

# הכרה בערך הלימודים כבסיס הנעה בבית הספר מרדכי ניסן

## מבוא

119

**כ** אשר מורים ופסיכולוגים מתלבטים בשאלת ההנעה (המוטיבציה) ללימודים בבית הספר, ומבקשים דרכים לעורר בתלמיד חשק ורצון ללימודים, הם פונים למה שאפשר לכנות "מערכת המוטיבציה האופיינית" לתלמיד ומנסים לגייסה למטרת הלימודים. כך למשל הם מבטיחים לתלמיד - באופן גלוי או סמוי - חיזוקים חומריים וחברתיים אם יצליח בלימודיו, מתוך הנחה שחיזוקים אלה מספקים צרכים עזים באדם; באמצעות מערכת מפותחת של ציונים, המורים יוצרים קשר הדוק לכאורה בין מאמץ בלימודים לבין חוויות הצלחה וכישלון, מתוך הנחה שהתלמיד משתוקק לחוות הצלחה ורוצה להימנע מכישלון; הם מנסים להגיש את חומר הלימודים בצורה "מאתגרת", מתוך הנחה שהם מעוררים בכך את "צורך השליטה" של התלמיד ומספקים אותו. מאמר זה מציג גישה שונה לבעיית ההנעה בבית הספר.

אסקור תחילה גישות שהוצעו על-ידי פסיכולוגים לעניין המוטיבציה ללימודים, שכולן מתבססות על מערכת הצרכים והרציות ש"התלמיד הרגיל" מביא עמו לבית הספר. אטען שאין במערכת זאת די כדי להבטיח הנעה נאותה לתכנית הלימודים. בחלק השני אציג בסיס הנעה חלופי, שאכנה אותו "תפיסת ראוי", המתבסס על הכרה של התלמיד בערכם של הלימודים לפריחתו ולשלמותו. תפיסת ראוי מציעה מוטיבציה נאותה ללימודים בבית הספר משום שהיא תואמת מטרה מרכזית של החינוך - להביא את התנהגותו של הילד להיות מונחה על-ידי תפיסות הראוי שלו - ומשום שהיא אמורה לתאום את תכנית הלימודים בבית הספר, שנבנתה לאורן של תפיסות ראוי המקובלות בתרבות. בחלק השלישי אטען כי תפיסות ראוי יונקות את כוחן המניע מן הקשר לזהותו של האדם ולתפיסתו את מה שמהותי לו - מה שבלעדיו לא יהיה הוא עצמו. אם תפיסת הראוי אינה מתחברת לתפיסת העצמי של האדם ולצורך הבסיסי שלו לשמור על זהותו ולתת לה ביטוי, היא עשויה להיות קרה ועקרה. בחלק האחרון של המאמר אציע כיווני מחשבה באשר להשתמעותה של הגישה המוצעת לעבודת המורה.

## א. המחקר הפסיכולוגי בנושא המוטיבציה ללימודים ומגבלותיו

התלמיד מגיע לכיתה עם מערכת צרכים (ורציות ומטרות הקשורות בהם) שהוא מבקש לספק, למלא ולהשיג. מערכת זאת מניעה ומדריכה את כלל התנהגותו. היא כוללת צורכי גוף, צרכים חברתיים, צרכים להישג ושליטה, צרכים הקשורים בהערכה עצמית ועוד, מהם האופייניים לכל אדם ומהם האופייניים לבני אדם בתרבות מסוימת. בדרך כלל אנו מקבלים את הצרכים שלנו כנתון ביולוגי-חברתי, ומתכננים את חיינו כך שיאפשרו סיפוק נאות שלהם. הצרכים מעוררים ומכוונים את התנהגותנו. מצד אחד, האדם יוזם פעולות לסיפוק צרכיו - אוכל, מתחבר עם אנשים, מחפש הזדמנויות להעלאת ערך עצמו ומחפש אתגרים להתמודד עמם. מצד שני, הצרכים משפיעים על התנהגותו בתגובה למהלכים חיצוניים. כך למשל תהליך החברות מבוסס במידה מכרעת על תלותו של הילד במבוגר בכל הנוגע לסיפוק הצרכים והרציות שלו. כך הדבר גם בנושא המוטיבציה ללימודים בבית הספר. מאז ומעולם מסתמכים מחנכים ומורים בעבודתם על מערכת המוטיבציה הקיימת (לפי תפיסתם) אצל חניכיהם ותלמידיהם. הם מבטיחים למתחנך חיזוקים אם ינהג כפי שהם מצפים ממנו, ומאיימים עליו בעונש (או במניעת חיזוק) אם יסטה מצפיות אלה.

הסתמכותם של מחנכים ומורים על ההנעה הקיימת אצל התלמיד משקפת תפיסה (סמויה ככלל) שההנעה של המתחנך, במיוחד בכיתות מתקדמות, מתבססת על מערכת סגורה של תשוקות ונטיית התנהגות, אם טבועות ואם נרכשות (בעיקר במהלך הילדות). המחקר הפסיכולוגי הרבה לעסוק בתיאורה של מערכת זו, אך מיעט לטפל בדרכים להשפיע עליה (McClelland, 1985). אכן, צרכים נתפסים כתכונות מרכזיות של האישיות, ובתור שכאלה - כיציבים ועקיבים יחסית לאורך זמן ומעבר למצבים (למרות המחלוקת בעניין זה, ראו למשל Epstein, 1984). אין חולק על כך שצורכי האדם מתפתחים עם הגיל והניסיון, ונקשרים להם תכנים ודרכי ביטוי חדשים; אך בסיסם - כך בתפיסה המקובלת - נשאר זהה.

המחקר הפסיכולוגי-חינוכי מתאפיין מזה שנים בכך שהוא מסתמך על מערכת הצרכים הקיימת של התלמיד. אם בתחילה עסקו (להלכה ולמעשה) בעיקר בחיזוקים ובעונשים חיצוניים כשברקע עמדה תפיסה הדוניסטית של האדם, הרי במשך השנים הורחבה רשימת הצרכים שהוצעו למורה ונכללו בה צרכים שהסיפוק הקשור בהם הוא מסוג "גבוה" יותר. צורך הישג, שנחקר בהרחבה על-ידי מקללנד ואטקינסון (McClelland, 1961; Atkinson, 1964), היה הרחבה כזאת של תחום המוטיבציה הלימודית, כמו גם "יצר" הסקרנות וצרכים אחרים. חוקרים שאלו את עצמם כיצד נוכל לגייס צרכים אלה כדי לעורר ולהעצים את המוטיבציה של התלמיד בכיתה. דרך זמינה לכאורה להשגת מטרה זאת הייתה התאמת חומר הלימודים ודרך ההוראה לצרכים אלה (למשל אדר, 1969).

ברשימת הצרכים המוצגים והמומלצים כמקור להנעה ללימודים בבית הספר מככב מזה שנים הצורך לשליטה ולעצמאות, שהוא עמוד התווך של מה שנוהגים לקרוא "הנעה פנימית". הטענה היא שקיים באדם צורך המוביל אותו לעסוק בהתנהגויות המעניקות תחושה של שליטה והכוונה עצמית. פסיכולוגים ואנשי חינוך הממליצים על עירור מוטיבציה פנימית ועל הסתמכות עליה מצביעים על כמה מעלות שלה כמוטיבציה ללימודים, ובעיקר על היציבות וההמשכיות שלה (Maehr, 1976), כמו גם על כך שהיא מעניקה לתלמיד תחושת חופש ומדרבנת אותו ליצירתיות ולביטוי עצמי (Deci et al., 1991). ההמלצה לביסוס הלימוד בבית הספר על מוטיבציה פנימית יוצאת מתוך הנחה שאשכול הצרכים העומדים בבסיס מוטיבציה זאת הוא נחלתו של כל תלמיד, ושבהתקיים תנאים מסוימים (למשל סיפוק נאות של צורכי האוטונומיה, החברתיות וההצטיינות - Ryan & Powelson, 1991), היא עשויה לשמש בסיס הנעה מרכזי ללימודים בבית הספר. האתגר של

המורה יהיה אפוא למלא את התנאים הנדרשים לכך, בין השאר על-ידי תכנון חומר הלימודים ומהלכם כך שיעוררו סקרנות ועניין ויעניקו תחושה של שליטה ויצירה.

אמצעי חשוב להשפעה על המוטיבציה בבית הספר היה, ועודנו כיום, הציון. ציונים משרתים מטרת שונות ומגוונות: חברתיות - כמו הכוונה לתפקידים בחברה; למידתיות - כמו משוב לתלמיד על ביצועו; אישיות - כמו סיפוק הצורך בהכרה עצמית, ועוד. השפעתו הרבה של הציון על הערכת התלמיד בעיני החברה ובעיני התלמידים. המורה המכיר במשמעות הציון להערכה העצמית של התלמיד ובכמהותו להשיג הערכה גבוהה לא יתאפק מלנצל את הציון לעירור ההנעה של התלמיד ולהשפעה על התנהגותו. בדרך כלל שימוש זה בציון אינו דורש מהמורה עיוות או הטיה במתן ציונים, שכן הדרישה המרכזית מהציון - לשקף נכונה את הישגי התלמיד (ובמשתמע, את יכולתו) - משותפת למטרות החיצוניות של הציון ולשימוש בו כאמצעי להגברת ההנעה. (עם זאת, מורה עשוי ל"העלות" או ל"הוריד" ציון במטרה לשפר את רמת ההנעה של תלמידו - ניסן, 1985).

במקביל למחקר על הצרכים העשויים לשמש בסיס למוטיבציה ללימודים בבית הספר, בחנו חוקרי המוטיבציה גם את התפיסות והאמונות המשפיעות על המוטיבציה ללימודים. המחקר הבולט בכיוון זה (Weiner, 1986) הצביע על השפעת ההסברים שתלמידים נותנים לעצמם להצלחה ולכישלון במטלה (בלשון הפסיכולוגית - ייחוס הצלחה וכישלון) על המוטיבציה של התלמיד. כך למשל אותה מטלה תעורר רמה ואיכות שונה של מוטיבציה אם התלמיד מאמין שהצלחה בה נקבעת על-ידי מזל ולא על-ידי יכולת. ממחקר זה עולה שהמוטיבציה של האדם בביצוע מטלה נקבעת לא רק על-פי עצמת הצרכים ה"קבועים" שלו (טענה מרכזית של המחקר בצורך הישג, למשל) או על-פי תכונות הסביבה החיצונית (טענה מרכזית של גישת תורת הלמידה) אלא גם, ובמידה מרעפת, על-פי הכרתו את המציאות והפרשנות שהוא נותן לה. המחקר בתורת הייחוס מצייע אם כן גשר חשוב ורב-משמעות בין הכרה למוטיבציה - ההכרה יכולה להשפיע על המוטיבציה באמצעות הפירוש והמשמעות שאדם נותן לתהליכים ולתוצאות של התנהגות. הממצאים של תורת הייחוס מרחיבים באופן משמעותי את אפשרותו של המורה להשפיע על המוטיבציה של התלמיד, למשל באמצעות שינוי תפיסתו של התלמיד לגבי חשיבות המאמץ הלימודי לקביעת הציון. אך השפעה זאת מוגבלת לצרכים הקיימים באדם ואינה יכולה לפרוץ מעבר להם.

הממצאים בדבר השפעת ההכרה על המוטיבציה אינם צריכים להפתיע את איש החינוך או את מי שצופה פקוח עיניים בהתנהגות בני אדם. גלוי לעין שהדרך שבה אנו תופסים גירוי או מצב בעולם (כטוב או כרע, למשל) משפיעה על משיכתנו אליו או הימנעותנו ממנו. האמצעי המרכזי שאנו נוקטים כדי להשפיע על ההעדפות של בני אדם הוא הכרתם והבנתם. אולם תפקיד ההכרה במוטיבציה אינו מתמצה בייחוס הצלחה וכישלון בלבד. מאוחר יותר אציע כיוון השפעה נוסף, עמוק יותר, של ההכרה על המוטיבציה של האדם.

