



ארגון יד לבנים
סניף ירושלים



עיריית
ירושלים



טוראי פרופ' יוסף בונאבנטורה ז"ל

בן אממה-פאנו וארנולדו-משה

נולד בפיזה, איטליה

בתאריך 24/12/1891

התגורר בפירנצה, איטליה ובירושלים

שרת בחיל הרגלים

נפל בעת שירותו

ד' בניסן תש"ח, 13/41948

נקבר בבית העלמין סנהדריה

שורה: ב קבר: 01

הותיר אחריו אב, אישה ו-3 בנים.

בן 57 בנופלו

קורות חיים

בן אממה-פאנו וארנולדו-משה, נולד ביום 24.12.1891 בעיר פיזה, איטליה. ארבעים שנה ישב בפירנצה, שבה כיהן כפרופסור לפסיכולוגיה. ביתו היה בית יהודי מסורתי וציוני, בצירוף מיטב תרבות ההשכלה המערבית. איש-מדע ער ורב-פעלים. הוא כתב למעלה משמונים ספרים וחיבורים, רובם באיטלקית וכעשרים מהם בעברית. ידועים מחקריו בפסיכולוגיה על בעיות הזמן והחלל, על הילדות והבגרות, הפסיכואנליזה וכו'. ובין ספריו ידועים במיוחד שני ספרים, האחד בפסיכולוגיה של הילדות וההתבגרות, בהדגשה מיוחדת של תהליכים שכליים גבוהים (1930), והספר השני מוקדש לפסיכואנליזה לאסכולותיה השונות של פרויד, יונג, אדלר וריברט, ולכך צירף רעיונות ביקורתיים מתוך ניתוח הנטיות האנוכיות וההדוניסטיות של הטבע האנושי ודרכי האנרגיה היוצרת באדם. שני ספרים אלה, שנכתבו איטלקית כרוב ספריו, תורגמו



ארגון יד לבנים
סניף ירושלים



עיריית
ירושלים

גם לספרדית, הראשון על-ידי אישתו. פרופ' בונאבנטורה ערך מחקרים על ההבדלים האינדיבידואליים והתכונות האישיות, ובייחוד נודע בעבודותיו בתחום ההדרכה החינוכית והמקצועית שהירבה לעסוק בהן עוד בהיותו באיטליה ואחר-כך בארץ-ישראל (בתפקידו כיועצה המדעי של התחנה להדרכה מקצועית שעל-יד מרכז ברנדייס מיסודה של "הדסה").

פרופ' בונאבנטורה עלה ארצה בשנת 1939 ועמד בראש הקתדרה לפסיכולוגיה באוניברסיטה העברית. כן שימש מורה לפסיכולוגיה בבית-המדרש למורים של "המזרחי" בירושלים; יושב-ראש המרכז להתייעצות מקצועית שליד הוועד הלאומי; יושב-ראש הוועדה למונחי פסיכולוגיה של ועד הלשון. הרביץ תורה ודעת בכפר ובעיר, בקיבוצים וביישובים שונים. נודע במחקרו המשווה שערך בקרב ילדי העדות השונות בארץ. כבעל ניסיון צבאי (היה קפיטן בחיל-התותחנים האיטלקי במלחמת-העולם הראשונה), נחלץ מיד להגנת בנייני האוניברסיטה. הדרך להר הצופים עברה בשכונת שיחי-ג'ראח הערבית ועם פרוץ המלחמה התאפשרה התנועה להר בשיירות שאובטחו על-ידי הצבא הבריטי. בשעות הבוקר של 13.4.1948 יצאה שיירה להר הצופים, לאחר שהבריטים הבטיחו כי הדרך פתוחה ובטוחה. השיירה נתקלה במארב ערבי בשכונת שיחי-ג'ראח ומאות ערבים המטירו עליה אש עזה. חלק מכלי הרכב הצליחו להיחלץ ולחזור, אך שני אוטובוסים, אמבולנס ומשוריין ליווי נלכדו במארב. במשך שעות רבות לחמו אנשי השיירה וניסו למנוע התקרבות הערבים לכלי הרכב. אש שנורתה מעמדותינו בעיר ובהר הצופים וכן משוריינים שנשלחו למקום לא הצליחו לסייע לשיירה. כוחות צבא בריטיים שהיו במקום לא התערבו ולא עשו דבר כדי לסייע, למרות הפניות אליהם. בשעות אחה"צ הצליחו הערבים להעלות באש שני אוטובוסים על נוסעיהם. רק לפנות ערב התערבו הבריטים וחילצו את הניצולים מכלי הרכב הלכודים. מתוך 112 נוסעי השיירה נהרגו 78 ו-24 נפצעו. בין הנופלים היה גם אנצו יוסף.

הוא הובא למנוחת-עולמים בבית-הקברות בסנהדריה בירושלים. הניח אחריו אב ישיש בפירנצה, אשה ושלושה בנים.

הפסיכולוגיה והחינוך

הפסיכולוגיה עומדת במרכז התרבות בימינו. לא נגזים באמרנו כי המאה שלנו היא המאה של הפסיכולוגיה, ממש כמו שהמאה הקודמת היתה המאה של הביולוגיה. מצד אחד אנו רואים, כי הפסיכולוגיה מעוררת התעניינות רבה בכל חוגי המשכילים, בייחוד בעוסקים בשאלות החינוך וההוראה. הורים, מורים ומדריכי־נוער מרגישים בצורך להעשיר את ידיעותיהם בפסיכולוגיה המדעית, כדי לחנך את הילדים ולהדריכם בדרכי־החיים. העבודה בשטח זה בוודאי לא תהיה פורייה ומצלחת בלי ידיעת נפש הילד, צרכיו, יצריו, רגשותיו ושאיפותיו; והידיעה האמפירית לא תספיק לעולם. מאידך גיסא אנו רואים את ההשפעה העמוקה של הפסיכולוגיה בימינו על הספרות, האמנות וכל מדעי־הרוח. אולם אם הפסיכולוגיה, לפי התפיסה האינטואיטיבית של הסופר או המשורר, יכולה לעזור לפרט בהכרת עצמו, אין בידה למסור לנו את הידיעות המדעיות הדרושות כדי להביא את מוסדות־החינוך לידי השגת תכליתם: זוהי המטרה של הפסיכולוגיה האקספרימנטלית, המעובדת במעבדות על ידי מחקרים ונסיונות והשימוש במיתודות המדוייקות של החקירה המדעית. דעה זו אינה חדשה. את הקשר הזה גילה לראשונה לפני מאה ושש־עשרה שנה, היינריך פסטלוצי, המחנך הגדול והידוע, ממייסדיה של הפדגוגיה המודרנית. בספרו האחרון הביע את תקותו, כי בעתיד יערכו מחקרים אקספרימנטליים העלולים לבסס את החינוך על יסוד המדע. בסיום ספרו זה הוא כותב: „הלואי ותוגשם, בתרבות החדשה הרב־צורתית והעמוקה, שורת נסיונות פסיכולוגיים שיסתיים, המתאימים לעיבוד הרעיון האציל הזה! (הרעיון של החינוך האלמנטרי); אילו יכולתי להיות המניע של הזרם הזה הייתי קורא בסוף חיי: *Aude sapere, incipe!* (העז לדעת, התחל!)“. בימים ההם טרם השתחררה הפסיכולוגיה מערפלי־המטפיסיקה; ודבר זה מעלה בעינינו עוד יותר את ערכו של המחנך הגדול, שחזה מראש את לידתו של המדע החדש — הפסיכולוגיה האקספרימנטלית — ואת התועלת שהחינוך יכול להפיק ממנו. היום, לאחר התפתחותו של המדע הזה וחדירתו לתוך כל ענפי התרבות והחיים, אנו יכולים לענות על השאלות: מה נתנה הפסיכולוגיה לחינוך, ומה תוכל לתת לו? ברור, שכדי לענות על שאלות אלה יש להגדיר קודם כל את המושג „חינוך“. כאן נתקלים אנו במעצור הראשון, כי כל הגדרה למושג זה תלויה בהשקפת עולמו של המגדיר. כמספר השיטות בפילוסופיה מספר ההגדרות לחינוך, לתכונותיו ומטרותיו. לא אכנס לויכוח המסובך והמסוכן הזה, אבל נדמה לי שהכל מודים, שמצד אחד מלמדים הורים ומורים את הילד למשול ברוח, להשליט את הבקורת הרצונית והשכלית על הנטיות הטבעיות ועל יצרי־לבו, ולסגל את סיפוק צרכיו לדרישות החיים החברתיים; ומצד שני מלמדים הורים ומורים את הילד לרכוש לעצמו הרגלים חדשים, להתנהג בהתאמה לחיים המסודרים של הציבור, לקנות ידיעות, לשקול דעות,

