

יסודות החינוך המיוחד*¹

X

העובדה המרכזית שאתה יש להתמודד כשעוסקים בהתפתחות של ילדי מעיב עליה, היא התפקיד הכפול של נכות גופנית הן בתהליך ההתפתחות והן ביצירת האישיות של הילד. מחד גיסא, הליקוי מהווה חסך, מגבלה, חולשה, עיכוב בהתפתחות; מאידך גיסא, דווקא משום שהליקוי יוצר קשיים הוא גם מעורר התקדמות מואצת ומוגברת. עמדת החינוך המיוחד המודרני הנה שכל ליקוי יוצר גירויים לתהליך של פיצוי. לכן, מחקר דינמי העוסק בילד המוגבל אינו יכול להסתפק בקביעת מידת החומרה של הליקוי אלא הוא חייב להתחשב גם בתהליכי הפיצוי בהתפתחות הילד, תהליכים המחליפים את הליקוי, באים במקומו ועוקפים אותו. מה שחשוב ברפואה המודרנית אינו המחלה אלא החולה, כך גם עיקר עניינו של החינוך המיוחד הוא הילד הסובל מהליקוי, לא הליקוי עצמו.

* מאמר זה, שכותרתו ברוסית: "בעיות יסוד בדפקטולוגיה בת-זמננו", נכתב על פי דיווח של ויגוצקי במחלקה לדפקטולוגיה של המכון לפדגוגיה מדעית באוניברסיטה הממלכתית השנייה של העיר מוסקבה. המאמר פורסם בקובץ **עבודות האוניברסיטה הממלכתית השנייה של העיר מוסקבה**, (1929), מוסקבה, כרך 1.

השחפת, לדוגמה, מאובחנת לא רק על פי שלב המחלה ומידת חומרתה אלא גם על פי התגובה הגופנית של האורגניזם דהיינו על פי מידת הפיזיו או היעדרו. כך, התגובה הגופנית והפסיכולוגית של הילד לליקוי היא הבעיה המרכזית והבסיסית ולמעשה המציאות האחת והיחידה שבה עוסק החינוך המיוחד.

שטרן הצביע כבר לפני זמן רב על התפקיד הכפול של הליקוי. כפיזיו, מוגברת אצל הילד העיוור יכולת ההבחנה באמצעות מישוש, לא רק על ידי הגברת סף הגירוי העצבי אלא על ידי תרגול יכולתו להתבונן, להעריך ולשקול את ההבדלים. גם בתחום הפונקציות המנטליות, חולשה של כושר אחד מקבלת פיזיו מלא או חלקי בפיתוח רב יותר של כושר אחר. לדוגמה, פיתוח של הבנה מפצה על חולשה בחדות ההתבוננות ובזיכרון. יכולת שכנוע והנטייה לחיקוי מפצים על מוטיבציה נמוכה ועל העדר יזמה. הפונקציות של האישיות לא מתמקדות כולן ביכולת אחת בלבד, לכן במקרה של התפתחות לקויה וחולשה של יכולת אחת, המשימה המבוצעת על ידה תסבול בהכרח ובכל מצב. אך הודות לאחדות האורגנית של האישיות, כושר אחר יוכל לקבל על עצמו את ביצוע המשימה של הכושר הלקוי (Stern, 1921).

כך יוצא שניתן להשתמש בחוק הפיזיו במידה שווה להתפתחות נורמלית ולהתפתחות לקויה. לפי התפיסה של ליפס (Lipps)² זהו חוק יסוד של החיים המנטליים:³ אם אירוע מנטלי מופסק או נקטע, אזי ה"הצפה", כלומר הגברת האנרגיה המנטלית מתרחשת בנקודת ההפסקה או המכשול. המכשול מתפקד כסכר. ליפס כינה חוק זה בשם חוק בניית-הסכר המנטלי (stauung). האנרגיה מתרכזת בנקודה שבה התהליך נתקל במכשול, וביכולתה לגבור על המכשול או להמשיך בדרכים עוקפות. כך במקומו של תהליך שעוכב נוצרים, עקב החסימה, תהליכים חדשים.