גם "גישת המטרות", הרווחת עתה במחקר הפסיכולוגי של המוטיבציה הלימודית (ראו סקירה אצל Stipek, 1996), מתבססת על צרכים הקיימים באדם. גישה זאת מדגישה את השפעת מטרותיו של התלמיד בסיטואציה הלימודית על כיוון התנהגותו ועצמתה. לכאורה, גישה זאת מביאה לשינוי רדיקלי בחקר המוטיבציה הלימודית: מהתמקדות במניעיו של התלמיד (הנתפסים כמבנים קבועים יחסית, בדרך כלל לא מודעים לאדם וקשים להשפעה) להתמקדות במטרותיו (המושפעות גם על-ידי תנאי המצב, גלויות לתודעתו ופתוחות על כן להשפעה באמצעות שכנוע ובאמצעות שינוי התנאים). יתרה מזאת: הגישה מציעה לכאורה שינוי רדיקלי בתמונת האדם מתפיסתו כמונע על-ידי סיבות - מניעיו הקבועים יחסית (עם תיווך מסוים של ההכרה) - לתפיסתו כחותר למטרות מתוך חופש, בחירה ויצירתיות. אכן, השינוי שגישה זאת נושאת בחובה חשוב, אך יש לציין שאינו

מרחיק לכת. התלמיד מוצג כמונחה על-ידי מטרות, אולם המטרות עצמן נראות כמוכתבות על-ידי מערכת הצרכים שלו (בפעולת גומלין עם תנאי המצב הספציפי). גישת המטרות אינה מתייחסת כלל לאפשרות של הצבת מטרות חדשות. מרווח הבחירה של התלמיד מצומצם לפירוש המצב הלימודי ולבחירת הדרך או האמצעים להשגת המטרה המדריכה אותו. אכן, המחקר במסגרת גישה זאת עוסק רובו ככולו בשתי מטרות או אוריינטציות של התלמיד במצב למידה - העלאת ההערכה העצמית והצלחה ושליטה במשימה - שתיהן מטרות שהמחקר הצביע עליהן כבעלות מעמד מרכזי במערכת הצרכים של האדם, לפחות בחברה המערבית. גישת המטרות מציעה למורים לעצב את תנאי הלימוד כך שהתלמיד יכוון עצמו למטרה אחת (שליטה במשימה) ולא לאחרת. אפשר לומר על כן שגם לפי גישה זאת התלמיד נתפס ככלוא ברשת הצרכים הקיימים אצלו, שמתוכה הוא טווה את המטרות המדריכות ומדרבנות את התנהגותו.



122

נראה לכאורה שיש יתרון רב בביסוס המוטיבציה ללימודים על צרכים קיימים והפועלים באדם, שהרי צרכים אלו מבטיחים מקור לא-אכזב של אנרגיה בעלת כוח מניע לפעולה. שתי המטרות שהמחקר מתמקד בהן בגישת המטרות - זו הנובעת מן הצורך לשמור על הערכת האני, וזו הנובעת מן הצורך להשיג שליטה ולהצליח במשימה - הן בעלות יכולת מוכחת להניע את הלומד. דא-עקא שככל שבסיס המוטיבציה שאנו נסמכים עליו חזק ויציב יותר, החופש והגמישות שהוא מותיר בידי האדם מועטים יותר. יכולתו של האדם להשתחרר מצרכים אלה או להתרומם מעליהם מצטמצמת, וההבחנה בין התנהגות מתוך סיבה לבין התנהגות מתוך מטרה מיטשטשת. מעבר להסתייגותנו מחלק מצרכיו של האדם כבסיס מוטיבציוני ללימודים עקב השפעות לא רצויות על הלמידה (למשל, Lepper, 1998), הכבילות לצרכים קיימים היא מגבלה שהמחנך לא ירצה לקבלה. מנקודת מבט חינוכית, אך גם פסיכולוגית-הסתגלותית, אנו חותרים לכך שהתלמיד יתרום מעל לצרכיו, יעריך וישקול ויעצב אותם מחדש על בסיס בחינה רציונלית של עצמו ושל מצבו בעולם. ברור שבחינה כזאת אינה יכולה ואינה צריכה להשתחרר מהתלמיד "כמות שהוא" על אמונותיו, נטיותיו וכישוריו, אך בו בזמן עליה להתרומם ולהסתמך על השקפה רחבה, כוללת וארוכת טווח. בחינה כזאת עשויה להשפיע על המטרות של הפרט.

כאשר אנו מצביעים על הכבילות למערכת הצרכים הקיימת כמגבלה אנו רואים לנגד עינינו לא רק את הצרכים ה"בוטים" הקשורים בסיפוק עונג חושני, ולא רק את הצרכים החריפים הקשורים בהערכה עצמית וחברתית, אלא גם צרכים מעודנים יותר כמו סקרנות ושליטה, צרכים המעוטרים בשמות כמו "כשירות" אצל וייט (White, 1959), או מוטיבציה פנימית אצל דיסי ורייאן (Deci & Ryan, 1985). הנעה המבוססת על צרכים מן הסוג האחרון אינה פוגעת בטיב הלמידה, אינה מביאה את התלמיד להתמקד רק ברכיבי הלימוד שאפשר להעריכם חיצונית, ואינה בולמת חשיבה יצירתית ומקורית לגבי החומר הנלמד. בניגוד לתלמיד המונע על-ידי המטרה להצליח במבחנים התקניים, התלמיד המונע על-ידי סקרנות ורצון לשלוט בחומר לא ייצמד לנאמר אלא ילך מעבר לו

מתוך ניסיון להרחיב ולהעמיק את הכרתו בנושא. אך גם סוגי מוטיבציה חיוביים אלו לא יספיקו למחנך ולמורה בבית הספר.



123

ראשית, ספק רב אם הצרכים הכלולים במונח מוטיבציה פנימית יכולים לשמש בסיס הנעתה ללמידת חלקים נכבדים של תכנית הלימודים בבית הספר. תכנית הלימודים אינה מעוצבת על-פי מידת העניין, השליטה או האתגר שהיא יכולה לעורר בתלמיד. היא נקבעת על-פי שיקולים הקשורים בהסתגלותו של התלמיד ובהתפתחותו האישית בחברה שבה הוא עתיד לגדול. אכן, המציאות מוכיחה שתלמידים רבים אינם מוצאים עניין בחלק ניכר מתכנית הלימודים. נושאים שהחברה (באמצעות אנשי חינוך שהיא שמה מבטחה בהם) רואה כחיוניים להתפתחות נאותה של הילד, אם משיקולים של תועלת ואם משיקולים של שלמות וערכים, אינם מעוררים הנעה נאותה ללימודם. הצרכים הקיימים אצל התלמיד, כפי שתוארו לעיל, אינם מספקים אפוא בסיס הנעה רחב דיו לתכנית הלימודים הנדרשת על-ידי החברה.

תשובה אנרכיסטית לבעיה זאת עשויה להיות: "זוהי בעיה של החברה ולא של התלמיד". אם התלמיד אינו מוצא עניין בתכנית לימודים שהחברה עיצבה בעבורו, יש לפטור אותו מעונשה. בתי ספר "פתוחים" רדיקליים נקטו פתרון זה, והתוצאות נתונות במחלוקת ערכית ואמפירית גם יחד. גם בין חסידיו של פתרון זה יש המעמידים דרישות מינימום מסוימות מבחינה לימודית, המחזירות אותנו לבעיית המוטיבציה.

תשובה "תאורטית" לבעיה תטען כי המוטיבציה הפנימית עשויה ל"אכסן" כל תוכן לימודי, וכי בטיפול נכון - שאיש עדיין לא הצליח לגלותו - התלמיד עשוי למצוא עניין ולחוש שליטה גם בחלקיה של תכנית הלימודים שאינם מעוררים לכאורה מוטיבציה פנימית. הנוקטים תשובה זו יטענו שהדימוי של כבילות למוטיבציות הקיימות, שבו השתמשתי לעיל, אינו תופס לגבי מוטיבציה פנימית, שהיא מטבעה פתוחה וחסרת גבולות.

ברוח זאת אפשר אולי להבין גם את המחקר של דיסי ורייאן (Deci & Ryan, 1991), שבו הם מחילים את המונח מוטיבציה פנימית גם על נטיות התנהגות שמקורן בהפנמה של נורמות חברתיות. חוקרים אלה מציעים שילד יכול להפנים נורמה או ציפייה בדרגות שונות של הפנמה, שהגבוהה שבהן מכוננת נטיית התנהגות הדומה למוטיבציה הפנימית הספונטנית באיכותה ובהשפעתה על הלמידה. טענה זאת מעלה כמה שאלות קשות שאין עניינן כאן (Nisan, 1988b), מהן ברמה התאורטית ומהן ברמה הפרגמטית. מכל מקום, הגלגול (או התמורה) מציפייה חיצונית למוטיבציה פנימית הוא בעייתי על פניו, ומרחיב את יריעת המוטיבציה הפנימית עד כדי טשטוש משמעות המושג.

המהלך של דיסי וראיין להרחבת מושג המוטיבציה הפנימית ולהחלתו על ציפיות מופנמות נובע מאבחנה נכונה: המוטיבציה הפנימית במשמעותה המקורית אינה מספקת הסבר להתנהגויות רבות באדם שמקורן חיצוני אך הן "מתנהגות" כאילו הן מתבססות על מוטיבציה פנימית (למשל התנהגויות הנובעות מהשקפה אידאולוגית). אולם לשם הסבר התנהגויות אלה אין צורך למתוח את מושג המוטיבציה הפנימית, וגם אין צורך להתחייב לתהליך ההפנמה כבסיס להם. מושג ההפנמה מתייחס לתהליך הפוך מזה המונח ביסוד המוטיבציה הפנימית. בתהליך ההפנמה הפרט מאמץ מניע שהיה חיצוני לו, ואילו המוטיבציה הפנימית מקורה בפרט עצמו. מושג ההפנמה גם אינו תורם להבנת המניעים וההתנהגות המתפתחים בעקבות ההפנמה. מדוע לייחס נטיות התנהגות אלה להפנמה ולא לתהליכים אחרים, למשל הבנייה עצמית או למידה? ההסבר במונחי הפנמה גם אינו מסייע למורה המתמודד עם בעיית המוטיבציה בכיתה. בעצם הוא מציב בפניו אתגר שלא יוכל להתמודד עמו, שכן המושג הפנמה (ראו Grusec & Kucinski, 1977) מתקשר עם תהליך ארוך ועמוק שהוא מעבר ליכולתו המכוונת של המורה הרגיל. ועם זאת, התובנה הבסיסית המונחת ביסוד הטענה של דיסי וראיין על הפנמה נראית נכונה. תהליך ההפנמה קשור בהתפתחות מוסר ומחויבות, ונראה שסוג חשוב של מוטיבציה ללימודים בבית הספר הוא קרוב משפחה של אלה. התכונה המרכזית של משפחה זו היא התבססות המניע על הכרה בראוי ובטוב ולא על עונג וסיפוק. בסעיף הבא אדון בסוג מוטיבציה זה, התואם לא רק את תכני הלימוד בבית הספר אלא גם את מטרת החינוך בו.

ברונר (Bruner, 1957) דיבר על כך שהחשיבה מקדמת אותנו מעבר למידע הנתון. נוכל לומר במקביל שהחשיבה מקדמת אותנו מעבר למוטיבציה הנתונה. השפעת ההכרה על המוטיבציה היא נושא הנתון במחלוקת ממושכת, אך גם פילוסוף כמו יום (במאמר על טבע האדם), הסבור כי הכרות (אמונות) ללא תשוקות הן סבילות וחסרות כוח מניע, ממשיך ואומר כי תשוקות ללא הכרות הן עיוורות. גם מי שכופר ביכולתה של ההכרה לפתח הנעה "חדשה" יסכים שההכרה מציעה למוטיבציה כיוון, ותוך כדי כך יוצרת מעין מוטיבציות חדשות. ההיסקים המביאים למידע חדש עשויים להעמיד מטרת חדשות הפורצות מעבר לבסיס שלהן בצרכים הנתונים באדם ומעבר לנתונים שמהם הם נגזרים. אכן, תצפיות יום-יומיות מציעות שחשיבה ואמונה עשויות לשנות בצורה משמעותית את נטיות ההתנהגות של האדם.

השפעת ההכרה על המוטיבציה אינה מצומצמת למתן כיוון להתנהגות. היא נוכחת בכל רכיבי התפקוד המוטיבציוני - למן תפיסת המצב ופרשנותו, המהווים בסיס להתעוררות המוטיבציה, ועד להגדרת האדם לעצמו את רצונו ואת מטרתו. השפעות אלה, שמשקלן בעיצוב ההתנהגות מכריע, אכן חורגות מבסיס המוטיבציה הנתון באדם. מבחינה תפקודית אפשר לטעון כי ההכרה מפתחת מניעים חדשים, או בלשון מודל ערך-צפייה (Weiner, 1992) - מקורות ערך חדשים, או בלשון גישת המטרות (Stipek, 1996) - מטרת חדשות. המשמעות של שלושת המושגים המוטיבציוניים - מניעים, מקורות ערך ומטרות - כוללת בתוכה הן ידיעה ש"כדאי" לי לנהוג בדרך מסוימת והן כוח מניע, מעין לחץ להתנהגות. ההכרה מכוונת את הכוח המניע, ואילו הכוח המניע מעניק להכרה פוטנציאל להפעיל התנהגות. בדברינו אלה איננו נוקטים עמדה במחלוקת פילוסופית עקרונית על יכולתה של ההכרה "ליצור" מוטיבציה חדשה. לענייננו אפשר לקבל שהמניעים, מקורות הערך והמטרות שעוצבו על-ידי ההכרה אכן "יונקים" מנטיות קיימות, ועם זאת אופיים וכיוונם שונים מן הנטיות הקיימות במידה כזאת שאפשר לדבר על יצירת מוטיבציה חדשה.