לפתח את כוחותיו המקוריים ואת כשרונותיו השכליים ולקנו השכלה במידה הדרושה לפתור את שאלותיו בעצמו, לסלול לפניו את דרכו, וליצור לו סגולות חדשות ואישיות חדשה להטבת החברה ולהתקדמותה. בקיצור, תהליך החינוך הוא למלא את מקומו של הטבע שקבלנו מלידה על ידי טבע חדש, טבעו של בן־אדם בעל רצון, בעל תרבות, חברתי ומוסרי. כבר כתב קנט: אין בן־אדם נעשה לבן־אדם אלא על ידי החינוך. אנו רואים איפוא מיד את העזרה החיובית שהפסיכולוגיה נותנת לחינוך. אין השפעה יכולה לפעול בהצלחה בלי ידיעת החומר, שאנו רוצים להשפיע עליו. שני סוגי שאלות עומדים לפנינו, והתשובה עליהן תוכל להינתן לנו על ידי החקירה הפסיכולוגית בלבד: א) מה טבעו של הילד? אלו נטיות ירש, ומה צרכיו, דחיפותיו ויצריו הראשונים והמקוריים? מהם הכיסופים והגעגועים שלו? כיצד מתפתחות פעולותיו הרחבניות מגיל לגיל? באיזה גיל הוא מגיע, בדרך כלל ובממוצע, לידי תפיסת בעיות ידועות, יצירת מושגים מסויימים והבעת דעותיו? כיצד מופיעות הפעולותיו לראשונה, וכיצד הן משתנות ומתפתחות במשך ילדותו ונעוריו? ב) מהי הדרך הטובה להשיג את תכלית החינוך? כיצד נוכל לעורר את התעניינות הילד בשעת השיעור? כיצד נוכל להכניס בו את רגשי־המשמעת? מהי הדרך להרחבת השכלתו, להדרכת התנהגותו ולפיתוח תודעתו המוסרית?

השאלות מן הסוג הראשון וכדומה נוגעות בטבעו של החניך, בחומר שאנו רוצים להשפיע עליו. הפסיכולוגיה של גיל־ההתפתחות (הילדות וההתבגרות) והפסיכולוגיה הדיפרנציאלית הם שני ענפי־הפסיכולוגיה העוזרים לנו להבין את נפש הילד לפי טבעו. מענף ראשון אנו מקבלים את החוקים הכלליים בהתפתחות הנפשית מגיל לגיל; בו אנו מוצאים את תיאורי התגובות הראשונות של התינוק לגירויים הבאים לאבר־יחושו מן העולם החיצוני; את התפתחות התפיסה החושית, ובייחוד התפיסה הראייתית, השמיעתית והמישושית, והקואורדינציה בין התחושות ובין התנועות בשנה הראשונה לחייו. אחר כך אנו מסתכלים ברכישת הלשון והתפתחותה מראשית השנה השנייה והלאה: כיצד מעשיר הילד את אוצר המלים שלו וכיצד הוא יוצר ומסדר את המשפט לפי דרישות הביטוי, ההבנה ההדדית והדקדוק. כמו כן אנו רואים איך מתפתחים הזכרון והדמיון — שתי פעולות המשמשות בערבוביה בשנים הראשונות, ומתבהרות ומתבדלות לאט לאט, עד כדי מילוי תפקידים שונים זה מזה בשכלו של המתבגר ושל המבוגר. אנו רואים כיצד הילד מתאר ומציג לעצמו את העולם החיצוני וכיצד הוא משתדל להסביר את תופעות הטבע; איך ומתי הוא מגיע למדרגה של הבנה והבחנה בין המושגים והיחסים ההגיוניים השונים, כגון ההבדל והדמיון, הנימוק והתכלית, הסיבה והמסובב. בינתיים רוכש לו הילד שני מושגים המשמשים בסיס לשני מקצועות בעלי חשיבות גדולה בהוראה בבית־הספר: מושג המספר, שעליו מבוסס החשבון, ומושג הזמן, שעליו מבוססת ההיסטוריה; שני

מושגים אלה מתפתחים לאט לאט ובקשיים מרובים. מתפקידו של המורה להכיר את תהליך התהוותם כדי לעזור לילד בהתאמתו להתגבר על המכשולים. באופן זה יתרחק המורה מן הסכנה להקנות לילד ידיעות בזמן מוקדם מדי, לפני ששכלו הגיע לדרגה הדרושה לקליטתן.