אדלר⁴ והאסכולה שעמד בראשה מציבים כבסיס לשיטה הפסיכולוגית את חקר האיברים והפונקציות הלקויים, שחסרונותיהם מעוררים כל הזמן התפתחות מואצת (Adler, 1917; 1928). לפי אדלר, מודעות למצב גופני מוגבל מהווה עבור הפרט תמריץ קבוע להתפתחות מנטלית. אם איבר

כלשהו אינו מצליח להתמודד עם משימותיו כתוצאה מליקוי מורפולוגי או פונקציונלי, אזי מערכת העצבים המרכזית והמנגנון המנטלי של האדם מתערבים ומפצים על התפקוד הלקוי של אותו איבר; זאת על ידי יצירת מבנה-על פסיכולוגי התומך באורגניזם הלקוי כולו באותה הנקודה החלשה והמאוימת. כתוצאה מהמגע עם הסביבה החיצונית, כשאין התאמה בין האיבר או הפונקציה הפגומים ובין המשימות המוטלות עליהם, נוצר קונפליקט. הקונפליקט הזה מוביל לסיכוי מוגבר של הידבקות במחלות ותמותה, אך אותו קונפליקט עשוי גם ליצור אפשרויות וגירויים רבים יותר לפיזיו ואפילו לפיזיו-יתר. כך הופך הליקוי לנקודת המוצא ולכוח המניע העיקרי בהתפתחות המנטלית של האישיות. הליקוי מציב את נקודת היעד שאליה שואפת ההתפתחות של כל הכוחות המנטליים והיא שמכוונת את תהליך הגדילה ועיצוב האישיות. מגבלה יוצרת נטייה מוגברת להתפתחות. המגבלה היא זו שמפתחת תופעות מנטליות כמו תחושה מוקדמת וראיית הנולד וגם את הגורמים הפעילים שלהם (זיכרון, קשב, אינטואיציה, רגישות, עניין) – קיצורו של דבר, את כל המאפיינים הפסיכולוגיים התומכים.

אפשר וצריך שלא להסכים עם אדלר כשהוא מייחס לתהליך הפיזיו חשיבות אוניברסלית בכל התפתחות מנטלית. אולם אין כיום, ככל הנראה, אפילו פסיכולוג אחד שישלול את החשיבות הראשונה במעלה של השפעת האישיות על ליקוי או על תהליכי ההתפתחות ההסתגלותיים – דהיינו על התמונה המורכבת כל כך של ההשפעות החיוביות של הליקוי, כולל דרכי ההתפתחות העוקפות על הזיגוג המורכב שלהן. אנו נתקלים בתמונה זו אצל כל ילד הסובל מליקוי כלשהו. העיקר הוא שיחד עם המגבלה האורגנית באים גם כוחות וניסיונות להתגבר על הליקוי ולנטרל את המגבלה. הנטיות האלה להתפתחות גבוהה יותר לא הוכרו על ידי התפיסה הישנה של החינוך המיוחד. אך דווקא נטיות אלה הן שמקנות את הייחוד להתפתחות הילד המוגבל שכלית; הן יוצרות צורות התפתחות יצירתיות, מגוונות עד אין סוף, לעתים אף משונות מאוד, שכמותן איננו מוצאים בהתפתחות הטיפוסית של ילד נורמלי. לא צריך

להיות אדלריאני ולהסכים עם עקרונות שיטתו כדי להכיר בצדקת הנחתו זר.

הוא ירצה לראות הכול – אומר אדלר על ילד – אם הוא קצר רואי; לשמוע הכול אם שמיעתו לקויה; הוא ירצה לומר הכול, אם הוא סובל מקשיי דיבור או גמגום [...] הרצון לעוף יתבטא דווקא אצל אותם ילדים שנתקלים בקשיים הגדולים ביותר אפילו בקפיצה. הניגוד בין המוגבלות הגופנית לבין הרצונות, הפנטזיות, החלומות, כלומר כל השאיפות המנטליות לפיזיו, הנו ניגוד כה אוניברסלי עד כי על יסודותיו ניתן לבודד **חוק פסיכולוגי מרכזי** – באמצעות תחושות סובייקטיביות של אי-התאמה, מוגבלות גופנית משנה את עצמה באופן דיאלקטי לדחפים מנטליים כלפי פיזיו ופיזיו-יתר (Adler, 1925; 1927, p. 27).