הבסיס לטענה זאת הוא תצפיות יום-יומיות המגלות שאנשים מפתחים נטיות התנהגות חדשות לכאורה, כולל כאלה הנראות מנוגדות לנטיותיהם הטבעיות, ומייחסים אותן לאמונות שהגיעו אליהן. דוגמאות קיצוניות יהיו נכונותו של אדם לעמול, לסבול ואף להקריב עצמו למען הגשמת אידאל שלו, או הריסון החמור שאדם מטיל על עצמו באשר לסיפוק תשוקות ורציות מובהקות מסיבות דתיות או אידאולוגיות. לדוגמאות "גדולות" וכלליות אלה אפשר להוסיף דוגמאות "מקומיות" של התנהגויות המבוססות על אמונה של הפרט שכך ראוי לו לנהוג, למשל כשאדם מביא עצמו לקריאת ספר שהוא רואה אותו כחשוב להתפתחותו ולשלמותו האישית אך כחסר תועלת אינסטרומנטלית. אמנם, בכל מקרה ספציפי של התנהגות מעין זאת אפשר להציע גורמי חיזוק ואינטרס אישי האחראים לה, כפי שכל התנהגות של עזרה לזולת ניתנת להסבר כמשרתת אינטרס אישי (הימנעות ממצוקה אמפתית או סיפוק הצורך באלטרואיזם או בחיזוק העצמי וכיוצא בזה). אך עם הצטברות מקרים מסוג זה מתבקשת המסקנה שבמקום להסתמך על הסברים מעגליים (מעין אלה שהזכרתי), המניחים את המבוקש, יהיה זה סביר ופורה יותר לקבל את ההסבר שבני האדם עצמם מציעים להתנהגויות מסוג זה - שמקורה של ההתנהגות הוא בהכרה ובהבנה שכך ראוי לנהוג (ראו Mansbridge, 1990).

אכן, הבסיס המשותף להתנהגויות הנעדרות לכאורה ערך אינסטרומנטלי הוא תפיסה או אמונה שכך ראוי לנהוג, מה שקראנו "תפיסת ראוי" (Nisan, 1992) או "תחושת חובה" (ניסן, 1987; Nisan, 1989). לעתים הפרט חש צורך, רצון ומעין חובה לנקוט התנהגות מסוימת משום תפיסתו שהיא "ראויה", שהיא טובה כשלעצמה או שהיא מקדמת אותו למצב טוב ושלם יותר, ועל כן ראוי לו לנקטה. במקרים כאלה רצונו של הפרט אינו נובע מתשוקה או מצפייה לעונג או לתועלת בעקבות ההתנהגות אלא, לפחות לכאורה, מהכרה ומאמונה שכך ראוי לו לנהוג. אכן, לעתים התנהגות הנתפסת כראויה כרוכה בויתור על עונג או בעמידה בקושי ובסבל; אך האדם מאמין שראוי לו לנהוג כך, על בסיס הכרה מושכלת. זוהי אפוא מוטיבציה הצומחת מהכרה - תפיסה המכוננת נטיית התנהגות חדשה, שלא הייתה קיימת לפני שהתפתחה האמונה שביסודה. המושג "תפיסת ראוי" מסייע לנו אם כן להבין סוג התנהגות שאינו מוסבר במידה מספקת על-ידי שני הגורמים המרכזיים בהסבר ההתנהגות - אינטרס אישי מצד אחד ותפיסת חובה מוסרית מצד שני. אכן, הטעם וההצדקה לטענה שתפיסת ראוי היא גורם עצמאי בהנעת האדם נעוצים בכך שגורם זה מובחן משני הגורמים הללו. להלן אבהיר ואפתח את המושג תפיסת ראוי.



תורות מוטיבציה בפסיכולוגיה מתייחסות כמעט באופן בלעדי לשני סוגים של התנהגות הקשורים ביניהם: התנהגות הנתפסת כמבטיחה עונג או סיפוק, אקרא לה "התנהגות נחשקת", והתנהגות הנתפסת כמבטיחה תועלת לפרט גם אם אין בה כדי להבטיח עונג קונקרטי או מידי, שאקרא לה "התנהגות מועילה". העקרונות המרכזיים בתורות פסיכולוגיות של המוטיבציה (ראו

Weiner, 1992), כמו עקרון העונג, עקרון החיזוק, ועקרון המקסימיזציה של תועלת, כולם מתייחסים לתוצאות שהפרט חושק ורוצה להשיגן בשל הסיפוק והתועלת שהן מבטיחות. גם המושג "צורך" מתייחס למצב נפשי של חיפוש סיפוק ו/או הימנעות מסבל ואכזבה הקשורים בהתנהגות מסוג מסוים. כך הדבר לא רק לגבי צרכים ביולוגיים אלא גם לגבי צרכים פסיכוגניים בלשון מריי (ראו McClelland, 1985) כמו צורכי הישג, כוח, התחברות, ואפילו מוטיבציה פנימית (סקרנות ואתגר, Deci & Ryan, 1985). "התנהגות מועילה" קשורה לתפיסת התועלת כגורם המרכזי בהנעה האנושית, הבאה לידי ביטוי חד במודל ערך-צפייה (Weiner, 1992), או במודל הרציונלי שלפיו התנהגות האדם מכוונת למרוב התועלת לעצמו. מושג התועלת "מתרחק" מהצרכים והתשוקות המידיים הפועלים על האדם, ומשאיר מקום לשיקולים וחישובים המביאים בחשבון תמונה כוללת של האינטרסים של האדם לטווח ארוך.

תפיסות ראוי נשענות על בסיס שונה. נקודת המוצא שלהן היא לא סיפוק עונג או מרוב תועלת אלא שלמות האדם ופריחתו בהתאם לדימוי שיש לו על המצב הטוב והשלם. התנהגות הנתפסת כראויה חופפת לעתים להתנהגות הנתפסת כגורמת סיפוק וכמועילה, למשל כאשר אדם לומד פילוסופיה כדי להרחיב את דעתו, או כדי לרכוש מקצוע, או מתוך הנאה רבה. חפיפה זאת מקשה לעתים על ההבחנה בין התנהגות הנעשית לשם תועלת לבין התנהגות הנעשית לשם שלמות עצמית. אולם במקרים רבים תפיסות ראוי מתייחסות להתנהגויות שאינן נחשקות כשלעצמן, אינן מספקות צורך דוחק ואף אינן מבטיחות קידום האינטרס האישי במשמעות המקובלת (החומרית) של המושג. כשאדם נוקט התנהגות מעין זאת סביר לטעון שהוא עושה זאת משום תפיסתו שכך "ראוי" לנהוג (אלא אם כן נאמר שהוא מזוכיסט או חסר דעה). אכן, מתוך תפיסה ש"כך ראוי לנהוג" אנשים נוקטים התנהגויות שנראות על פניהן כפוגעות בעונג או בתועלת שלהם, שעל כן אנו מתארים אותן כהתגברות על היצר או על נטייה אנוכית או אף כהקרבה אישית. אולם גם במקרים שבהם תפיסת הראוי ותפיסת המועיל חופפות לכאורה, הסבר ההתנהגות במונחי תועלת בלבד אינו נראה מספק. הוא מרחיב מושג זה עד כדי איבוד משמעותו.

מבחינה פנומנולוגית, ודאי שהתנהגויות הנובעות מתפיסת ראוי מובחנות מהתנהגויות הנובעות מתפיסת הנחשק והמועיל. אנשים מבחינים בין התנהגותם התועלתנית, הנעשית לשם השגת סיפוק מידי או תועלת אישית, לבין התנהגות הנעשית מתוך תפיסה שכך ראוי. התנהגות המתבצעת רק מתוך ציפייה לסיפוק או לתועלת אינה נתפסת כהתנהגות "טובה". זאת בדומה לעזרה לזולת מתוך ציפייה לתגמול או הערכה, שאינה נתפסת כהתנהגות אלטרואיסטית. אכן, הכוונה לנהוג לפי הראוי והטוב היא תכונה הכרחית של המעשה הטוב (כוונה כזאת, יש לומר, יכולה לדור בכפיפה אחת עם כוונה למרוב התועלת).

תפיסת הראוי קשורה למה שפרנקפורט (Frankfurt, 1971) כינה רצונות מדרגה שנייה. רצון מדרגה שנייה צומח מתוך הערכתו של אדם את רצונותיו מדרגה ראשונה, את תשוקותיו וסלידותיו, את מה שהוא נמשך אליו ומה שהוא נמנע ממנו בתגובה ראשונית. הרצונות מסדר שני - שהם המבחינים בין אדם לבין wanton (כביטוי של פרנקפורט) - מכוננים את זהות האדם, את הגדרתו את עצמו, את מה שאכפת לו. רצונות אלה משפיעים על התנהגותו ומכוונים אותה. הם מביאים את האדם לאמץ ולטפח כוונות התנהגות שהוא תופס כראויות, ולדחות ולהפיג נטיות התנהגות שהוא תופס כבלתי-ראויות. על-פי הגדרתה, תפיסת ראוי מהווה רצון מסדר שני.

במשמעות הרחבה של המושג, תפיסות ראוי כוללות גם את הדרישות המוסריות, שהרי גם הן מבוססות על אמונות שהתנהגויות מסוימות הן טובות או רעות. אולם כדאי לשמור על ההבחנה עתיקת היום בין תפיסות מוסר לתפיסות ראוי במשמעות מצומצמת של "תפיסות טוב". במשמעות האחרונה, תפיסת ראוי היא אמונה שהתנהגות מסוימת היא טובה, שראוי לנהוג לפיה וראוי לחנך לקראתה, ועם זאת - בשונה מדרישה מוסרית - שהתנהגות זאת אינה מחייבת ואין



להעניש על סטייה ממנה. במשמעות זאת של המושג, תפיסות ראוי כוללות שתי קבוצות עיקריות של התנהגות - כאלה הקשורות בעזרה לזולת ולחברה, וכאלה הקשורות לחיים הטובים ולשלמות הפרט. ההתנהגויות מן הסוג הראשון זכו לתשומת לב נרחבת במחקר בפסיכולוגיה התפתחותית וחברתית (Eisenberg & Mussen, 1989). ענייננו הוא בהתנהגויות מן הסוג השני. בגישה הליברלית השלטת בתרבות המערבית, תפיסות לגבי הטוב נתפסות כענייניו של הפרט שאל למדינה (ובמשתמע - לחינוך הציבורי) להתערב בו. זהירות זאת של הגישה הליברלית נובעת משכיחותן של תפיסות טוב שמחלוקות אידאולוגיות קיימות לגביהן. אולם הקטגוריה של תפיסות טוב (או ראוי) כוללת טובים רבים שחילוקי הדעות לגביהם נראים מצומצמים או בטלים.

תפיסה מובחנת של הראוי מתגלה כבר אצל ילדים בני 10-11, וביתר גיבוש אצל מתבגרים בני 13-16 (Nisan 1988; 1996). המחקרים מציעים כי מבוגרים וילדים מבחינים בין התנהגויות בתחום המוסר (כמו לגנוב, לפגוע בזולת או לשקר), לבין התנהגויות בתחום הראוי (כמו להיות עצמאי, לקנות חברים או לקרוא ספרים). התנהגויות בתחום המוסר נתפסות לא רק כטובות (כאלה שיש לנהוג לפיהן ולחנך לקראתן) אלא גם כמחייבות (כאלה שיש לאסור אותן בחוק ולהעניש את מי שנוהג כך). התנהגויות בתחום הראוי, לעומת זאת, נתפסות גם הן כטובות (כאלה שצריך לנהוג לפיהן ולחנך לקראתן), אך אינן נתפסות כמחייבות (כאלה שיש לדרוש אותן בחוק ולהעניש על סטייה מהן). תפיסות מוסר (מחייבות) הוצדקו בנימוקים של פגיעה ברווחה של האחר והחברה, ואילו תפיסות הראוי (לא-מחייבות) הוצדקו בנימוקים הקשורים בקידום הפרט והחברה למצב שלם יותר. הן תפיסות הראוי והן תפיסות המוסר הובחנו על-ידי הנבדקים מהתנהגויות שנוציי (Nucci, 1981) מסוגן כהעדפה אישית (למשל צפייה בטלוויזיה) - התנהגויות שהנבדקים תפסו כנתונות כליל להעדפת הפרט, ללא המלצת "ראוי" לגביהן. התנהגויות בקטגוריה של העדפה אישית תוארו כקשורות לסיפוק ולתועלת של הפרט אך לא לשלמות האישית שלו. (אין צורך לומר שדיוננו עוסק בהבחנה פנומנולוגית בין מה שאנו קוראים תפיסות טוב וראוי לבין המוסר, ולא בהבחנה פילוסופית ביניהן).



