם ללמידה, ברור שילד שאיננו זוכה בה, מופלה לרעה. בעבר, היה נסיון להבטיח שיוויון בהוראה באמצעות בניית שיטות הוראה "חסינות מורה" (Keller, 1969). שיטות אלה נכשלו בעליל. נראה שאין אפשרות לוותר על המגע האנושי בין התלמיד למוריו. אבל, האם אפשר לקבוע בחוק שצריך להתקיים יחס של אהבה (פיליה) בין המורה לתלמידה? ומדובר בכל אחד ואחד מהם. האם אפשר לחוקק תקנה שרק מורה שאוהבת ילדים תעסוק בהוראה? האם אפשר, אפילו בעידן שבו הכול שפיט, להעמיד לדין מורה על כך שהיא אינה אוהבת את תלמידה? אך אם אהבה היא תנאי להתפתחות התקינה של הילד, האם אפשר שלא לחוקק תקנה כזו?

ובעיה נוספת: כיוון שבדרך כלל הילד אינו בוחר את מוריו, והמורה אינו בוחרת בתלמידה, הקשר שנוצר ביניהם איננו רצוני. האם יש לילד זכות להימנע ממנו? אהבה כפזיה יכולה להתפס בידי הילד כניצול לרעה, כפגיעה ואפילו כהתעללות. האם תיפקודה של המורה "במקום הורה" יכול להצדיק אותה?

להרהורים אלה השלכות על מעמדה ועל תכניה של הכשרת המורים. האם מכשירי המורים ניצבים בפני בעיות דומות של הכרה לאלו של המורים עצמם? כיצד הם תופסים את דמות המורה שהם מכשירים? במה באה מקצועיותם לידי ביטוי? כיצד הם מתייחסים לשלושת דפוסים ההכרה?

דוגמאות אחדות:

אנו חיים בחברה רבת-תרבויות. המתח שבין דפוסים ההכרה השונים בא בה לידי ביטוי בולט. כיצד אנו מתייחסים אל מתיחויות בין יהודים לבין ערבים, בין דתיים וחילוניים, בין ותיקים לבין מהגרים, בין עניים לבין עשירים... האם יכולה הכשרת המורים להתעלם מהסוגיות החברתיות הנוגעות במאבקים על הכרה ולהדחיק את הדיון בהן לשולי הבמה? עד כמה אנו מתייחסים לאופייה הסוציאלי של המדינה, למערכת הערכים השלטת בה, ולדפוסים היוקרה הנהוגים בה?

בהקשר אחר עולה השאלה בדבר מקומם של יחסי האהבה בין מכשירי המורים לבין המתכשרים להוראה. מצד אחד, הסטודנטים אינם עוד ילדים ואולי אינם זקוקים עוד ליחס של קבלה ללא תנאי. מצד אחר ההכשרה להוראה אמורה לשמש "מודלינג" של הוראה טובה. האם יכול לבוא בה לידי ביטוי העיקרון שלפיו מכשירי

המורים "עושים את מה שהם מטיפים לו"?

ועוד: אפשר לחשוב על מצב שבו בוגר של תכנית הכשרה תובע לדין את מוסד ההכשרה בטענה שלא הוכשר כהלכה לתפקידו. האם ברורות למכשירי המורים עצמם ההשתמעויות החוקיות הקשורות בשוויון, בזכויות הילד, בהתנהלות המורה "במקום הורה"? האם אנו מכינים כראוי את המורה שלעתיד, למציאות שבה היא עלולה להיות חשופה לתביעות משפטיות ותזדקק, כמו שכבר קורה במקצועות אחרים, להסתובב עם עורך-דין צמוד? כל אלה הן, כמובן, דוגמאות בלבד. הן מסייעות להעלות את השאלות עד כמה מתייחסת הכשרת המורים לשלושת דפוסי ההכרה? עד כמה היא בוחנת מה משתמע מכל אחד מהם, ועד כמה היא רגישה ליחסי הגומלין ביניהם.