קודם לכן סברו שכל חייו והתפתחותו של ילד עיוור ייבנו על בסיס עיוורונו. החוק החדש קובע שהתפתחות תלך כנגד מהלך זה. אם קיים עיוורון אזי ההתפתחות המנטלית תהיה בכיוון המנוגד לעיוורון, כנגד העיוורון. לפי פבלוב כדי לממש התפתחות מלאה, נכונה ופורה, הרפלקסים המכוונים למטרה זקוקים למתח מסוים. קיומם של מכשולים הוא תנאי מרכזי להשגת מטרה (Pavlov, 1928/1963, p. 275). הפסיכוטכניקה המודרנית נוטה לתפוס את ההכוונה העצמית כפונקציה מרכזית בתהליך החינוך ואת עיצוב האישיות – כמעין מקרה פרטי של תופעות פיזיו-היתר (Spielrein, 1924).

חקר הפיזיו מגלה את אופייה היצירתי של ההתפתחות המתנהלת במסלול זה. לא בכדי פסיכולוגים כמו שטרן ואדלר ביססו חלקית את מקורות הכישרון על מחקר זה. "מה שאיננו הורס אותי, מחזק אותי, הודות להסתגלות. חוזק נוצר מתוך חולשה, יכולת נוצרת מליקויים", כך מנסח שטרן רעיון זה (Stern, 1923, p. 145).⁵

תהיה זו טעות להניח שתהליך הפיזיו מסתיים תמיד בהצלחה, שהוא תמיד מוביל מליקוי ליצירת כושר חדש. כבכל תהליך של התגברות ומאבק, גם לפיזיו יכולות להיות שתי תוצאות קיצוניות – ניצחון וכישלון, ובין שני קטבים אלה נמצאות כל נקודות המעבר האפשריות. התוצאה תלויה בדברים רבים, אך ביסודה היא תלויה ביחס שבין חומרת הליקוי לבין עושר מאגרי הפיזיו. אך תהיה אשר תהיה תוצאת הפיזיו, תמיד ובכל מצב, התפתחות שליקוי מעיב עליה, היא תהליך יצירתי (גופני ופסיכולוגי). זהו תהליך של יצירה ויצירה מחדש של אישיות הילד, תהליך המבוסס על בנייה מחדש של כל הפונקציות ההסתגלותיות ויצירתם של תהליכים חדשים – תוספת של כעין גשר העוקף את הליקוי, החלפה, השוואה – יצירה המונעת על ידי הליקוי וסוללת מסלולי התפתחות חדשים עוקפים. החינוך המיוחד ניצב בפני עולם של אין-סוף צורות שונות של מסלולי התפתחות חדשים. המסלול הנוצר על ידי הליקוי, מסלול הפיזיו, הוא מסלול ההתפתחות העיקרי של ילד הסובל מנכות גופנית או ממגבלה פונקציונלית.

הייחוד החיובי של הילד הנכה אינו נוצר כתוצאה מכישלונה של פונקציה זו או אחרת המצויה אצל ילד נורמלי, אלא על ידי תצורות חדשות הנגרמות על ידי כישלון זה. התגובה הייחודית של הפרט לליקוי היא תהליך הסתגלותי מתמשך ומתפתח. אם הילד העיוור או החירש משיג אותה דרגת התפתחות שמשיג ילד נורמלי, הרי שהילד הסובל מהליקוי משיג זאת בדרך אחרת, במסלול אחר, באמצעים אחרים. חשוב במיוחד שהמתן יגלה את הייחודיות של מסלול זה, מסלול שבו עליו להוביל את הילד. המפתח למקוריות ממיר את החיסרון של הנכות ביתרון של הפיזיו.

ב

ובכל זאת, ישנם גבולות לייחודיות המאפיינת את התפתחותם של ילדים מוגבלים. כשהליקוי הורס את האיזון הקיים בין הפונקציות ההסתגלותיות, כל מערכת ההסתגלות נבנית מחדש, על יסודות חדשים,