**ראוי, ערך ועמדה.** תפיסות ראוי קשורות למושג הערך במשמעות ה"גבוהה" שלו (להבדיל מהמשמעות הכלכלית של המושג). "ערך" מוגדר כאמונה מלווה באמוציה האומרת שמצב או תוצאה מסוימים הם טובים וראוי לשאוף אליהם (Rokeach, 1973; Schwartz & Bilsky, 1990). אולם במחקר הפסיכולוגי בנושא הערכים תכונת הראוי (desirable) אינה מקבלת הדגשה ומשמעות מתאימות. עיון ברשימת הערכים של רוקח ושל שוורץ מגלה ערכים המתייחסים למצבים ולתוצאות הקרובים למועיל ולנחשק יותר מאשר לראוי, כאלה הנתפסים על-ידי האדם כתורמים לאינטרס ולסיפוק שלו אך לא בהכרח כטובים וכראויים לשאוף אליהם. בתפיסה זאת של מושג הערך אין הבחנה חדה בין ערך במשמעות "הראוי" לבין ערך במשמעות של "בעל תועלת" (כמשמעות המונח במודל ערך-ציפייה).

המושגים "ערך" ו"תפיסת ראוי" נבדלים ביניהם ברמת הכלליות שלהם. ערכים מוגדרים ומובעים במושגים כלליים ומופשטים, כמו שוויון וצדק, ותרגומם להתנהגות אינו חד-משמעי. תפיסות ראוי, לעומת זאת, מתייחסות לסוגים של התנהגות, כמו אלה שנעשה בהן שימוש במחקר שצוטט לעיל (לדוגמה: קריאת ספרים). מבחינת רמת ההכללה שלהן, תפיסות ראוי נמצאות בין ערך כללי (כמו הוספת ידע) לבין ציפייה ספציפית להתנהגות ("קרא ספר זה"). הבדל זה בין ערך לתפיסת ראוי מביא להבדל ביניהם ברמת התביעה להתנהגות: ערכים נתפסים בעיקר כקני מידה להערכה; הם כלליים מכדי להעמיד תביעה להתנהגות מסוימת. לא כן תפיסות ראוי, המעמידות תביעה לנקוט התנהגות מוגדרת ("ראוי לי ללמוד תנ"ך"). תפיסת הראוי אינה מכוונת אמנם להתנהגות מסוימת ואף אינה נושאת תוקף מחייב, אך עובדת היותה מכוונת לסוג מוגדר של התנהגות מצמצמת את מרווח ההתחמקות שהיא מאפשרת.

במקביל להבחנתנו בין תפיסת ראוי, תועלת ומוסר כגורמי מוטיבציה, נבחין גם בין תפיסת ראוי, עמדה והעדפה כמוטיבציה. מבחינת רמת הכלליות של ההתנהגות, תפיסות ראוי קרובות לעמדות - מושג מרכזי בפסיכולוגיה החברתית - שגם הן מתייחסות לסוגים של התנהגות (למשל, עמדה כלפי קריאת ספרים). אכן, ההגדרה המקובלת של המושג עמדות (למשל Eagley & Chaiken, 1993) חלה גם על מה שקראנו תפיסות ראוי. אולם תפיסות ראוי הן עמדות מסוג מיוחד. עמדה מכוונת על-ידי נטייה חיובית או שלילית כלפי אובייקט, מצב או התנהגות. לעומת זאת, תפיסות ראוי אינן נטיות ראשוניות אלא כאלה המתבססות על הערכה שכך ראוי לרצות ולהתנהג. תפיסות ראוי הן מעין עמדות מסדר שני - עמדות המתבססות על הערכה. במקרה של עמדה רגילה, המוטיבציה להתנהגות נעוצה במשיכה או בדחייה הכרוכה בעמדה עצמה (ומכאן - בציפייה לסיפוק ולתועלת). במקרה של תפיסות ראוי, המוטיבציה להתנהגות נעוצה בהערכת ההתנהגות כטובה וראויה, גם אם מלכתחילה אין לאדם משיכה כלפיה ואם אינה נתפסת על-ידו כמקדמת את רווחתו.

**תפיסות ראוי אישיות.** קיימות תפיסות ראוי המקובלות על-ידי אנשים בתרבות כבעלות תוקף אוניברסלי, כלומר כתקפות לגבי כל אדם בכל מקום. כך הדבר למשל לגבי התפיסה שראוי להתרועע עם חברים. ילדים ומבוגרים נוטים לומר שראוי לכל אדם להתרועע עם חברים, ושראוי לחנך לכך בכל מקום, גם במדינה שבה אין מחנכים לכך (Nisan, 1996). ניתוח ההצדקות שנבדקים נותנים לתפיסה זאת מציע כי היא נשענת על האמונה שהתרועעות עם חברים היא תכונה של האדם השלם, ללא תלות בתרבות.

עם זאת, קיימות תפיסות ראוי שאין מצפים מכל אדם להגשימן, אלא שהן מיוחדות לאדם מסוים בגין תכונה מסוימת שלו. לעתים קרובות תפיסות מסוג זה קשורות לזהות האישית של האדם - לדרך שבה הוא מגדיר את עצמו, לתכונות שלפי תפיסתו מכוונות אותו ובלעדיהן לא יהיה אותו אדם. המחקר הפסיכולוגי מציע כי האדם נוטה לשמר את זהותו, להיות נאמן לה ואף לתת לה ביטוי (ראו Nisan, 1993; Horenczyk & Nisan, 1996). ביסוד נטייה זאת עומדת התפיסה שאדם שלם הוא אדם שהתנהגותו אינה שרירותית ואינה מוכתבת על-ידי גירויים מזדמנים אלא מכוונת על-ידי תפיסות ומטרות; אדם שמצויה אצלו מידה של עקיבות בנושאים החשובים לו, כולל עקיבות בין הכרתו לבין התנהגותו. תפיסת ראוי אישית היא לעתים קרובות תביעה מאדם להיות נאמן לזהותו - לנהוג בהתאם להגדרתו את עצמו. תפיסת ראוי אישית מתבססת אפוא על תביעת האדם מעצמו ולא על מחויבות לאחרים או לחברה.

דוגמה מאלפת לכך במחקרנו היא התפיסה (אצל מתבגרים) שדני, נער המתואר כ"משוגע" לאסטרונומיה, כמי שהאסטרונומיה היא רכיב חשוב בזהותו, ראוי לו להעדיף הרצאה חשובה באסטרונומיה על פני משחק כדורגל שהוא חושק לראותו (זאת לעומת מצב שבו דני מתואר כמי שיש לו רק "עניין מסוים באסטרונומיה", שאז הנבדקים משאירים את הבחירה בידי, בהתאם להעדפתו). דני נתבע להיות נאמן למה שנתפס על-ידו כמהותי לו ולחזור להגשמת המטרות

החשובות לו. הציפייה או אף התביעה של הנבדקים שדני יהיה נאמן לעצמו משקפת ציפייה של אדם מעצמו להיות נאמן לעצמו. זהו היבט מרכזי של התביעה לאותנטיות (Taylor, 1992). תפיסת ראוי מסוג זה היא "אישית", על כן, לא רק בכך שהיא מופנית לאדם מסוים ולא לכל אחד אלא גם בכך שהיא נובעת מאדם זה עצמו, בעל זהות מסוימת זאת - דני הוא זה התובע מעצמו ללכת להרצאה באסטרונומיה ולא למשחק הכדורגל; והוא תובע זאת מעצמו ולא מכל אדם. ענייננו המיוחד בתפיסת ראוי אישית נובע לא רק מהפרדוקסליות לכאורה של תפיסה זאת - דרישת אדם מעצמו ללא "גיבוי" חיצוני, אלא בעיקר משום שנראה - כפי שאציע בהמשך - שהיא עשויה לשמש מפתח להבנת הכוח המניע של תפיסות הראוי.



## ג. הראוי כמניע

תפיסת ראוי מהווה טעם (reason) לפעולה. כאשר אדם אומר שראוי לנהוג בדרך מסוימת הריהו אומר שקיים טעם תקף לנהוג בדרך זאת. עם זאת, יש מקום לשאול האם טעם זה הוא בעל כוח מניע. מאחורי שאלה זאת עומדת ידיעתנו הברורה שתפיסות ראוי רבות אינן מגיעות אף לכדי הרהור התנהגות. אדם עשוי להכיר בכך שראוי לו ויש ביכולתו לעזור לאנשים השרויים במצוקה בארץ מוכת עוני, ואף-על-פי-כן אינו חש לחץ מוטיבציוני לנהוג כך. כן הדבר גם לגבי התנהגויות הקשורות בשלמותו ובפריחתו האישית. הטענה אינה שאנשים נוהגים לעתים במודע שלא לפי הראוי (כפי שהם נוהגים לעתים במודע שלא לפי המוסר או אף שלא לפי האינטרס שלהם), אלא שכלל אין מתעוררת אצלם הנעה לנהוג כך. שאלת הכוח המניע של הראוי מתחדדת עקב תכונות היסוד שלו - מצד אחד הוא אינו מביא בהכרח לעונג ותועלת מידיים, ולעתים אף מתנגש עמם, ומצד שני הוא אינו מחייב. הראוי מנותק לכאורה, כפי שהזכרנו לעיל, משני מקורות המוטיבציה המרכזיים של האדם - האינטרס העצמי, והמוסר או הנורמה המחייבת. האם הוא אכן בעל כוח מניע? באופן רחב יותר, השאלה היא באיזו מידה יש כוח מניע למה שפרנקפורט כינה רצון מסדר שני, המתבסס על הערכה ושיפוט.

השאלה על אודות הכוח המניע של הראוי עולה בקשר לשתי רמות, רמת השיפוט ורמת ההתנהגות. ברמת השיפוט נשאל האם אדם התופס התנהגות מסוימת כראויה אכן שופט אותה כ"טעם" תקף להתנהגות, או אולי השיפוט שהתנהגות היא "ראויה" אינו אלא שיפוט תאורטי בלבד ללא כל משמעות התנהגותית? תשובה "חלשה" לשאלה זאת תהיה שהראוי מציג הצדקה להתנהגות, ובכך הוא מהווה טעם לפעולה. מעצם טיבה, תפיסת הראוי היא תפיסה מנומקת, המתבססת על הערכת התנהגות לאור הקריטריון של פריחת הפרט לאורך ולרוחב חייו ולגובה משמעותם. תפיסת הראוי מייצגת על כן טעם תקף לפעולה ולא מעין טענה תאורטית מופשטת. תשובה זו "חלשה" מבחינת העצמה שהיא מעניקה לדרישת הראוי. אם דרישת הראוי אינה יותר

מאשר הצדקה לפעולה, בדומה להצדקות הקשורות לאינטרס של הפרט, הרי שההחלטה האם להתנהג לפיה נתונה כליל לשיקול דעתו של האדם ואין לו כל חובה לגביה (אף במשמעות חלשה של המושג). אם זוהי עצמתה של תפיסת הראוי, אין לה סיכוי לעמוד בפני אינטרסים אישיים למיניהם. עם זאת, אין לזלזל גם בדרישה חלשה זאת. גם אם אין בתפיסת הראוי "לחץ" להתנהגות, הרי שנוכחותה של ההצדקה המגולמת בה מקשה על הפרט להתעלם ממנה ללא סיבה מספקת. כשם שאתה זקוק להצדקה להתנהגות כך אתה גם זקוק להצדקה להימנעות מהתנהגות "מוצדקת". אם אני סבור שיש הצדקה לכך שאקרא ספר מסוים, אני נדרש לנימוק או הסבר כלשהו (לעצמי) אם אני נמנע מכך.

שיקול זה מוביל לתשובה "החזקה", שלפיה תפיסת הראוי מציגה בפני הפרט לא רק הצדקה וטעם אלא גם דרישה להתנהגות. אין זאת אמנם דרישה מוחלטת, כגון דרישה מוסרית, אך זוהי יותר מהמלצה גרידא. הדרישה אמנם אינה מחייבת ואין מענישים על סטייה ממנה, אך יש בה תביעה ליחיד ואפשר לצפות לגינוי עצמי ואולי אף לגינוי חברתי מסוים על הימנעות ממנה.

על התוקף של תפיסות ראוי ברמה הראשונה, השיפוטית, אפשר ללמוד ממחקר (Nisan, 1998a) שבו תלמידים בכיתות א, ד, ז התבקשו להכריע בדילמות בין תפיסת ראוי (להשתתף בהוצאה חשובה האמורה להיטיב את למידתם) לבין העדפה אישית (ביקור בקרקס שהילד רוצה מאוד לראות), או לבין דרישה מוסרית (לקיים הבטחה מפורשת לנקות מועדון לאחר מסיבה). ההתנהגויות משלושת הסוגים נבדקו במחקר מוקדם ונמצאו תואמות את הגדרתנו לשלושת הסוגים. המחקר הראה (בין השאר) שרוב גדול מכלל הילדים בכיתות הגבוהות סבר שיש להעדיף את דרישת הראוי על ההעדפה האישית, ואפילו שדרישת הראוי עשויה לגבור על דרישה מוסרית (למעלה ממחצית הילדים סברו שיש להעדיף את ההתנהגות ה"ראויה" על-פני ההתנהגות הנדרשת מוסרית). תוצאות תואמות נתקבלו בתשובותיהם של הילדים לשאלה כיצד ירגיש גיבור הסיפור אם לא העדיף את ההתנהגות הראויה על-פני ההתנהגות האחרת. תוצאות המחקר מצביעות על כך שלפחות ברמה השיפוטית, תפיסת ראוי נתפסת כבעלת עצמה נורמטיבית, כ"תובעת" להעדיף להתנהג לפיה (מה שאינו אומר כמובן שתביעה זאת מנצחת או נענית תמיד).