נראה שצעד ראשון בבירור שאלות אלו יכול להציע הרעיון על דיאלוג. הדיאלוג עצמו משמש מסגרת של מתן הכרה, וכל אחד מדפוסי מתן ההכרה טומן בחובו היבט אחר של דיאלוג שניתן לקיים בין המורה לבין תלמידו. כפי שטען גאדאמר (Gadamer, 1976 / 1989) הדיאלוג הוא דרך לבחינת הדעות הקדומות שלנו, ובכך הוא מזמן אפשרות לחינוך עצמי. אנו צריכים לשאול את עצמנו עד כמה אנו מאפשרים דיאלוג פתוח ביננו לבין עצמנו, וביננו לבין הסטודנטים, סביב הסוגיות הקשורות במתן הכרה בתהליכי החינוך וההוראה המתנהלים בתחומנו. עוד נשאל עד כמה אנו מקיימים דיאלוג על זכויות ועל עקרונות של הישגיות, על שוויון ועל תחרותיות, על הדרה ועל הכלה, על צדק חברתי ועל אפליה, על חופש ואוטונומיה, על השפלה ודיכוי. אנו נקראים לקיים דיאלוג שיעסוק בסוגיות כגון: מה צריכה להיות מערכת יחסים "אוהבת" בין מורה לבין תלמיד? מה הן זכויות הילד, המורה, ההורה? (למשל: מהו "שוויון"?). כיצד עלינו להתייחס אליהן במהלך ההכשרה? מהו עקרון ההישגיות שראוי להשתית עליו את תהליכי החינוך והלמידה-הוראה. כמכשירי מורים אין לנו אפשרות להימנע מעיסוק בשאלות אלו הן מההיבט התאורטי שלהם והן מההיבט המעשי שלהן (כגון מדיניות הערכת הסטודנטים, שותפותם בקבלת החלטות, יחסי מורה-סטודנט), משום שאחד המסרים המרכזיים של התאוריה שמציע לנו הונת הוא שהתפתחותו הרגשית והקוגניטיבית התקנה של כל פרט, צמיחת זהותו האישית, והאפשרות שיגיע למימוש עצמי, מותנים בתהליכים של מתן הכרה.

מקורות

- הונת, א' (2008). *זלזול ומתן הכרה*. (תרגום: איה ברוייר) תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- Anderson, J. (1995). Translator's Introduction (Trans.: J. Anderson). In : A. Honneth (1995) (pp. x-xxi). Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (2000). *Education in an Age of Nihilism*. London & NY: Routledge.
- Elliot, A. & Lemert, C. (2009). *The New Individualism*. (Enlarged ed.). London & NY: Routledge.
- Gadamer, H.G. (1989). *Truth and Method* (trans.: J. Weinsheimer & D.G. Marshall), (2nd ed.). NY: Continuum.
- Halpin, D. (2006). Why a Romantic conception of education matters? *Oxford Review of Education*, 32(3), 325-345.
- Halpin, D. (2007). *Romanticism and Education*. London & NY: continuum.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts* (Trans.: J. Anderson). Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Honneth, A. (2002). *Grounding Recognition: A Rejoinder to Critical Questions*. *Inquiry*, 45(4), 499-519.
- Honneth, A. (2003). Redistribution as Recognition: A response to Nancy Fraser (Trans.: J. Golb & J. Ingram). In: N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or Recognition?* (pp. 97-110). London & NY: Verso.
- Honneth, A. (2004). Recognition and Justice. *Acta Sociologica*, 47(4), 351-364.
- Honneth, A. (Ed.). (2008). *Reification: A New Look at an Old Idea*. Oxford: Oxford University Press.
- Honneth, A. (2010). *The Pathologies of Individual Freedom*. (Trans.: L. Lob). Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. NY & London: Routledge.
- Keller, F. S. (1969). *A Programmed System of Instruction*. Kalamazo Valley: Kalamazo Valley Intemediate School District.
- Labaree, D. F. (2004). *The Trouble With Ed Schools*. New Heaven; London: Yale, University Press.
- Laitinen, A. (2002). Interpersonal Recognition: A Response to Value or a Precondition of Personhood? *Inquiry*, 45(4), 463-478.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching*. London, Ontario: The Althouse Press.

Love, Human rights and Social esteem

Shlomo Back

Abstract

This paper presents Axel Honneth's theory of recognition, and illustrates its significance to the field of Education. Honneth postulates three modes of recognition (love, respect and esteem), and claims that they are prerequisites for the development of the individual's self identity and to his being autonomous person. Lack of them results in impairment of the individual's ability of self-fulfillment. Each mode entails a "struggle of recognition", which both explain and legitimize moral conflicts. The interrelationship between the three modes is another important feature of the theory. Educational dilemmas can be viewed as struggles of recognition in and between these three modes. The second part of the article illustrates this claim.