ידיעת תקופת-המשבר, הבאות בזו אחר זו בגיל-ההתפתחות, חשובה מאוד למורים, למטפלות, לגננות ולמורי בית-הספר, כיון שבתקופות אלה טעון הילד טיפול מיוחד; השגיאות בחינוך עלולות אז להביא לידי אסון שאין לו תקנה. המשבר הראשון הוא הלידה, בה נפרד גוף-הילד מגוף-אמו ומתחיל לחיות חיים עצמאיים. אך מבחינה פסיכולוגית חשוב יותר המשבר השני, החל בסוף השנה הראשונה ובתחילת השנה השנייה בחיי הילד. שלוש תופעות מציינות את המשבר הזה: ראשונה היא הפרידה השנייה בין הילד ואמו, כי אז משתנה דרך-התזונה לגמרי, שכן הילד פוסק מלקבל את חלב-אמו. דבר זה משפיע על מצב-רוחו של התינוק ועלול לגרום להפרעות פסיכיות ידועות, מאחר שהתינוק — כפי שהיטיבה לציין האסכולה הפסיכואנליטית — תופס דבר זה כסירוב לספק את רצונו, ואינו מבין ואינו יכול לתאר לעצמו את הסיבה שבגללה אין אמו מתמכרת לסיפוק צרכו הראשון והחזק ביותר באותה דרך שהיתה מביאה לו תחילה תענוג מלא, גדול ועמוק. התופעה השנייה היא התחלת ההליכה העצמאית, המשחררת את התינוק מן הצורך להישען על המבוגר והמאפשרת לו להרחיב את ידיעת העולם החיצוני, להסתכל בדברים, להתקשר אתם, לפרוק את יצרו על ידי תנועות (וכאן מתחילים המשחקים המוטוריים, כגון הריצה, הקפיצה, משחק-הכדור וכו'). התופעה השלישית היא התחלת הדיבור: אז מתחיל התינוק להשתמש בביטוי-השפה כדי לדרוש, לצוות, להביע את צרכיו ולהביא לידי גילוי את מצב-רוחו הפנימיים. על ידי השפה, הממהרת להתפתח במשך שלוש שנים, מקבל הוא את המכשיר העיקרי שבאמצעותו הוא מתקשר עם חבריו ועם המבוגרים. כמו כן הוא מקבל את המכשיר העיקרי של התפתחותו השכלית. שלוש התופעות האלה מכניסות מהפכה גמורה בחיי-התינוק עם התחלת השנה השנייה, וכאן נדרש טיפול מיוחד ותמידי.

המשבר השלישי אינו בולט כל כך כאחרים, אבל משום כך אין חשיבותו פחותה יותר. בשנה הששית או השביעית נכנס הילד לבית-הספר, המשמש מקום חייו והתפתחותו הפסיכית במשך שנים רבות. זוהי, ראשית כל, כניסתו לחברה, ומפני כן — התרחקותו הנוספת מחיי-המשפחה. פרויד, כידוע, ציין את התקופה העוברת בין המשבר השלישי והרביעי — כלומר, עד התחלת ההתבגרות: בין גיל 6 ועד 13 בערך — בשם „תקופת החביון של הליבידו“ (Latenz der Libido), כיון שכתוצאה מן הדחקות שהתרחשו בתקופה הקודמת נעלמו תשוקות הילד (אהבה ושנאה כלפי ההורים) ויצאו מתודעתו. חלק מיצריו ונטיותיו נעשו לא-מודעים, אבל הם ממשיכים פעולותיהם ממעמקי הלא-מודע, ומופיעים לעתים קרובות בחלומות, בביטויים הספונטניים ובמעשי-פליטה (Fehlleistungen) של הילד. באותו זמן מקבל הילד את החינוך היסודי (Elementarbildung) בבית-הספר, ובאופן זה הוא מרחיב מאוד את השכלתו; הוא רוכש לעצמו שני

קנינים (את הקריאה ואת הכתיבה) המרבים את חילוף הדעות, ובדרך זו ניתן הילד לכל ההשפעות של הסביבה והתרבות. כך מתחילה התקופה המרכזית של הילדות, גיל בית-הספר, בו מפתח הילד את כשרונותיו ומעמיד את התנהגותו על יסוד יציב וחשוב לכל עתידו בחיים.

המשבר הרביעי הוא גיל ההתבגרות, שדרכו עובר בן האדם ממערכת הפעולות הנפשיות ומהשקפת-העולם של הילד למערכת ולהשקפת-העולם של המבוגר. זהו גיל קשה ועדין. על ההורים והמורים להכיר תחילה את השינויים הגופניים של המתבגר, כי אין ספק שיש קשר אמיץ ביניהם לבין המשבר הרוחני. בגיל זה אנו רואים בגופו של הילד חוסר התמדה וחוסר התאמה בין האברים השונים ובין הפעולות השונות. וכדומה לכך — ברוחו: חוסר יציבות ברגשות ובהתפעלויות, וחוסר עקביות בשיקול-דעות. השינויים האלה (וביניהם תופסת ההתפתחות המינית מקום חשוב) מכניסים השתנות שלמה בכיוון הנפשי של הנער; בה בשעה שהילד היה מרכז את התעניינותו בדברים החיצוניים ומסתכל בהם, נמצא הנער מרכז את התעניינותו בתוך נפשו. התחושות החדשות מפנות את תשומת-לבו אל העולם הפנימי, עולם הרגש והדמיון, עולם הזכרונות והשאיפות. הילד היה „אכס-טראבארטי“, לא ידע להטיל את עצמו להיקף של מחשבתו; הנער הוא „אינטראבארטי“, מעוניין בתופעות תודעתו ומנתח אותן מתוך כוונה לגלות את העולם החדש הזה. הוא נעשה „צופה“ ו„נצפה“ בבת אחת. מחובתו של המורה להכיר את הלבטים הרוחניים של הנער, תכונות שכלו ואפיו, את שאיפותיו ואת כיסופיו החדשים, כדי להקל את המעבר דרך המשבר, לעורר בלבו את הרגשות החברתיים והמוסריים ולהובילו להשגת הרמה השכלית והמוסרית של המבוגר. החקירה המדעית בגורמים המשפיעים על המעבר (שבחלקם תלויים במבנה של המתבגר ובהתפתחותו העצמית, ובחלקם — בסביבה ובנסיון) תוכל להדריך את המורה ואת המנחך בחיפוש האמצעים הדרושים להשגת המטרות העיקריות של חינוך-הנער.

כל המחקר הפסיכולוגי הראה שיש חוקיות ידועה בהתפתחות נפש-הילד. כל ילד עובר דרך תקופות הבאות בזו אחר זו לפי סדר קבוע. המחקרים הסטטיסטיים, שנערכו במידה מרובה על ידי הפסיכולוגים באמריקה, מראים לנו את התהליכים הפסיכיים כפי שהם מתהווים במוצא, ומאשרים את הדעה שקיימת קביעות בעליית הילדים מדרגה לדרגה. אבל אין ספק שיש הבדלים אינדיבידואליים חשובים. כל ילד הוא בעל אישיות מיוחדת, וכשם שאין שני בני-אדם שווים בגופם בכל פרטי פרטיהם כן אין שני ילדים שווים מבחינה פסיכית. וכשם שהפסיכולוגיה של גיל-ההתפתחות היא הפסיכולוגיה של חיי-הנפש, המתארת את התהליכים ואת הפעולות הנפשיות בדרכם הכללית, כן מבחינה הפסיכולוגיה הדיפרנציאלית בין טיפוס לטיפוס, ממיינת את קבוצות היחידים לפי תכונותיהם האפייניות ומשתדלת לחדור, במידה האפשרית, לתוך תוכה של האישיות עצמה. בשנים האחרונות התרבו המחקרים האלה בשמות שונים, כגון טיפולוגיה, כרקטרולוגיה, פרסונליסטיקה וכו'. במסגרת הפסיכולוגיה של הילדות יש להזכיר את המחקרים הישנים של בינה על הטיפוסים השונים