תוך נטייה ליצירת איזון מחודש. כתגובתה של האישיות לליקוי, הפיצוי מניע תהליכי התפתחות חדשים ועוקפים – הוא מחליף, בונה מבנה חדש ומייצב את הפונקציות המנטליות. חלקים ניכרים המאפיינים התפתחות רגילה נעלמים או מצטמצמים עקב הליקוי. התוצאה היא סוג חדש של התפתחות. "במקביל להתעוררות תודעתי" – כך מספר על עצמו שצ'רבינה⁶ – "התרחש בהדרגה הפיתוח האורגני של הייחוד המנטלי שלי, כמו נוצר טבע שני. בתנאים כאלה לא יכולתי לחוש עוד באופן ספונטני את המגבלה הפיזית שלי" (Shcherbina, 1916). אך גבולות הייחודיות האורגנית, ויצירת "טבע שני", מוגבלים על ידי הסביבה החברתית שבתוכה מתרחש תהליך ההתפתחות. רעיון זה נוסח להפליא על ידי ביורקלן⁷ ביחס להתפתחות הפסיכולוגית של העיוור. בעיקרו של דבר ניתן להרחיב רעיון זה לכלל החינוך המיוחד. "מתפתחים אצלם", כך הוא אומר על העיוורים, "כישורים מיוחדים שלא ניתן למצאם אצל אנשים רואים ויש להניח שאילו היו העיוורים בקשר רק עם עיוורים אחרים ללא כל מגע עם אנשים רואים, היה נוצר מין מיוחד של בני אדם" (Buerklen, 1924, p. 3).

אפשר להסביר את ההשקפה של ביורקלן באופן הבא: עיוורון כמוגבלות גופנית נותן דחיפה לתהליכי פיצוי אשר מובילים ליצירת מאפיינים ייחודיים בפסיכולוגיה של העיוור ולבנייה מחדש של הפונקציות השונות שלו כשכולן מכוונות למשימת חיים מרכזית. לכל פונקציה בודדת במנגנון הנזיר-פסיכולוגי של העיוור יש מאפיינים ייחודיים בהשוואה לאלה של אדם רואה. אילו הושאר אדם עיוור לבדו והיה חי רק בין אנשים עיוורים, אזי אותם תהליכים ביולוגיים היוצרים וצוברים מאפיינים מיוחדים וסטיות מהנורמלי, היו מובילים ליצירת מין חדש של אנשים. בכל זאת, בלחץ הדרישות החברתיות הזוהות עבור אנשים רואים ועיוורים, התפתחות המאפיינים המיוחדים האלה מתנהלת כך שהמבנה הכולל של אישיות העיוור נוטה להידמות לטיפוס חברתי נורמלי מסוים.

תהליכי הפיצוי היוצרים את מאפייני האישיות הייחודיים של ילד עיוור לא מתפתחים באופן חופשי אלא מכוונים למטרה מסוימת. שני גורמים עיקריים מעצבים את ההתניה החברתית הזו של התפתחות ילד מוגבל.

ראשית, השפעת הליקוי עצמו היא תמיד משנית, לא-ישירה, כמעין השתקפות. כפי שכבר נאמר, הילד אינו מודע ישירות למגבלתו. הוא חש רק את הקשיים הנגזרים ממגבלה זו. התוצאה המידית של המגבלה היא ירידה במעמדו החברתי של הילד; המגבלה נתפסת כסטייה חברתית. כל הקשרים עם האנשים שסביבו, כל המצבים הקובעים את מעמדו של אדם בסביבה החברתית, את תפקידו וגורלו כשותף בחיים החברתיים, כל הפונקציות החברתיות של חיי היומיום עוברות התארגנות מחדש. כפי שהדגישה האסכולה של אדלר, הסיבות האורגניות המולדות של ארגון מחדש זה אינן פועלות באופן עצמאי או ישיר אלא בעקיפין, דרך השפעתן השלילית על מעמדו החברתי של הילד. נחוץ פירוש פסיכולוגי לכל הגורמים התורשתיים והאורגניים כדי שניתן יהיה להעריך את תפקידם האמתי בהתפתחות הילד. לפי אדלר, מוגבלות גופנית המובילה להסתגלות יוצרת אצל הילד עמדה פסיכולוגית מיוחדת. באמצעות עמדה מיוחדת זו, ורק באמצעותה, משפיעה המגבלה על התפתחות הילד. אדלר קורא לקומפלקס הפסיכולוגי המתפתח כתוצאה מהעמדה החברתית הנחותה של הילד המוגבל, "תחושת נחיתות" (Minderwertigkeitsgefühl). לתהליך ה"מגבלה-פיצוי" נכנס עתה גורם שלישי, גורם ביניים: "מגבלה – תחושת נחיתות – פיצוי". המגבלה, אם כך, לא מעוררת את הפיצוי באופן ישיר אלא בעקיפין, דרך יצירת תחושות נחיתות. קל להראות, באמצעות דוגמאות, שתחושת נחיתות היא הערכה פסיכולוגית של המעמד החברתי של העצמי. בגרמניה הועלתה השאלה של החלפת שמו של בית הספר המיוחד. השם Hilfsschule (בית ספר עזר) נתפס כעלבון בעיני ההורים והילדים, הואיל והוא מותיר חותם של נחיתות על התלמיד. הילד הרי אינו רוצה ללכת לבית ספר של "מטומטמים". המעמד החברתי הנחות הנקשר ל"בית הספר למטומטמים" מותיר את אותותיו גם על