אך האם שיפוטים אלה נתפסים מלכתחילה כ"תובעים" מהפרט לנהוג על פיהם? והאם נודעת להם השפעה על התנהגותם של בני אדם? חומר ספרותי ותצפיות יום-יומיות מספקים עדויות רבות לכך שהתשובה לשאלות אלה היא חיובית, לפחות בתנאים מסוימים. תשובה כזאת התגלתה גם במחקר אמפירי בשיטה האיכותנית (Nisan, 1998b), שבו מבוגרים נתבקשו לשחזר מצב אמיתי שבו עמדו בפני הכרעה אם לנהוג לפי תפיסתם שראוי להם (אף כי לא חובה) לנהוג בדרך אחת לעומת דרך אחרת, ולתאר את התלבטותם, הכרעתם, התנהגותם ורגשותיהם במהלך מצב זה. המחקר מצא שבמצבים שתוארו על-ידי הנבדקים, תפיסות הראוי הלא-מחייבות היו בעלות עצמה מוטיבציונית ניכרת, שבאה לידי ביטוי בהתלבטות אך גם בבחירה ש"עלתה" לעתים במאמץ וכוויתור על עונג או על אינטרס. מספר רב של נבדקים סברו שלתפיסת הראוי הייתה השפעה מכרעת על בחירתם כיצד לנהוג. תוצאות אלה אינן מלמדות כמובן דבר על שכיחות ההתנהגות בהתאם לתפיסת ראוי, אך הן מציעות שלתפיסת ראוי יש פוטנציאל להשפעה על ההתנהגות.

תוצאות אלה אינן מפתיעות, כמובן. הזכרתי שהן תואמות תצפיות יום-יומיות שלנו. הבעיה היא שקיימות גם תצפיות אין-ספור על היעדר השפעה של הראוי. אין מדובר על התנהגויות חריגות, מסוג העברות על חוקי המוסר, שהפרט והחברה ערים ומגיבים להן, אלא על חייו ה"רגילים" של האדם שבמהלכם הוא מתעלם ככלל משיקולי ראוי המזומנים לו למכביר (למשל לעזור לאנשים במצוקה או ללמוד נושא חשוב לו, התנהגויות שרבים תופסים אותן כראויות). נוכח מצב עניינים זה, שבו אנשים נוהגים לעתים לפי הראוי ולעתים לא, השאלה הבלתי-נמנעת היא:

מהם התנאים שבהם אדם יפעל לפי הראוי? לבירור ראשוני של שאלה זאת נפנה תחילה לשאלה מקדימה, והיא: מדוע מלכתחילה יהיה אכפת לאדם לנהוג לפי הראוי?

תשובה אחת היא כי אכפת לאדם לנהוג לפי הראוי מאותה סיבה עצמה שהוא תופס את ההתנהגות כראויה - הנימוק המביא את האדם להאמין שהתנהגות מסוימת ראויה הוא גם הטעם והסיבה לכך שחשוב לו (ועל כן הוא רוצה) לנקוט התנהגות זאת. תשובה זאת נתמכת על-ידי הממצא שהנבדקים במחקר שהוזכר לעיל (שבו נתבקשו לתאר מצב שבו חשו שראוי להם לנקוט התנהגות מסוימת) ענו לשאלה "מדוע נהגת כך?" כפי שענו לשאלה "מדוע חשבת שראוי היה לך לנהוג כך?" הדמיון בתשובות לשתי השאלות מרמז על כך שבעיני הנבדקים הטעם לכך שהתנהגות היא ראויה שימש גם כמניע לנקוט התנהגות זאת. במונחים פילוסופיים זהו טיעון קוגניטיביסטי, שלפיו הכרה יכולה להניע לפעולה. אולם גם אם נקבל טיעון זה באופן עקרוני, ספק אם נרצה להסתפק בו, מאותו הטעם שהוזכר לעיל. לאדם אמונות רבות באשר למה שראוי (ואפילו למה שכדאי) שאינן מגיעות לכדי טעם אפקטיבי לפעולה ומבלי שיעוררו אצלו - ככל שאפשר לראות - נטייה לנהוג לפיהן. משום כך ניטה להעדיף, או לפחות להוסיף, תשובה במונחי תורת האמנה-רצייה (ראו יעקבסון-הורביץ, 1997), שלפיה הנעה-לפעולה אינה צומחת מאמונה או מהבנה בלבד, אלא דורשת השתתפותו של גורם לא-קוגניטיבי של רצייה. מה עשוי להיות הבסיס לרצייה במקרה של תפיסת ראוי? איזה צורך או מטרה עשויים לעמוד מאחורי רצונו של האדם לנהוג בהתאם לתפיסתו את הראוי?

## 131

צורך זה אינו יכול להיות סיפוק תשוקה או תועלת אישית, שהרי אז דרישת הראוי מקבילה ל"דרישת" הצרכים שמולם הוא מתמודד. עיון בנושא זה, כמו גם נימוקי הנבדקים במחקרנו, מציעים שאת המניע להתנהגות לפי הראוי יש לחפש בצורכי האני, הזוכים לעניין בעשור האחרון. אך איזה צורך יש באני המניע אותו לנהוג בהתאם לראוי? שני צרכים מרכזיים של האני (ראו Baumeister, 1995) מציעים עצמם מיד - הצורך בהעלאת ההערכה העצמית והצורך בעקיבות.

הסבר במונחי הערכה עצמית יעגן את הנטייה לנהוג לפי הטוב ברצון להשיג הערכה עצמית גבוהה, וזאת בהנחה שהאדם מעריך עצמו לא על בסיס הצלחה חומרית וחברתית בלבד אלא גם על בסיס היותו אדם טוב. לפי הסבר זה המניע לנהוג לפי הראוי הוא "חיצוני" - האדם מתנהג לפי הראוי כאמצעי להעלאת ההערכה העצמית שלו. אולם תיאור זה אינו תואם את הגדרת הראוי ואת ההתנסות האישית של בני אדם. התנהגות לפי הראוי מוגדרת ונתפסת על-ידי אנשים כמונעת על-ידי רצון להיות טוב ולא כמונעת על-ידי רצון להיות מוערך, בין על-ידי אחר ובין על-ידי עצמי. אכן אפשר שאנשים הנוהגים בהתאם לראוי יעריכו עצמם יותר. עם זאת, כשם שהעובדה שאנשים העוזרים לילדיהם מפיקים סיפוק מכך אין בה כדי להסיק שהסיפוק הוא המניע לעזרת הורים לילדיהם, כך גם העובדה שאנשים הנוהגים לפי הראוי מעריכים עצמם על כך אין בה כדי להסיק שהערכה עצמית היא המניע להתנהגות לפי הראוי.

גם הצורך בעקיבות אינו מציע הסבר מספק לכוח המניע של הראוי. הסבר במונחי עקיבות מעגן התנהגות בהתאם לתפיסת הראוי בנטייה לשמור על עקיבות בתוך האני, בין השאר בין אמונה בטוב (במקרה שלנו תפיסת הראוי) לבין התנהגות. לפי הסבר זה, ברוח תורת הדיסוננס (Festinger, 1957), הנטייה לנהוג לפי הראוי מבוססת על שלילה, על הימנעות מאי-עקיבות מכיוון שזו גורמת אי-נחת ומכיוון שהיא עלולה לפגוע בתפקודו של האדם. אולם גם הסבר זה אינו תואם את הפנומנולוגיה שלנו. הנטייה לנהוג לפי הראוי נחווית כנשענת על רצון פוזיטיבי לפעול בדרך טובה ולהיות טוב ולא על הימנעות. אפשר כמובן לכפור בחשיבותם של התיאורים וההסברים (הפוזיטיביים) שאדם נותן להתנהגותו לפי הראוי, אך קשה יותר לכפור בחשיבותה של ההגדרה החברתית של התנהגות טובה, הגדרה המדגישה את כוונתו הטובה של האדם ולא את הימנעותו

מאי-עקיבות או מאי-נחת. יתרה מכך, דומה שהימנעות מהתנהגות לפי הראוי אינה בהכרח גוררת תחושת אי-נחת.

תשובה אפשרית לשאלת הכוח המניע של הראוי מוצעת בחדות על-ידי תשובות של נבדקים רבים, במחקר שהוזכר לעיל, לשאלה מדוע צריך דני, הנער שהאסטרונומיה חשובה לו ביותר, להעדיף הרצאה באסטרונומיה על-פני משחק כדורגל. בבואם לענות על שאלה זו הנבדקים אינם יכולים להיתלות בתוכן ההתנהגות, שהרי אדם רגיל אינו נתבע להעדיף הרצאה באסטרונומיה על-פני משחק כדורגל. התשובה אמורה להסביר מדוע הנער שאסטרונומיה היא "חלק מזהותו" צריך לחוש מעין חובה אישית ללכת להרצאה באסטרונומיה. חלק גדול מהתשובות שהתקבלו אכן מתייחס ל"זהות" של הילד, לנאמנות שלו לעצמו - לתכניותיו ולאמונותיו. אפשר לתאר את הצורך, או המניע, הנחשף בתשובות אלו כמניע לשימור האני וכמתן ביטוי לו. מניע זה מועלה בהתייחסות לתכונות (ערכים, מטרות, שייכות וכו') הנתפסות על-ידי האדם כמגדירות אותו וכמהותיות לו, מה שמכונה להלן הזהות של האדם. תפיסות ראוי וערכים הן תכונות כאלו. מניע לשימור הזהות ומתן ביטוי לה מופיעים בניסוחים שונים בכמה תורות בפסיכולוגיה של האישיות ובפסיכולוגיה חברתית (ראה Maslow, 1970; Stryker, 1987), ולמרות אפיו החמקמק אפשר להציץ בו גם במחקר אמפירי (Horenczyk & Nisan, 1996). מניע זה הוצע כהסבר להתנהגות מוסרית (Blasi, 1993; Nisan, 1993), אך דומה שהשפעתו מובחנת יותר בתחום הראוי, המשוחרר מן החובה החזקה והלחץ החברתי המאפיינים את המוסר. מניע זה בא לידי ביטוי בתשובותיהם של נבדקים רבים שאמרו שאם דני לא יעדיף את ההרצאה באסטרונומיה על-פני משחק הכדורגל, הריהו מתכחש לעצמו ופוגע בזהותו. שימור הזהות קשור למושגים שפילוסופים ופסיכולוגים דנים בהם, בין השאר לאוטונומיה ולחיפוש אחר משמעות, שהרי אין אוטונומיה ומשמעות ללא מחויבות לתפיסות טוב (Taylor, 1992). הנטייה לשמר את הזהות ולתת לה ביטוי נראית כמקבילה הנפשית ליצר ההישרדות הביולוגית של האדם. אכן, למרות שינויים הנצפים ברכיבים שונים של הזהות של בני אדם (לעתים שינויים דרמטיים כמו שינוי מין, המרת דת וכיוצא באלו), התופעה הדומיננטית היא המשכיות של הזהות. המשכיות זו היא הבסיס לכוח המניע של הזהות.

הסבר זה לכוח המניע של תפיסת הראוי מוביל אותנו לגורם מרכזי הקובע את השפעתה על ההתנהגות, והוא חשיבותה של התנהגות (או הימנעות ממנה) מבחינת משמעותה לזהות של האדם, מה שאכנה להלן הערך הזהותי של ההתנהגות. הערך הזהותי של התנהגות נקבע על-פי תפיסתו של אדם את השפעתה של התנהגות זאת על זהותו - את המידה שבה ההתנהגות מאשרת ונותנת ביטוי לזהותו, ואילו הימנעות ממנה מהווה התכחשות לזהותו. הצבעה בבחירות לכנסת היא מעשה בעל משמעות רבה לראובן - הוא יתאמץ מאוד כדי למלא את חובתו האזרחית ובכך לתת ביטוי לזהותו; אך היא נעדרת משמעות לשמעון, שעל כן לא יטריח עצמו לקלפי.