כל מה שהזכרתי עד כה נוגע להכרת טבעו של הילד בגיל בית-הספר בייחוד. אבל, כאמור, הפסיכולוגיה תוכל למסור למורה ולמחנך גם את ידיעת האמצעים המובילים להשגת מטרותם. כן, למשל, מלמד המורה את הכיתה תנ"ך, חשבון, ספרות או גיאוגרפיה. מה הן הדרכים המובילות את התלמידים לידיעת תוכן-לימודיהם? המיתודיקה של הלימודים מתבססת על התוצאות של המחקרים בפסכולוגיה האכס-פרימנטלית. המורה, המכיר את דרכי המחשבה של הילד בהתפתחותה, יודע מתי יצטרך לעורר את הדמיון ואת הפנטסיה של תלמידיו ולהשתמש במיתודה האינטואיטיבית, בעזרת ציורים ותמונות; מתי יוכל להכניס מושגים מופשטים, או לנהל ויכוחים כדי לעורר את רוח-הבקורת. וכמו כן ידעו המורים המחנכים ומדריכי-הנוער, מהי הדרך הטובה לעורר את רגש-השמעתי, להשיג סדר ונקיון, עזרה הדדית ומסירות נפש; כיצד לחזק את הרצון ולהביא את הילד לרמה המוסרית הדרושה לשם שלטון ברוחו ויצירת אישיותו החדשה. הרי זהו הפרק המעשי ביותר של הפסיכולוגיה החינוכית; בו לומדים אנו את חוקי-הלמידה, את העברת הלמידה, השפעתה וגבולותיה, את היסודות הפסיכולוגיים של המיתודיקה במקצועות השונים, ואת דרכי החינוך הדתי, המוסרי והחברתי.

*

בשמענו את השם „פסיכולוגיה אכספרימנטלית“, מיד עוברת מחשבתנו למעבדה, ואנו מעלים בדמיוננו כלים ומכשירים, טבלאות סטטיסטיות ומבחנים מלאכותיים פחות או יותר, מספרים ועקומות: כל החומר הרגיל במעבדות-הטבע. המורה שלמד פסיכולוגיה בסמינריון או באוניברסיטה, וערך עבודת-מחקר אכספרימנטלית בתור תרגיל, מקבל לעתים קרובות רושם, כי כל הענינים האלה רחוקים מחיי בית-הספר, ואין בהם משום תועלת לחינוך ולהוראה. בהיכנסו לכיתה הוא רואה לפניו במקום נבדקים במחקרי-המעבדה שלושים או ארבעים ילד, שכל אחד מהם מהווה פרובלימה מיוחדת, הדורשת את פתרונה. המורה למד את חוקי-הזכרון. את עקומות-הלמידה, את זמן-התגובה ואת סוגי-הקשב. והנה, בשעה שעליו לעורר את ההתעניינות של התלמידים, להנהיג משמעת, להכניס את הנוער לעולם-התרבות ולחיי-החברה, מתעוררות שאלות חדשות ובעיות פסיכולוגיות, שלא מצא פתרונן בספרי-הלימוד או במעבדה. אך הרושם הזה אינו מוצדק! ראשית, אף הספקני ביותר לא יוכל לכפור בתרומות החשובות שהמחקרים האכספרימנטליים תרמו במשך חמישים השנים האחרונות להוראה ולארגון המעשי של חיי בית-הספר. אוכיר, בקיצור, את החקירות הישנות של מוס' על העבודה ועל העייפות הנפשית והגופנית, על ידי המכשיר הידוע בשם „אירגורף“; את החקירות שערך קרפלין על תהליך העבודה הנפשית בבית-הספר, על גורמי ההתעניינות והעייפות, על ההסתגלות וההתרגלות. כן אוכיר את הנסיונות שנערכו על זמן-התפיסה ועל זמן-הקריאה בייחוד, על ידי ה„טכיסטוסקופ“: נסיונות אלה ביססו את הדרך החדשה בלימוד הקריאה על יסוד מדעי, דרך שלפיה אין הילד מתחיל בלימוד אותיות או הברות נפרדות, כדי לחברן ולהשיג מלים שלמות, כי אם להפך, הוא מתחיל בראיית מלים שלמות

של התלמידים ביחס להסתכלות (הטיפוס המסתכל, המתאר, האימוטיבי, ה„בקי“ והדמיוני), המחקרים המעניינים של שטרן ותלמידיו על הילד-העד ועל הדרכים הדרושות לחנך את התלמידים בבית-הספר לדיוק בהסתכלות ובעדות, המחקרים הסטטיסטיים של הפסיכולוגים האמריקאיים וכו'. ההבדלים האינדיבידואליים, בתוך המסגרת של הילדים הנורמליים, נוגעים בשלושה צדדים: ברמה השכלית, בכשרונות ובאופי. כל הבדיקות שנערכו על ידי המבחנים המסודרים לפי „גיל-השכל“ (Mental Age) הבליטו את מציאותם של הבדלים ידועים בין הילדים הנורמליים בני גיל ידוע. אנו מניחים שהממוצע בהתפתחות השכלית של הילד הנורמלי הוא מנת-שכל של 100. אבל נתברר מן המחקרים כי הנורמלי בהתפתחותו השכלית יכול לחול בין מנת-שכל של 80 ו-120; יש גם ילדים העומדים על רמה שכלית גבוהה יותר, בעלי מנת-שכל של 130, 150, 180. העובדה הזאת מעידה על מציאותם של הבדלים אינדיבידואליים בתוך הגבול של ההתפתחות הנורמלית. כאן מתעוררת השאלה הפדגוגית: האם כדאי לחנך יחד את הילדים העומדים ברמות שכליות שונות, או שיש לחלק את הכיתה לקבוצות ולהשתמש בכל קבוצה וקבוצה במיתודות מתאימות, ואולי גם לשנות בחלקה את תכנית-הלימודים? כידוע, יש כיום פסיכולוגים ופדגוגים התומכים בשיטה של „כיתה הומוגנית“, כי ללמד את כל הילדים בכיתה אחת, פירושו להכריח את הילדים הנבונים הזריזים והחרוצים, ללכת צעד-צעד אחרי חבריהם הנבונים פחות והמתנהלים לאט. אני תומך בדעה זו, אבל אינני יכול להיכנס לפרטי הפרטים של שאלה חשובה זו, כי אין כוונתי כאן אלא להראות שהמחקרים הפסיכולוגיים יכולים לעורר בעיות חדשות ולכוון את הויכוח לשם שיפור מוסדות-החינוך. בדיקת ההבדלים האינדיבידואליים ביחס לכשרונות ולתכונות-האופי, שימושה העיקרי הוא בהדרכת הנוער לבחירת משלה-יד ומקצוע. זהו הענף המעשי של הפסיכולוגיה. שאיפתו של כל איש-מדע היא להשתמש בתוצאות המחקר להטבת האנושות. זוהי בוודאי גם שאיפתו של הפסיכולוג: לצאת מן המעבדה ולהיכנס לבית-הספר, לבית-החרושת, לבנק ולמשרד, לחנות ולצבא, לקיבוץ ולכפר. יש בידי הפסיכולוגיה להושיט את עזרתה ולשמש משען וסעד לכל חלקי-החברה; ואני משוכנע שעזרתה מועילה במיוחד בתקופת התחייה הלאומית, בה מורגש הצורך לייסד ולבנות מחדש את בנין החברה ומוסדותיה. אחת הבעיות העיקריות בימינו היא, חלוקת הכוחות הרוחניים בחיי-החברה. כי בשעה שכל אחד יקדיש את מרצו הנפשי לעבודה המתאימה לו לפי נטיותיו וכשרונותיו ייהנה הפרט מהשמחה הנובעת מן ההסתגלות הגמורה לתנאי חייו, ואז תפיק החברה כולה את התועלת הנובעת מעבודה מועילה ופוריה. דעה מקובלת היא, שמטרתו הראשונה של בית-הספר היא: להכין את הילד לחיים. „Non scholae sed vitae discimus“ (איננו לומדים בשביל בית-הספר, כי אם בשביל החיים) — אמרו הרומאים. כיצד יוכל בית-הספר להשיג תכלית זו, אם לא ישתדל לגלות את הכשרונות הפסיכיים, את הרמה השכלית ואת תכונות-האופי של הילדים, כדי להיות להם לעזר בשעת בחירת-המקצוע? בשטח זה יפעלו פעולה משותפת הפסיכולוג והמורה.