המורים המועסקים בו; הוא מציב אותם בעמדה נחותה בהשוואה למורים המלמדים בבית ספר של ילדים נורמליים. פונסנס (Ponsens) ופישר (Fisher) מציעים שמות כמו בית ספר טיפולי, מאמן, או מיוחד (Sonderschule), בית ספר למפגרים ושמות חדשים אחרים.

להגיע ל"בית ספר למטומטמים" פירושו עבור הילד להיות במעמד חברתי קשה. לכן אצל אדלר וממשיכיו, הבסיס לתהליך החינוכי הוא מאבק בתחושת הנחיתות. אסור לתת לתחושת הנחיתות להתפתח ולהשתלט על הילד או להוביל אותו לצורות פיצוי חולניות. לפי פרידמן (Friedman)⁸, הרעיון המרכזי בפדגוגיה האינדיבידואלית-פסיכולוגית-טיפולית הוא העידוד (Ermutigung). השיטות השונות שפיתחה פדגוגיה זו מהוות, למעשה, טכניקות עידוד. בתחומה נכללים כל אותם דברים המאיימים על אומץ לבו של האדם (Entmutigung). אם המגבלה הגופנית אינה מובילה ליצירת תחושת נחיתות מסיבות חברתיות, כלומר ליצירת הערכה פסיכולוגית נמוכה של המעמד החברתי של העצמי, אזי למרות קיומה לא יתעורר קונפליקט פסיכולוגי. כך, בקרב אנשים מסוימים, כתוצאה מדעות קדומות וגישה מיסטית כלפי העיוורים, מתגבשת כלפי העיוורים תפיסה מיוחדת של אמונה בכוח תבונתם הרוחנית. עבורם, אדם עיוור הופך לחוזה עתידות, שופט, חכם. עקב נכותו הוא תופס מעמד חברתי גבוה ביותר. כמובן שבתנאים כאלה אין לדבר על תחושת נחיתות, תחושות של אי-יכולת וכו'. בסופו של דבר, מה שקובע את גורל האישיות אינו המגבלה כשלעצמה אלא השלכותיה החברתיות, יישומה החברתי-פסיכולוגי. תהליכי ההסתגלות גם הם אינם מכוונים ישירות לתיקון הליקוי, שלרוב אינו אפשרי, אלא להתגברות על הקשיים שיוצרת המגבלה. ההתפתחות והחינוך של ילד עיוור אינם צריכים לעסוק בהתגברות על העיוורון כשלעצמו אלא בהשלכותיו החברתיות.

אדלר מתייחס להתפתחות הפסיכולוגית של האישיות כאל מאמן להשיג מעמד חברתי ביחס ל"לוגיקה הטבועה בחברה האנושית" וביחס לדרישות חיי היומיום בחברה. ההתפתחות מתנהלת כשרשרת של פעולות