שני משתנים הקובעים את הערך הזהותי של התנהגות הם תוכן ומבנה זהותו של אדם מצד אחד, ותכונות התנהגות מצד שני. המשתנה הראשון קשור למה שאכנה "רכיבי הזהות". הקשר של התנהגות לזהות אינו ישיר אלא עובר דרך קטגוריות שבאמצעותן האדם מגדיר את עצמו, קטגוריות כמו השתייכויות קבוצתיות (למשל לאום), תפיסות ערכיות (למשל עמדות אידאולוגיות), התעניינות אישית (למשל עניין במוזיקה) וכיוצא באלה. הגדרת האדם את עצמו בקטגוריות כאלה מביאה אותנו לתאר את זהותו במונחים של רכיבי זהות. התנהגות תהיה חשובה יותר לפרט מבחינה זהותית ככל שסוג זה של התנהגות קשור לרכיבים מרכזיים בזהותו, כאלה שהוא רואה אותם כמהותיים לו, וכן ככל שהתנהגות ספציפית נתפסת על-ידו כמייצגת רכיבים אלה של זהותו. כך למשל לימודי ספרות יהיו בעלי ערך זהותי רב לתלמיד המגדיר עצמו כאיש ספרות. תלמיד כזה יתפוס את לימודי הספרות בכלל כמשפיעים על זהותו, כמעשירים ומגביהים אותה. יחד עם זאת, תלמיד זה עצמו עשוי לייחס חשיבות מועטה בלבד ללימוד יצירותיו של סופר פלוני משום שאינו

רואה אותן כמייצגות מובהקות של הספרות, וממילא כמשפיעות על זהותו. דוגמה מכיוון אחר: תלמיד עשוי לייחס חשיבות רבה לכלל לימודיו בבית הספר ולראות ולהגדיר עצמו כתלמיד חרוץ המחויב ללימודים. בעבור תלמיד זה התחמקות מלימודים משמעה פגיעה בזהותו. אולם תלמיד זה עצמו עשוי לזלזל בלימודי מקצוע מסוים שאינו רואה בו מייצג מובהק של הלימודים. חריצות או עצלות בלימודי מקצוע זה אינם נתפסים על-ידו כמבטאים את זהותו וכבעלי השפעה עליה.

הערך הזהותי של התנהגות שונה מה"תועלת" שלה - המשתנה הקובע בחירת התנהגות במודל ערך-ציפיה (אלא אם נכלול ב"תועלת" את הערך הזהותי, שאז המודל נעשה מעגלי ומאבד מערכו). תלמיד אחד עשוי לתפוס את לימודי המחשב כבעלי תועלת גבוהה בשל הרווח והיוקרה שהם מבטיחים, ובו בזמן גם כבעלי ערך זהותי גבוה, עקב תכניותיו האישיות להתפתחות בתחום זה. תלמיד אחר עשוי לייחס ללימודי המחשב תועלת רבה אך ערך זהותי נמוך בלבד; ולעומת זאת, יתפוס השתתפות בהפגנה פוליטית כבעלת תועלת נמוכה (ואולי שלילית) אך כבעלת ערך זהותי גבוה. שיקולי התועלת מצד אחד והערך הזהותי מצד שני עשויים להתנגש לעתים. כך למשל סופר עשוי להתלבט אם להתפתות לטעם ההמון ולכתוב ספר המבטיח לו תגמולים כספיים גבוהים, אך יש בו משום התכחשות לזהותו. המחקר הפסיכולוגי על מוטיבציה הקדיש תשומת לב רבה לגורם התועלת אך לא לגורם הזהות. מפליא הדבר שמערכת החינוך גם היא מסתמכת בעיקר על גורם התועלת, דבר הבא לידי ביטוי בהתמקדות כמעט בלעדית על חזיוקים ועונשים ועל התאמה לצרכים של הילד. הטענה הנוכחית מבקשת לפנות מקום בתחום המוטיבציה-ללמידה לתפיסת הראוי, מתוך הנחה שלגורם הזהות שעליו היא מתבססת יש אכן כוח מניע המסוגל להשפיע על ההתנהגות עצמה.

133

דוגמה בולטת ללימודים המתבססים על תפיסת ראוי (ועל שיקול זהותי) היא לימודי השואה בבתי הספר בישראל. בחינה של לימודים אלה מבחינת תוכנם ומבחינת מהלכם מציעה שההסברים המקובלים של המוטיבציה ללימודים, למן תגמולים חיצוניים ועד לצורכי הישג, עניין ו שליטה, אינם תופסים לגבי לימודי השואה. לימודי השואה בבית הספר אינם מבטיחים תגמול, אינם מלאי עניין ואינם מאתגרים; אך תלמידים רבים מגלים מידה רבה של הנעה בלימודים אלה. ההסבר הנראה מתאים ביותר למוטיבציה לכך הוא שלימודים אלה נשענים על תפיסת ראוי, על הערך הזהותי שלהם. תלמידים רבים מצהירים במפורש על תחושה של קשר אישי ללימודי השואה, של השפעתם של לימודים אלה על הבנתם והגדרתם את עצמם, ושל מעין חובה ללמוד נושא זה. המצב שונה במקצועות אחרים בבית הספר שבהם מקומה של תפיסת הראוי אינו בולט או אף נעלם, אך אין בכך כדי להעיד שאין משקל לתפיסה זאת בלימודם. תפיסת הראוי מהווה מעין תשתית מוטיבציונית לכלל הלימודים בבית הספר הרגיל (אם כי ייתכן שלא בבית ספר המכוון להשגת מיומנות או תעודה). בדרך כלל התלמיד יודע ומקבל שהלימודים בבית הספר מכוונים לתרום להשלמתו ולפריחתו, וידעיה זו היא הבסיס לנכונותו ללמוד. ידיעה זאת נבלעת במעין סכמה מוטיבציונית שהאדם מאבד את המודעות לה. סוגי המוטיבציה האחרים שהמורים נזקקים להם הם כעין תמוכות מסייעות שרוחבן ועצמתן מביאים להסתרת המוטיבציה הבסיסית שהם נועדו לשרת אותה.

## ד. תפיסת ראוי כמניע ללימודים בבית הספר

האם וכיצד נוכל לרתום את הכוח המניע של תפיסת הראוי לעירור ולחזוק ההנעה ללימודים בבית הספר? הצענו שסוג הנעה זה נראה מתאים לבית הספר הן מבחינת תכנית הלימודים, שתכניה נבחרים על בסיס היותם "ראויים" (בעיני מי שהחברה הפקידה בידיו את הבחירה), והן מבחינת המשמעות החינוכית של הנעה זאת המבוססת על הערכה ולא על תשוקה ואינטרס בלתי מבוקרים. אך האם סוג זה של הנעה ללימודים מתאים לבית הספר גם מבחינת מוכנותם של התלמידים? הדוגמה של לימודי השואה, עם היותה חריגה במפת המקצועות בבית הספר, מציעה שתפיסת ראוי

אכן יכולה לשמש מקור להנעה ללימודים בבית הספר. המחקר האמפירי מציע סיוע להתרשמות זאת, בהראותו שילדים צעירים מגלים תחושת חובה (Turiel, 1983), ובגיל 10 הם גם מבחינים בין מה שכדאי למה שראוי (Nisan, 1996). אמנם מידת היציבות והעומק של הכרת הראוי והחובה של ילדים לפני גיל ההתבגרות אינה ברורה. ילדים בגיל זה עדיין לא הגיעו לגיבוש זהות אישית (Erikson, 1968; Suls, 1989) שהיא, כפי שטענו לעיל, מקור חשוב לכוח המניע של הראוי. מצד שני, גם ילדים צעירים הם בעלי דימוי עצמי ראשוני העשוי לשמש בסיס הנעה מוקדם לתחושת חובה (Harter, 1990). מכל מקום, בהגיעם לגיל ההתבגרות הנער והנערה מגלים רגישות רבה ל"ציפיות" הנובעות מן המחויבות או הזהות שלהם, ודורשים מעצמם נאמנות קיצונית לה (אך כידוע, הם אינם תמיד עומדים בכך). כל אלה מציעים שתפיסת הראוי עשויה לשמש בסיס הנעה ללימודים בבית הספר, בעיקר מגיל ההתבגרות והלאה. מה אפשר לעשות כדי לפתח הנעה זאת? אתיחס כאן לכמה גורמים ברמת הפרט בלבד, מתוך ציון מפורש של חולשתם היחסית של גורמים אלה לעומת גורמים ברמת החברה והתרבות. תפיסת האדם לגבי הראוי והטוב מעוגנת באמונות, הגדרות והערכות חברתיות שהן הבסיס והמסגרת לתפיסותיו של היחיד.

מהדברים שהצגנו לעיל עולה מעין מודל שבו תפיסת ראוי היא בסיס קוגניטיבי להנעה, בסיס שהוא מהותי והכרחי להנעה זאת אך אינו מספיק. הכרת הראוי מהותית להנעה הבנויה עליה - היא המגדירה ומייחדת אותה והיא המספקת להתנהגות כיוון ומשמעות. היא גם המעניקה להנעה מסוג זה את הערך החינוכי שלה. אולם הבסיס הקוגניטיבי אינו מספיק משום שאין לו כוח מניע (או לא במידה מספקת). כדי שיהיה לו כוח מניע הוא נזקק לקישור לזהות. מודל ראשוני זה מציע אפוא שני צעדים עיקריים בקידום הנעה המבוססת על הראוי: פיתוח הכרת הראוי וקישורה לזהות. נראה להלן ששני צעדים אלה אינם בלתי-תלויים. לכאורה, הצעד הראשון - פיתוח הכרת הראוי - נראה קל יותר מן השני. תלמידים מכירים בדרך כלל בכך שהלימודים בבית הספר הם טובים וראויים בשל תרומתם לפריחתו של הילד, והם מכירים בערכם של מקצועות הלימודים השונים כתורמים לשלמותו. על בסיס הגישה הקוגניטיבית-התפתחותית (Kohlberg, 1984), נטען כי הכרה זאת מושחתת לא (רק) על הפנמה סבילה של האידאל של החברה כפי שהתלמיד פוגש אותו בתכנית הלימודים וכפי שהוא מפרשו, אלא (גם) על בנייה אקטיבית של כלל התנסותו, כולל דרישת החברה מכל בניה ובנותיה שילמדו את תכנית הלימודים. התלמיד בונה לעצמו על יסוד כל אלה רשת של אמונות והערכות הקשורות ותלויות זו בזו, שצומחים ממנה טעמים ותפיסות ראוי לגבי הלימודים בבית הספר. התוקף של תפיסות הראוי תלוי בלכידותה של רשת זאת, בחוזקן של ההכרות המרכיבות אותה ושל הקשרים ביניהן. אולם לעתים קרובות רכיבי הרשת אינם חזקים והקשרים ביניהם רופפים. לעתים הנימוקים שתלמידים מעלים לגבי הערך של הלימודים בבית הספר נעדרים בהירות, מובחנות ועומק, ומעל לכל - הם נעדרים ביטחון ושכנוע פנימי. דומה שהתלמיד אינו בטוח שהערכתו נכונה, ואולי משום כך תפיסת הראוי היא בעלת בולטות נמוכה בתודעתו. כך למשל תלמידים נוטים לתפוס את לימודי התנ"ך כראויים ובעלי ערך, בין השאר "כי זוהי ההיסטוריה שלנו". אך מה וכמה ולמה ראוי ללמוד בתנ"ך, ועוד שאלות הרבה, כל אלה אינם מחוורים להם. סביר להניח כי הספקנות בחברה לגבי ערכים שונים ולגבי תקפם של ערכים בכלל מצד אחד, והתעצמות הערכים האינסטרומנטליים מצד שני, תורמים לרפיפות הרשת ולחוסר הביטחון של התלמיד בערך הלימודים. על פי תפיסתנו ובהתאם למודל שהצענו, משימה חשובה של המורים היום היא אפוא הבהרת הערך של הלימודים בכלל ושל המקצועות השונים בפרט בהקשר הכולל של האמונות והערכים של התלמיד. יש להדגיש שהבהרה כזו היא ההפך מהטפה. היא קוראת להצגה מלאה ולניתוח כן של השיקולים השונים לגבי הלימודים, בתקווה שעל בסיס האמונות והערכים שהילד מביא עמו הוא יכיר בהיגיון המנחה את תכנית הלימודים (ותוך הסתכנות בכפירתו בהיגיון זה ובערכם של הלימודים). תנאי ראשוני לכך הוא, כמובן,



שהמורה עצמו יגיע לבהירות ועומק בבירור סוגיות אלה (אך זהו עניין החורג מגבולות מאמר זה).

הצעד השני בפיתוח הנעה המתבססת על תפיסת ראוי הוא, כאמור, קישור תפיסת הראוי לזהות של התלמיד. במהלך מאמר זה השתמשתי במונח זהות במשמעות של תפיסה והגדרה שיש לאדם על מה שמכונן אותו ומהותי לו, מה שחשוב לו מאוד, מה שבלעדיו לא יהיה אותו אדם. תפיסה זאת אינה סטטית אלא משתנה והולכת לאורך מסלול ההתפתחות וההתנסות של האדם ועם למידתו על עצמו, על הקבוצות שהוא קשור אליהן ועל העולם שמסביבו. הילד, אך גם המבוגר, יכול לגלות נתונים חדשים על מוצאו, יכולתו ותכונותיו, לפתח קשרים חדשים, להגיע לתפיסות ערכיות חדשות, להגות תכניות חדשות לגבי עתידו ועוד. כל אלה עשויים לכונן שינויים חשובים בזהותו. השינויים הללו מתרחשים בתוך מבנה קבוע יחסית, מה שמצדיק את השימוש במונח זהות (Spiro, 1993). תפיסה זאת של הזהות מציגה אותה כיציבה מצד אחד וכמשתנה מצד שני. יציבותה של הזהות מאפשרת לנו לדבר על חשיבותם או על מרכזיותם של רכיבים שונים בזהות. ההשתנות בזהות מאפשרת לנו לדבר על קישור נושאים שונים לזהות.