לפניו, יחד עם תמונות, ציורים או דברים ממש, ואחר כך הוא מנתח את המלים לחלקיהן — לאותיות. זוהי דרך טבעית יותר, המביאה את הילד מהר ובלי קושי לקריאה החפשית והמהירה. אזכיר את הנסיונות שנערכו על זמן התגובה המוטורית על ידי ה"כרונוסקופ", המאפשר את מדידת הזמן בדיוק של אלפית שניה ($1/1000$); שימוש חשוב ומעשי מאוד בפסיכוטכניקה (ברירת המועדים למקצועות שונים, התמצאות מקצועית וכו'). ולבסוף אזכיר את המבחנים (טסטים) שבינה הכניס בראשונה למעבדות והמהווים כיום מכשיר מעשי ומועיל להבחין בין הילדים הנורמליים בהתפתחותם השכלית ובין המפגרים, לגלות את הכשרונות האינדיבידואליים ואת הליקויים בהתפתחות הפסיכית ולהבליט את ההבדלים הנפשיים בין בני קבוצות שונות (עדות, מעמדות חברתיים, עמים וכו'). לא אנסה להזכיר את כל התוצאות של המחקר האקספרימנטלי, כי ספר שלם לא יספיק לכך. אם החינוך וההוראה לא הפיקו עדיין את כל התועלת שמדע הפסיכולוגיה יכול להביא להם, הסיבה לכך היא, שהרוח השמרנית שולטת בבית-הספר; קשה למורים מבני הדור הישן לשנות את דרכיהם וקשה למורים הצעירים להסתלק מן המסורת שמצאו במוסד; ובדרך כלל, אין המוסדות מתקדמים צעד צעד עם התקדמות המדע.

אבל את התועלת שהפסיכולוגיה יכולה לתת לחינוך יש לראות מבחינה אחרת וגבוהה יותר. הפסיכולוג עורך נסיונות, רושם את התגובות, מודד את התהליכים הפסיכיים לפי המהירות ולפי כמות תוצאותיהם; הוא משתדל להסיק את הכללים ולנסח את החוקים במספרים ועקומות. אבל אין אלו מטרות כי אם אמצעים להבנה שלמה ועמוקה בנפש-האדם. המחקרים האקספרימנטליים משמשים בסיס, שעליו בונה הפסיכולוג את תמונתו הכללית של חיי נפש-האדם, טבעם ותכונותיהם. השקפה כללית זו תוכל להדריך את המורה בשעת-ההוראה: עליו לקסיק את המסקנות ולהוציא מן העקרונות את השימוש המעשי בחיי-הכיתה.

כידוע, יש לכל תקופה היסטורית כיוון מדעי מיוחד, המשפיע על כל המדעים. אינו דומה הכיוון השולט בפסיכור-לוגיה בימינו לזה של המאה הקודמת, אבל אין לזלזל בהשקפות שהביאו בזמנן תועלת ניכרת להתקדמות המדע, אף על פי שלא נוכל לקבל אותן כיום. המאה הי"ט היתה המאה של האנליזה: כל איש-מדע התכוון לנתח את התופעות המורכבות לאלמנטים היסודיים, הפשוטים והאחרונים, שמהם נוצרו התופעות, ואחר כך להראות כיצד מתחברים האלמנטים ולגלות את החוקים ביצירת ההרכבים. כיוון זה הוא "אנליטי" בדרכו הראשונה, ו"גניטי" בשנייה, כי תכליתו להסביר את כל התופעות על ידי חוקי-התהוותן. הפסיכולוגיה במאה הקודמת, בה נוסדה כמדע אקספרימנטלי, לא יכלה להימנע מהשפעת הנטיות המדעיות האלה. נתקבלה, איפוא, ההנחה, שהתופעות הנפשיות (מצבי-התודעה ותהליכי-התודעה, לפי ההגדרה המקובלת בזמן ההוא) מורכבות מאלמנטים שונים (תחושות ורגשות פשוטים) המתחברים לפי חוקים ידועים (חוקי האסוציאציה או שיתוף-מוצגים). תעודתה של תורת-הנפש היתה ראשית כל לנתח את התהליכים הפסיכיים המסובכים, כגון תהליכי התפיסה, המחשבה, הרצון,

האינסטינקטים והאמוציות, עד השגת האלמנטים האחרונים, ואחר כך — לברר את חיי-הנפש בהתהוותם ובהשתלשלותם על ידי חוקי שיתוף-המוצגים. הנחה זו הביאה תועלת למחקר הפסיכולוגי. מצד אחד הוציאה מן המדע את המושג הפרימיטיבי של "כוחות-הנפש", שלפיו יש בנפש-האדם שלושה או ארבעה כוחות מקוריים (כגון, כוח-הדמיון, כוח-השכל, כוח-הרצון, כוח-ההרגשה); וכדי להסביר את הדינמיוס הפנימי של חיי-התודעה מספיק היה להראות מה הוא הכוח, או הכוחות הגורמים לתהליכים הפסיכיים השונים. מאידך גיסא, עורר הכיוון האנליטי-הגניטי, בגלל נטיותיו המהפכניות, עבודות מחקר בדרך חדשה, וכך נתן את תרומתו החשובה להרהבת ההכרה המדעית של תופעות-התודעה.