קבועות מראש, גם אם לא-מודעות, ומה שבסופו של דבר קובע את טיב הפעולות האלה הוא הצורך להסתגלות חברתית. לכן מכנה אדלר את הפסיכולוגיה שלו – פסיכולוגיה פוזיציונית, בניגוד לפסיכולוגיה הדיספוזיציונית (Adler, 1917, 1928). הראשונה גוזרת את ההתפתחות הפסיכולוגית מהמעמד החברתי של האישיות; השנייה – מהנטיית הפיזיות של האישיות. אלמלא הוצבו דרישות חברתיות לגבי התפתחות הילד המוגבל, אילו תהליכים אלה היו נתונים לשליטת חוקים ביולוגיים בלבד, אלמלא עמד הילד המוגבל בפני הצורך לשנות את עצמו בהתאם לסביבה חברתית קיימת, לטיפוס חברתי של אישיות, התפתחותו הייתה אז מובילה ליצירת מין חדש של בני אדם. אך כיוון שמטרות ההתפתחות מוגדרות מראש (על ידי הצורך להסתגל לסביבה חברתית-תרבותית המתבססת על הטיפוס של בני אדם נורמליים), הרי שאף תהליך ההסתגלות אינו מתרחש באופן חופשי אלא מתנהל במסלול חברתי מוגדר.

כך תהליכי ההתפתחות של ילד מוגבל מותנים חברתית בשתי דרכים: ההשפעה החברתית של המגבלה (תחושת הנחיתות) מצד אחד, והלחץ החברתי המופעל על הילד להסתגל לתנאים שנוצרו והוסדרו עבור הטיפוס של בני אדם נורמליים מצד אחר. קיימים הבדלים עמוקים בין דרכי ואמצעי ההתפתחות של הילד המוגבל לעומת הילד הנורמלי כשכולן מכוונות לקראת אותן מטרות ואותן צורות סופיות. זהו תאור סכמתי להתניה החברתית של תהליך זה. מכאן הפרספקטיבה הכפולה של עבר ועתיד בנייתוח ההתפתחות שליקוי מעיב עליה. היות שתחילתו וגם סופו של תהליך זה מותנים חברתית, הרי שנחוצה הבנה של כל היבטיו, לא רק ביחס לעבר אלא גם ביחס לעתיד. יחד עם הבנת הפיזיו כצורתה הבסיסית של התפתחות מעין זו, מושגת הבנה של התכוונות לעתיד. התהליך בכללותו נתפס כתהליך אחד שכתוצאה מצורך אובייקטיבי שואף קדימה למטרה סופית שנקבעה מראש על ידי הדרישות החברתיות של חיי היומיום. לכך קשור גם מושג האחדות והשלמות של האישיות המתפתחת של הילד. האישיות מתפתחת כשלם אחד בעל חוקים משלו

ולא כסכום או קובץ של פונקציות בודדות שכל אחת מהן מתפתחת מכוחה של נטייה מיוחדת.

חוק זה ישים במידה זהה לגוף ולנפש, לרפואה ולהוראה. ברפואה הולכת ונפוצה הגישה שלפיה הקריטריון היחיד הקובע בריאות או חולי הוא התפקוד היעיל או הבלתי-יעיל של איברים, גישה שלפיה ניתן להעריך חריגות נפרדות על פי מידת הפיזי או אי-הפיזי עליהן באמצעות פונקציות אחרות של האורגניזם.

שטרן מציע את הרעיון הבא: פונקציות נפרדות סוטות מהנורמלי בעוד שהאישיות בכללותה או האורגניזם בכללותו נחשבים נורמליים לחלוטין. ילד עם מגבלה אינו בהכרח ילד מוגבל. מידת המוגבלות או מידת הנורמליות תלויה בתוצאות הסתגלותו החברתית של הילד, דהיינו בגיבושה הסופי של מכלול אישיותו. עיוורון, חירשות ומוגבלויות נפרדות כשלעצמן עדיין אינם הופכים את נושאייהם למוגבלים. החלפת פונקציות ופיזי אינה מתרחשת רק באופן אקראי, לעתים היא מתרחבת והמגבלות יוצרות כשרונות מיוחדים. אלו מופיעים בדרך כלל כדחפים ונטיות במקום שיש בו מגבלה. העמדה של שטרן תומכת באפשרות העקרונית לפיזי חברתי כשאפשרי פיזי ישר, כלומר באפשרות של הילד המוגבל להתקרבות באופן מלא לטיפוס נורמלי שמאפשרת לו להשיג הערכה עצמית חברתית מלאה.