כל תפיסת ראוי קשורה לכאורה לזהות, זאת מעצם טיבה כתפיסה לגבי הטוב. אדם נוטה לא רק לראות ולהראות עצמו כטוב (בדימוי העצמי שלו) אלא גם להגדיר עצמו כטוב (בתפיסת הזהות שלו), ועל כן כל מה שנתפס בעיניו כטוב וראוי יש לו קשר לזהותו. אך קשר זה עשוי להיות רופף ושולי ונעדר כל השתמעויות. כך יהיה כאשר תפיסת ראוי (למשל שראוי לי ללמוד תנ"ך, תפיסה המקובלת על תלמידים רבים) אינה מוצאת עוגן יציב ומרכזי בזהות. במקרה כזה לא יהיה לתפיסת הראוי כוח מניע. בחינה של תפיסות הראוי של בני אדם אכן מציעה כי תפיסות ראוי רבות נותרות "מרחפות" במישור הקוגניטיבי בלבד, ללא קשר של ממש עם הזהות של האדם וללא השפעה על ההתנהגות.

135



לעומת זאת, כאשר תפיסת הראוי קשורה בקשר אמיץ לרכיב זהות בעל משקל, כוחה המניע יהיה רב. אזכיר שתי דוגמאות שונות לקשר כזה, ואנסה לבחון את בסיס הקשר בכל אחת מהן. הדוגמה הראשונה היא לימוד תורה בישיבה החרדית. תפיסת ראוי הקשורה להגדרת הלומד את

עצמו כבן תורה היא מניע מרכזי ללימוד התלמוד בישיבה (שליף, 1995). תלמיד ישיבה הדבק באמונתו אך מפסיק לראות עצמו כבן תורה מאבד את המקור העיקרי למוטיבציה שלו ללמוד תורה. דוגמה שנייה היא תכניות ללימודי אמנות, למשל לימודי מוזיקה. לעתים התלמיד תופס את הלימודים בתכניות אלה לאו דווקא כמועילים אלא גם, ובעיקר, כראויים ואף כמעמידים בפניו תביעה המושתתת על חתירתו לבסס את זהותו כאמן. שתי הדוגמאות מציגות שני כיוונים לקשר בין תפיסת הראוי לבין הזהות. במקרה של הישיבה הקשר מתפתח מתוך הזדהות עם החברה (דרך נציגיה המובהקים, כמו ראש הישיבה), מתוך אימוץ הנורמות והערכים הקשורים בלימוד תורה, שמעמדם בחברה זאת הוא עליון. במקרה של לימודי אמנות, הקשר נוצר לעתים קרובות מתוך ההתנסות האישית של האדם, מתוך חוויה או גילוי שהשפיעו על הזהות. לאחר שהגיע לתפיסה ולהגדרה של עצמו כמי שהמוזיקה היא רכיב חשוב בחייו, הנער חש שראוי לו לפתח עצמו בתחום זה גם על חשבון תשוקות ותכניות אחרות שלו. תפיסת ראוי זאת ממשיכה להיות ניזונה מן ההגדרה העצמית (הזהות) של האדם, המעניקה לה את הכוח המניע שלה.

דוגמת הישיבה מציעה את החשיבות של הנורמות או הציפיות החברתיות ביצירת קשר בין תפיסת ראוי לבין זהות. דימוי הפרט לגבי האדם השלם - המקשר בין תפיסת הראוי לבין הזהות - אינו יכול להיות מנותק מהמציאות החברתית, לרבות מן הנורמות החברתיות. התאמה רבה קיימת, על כן, בין תפיסות ראוי לבין נורמות חברתיות מוצהרות. אולם הנורמות החברתיות אינן עשויות מקשה אחת. רק מעטות מביניהן, כידוע, נתפסות כבעלות תביעה אמיתית מהיחיד וכמעצבות את המציאות. בחברה החרדית לימוד תורה הוא נורמה המעמידה תביעה מיידית (וספציפית דיה), ועל כן קיים קשר בין תפיסת הראוי לגבי לימוד תורה לבין הזהות של האדם. בחברה המערבית, לעומת זאת, תפיסות ראוי רבות הקשורות ללימודים בבית הספר מייצגות נורמות שאינן מציגות תביעה ברורה וחזקה, ככל שהנער יכול להסיק מהתייחסות החברה (כולל הוריו) אליהן. האפשרות לקשור תפיסות ראוי אלה לזהות באמצעות הדימוי של האדם השלם מוחמצת. האם המורה לבדו, או אף ההורים, מסוגלים לתקן השפעה זאת של החברה על-ידי התנהגות (כולל אמירות) המפגינה ייחוס חשיבות עליונה ללימודים, למשל ללימוד התנ"ך? עדויות אנקדוטליות מצביעות על כך שלפעמים אכן כך הוא, והדעת נותנת שההתייחסות של דמויות משמעותיות לילד אכן משפיעה על יחסו ללימודים; אך דומה שהשפעה זאת נמחצת תחת מכבש הנורמות הסמויות של החברה.

גישה אחרת לשאלת הקשר בין תפיסת הראוי לבין הזהות מוצעת על-ידי דוגמת התכניות ללימודי אמנות. בתכניות אלו הקשר נוצר לאו דווקא על-ידי נורמות חברתיות חזקות, שהרי לא מצפים מכל אדם להעמיק בלימודי האמנות, אלא על-ידי חוויה אישית. במהלך התנסותו האישית, העשויה להיות מתוכננת או אקראית, התלמיד מגיע לחוויה המשפיעה לא רק על תפיסתו את עצמו אלא גם על הגדרתו את עצמו, את מה שחשוב ונכון לו לעשותו. החוויה עשויה להיות בעלת אופי אוניברסלי, כזו שכל אדם יוכל להזדהות איתה - למשל תחושת אמפתיה עם אדם שנגרם לו אי-צדק והכרה בעוול שנעשה לו או התפעלות מיצירת אמנות; והיא עשויה להיות אישית, מיוחדת לתלמיד זה עצמו, למשל הגילוי שיש לו כישרון או אמירה אישית בתחום מסוים, או שיש לו נטייה ומשיכה לכיוון מסוים. חוויה בעלת אופי אוניברסלי יוצרת בדרך כלל קשר בין תפיסת ראוי קיימת ("ראוי לעזור לאנשים במצוקה"), שעד עתה הייתה "מרחפת" בתודעתו של אדם מבלי להציג תביעה, לבין זהות ("איני יכול שלא לעזור לאנשים אלה"). תפיסת הראוי מקבלת על-ידי כך משמעות וכוח מניע; היא נתפסת עתה כקוראת להתנהגות. תפיסת הראוי ש"ריחפה" בתודעה מספקת לחוויה האישית לא רק עוגן קוגניטיבי אלא גם כיוון ומסגרת. החוויה מהסוג השני, בעלת האופי האישי, מביאה לעתים ליצירת תפיסת ראוי אישית, התופסת לגבי אדם זה בלבד ("עלי לפתח את כישרוני במוזיקה"). תפיסת ראוי

מסוג זה היא אישית, אך מתבססת על ערכים הנתפסים כאוניברסליים, כמו פיתוח העצמי ואתגניות. תפיסת הראוי "נועלת" כביכול את הפרט בחוויה האישית שלו ומעמידה בפניו תביעה מובנית לנקוט התנהגות המשתמעת מן התמורה שחלה בזהותו.



137

דוגמת הישיבה הצביעה על השפעתם של מסרים חיצוניים ביצירת קישור בין תפיסת ראוי לבין הזהות. דוגמת לימודי האמנות הצביעה על השפעתן של חוויות אישיות בהשגת קישור כזה. ההבחנה בין שני סוגי ההשפעה אינה חדה. המסרים החיצוניים הם אמנם קוגניטיביים בעיקרם, אך עשויים גם לגרום חוויה אישית (התפעלות ממורה אוהב ספרות); והחוויות האישיות כרוכות אמנם בריגוש, אך כיוון השפעתן מוכתב על-ידי המידע שהן מעבירות (יש לי כישרון מוזיקלי). השפעה באמצעות מסרים חיצוניים נראית לכאורה קלה יותר לתכנון, שהרי אנו יכולים ליזום מסרים כאלה. בית הספר כמוסד יכול להתנהל מתוך אתוס של הערכה גבוהה למקצועות לא-אינסטרומנטליים, והמורה בכיתה יכול לדון עם תלמידיו בערך של לימוד מקצועות שונים מתוך קישורם לערכים או לרכיבי זהות של הילד. כך למשל תפיסת הראוי לגבי לימוד תנ"ך יכולה להתקשר עם רכיבי זהות שונים ברמות שונות של עצמה: עם תפיסת התלמיד את עצמו כדת, כשייך לתרבות מסוימת, כבעל ערכים, כאיש ספרות, כחוקר וכדומה. הקישור נעשה על-ידי הכרה והבנה של התרומה של לימוד התנ"ך לעיצוב זהותו של התלמיד ולביטויה. אולם דוגמת הישיבה מלמדת אותנו לא רק על השפעת המסרים של המחנך ושל המוסד אלא גם על גבולותיהם. השפעת המסרים בישיבה נובעת מן ההתאמה המדהימה בין המסרים של ההורה והמורה לבין הנורמות השליטות בחברה החרדית. בחברה הפתוחה, לעומת זאת, אין התאמה כזאת, ולא עוד אלא שהמסרים הגלויים והסמויים של אמצעי התקשורת ההמוניים עשויים לכסות על מסרים מכוונים של המורה ואפילו של ההורה. כמו כן, בחברה החרדית המסר המתייחס ללימוד תורה מועבר מתוך ביטחון כן ומלא באמתותו, לעומת חוסר הביטחון של האדם (פוסט)מודרני המביא לעתים לחוסר כנות במסריו לתלמידים. עם זאת, מגבלות אלה אינן פוטרות את המורה מלעסוק עם תלמידיו בערך של חומרי הלימוד השונים. התלמיד זכאי לכך גם מעבר לתועלת המוטיבציונית של עיסוק כזה.

את הדרך השנייה לקישור בין תפיסת הראוי לזהות, באמצעות ההתנסות האישית, יש לראות לא כמחליפה אלא כמשלימה את הדרך הראשונה, דרך המסרים. גם החוויה האישית מספקת

לילד מידע, אלא שזה נחוה לא כמסר חיצוני אלא כגילוי אישי. היתרון של המידע המגיע לילד בדרך זו הוא בכך שהוא ישיר ובטוח, מועצם בריגוש ואין להתעלם ממנו בקלות. ודאי שלמורה אין שליטה על החוויות האישיות של התלמיד, אך הוא יכול לאפשר לילד הזדמנויות לחוויות כאלה. ההזדמנויות טמונות בתוכני הלימוד ובדרך הלימוד, וממד חשוב בהן הוא זה החברתי. המרחב שלהן הוא המפגש בין התלמיד, חומר הלימודים, תגובות המורה ותגובות התלמידים האחרים בכיתה. הנקודה המרכזית היא שבכל מקצוע ונושא שהמורה מלמד, עליו לראות לנגד עיניו לא רק את המטרה הלימודית של הנחלת ידע והבנה אלא גם את המטרה של העצמת תפיסת הראוי לגבי הלימודים וקישורה לזהותו של התלמיד. מטרה זאת אינה חדשה למורה. הוא פועל לפיה אינטואיטיבית והיא קשורה במה שמכונה לעתים הרלוונטיות של הלימודים. אנו מבקשים להציבה כאן בצורה מובחנת יותר. כשאנו מדברים על רלוונטיות הלימודים, אנו מתכוונים לעתים קרובות לקישור הלימודים לחייו היום-יומיים של הילד, תוך הדגשת מה שכינינו שיקולי תועלת. הרלוונטיות במשמעות זאת אינה יכולה להתחרות ברלוונטיות של לימודי האנגלית והמתימטיקה. ההצעה הנוכחית מדברת על קישור הלימודים לזהות, על יצירת חוויות לימודיות שיביאו את הילד לתפוס את הלימודים כחשובים לפריחתו ולשלמותו במסגרת החברה שבה הוא חי ולא לסיפוק האינטרסים שלו בלבד. תהליך זה אינו חד-סטרי ומצומצם. כאשר הילד מגיע לגילוי קשר בין תפיסת ראוי לגבי לימוד כלשהו ("ראוי ללמוד ספרות") לבין זהותו ("קריאת שירה מרגשת אותי וחשובה לי מאוד"), הריהו באותה עת מברר ומבנה את זהותו.