אבל בראשית המאה העשרים כבר הורגש הצורך בשינוי הכיוון: נתגלו הליקויים בהשקפה האנליטית, והחוקרים השתדלו בכל כוחותיהם להשתחרר ממנה. ראשית, לא הספיקה הפסיכולוגיה האנליטית והאסוציאטיבית לתת תמונה שלמה ואחדותית של חיי-הנפש. אכן, אין תכונות האלמנטים וחוקי-חיבורם יכולים להסביר את עצם האישי וסגולותיה. שנית, ניתוח-האלמנטים נתגלה כמלאכותי ומופשט. ברור, שאין בתודעתנו תחושות נפרדות לפני הצטרפותן לתהליכים הפסיכיים הגבוהים. בעולם-החומר אנו יכולים לתאר לעצמנו מציאותם של האלמנטים הבודדים לפני יצירת ההרכבים, אבל בעולם הפסיכיי אין שום יסוד להנחה הזאת; המסובך קודם לפשוט; האלמנטים אינם עומדים לעצמם, אלא פרטים חלקיים הם של דבר אחד: מובנם וערכם תלוי במובנו של הדבר כולו ובערכו. ושלישית: המחקר האקספרימנטלי לא נתן את אישורו לחוקי שיתוף-המוצגים בצורתם המקובלת. מצד אחד קשה היה לבאר את כל תופעות התודעה על ידי שלוש דרכי האסוציאציה (קירבה במרחב ובזמן, דמיון וניגוד), ומצד שני נתגלה שיתוף-המוצגים כעובדה הדורשת הסברה (כמו תהליך-הלמידה, יצירת-הרגלים וכו') ולא כסיבה, עקרון או כוח מקורי להסברת העובדות.

הפסיכולוגיה בימינו, בזרמיה החינויים ביותר, רואה את חיי הנפש כאחדות מקורית ולא כתוצאת הרכבה. מתפקידה לתאר את התופעות בהשתלשלותן ובהתפתחותן. חוקי התופעות הפסיכיות אינם חוקי צירוף אלמנטים, כי אם חוקי הסטרוקטורה והדינמיוס של הפעולות הפסיכיות; להסביר אותן, כלומר: להבין אותן כהופעות נפשיות, או כמומנטים בהתנהגותו השלמה של האדם. גם תחומי-המדע התרחבו: בהתנהגות שוב אין מופיעים תכני-התודעה בלבד, אלא גם נטיות ודחיות לא-מודעות, שלא נשיגן על ידי האינטרו-ספקציה (הסתכלות האדם בתוכו), כי אם על ידי ההסתכלות האובייקטיבית במפעלי הנבדקים, הן בחיים היומיומיים, הן במצבי הנסיון. לעקרונות אלה מסכימים ארבעת הזרמים המדעיים, אשר, על אף הבדלים בפרטים, כוונתם להגיע להבנה שלמה ואחדותית של חיי-הנפש: הפסיכולוגיה התבניתית, הזרם הפרסונליסטי, הפסיכולוגיה האינדיבידואלית והפסיכולוגיה התכליתית*.

* נזכיר, דרך-אגב, שהמייסדים והמייצגים של שלושת הזרמים הראשונים, יהודים הם. מנהיגי הפסיכולוגיה התבניתית הם: וורטהימר, קורט לוינ, אדגר רובין, ובמידה ידועה דוד כץ (יחד עם הפסיכולוגים

ההפרדה הרגילה במקצועות השונים איננה מועילה בלימודים. חלוקת המקצועות בבית-הספר נתבססה על מיון-המדעים ומספק את הדרישות ההגיוניות של המבוגר התרבותי, אולם אין הוא משיב את רצון הילד, כי התעניינותו מכוונת לשאלות אחרות. בלוח השעות בבית-הספר יש כיום שעות מיוחדות לדקדוק, לספרות, לדינים, לחשבון, למדעי-הטבע וכו'. אבל השאלות שהילד רוצה להגיע לפתרונן הן ממין אחר: הוא רוצה לדעת כיצד נבנה בית, כיצד טסים האוירונים, כיצד נוסעות האניות, כיצד נולדים וגדלים ילדים, כיצד היים בני-אדם באפריקה, בים, בניו-יורק. והנה כל אחת מן השאלות הללו יכולה לשמש מרכז-לימודים במשך שבוע או שבועות, והמורה יכול בהודמנות זו למסור לתלמידים כל מיני ידיעות מבלי להכניס חלוקה מופשטת של המקצועות. כך, למשל, דברו על בנין בתים, יוכל המורה להכניס ידיעות בפיסיקה, בהיסטוריה, בגיאוגרפיה, בחשבון ובהנדסה, לבאר דינים ומצוות, להעשיר את אוצר המלים של התלמידים ולשפר את לשונם, לקרוא סיפורים ושירים וכו'. הידיעות המרוכזות בענין הזה תחדורנה לתוך נפשו של הילד, תעוררנה התעניינות והפעלויות שונות ותישארנה לעולם. כידוע, היה הפסיכולוג והפדגוג הבלגי דיקרולי הראשון להכניס מיתודה זו לכיתות המיוחדות של הילדים המפגרים וקרא לה „מיתודה של מרכזי-ההתעניינות“ (Methode des centres d'intérêt). ההצלחה היתרה גדולה מאוד, והנסיונות להכניס שיטה זו לבית-הספרם של ילדים נורמליים עלו יפה. כדאי להשתמש במיתודה זו עד כיתה ה' בבית-הספר העממי. מכיתה ו' והלאה נוכל להכניס חלוקת-מקצועות לאט לאט, כי בדרגה הזאת של התרבות מורגש הצורך ללמד מקצועות אחרים באופן שיטתי ומסודר (למשל, את ההיסטוריה לפי סדר כרונולוגי).

אמרתי לעיל, שבין ענפי-הפסיכולוגיה התפתחה מאוד במאה שלנו הפסיכולוגיה הדיפרנציאלית, השואפת לגלות את הסגולות ואת הכשרונות המיוחדים של כל יחיד ויחיד, על ידי נסיונות ומבחנים מסוגלים. מבחינה שימושית יש לו לענף זה של הפסיכולוגיה שתי מטרות: הוא שואף לסדר את ההוראה בהתאם לדרישות הנפשיות המיוחדות של התלמידים השונים ולהדריך אותם לבחירה המקצועית בצאתם מבית-הספר. בקשר לכך מתעוררת שאלה פדגוגית חשובה ומסובכת: כיצד לתת להוראה בבית-הספר מגמות שונות בהתאם לכשרונות התלמידים ולשאיותיהם? ברור, שבעיה כזאת מתעוררת בכל פעם שאנו מקבלים השקפה פרסונליסטית ואחדותית של האישיות. יחד עם עבודותיו של וויליס שטרן, עלינו להזכיר את המאמר שפירסם לפני שנים רבות הפסיכולוג השווייצרי הידוע קלאפארד, בשם „בית-הספר לפי המידה“ (L'ecole sur mesure): שם מוור, המגלה בכל זאת ענין חשוב ויסודי. אל ישכח המורה שכל ילד העומד לפניו הוא בעל אישיות מיוחדת; כל ילד מתבונן בדרכי החיים מבחינתו שלו, כי יש לו היסטוריה פרטית, נטיות, דחיפות ושאיפות פרטיות, ואין מתפקידו של המורה להשוות את כל תלמידיו, כדאי לעורר את הכוחות המקוריים ולפתח את התכונות האפייניות של כל אחד ואחד. כן מן הפעולה המשותפת של כוחות רוחניים, השונים זה מזה, יצטרף הסדר ותצא ההרמוניה בחיי-החברה. המורה הנבון והמוכשר ימצא על פי שכלו ועל פי נסיונו את