פיזי על אי-שפיות מוסרית (moral insanity) הנחשבת כסוג מיוחד של מוגבלות אורגנית או מחלה, יכול לשמש הדגמה טובה לקשיים חברתיים משניים ולתפקידם בהתפתחות הילד המוגבל. כל הפסיכולוגים שהם אינטליגנטים ועקיבים יוצאים מתוך השקפה דומה. בארצנו [ברית המועצות], הייתה חשיבות תיאורטית ומעשית רבה לבחינה מחדש של שאלה זו, לביזור הטעות ולהבהרת היעדר הביסוס המדעי של עצם מושג הנכות המוסרית, כפי ששימש את בלונסקי⁹ (Blonsky, 1925), זלקינד¹⁰ (Zalkind, 1926) ואחרים. פסיכולוגים מערב אירופים מגיעים לאותה מסקנה. מה שנחשב כמוגבלות גופנית או מחלה, אינו אלא מכלול של סימפטומים עם אוריינטציה פסיכולוגית מסוימת של ילדים שהוצאו

לגמרי מהתלם החברתי. זוהי תופעה חברתית פסיכוגנית ולא הפרעה ביוגנית.

בכל פעם שעולה שאלת ההכרה המוטעית של ערכים כלשהם, כדברי לינדבורסקי¹¹ (Lindworsky) בקונגרס הראשון לפדגוגיה רפואית [חינוך מיוחד] בגרמניה ב-1923, יש לחפש את הסיבה לא באנומליה מולדת של כוח הרצון גם לא בסטיות מסוימות של פונקציות נפרדות, אלא בהשקפה שהסביבה לבדה והפרט לבדו לא טיפחו הכרה בערכים אלה. אילו הניסיון הראשון היה לסכם את כל מגרעות הערכים והמניעים אצל אנשים נורמליים, ייתכן שלעולם לא היו מעלים את הרעיון לקרוא למחלה רגשית אי-שפיות מוסרית (moral insanity). ניתן היה אז לגלות שלכל פרט יש את אי-השפיות שלו. למסקנה זו מגיע גם וורטהיימר, ממייסדי פסיכולוגיית הגשטאלט בארצות-הברית, כשהוא מצטט את קרמר (Kramer) וגאריס (Garis). וורטהיימר טוען שאם בוחנים את האישיות בשלמותה, בתוך קשרי הגומלין שלה עם הסביבה, נעלמות הנטיות הפסיכופתולוגיות המולדות של הילד. הוא מדגיש את העובדה שבסוג ידוע של פסיכופתיה ילדותית מופיעים הסימפטומים הבאים: רשלנות גסה, אגואיזם, והתעסקות יתר במילוי מאוויים אלמנטריים. ילדים כאלה אינם אינטליגנטיים, הם בעלי מוטיבציה חלשה ורגישותם הגופנית (לדוגמה הרגישות לכאב) ירודה מאוד. בכך אפשר לראות טיפוס מיוחד, שנועד מלידתו להתנהגות לא-חברתית, שמבחינת נטיותיו הוא מוגבל מוסרית וכד'. בעוד שמינוח מוקדם יותר של אי-שפיות מוסרית מציין מצב בלתי ניתן לריפוי, העברת ילדים אלה לסביבה אחרת מראה לעתים קרובות שמדובר כאן ברגישות מוגברת והירידה ברמה המוסרית אינה אלא אמצעי להגנה עצמית, להתבדלות, לשימוש בשריון הגנה ביולוגי כנגד תנאי הסביבה. בסביבה החדשה ילדים כאלה מפגינים מאפיינים שונים לגמרי. תוצאה כזו מתקבלת כשבוחנים את המאפיינים והפעילויות של ילדים לא במבודד אלא ביחס לשלם בדינמיקת ההתפתחות שלהם (Si duo paciunt idem non est idem)¹². במונחים תיאורטיים דוגמה זו מסבירה את היווצרות הפסיכופתיה לכאורה, של אי-שפיות לכאורה,

שנוצרה בדמיונם של החוקרים ושכתוצאה ממנה הם לא יכלו להסביר את אי-ההתאמה החברתית העמוקה של התפתחות ילדים במקרים דומים. חשיבות הגורמים החברתיים-פסיכוגניים בהתפתחות הילד היא כה גדולה עד שהיא יכלה להוביל ליצירת אשליית המוגבלות, הדמיון למחלה ולפסיכופתיה לכאורה.