עסקנו בקטעים האחרונים בגורם הראשון הקובע את הערך הזהותי של התנהגות, והוא המידה שבה תפיסת הראוי לגבי סוג של התנהגות (קריאת ספרות, למשל) קשורה לזהות של האדם. אך גם תפיסת ראוי הקשורה באופן אמיץ לזהותו של אדם אינה מבטיחה הנעה לפעולה לגבי כל התנהגות שלכאורה קשורה אליה. כאן נכנס הגורם השני שהצגנו לעיל, והוא המידה שבה ההתנהגות הספציפית (לימוד שיר מסוים או אף לימוד שירי ביאליק בכלל) נתפסת כמייצגת את רכיב הזהות שהיא קשורה אליו. תפיסת הראוי מתייחסת לקטגוריה של התנהגות, למשל שראוי ללמוד ספרות. היא חלה "אוטומטית" לכאורה על התנהגויות הנופלות בקטגוריה זאת מבחינת תכונותיהן. אך כפי שכבר הזכרנו לעיל, לא כל ההתנהגויות השייכות לקטגוריה (מבחינת ההגדרה הפורמלית או המקובלת) נתפסות כמייצגות מובהקות שלה, ולא כולן קשורות בעצמה שווה לזהות. תלמיד שיש לו תפיסת ראוי ברורה לגבי לימודי ספרות, ותפיסה זו קשורה הדוקות לזהותו, עשוי לתפוס יצירות של סופר פלוני הנכללות בתכנית הלימודים כבעלות קשר רופף לתפיסת הראוי שלו ("יצירותיו של סופר זה אינן בעלות משמעות לתפקודי ולהתפתחותי כאיש ספרות"). הנעתו ביחס ליצירות אלה תהיה על כן נמוכה. במקרים כאלה, דרך המלך (שאינה בהכרח קלה) לרתום את הכוח המניע של תפיסת הראוי ליצירות מסוימות אלה היא להביא את התלמיד להכרה שהן אכן נופלות בקטגוריה של תפיסת הראוי שלו. אין בידי כל "מרשם" כיצד להגיע להכרה כזאת. אפשר שהדיון שלעיל על הקישור לזהות מתאים גם לשאלה הנוכחית.

הדיון בחלק זה הציע למורה כיוונים - אך לא דרכים - להשפעה על המוטיבציה הלימודית של תלמידיו. המגמה הכללית היא ליצור ולהעצים קשר בין למידה של תחום דעת ושל תכנים בתחום דעת זה לבין תפיסת ראוי ורכיב הזהות שהיא קשורה אליו. שאלה שאיננו יכולים לפטור עצמנו מלהעלותה, אף כי לא לדון בה, היא: האם המורה רשאי ללכת בכיוונים אלה? הזהות היא גרעין העצמיות של האדם, ואפשר לטעון שהתערבות בכינונה מהווה פגיעה באוטונומיה של האדם. אכן, אין ספק שהתערבות מסוג זה כרוכה בחשש לפגיעה כזאת, כשם שהחינוך בכלל, והחינוך לערכים בפרט, כורך בתוכו חשש כזה. דיון עקרוני בשאלה זאת (סוגיית הזכות לחנך) אינו מענייננו כאן. נסתפק בהערה כי ההתערבות המשתמעת מדיונו - בירור הערך של לימודי

מקצועות שונים בבית הספר ויצירת הזדמנויות לחוויות אישיות במסגרת הלימודים - אינה חורגת מן הציפיות הרגילות ממורה המלמד כל מקצוע, הן מבחינת התכנים והן מבחינת השיטה. ההתערבות אמורה להיעשות מתוך שיח ודיון בין המורה לבין התלמידים ובינם לבין עצמם, ועיקרה להביא את התלמיד להכרה והבנה מחוורים ועמוקים יותר של הנושא. לפי התפיסה הקוגניטיבית המנחה את הדיון הנוכחי, גורם מכריע בכינון והעצמה של מוטיבציה ללימודים על בסיס הראוי הוא הבנה - הבנת התלמיד את הקשרים בין זהותו לבין תפיסת הראוי ובין ההתנהגות. גם החוויה האישית הוצגה על-ידנו כדרך להגיע למודעות ולהבנה עמוקה יותר של הקשר בין הלימוד לבין הזהות של הפרט. בירור והבנה של ערך הלימודים והקשר שלהם לזהות התלמיד אינם פוגעים באוטונומיה שלו אלא מרחיבים אותה. איני רוצה להפחית בכך מחומרתה של סכנת האינדוקטרינציה וממורכבותה של השאלה במערכת חינוך המבוססת על העברת ערכי תרבות פרטיקולרית. סכנה זו היא כללית, ואינה מיוחדת לנושא הנדון כאן.

## סיכום

תפיסת הראוי היא קרובת משפחה של המוסר, אך נבדלת ממנו בכמה תכונות יסוד. ארבע אסוציאציות מידיות הקשורות במוסר הן: תביעה חמורה, היעדר מקום לשיקולים אישיים, אשמה ובושה, ותחושת כפייה. אסוציאציות אלו אינן תקפות לגבי תפיסת הראוי. תביעתה, הנשענת על הצורך האנושי הבסיסי לשימור ולביטוי הזהות, אינה חמורה וזעפנית. תוקפה קשור יותר בנטייה חיובית - לעשות טוב, מאשר בנטיית הימנעות - לסור מרע. אף על פי שהיא קשורה לתפיסות חברתיות לגבי הטוב, היא מתבססת על תחושות ושיקולים אישיים ומותירה להם מקום. האמוציות הקשורות בה הן אמוציות חיוביות - סיפוק הקשור בשלמות עצמית, יותר מאשר שליליות - תחושת חולשה אישית. היא מלווה בהרגשה של בחירה ולא של כפייה - תביעה מעצמי היא התחייבות מרצון, לא רק ברמת ההכרה (דבר העשוי להיות נכון גם לגבי המוסר) אלא גם ברמת ההרגשה.

אופי זה של תפיסת הראוי קובע את טיב המוטיבציה הכרוכה בה. עצמת הדרישה של הראוי נראית חלשה באופן "כמותי": אפשר להתעלם ממנה; היא מתירה התחשבות בשיקולים אישיים; היא סובלת פשרות; ומלכתחילה הדרישה אינה לפעולה מידית, לגבי כאן ועכשיו. עם זאת, יש לשקול את עצמתה של דרישת הראוי באופן אחר, לא בהתייחס להתנהגויות ספציפיות אלא בהתייחס לכלל ההתנהגות ולתפיסת האדם את עצמו. הדרישה לגבי התנהגות ספציפית עשויה להיות חלשה, אך היא חלק מדרישה כוללת יותר ל"זהות מאוזנת" של האדם מעבר לזמן ולמצבים (Nisan, 1993). זוהי דרישה לגבי תפקודו של האדם כאישיות אוטונומית ייחודית, כזאת המודרכת על-ידי תפיסות טוב כלליות ואישיות ולא רק על-ידי תשוקות והעדפות. אם אינך נענה לדרישה בהזדמנות מסוימת אין בכך התעלמות ממנה; אתה עשוי לתת לה ביטוי בהזדמנות אחרת.

תפיסת הראוי מציעה בסיס מוטיבציוני ללימודים בבית ספר התואם את מטרת הלימודים ואת תכניהם. מעבר לתפיסות השונות לגבי מטרת הלימודים בבית הספר, מטרת-על מקובלת היא עיצוב אדם שלם. הצענו כי מטרה זאת צריכה ויכולה להיות בסיס חשוב למוטיבציה של התלמיד בבית הספר. הגישה האינסטרומנטלית הביאה בספרות המחקר לדחיקת ההנעה המתבססת על הראוי עד כדי התעלמות ממנה. עם זאת, אין ספק שהנעה מסוג זה חיה ונושמת גם בבית הספר התחרותי. תלמידים ומורים מכירים בערך הזהותי של למידת מקצועות ונושאים שונים, והכרה זאת תורמת ללא ספק להנעתם. ההנעה של תלמידים ומורים בלימודי השואה בבית הספר מדגימה את השפעתה וכוחה של תפיסת הראוי כבסיס הנעה סמוי.

הלימודים בישיבה מדגימים את השפעתה וכוחה של תפיסת הראוי כבסיס הנעה לתכנית חינוכית שלמה. אך גם אם תפיסת הראוי משפיעה על ההנעה ללימודים בבית הספר, אין ספק שהיא רחוקה ממיצוי. מאמר זה מבקש לתרום לתיקון המצב על-ידי בירור תפיסת הראוי והגורמים המשפיעים על הכוח המניע שלה.

אדר, ל' (1969). **ההנעה ללימודים ואישיות התלמיד**. ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

יעקבסון-הורביץ, ה' (1997). "האמנה, רצייה והנעה מוסרית לפעולה", **עיון**, מ"ו, עמ' 370-355.

ניסן, מ' (1985). "צדק בכיתה: תפיסות מורים ותלמידים את העקרונות המדריכים מתן ציון", בתוך צ' לם (עורך), **בית הספר לחינוך**. ירושלים: מגנס.

ניסן, מ' (1987). "תחושת חובה כמקור הנעה בבית הספר", בתוך לסט, א' (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר**. ירושלים: מגנס.

שליף, י' (1995). **המניעים ללימוד תורה והתפתחותם אצל בחורי ישיבה ואברכי כולל חרדיים**. עבודת גמר. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Baumeister, R. F. (1995). "Self and identity: An introduction," in Tesser, A. (ed.), *Advanced social psychology*, New York: Academic Press.
- Blasi, A. (1993). "The development of identity: Some implications for moral functioning," in G. G. Noam & T. E. Wren (eds.), *The moral self*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, J. (1957). "Going beyond information given," in *Contemporary approaches to cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). "A motivational approach to self: Integration in personality," in Dienstbier, R. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 30: Perspectives on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). "Motivation and education: The self determination perspective," *Educational Psychologist*, Vol. 26, pp. 325-346.
- Eagley, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Epstein, S. (1984). "The stability of behavior across time and situations," in Zucker, R. A., Aronoff, J., & A. I. Rabin (eds.), *Personality and the prediction of behavior*. New York: Academic Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Frankfurt, H.G. (1971). "Freedom of the will and the concept of a person," *Journal of Philosophy*, Vol. 68, pp. 5-20.
- Grusec, J. & Kuczynski, L. (eds.) (1997). *Parenting and children's internalization of values*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1990). "Self and identity development," in Feldman, S. S. & Elliot, G.R. (eds.) *At the threshold: The developing adolescent*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Horenczyk, G. & Nisan, M. (1996). "The actualization balance of ethnic identity," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, pp. 836-843.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol.2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Lepper, M.R. (1998). "Motivational considerations in the study of instruction," *Cognition and Instruction*, Vol. 5, pp. 289-310.
- Maehr, M. (1976). "Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome," *Review of Educational Research*, Vol. 46, pp. 443-462.
- Mansbridge, J. J. (1990). *Beyond self-interest*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Nisan, M. (1988). "The child as a philosopher of values: Development of a distinct perception of values in childhood," *Journal of Moral Education*, Vol. 17, pp. 8-18.
- Nisan, M. (1989). "Sense of obligation in school learning," in Mandle, H., De Corte, E., Bennet, N., & H. F. Friedrich (eds.), *Learning and instruction*, Vol. 21. Oxford: Pergamon Press, pp. 533-546.
- Nisan, M. (1992). "Beyond intrinsic motivation: Cultivating a sense of the desirable," in Oser, F. K., Dick, A., & Patry, J. L. (eds.), *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 126-138.
- Nisan, M. (1993). "Balanced identity: Morality and other identity values," in Noam, G., & Wren, T. (eds.), *The Moral Self*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Nisan, M. (1996). "Development of the distinction among the 'desirable': morality and personal preference," *Social Development*, Vol. 5, pp. 219-229.
- Nisan, M. (1998a). *Dilemmas involving the moral, the desirable, and personal preference*. Unpublished manuscript. The Hebrew University of Jerusalem.
- Nisan, M. (1998b). "Values as second order motivation." Lecture delivered at the International Research Workshop on Values: Psychological Structure, Behavioral Outcomes, and Inter-Generational Transmission. Maale-Hachamisha.



- Nucci, L. (1981). "Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or social concepts," *Child Development*, Vol. 52, pp. 114-121.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Ryan, R., & Powelson, C. (1991). "Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education," *Journal of Experimental Education*, Vol. 60, pp. 49-66.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). "Towards a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 58, pp. 878-891.
- Spiro, M.E. (1993). "Is the Western conception of the self 'peculiar' within the context of the world cultures?" *Ethos*, Vol. 21, pp. 107-153.
- Stipek, D.J. (1996). "Motivation and instruction," in Berliner, D. C. and Calfee, R. C. (eds.), *Handbook of Educational Research*. New York: Macmillan.
- Stryker, S. (1987). "Identity theory: Development and extensions," in Yardley, K. & Honess, T. (eds.), *Self and Identity: Psychosocial perspectives*. Chichester: Wiley.
- Suls, J. (1989). "Self awareness and self identity in adolescence," in Worrel, J. & Danner, F. (eds.), *The adolescent as decision maker*. San Diego: Academic Press.
- Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. London: Sage Publications.
- White, R. (1959). "Motivation reconsidered: The concept of competence," *Psychological Review*, Vol. 66, pp. 297-333.