הנסיונות שנערכו בזמן האחרון בכל שטחי-הפסיכולוגיה. בראשונה ערך וורטהיימר את נסיונותיו המפורסמים בתפיסה הראייתית של התנועות; אחריו ובדרכו נחקרו כל ענייני התפיסה (תפיסת הצורה, הגודל והמרחק, תפיסת הבלטה, ההשפעה ההדדית של הצבעים בתופעות יחסיות והתנגדות, האילויות האופטיות-גיאומטריות, צירוף הקולות, המילודיה והריתמוס, תפיסת הצורות על ידי המישוש וכו'). כמו כן ניתנה תרומה חשובה מנקודת-המבט החדשה לפסיכולוגיה של התנהגות בילד ובמבוגר (כגון הפסיכולוגיה של המשחק, של החיקוי, של מלאכת-יד, של העבודה המקצועית, של התגובות האימוטיביות, של תכנית-החיים וכו') ולפסיכולוגיה של הלמידה, שחשיבותה המרכזית בהוראה הולכת וגדלה. לא נוכל להיכנס לפרטיהן של כל הבעיות הללו; נסתפק, איפוא, בסיכום קצר של התוצאות הפדגוגיות העיקריות.

תהליך-הלמידה, בו תלויה התקדמות התלמידים במקצועות בבית-הספר, נחשב פעם, לאור ההשקפה האנליטית-אסוציאטיבית, כתהליך מיכני, שתוצאתו יצירת קשר בין שני מוצגים (קשר אסוציאטיבי). הגורם היסודי לכך הוא החזרה. ננית, למשל, שאני רוצה ללמוד שיר בעל-פה: עלי לחזור על הקריאה פעמים רבות, כדי לקשור מלה במלה, פסוק בפסוק, עד שאוכל לחזור מהר על השיר כולו ללא שגיאות. דוגמה אחרת: אם רוצה אני להשתמש במכונת-כתיבה עלי לרכוש לי הרגל חדש, — לקשור קשר אמיץ את ראיית האותיות עם התנועות המסוגלות להוציא את הכתיבה לפועל, עד אשר אשיג את המהירות האפשרית והדיוק הדרוש. תיאורי העובדות הללו פשוטים ובהירים, אבל הביאור הוא שטחי ובלתי מספיק. והנה, כל הנסיונות שנערכו במשך שלושים השנה האחרונות הוכיחו, שאין הלמידה תהליך מיכני בלבד, והחזרה איננה יכולה להביא לידי רכישת ידיעות חדשות או לידי יצירת הרגלים חדשים, בלי פעולת גורמים פסיכיים שונים: גורמי-השכל, גורמי-הרצון וגורמי-ההפעלות. כדי ללמוד שיר בעל-פה עלינו בראש וראשונה להציג לעצמנו את התפקיד לרדוף אחרי המטרה, להבין את מובן המושגים ואת אחדותם ההגיונית, לעכב את המושגים המתנגשים ולהתעניין בתכנון של השיר. אם גורמים אלה חזקים הם, שוב אין צורך בחזרות רבות. לפעמים אנו זוכרים דברים שתפסנו פעם אחת בחיננו. אבל אם השפעת הגורמים, הנזכרים תחילה, חלשה, בוודאי שיש צורך לחזור על הקריאה במידה שיש בה כדי לעורר לאט לאט את הבנת המושגים, את ההתעניינות, את עכבת המכשולים וכו'; כלומר, אין לחזרה השפעה ישירה על הלמידה, כי אם מתפקידה לתת לגורמים היתירים והעיקריים את ההודמנות להגשמת פעולותיהם. מכאן נוכל להסיק מסקנות פדגוגיות חשובות. הלימודים בבית-הספר צריכים להיות, במידה האפשרית, מרוכזים ולא מפוזרים.

הגרמנים קלר וקופקא). וויליס שטרן הכניס לפסיכולוגיה את ההשקפה הפרסונליסטית ונלחם לה במשך ארבעים שנה. הפסיכולוגיה האינדיבידואלית היא, כידוע, אחד הזרמים שיצאו מן הפסיכואנליזה ומצטיינת בהשתדלותה להבנת נפש-היחיד מתוך „תכנית-החיים“ שלו (L-bensplan); מיסד הזרם הזה היה אלפרד אדלר, וזוהי אולי סגולה של המחשבה היהודית, כי האחדות נחשבת כמקור ולא כתוצאה, והמושג הזה השפיע על הדעות המדעיות של המחברים הנזכרים.

הדרך הנכונה כדי להוציא לפועל את הרעיון המכוון הזה. ההוראה היא בחלקה מיתודה ובחלקה אמנות, ומשום כך קשה להגיד באופן כללי כיצד יוכל בית-הספר להגיע למטרה זו. אין ספק, כי יש תועלת מרובה בחלוקת הילדים לקבוצות (ולא לכיתות בלבד), כפי שנהוג כבר בבתי-ספר אחדים באירופה ובאמריקה. לכל קבוצה וקבוצה נקבעת מגמה מיוחדת, והלימודים מתרכזים מסביב לעניינים המתאימים לכשרונות התלמידים, ובדרך זו ימצאו בבית-הספר את סיפוק צרכיהם ושאיותיהם. בזה איננו מתכוונים לספציאליזציה המוקדמת של הלימודים. מגמת-הלימודים תשמש מכשיר מעשי כדי לגלות ולפתח את הסגולות האישיות, מבלי לסגור לפני התלמיד שום דרך, הן במוסדות-החינוך העליונים והן במשרות החברה. העיקר הוא, שכל תלמיד יתאר לעצמו את תכנית חייו על יסוד כשרונותיו. על המורה לעזור לו בתפקיד הקשה הזה. עברו הזמנים שבהם היו הפדגוגים, בהשפעת הפילוסופיה הפוזיטיביסטית, מדגישים את השיבות החיכוי כבסיס לחינוך. לחקות ולהסתגל — זהו הצד השמרני בחיים. התקדמות היחיד והחברה תלויה ראשית כל בכוחות המקוריים האינדיבידואליים. ההיכוי משווה את בני-האדם ברמה אחת. בתקופתנו אנו מורגש הצורך במרצי-יצירה, והתפקיד הראשון של בית-הספר הוא, לעוררם ולכוונם להשגת מטרות חדשות, להרחבת התרבות ולהטבת היחיד והחברה.

ידעתי, כי לא הגשתי לקורא רעיונות חדשים, כי אם דעות שהקוראים ברובם כבר שמעו עליהן ומוכנים לקבל ולאשר. ובכל זאת ראיתי צורך להפנות את תשומת-לבם אליהן, כי קבלת-דעה אינה מספיקה; העיקר הוא, להוציא אותה לפועל; לא די באהבת האידיאלים; העיקר הוא להגשימם. הדבר אינו קל. על המורה להשתחרר מרוח השיגרה בבית-הספר ולכניס בו — בזהירות, אבל באומץ-לב — את החידושים שיסייעו לו להתקדם יחד עם תוצאות המחקר המדעי ועם דרישותיה של החברה הלאומית.

*

לא קיבלתי על עצמי במאמרי זה לפתח את כל הנושא בדבר התרומות שהפסיכולוגיה נתנה וגם תוכל לתת לחינוך ולהוראה. יש עוד בוודאי הרבה שאלות פדגוגיות, שהמחקר הפסיכולוגי יתן תשובות עליהן; כגון: חקירת התהליכים הפסיכיים, המשמשים בסיס להבנת המקצועות השונים (היסטוריה, חשבון, ספרות וכו') ביחס לדרכי-ההוראה; השפעת ההתאמצות הרצונית על ההצלחה בלימודים; הקשר האמיץ בין המחשבה והרצון, שנחשבו פעם כפעולות נפשיות שונות ונפרדות פחות או יותר והנחשבים כיום כצדדים חלקיים של פעולה רוחנית אחת; החשיבות היסודית של חינוך-הרצון, שאיננו ניכר במידה מספקת בבית-הספר, ועוד ועוד. לא אכנס לפרטים ולא אעלה את השאלות המיוחדות של הפסיכולוגיה של עמנו, שיש בהן כדי להשפיע על החינוך, כגון שאלת ההבדלים הנפשיים בין בני העדות השונות, ושאלת ההסתגלות לתנאים החדשים של החיים בארצנו; כי כל השאלות הללו תדרושנה פיתוח רחב היוצא מתחומי של מאמר זה. אבל אחרי סקירה כללית זו על מה שהפסיכולוגיה יכולה לתת לחינוך, יש ברצוני להוסיף דברים אחדים על מה שאין היא יכולה לתת לו. כי, לדעתי, מחובתו הראשונה של איש-המדע להכיר את גבולות-המדע. אנו צריכים להיות מיושבים בדעתנו

ולהימנע מהגזמות. אהבתנו הרבה למדע שלנו איננה צריכה להביא אותנו לידי הפרזה בלתי-מוצדקת. היוצא לנו מכל האמור לעיל הוא, שהפסיכולוגיה נותנת לנו את ידיעת הבסיס שעליו נשתדל לבנות את בנין האישיות החדשה, האישיות המוסרית של המבוגר; וגם במידה ידועה את ידיעת האמצעים שבהם אנו צריכים להשתמש בבנייה; אבל היא לא תוכל להקנות לנו את ידיעת מטרותיו של החינוך. הפסיכולוגיה, ככל מדע, מגישה לנו את העובדות ואיננה מראה לנו את ערכן. ערך-העובדות איננו תלוי בעובדות עצמן, כי אם באידיאלים שאדם מציג לפניו, כגון האידיאלים המוסריים, הדתיים, החברתיים והלאומיים. זו היתה דעתו של הרברט, אבי הפדגוגיה המדעית המודרנית, אשר כתב: „הפדגוגיה כמדע נובעת מתורת-המוסר ומן הפסיכולוגיה; הראשונה מגלה את המטרה, והשנייה את הדרכים ואת המיתודות” של החינוך. במלים אחרות: המדע נותן לנו את המצוי ולא את הרצוי; העובדה, כי בילד קיימים יצרים ונטיות, תשוקות וצרכים; העובדה, שהוא מתפתח לפי חוקים ידועים — אין בהן כדי לתת לנו את הערכתם של הנטיות, היצרים, התשוקות, הצרכים וחוקי-ההתפתחות. ידיעת כוחות-הטבע וחוקיהם איננה מרשה לנו להבדיל בין הטוב ובין הרע, או לבחור בחיים או במוות. ברור וגלוי בימינו אנו, שהמדע מוסר לאנושות את האמצעים לבנות ולנתון, לרפא ולהרוג. מתפקידו של המחנך לבחור בנטיות הטובות ולפתחן; לדחוק את היצרים הרעים, המביאים את הילד לידי התנגשות עם דרישות המוסר והחברה, לשחרר את הילד מן האיגואיזם הטבעי ולעורר בו את אהבת-הזולת ועוד שאיפות נאצלות. לפיכך אינני מסכים עם אחדים מתלמידי פרויד האומרים להקים, על סמך הפסיכואנליזה, פדגוגיה חדשה, המבוססת על יסוד חופש מוחלט. רצונם להרשות לילד סיפוק מלא של היצרים האינדונסיטיים בלי גבול וללא בקורת: לאכול ממתקים עד כדי שביעה, להתלכלך, לשבור, לעשות מעשי-אונן, להתקיף את החברים וכו', משום שהדחיקת התשוקות והתאוות הללו עלולה לעורר מין נברווזה. יש כאן הגזמה גמורה. דע לכבד את טבעו של האדם, אך אין זאת אומרת שעליך להיכנע לו, כי אם להכיר אותו כדי למשול בו, ככל האפשר. אכן, יש להימנע מן הפדגוגיה הכופה, המאשימה תמיד, מוכיחה ועונשת, שכן אין לראות את הופעת החטא בכל סיפוק הנטיות הטבעיות של הילד. לעומת זאת אין ללכת בדרך ההפוכה: להתיר לילד את סיפוק תשוקותיו ללא כל ריסון. היי-חברה דורשים משמעת, ואנו חייבים לחנך את הילד לפי דרישה זו, כי חינוך שלילי מוחלט תהיה יוצר פושעים. אין עלינו ללמד את הילד שכל מה שהוא רוצה מותר לו, כי אם, להפך, עלינו ללמדו שבחינו בכלל, ובחיי עמנו ובארצנו בפרט, קיימים אידיאלים נעלים יותר מאשר סיפוק צרכי-היחיד; עלינו להכניס לקראת כל הקשיים ולהכשירו לכל היתורים והקרבתות שתנאי החיים ידרשו ממנו. על הילד ללמוד לאט לאט למלא את מקומם של היצרים השפלים על ידי השאיפות הרוחניות. הנאצלות והנשגבות. עלינו לסדר את התנהגותו לפי מצוות המוסר-והחברה; כי יהיה משכיל ואוהב מדע לשמו; ובראש וראשונה, כי יבקש ויאהב את הצדק וירדוף אחריו, כי הוא הוא עמוד-העולם ויסוד-האנושות, ככתוב: „צדק צדק תרדוף, למען תחיה וירשת את הארץ אשר ה' אלהיך נותן לך”.