ג

בשני העשורים האחרונים הופיעה בחינוך המיוחד המדעי מודעות לצורה חדשה של מגבלה בקרב ילדים, שלאחרונה הפכה מושא למחקר מדוקדק ולפעילות חינוכית וטיפולית מעשית. מהות המגבלה הזו היא ליקוי מוטורי (Gurevich, 1925).¹³ בעוד שפיגור שכלי (אוליגופרניה – Oligophrenia) אופיין בראש וראשונה במגבלה מנטלית כלשהי, הצורה החדשה של התנהגות חריגה (abnormal) היא אי-התפתחות המנגנון המוטורי של הילד. מגבלה זו אצל ילדים קיבלה שמות שונים. דיופרי (Dupré) מכנה אותה *debilite motrice*, כלומר מוגבלות מוטורית, באנלוגיה למוגבלות מנטלית. הלר (Heller) מכנה אותה עיכוב מוטורי, ובמקרים קיצוניים – אידיוטיות מוטורית. ז'קוב (Jacob) והומבורגר (Homburger) קוראים לה אינפנטיליות מוטורית וגורביץ' מכנה אותה ליקוי מוטורי. מהות התופעה הזו, כפי שמרמזים הכינויים השונים, היא ליקוי בולט יותר או פחות בהתפתחות המוטורית, ליקוי שהוא אנלוגי במובנים רבים למוגבלות המנטלית במקרים של אוליגופרניה (Oligophrenia).

ברוב המקרים מגבלה מוטורית זו מאפשרת פיצוי, פונקציות מוטוריות, ואיזון של המוגבלות. פיגור מוטורי מגיב בקלות, בגבולות מסוימים, להשפעות חינוכיות וטיפוליות. לכן כשמתייחסים אליו כשלעצמו, יש לאפיין אותו אפיון כפול, על פי הסכמה "מיגבלה-פיצוי". הדינמיקה המאפיינת צורת מוגבלות זו, כמו כל מוגבלות אחרת, תיחשף רק אם מתחשבים בתגובות החיוביות שהיא מעוררת באורגניזם, כלומר בתגובות המפצות על הפגם.

להכנסת צורת מוגבלות חדשה זו לרשימת המלאי המדעית נודעת חשיבות מכרעת. עיקרה לא רק בהרחבת הגדרתנו את המוגבלות בקרב ילדים ובהעשרת הידע שלנו לגבי צורות חשובות ביותר של התפתחות חריגה במערכת המוטורית של הילד ותהליכי הפיזיו שהיא יוצרת, אלא בכך שנחשף היחס בין צורה חדשה זו ובין צורות אחרות שהיו מוכרות לנו כבר קודם לכן. מבחינה תיאורטית ומבחינה מעשית, העובדה שצורה זו של מוגבלות אינה קשורה בהכרח בפיגור מנטלי חשובה ביותר עבור החינוך המיוחד. "חסך מסוג זה", אומר גורביץ', "קשור לעתים למוגבלות מנטלית. אך הוא יכול להתקיים גם בנפרד, באופן עצמאי, כפי שמוגבלות מנטלית יכולה להופיע כאשר המנגנון המוטורי מפותח היטב" (Gurevich, 1925, p. 316). לכן, לפעולות מוטוריות נודעת חשיבות מכרעת בחקר ילדים מוגבלים. פיגור מוטורי יכול להשתלב, בדרגות שונות, עם כל צורות הפיגור המנטלי, וכך ליצור תמונה ייחודית של התפתחות ההתנהגות בתקופת הילדות. צורה זו של מוגבלות נצפית לעתים קרובות אצל ילדים חירשים. כפי שמדווח גורביץ' במאמר הנ"ל, נאודצ'ר (Naudacher) מציג נתונים סטטיסטיים לתדירות שבה משתלבת צורת ליקוי זו עם צורות אחרות: מוגבלות מוטורית נמצאה אצל 75% מהסובלים מפיגור שכלי עמוק (אידיויטים), אצל 44% מהסובלים מפיגור שכלי בינוני (האימבצילים), אצל 24% מהסובלים מפיגור קל (דבילים), ואצל 2% מהילדים הנורמליים שנחקרו.

במקרה זה לא החישוב הסטטיסטי הוא העיקר, אלא ההנחה הבלתי מעורערת שפיגור מוטורי עשוי להתרחש באופן בלתי-תלוי במוגבלות מנטלית כלשהי. הפיגור המוטורי עשוי שלא להופיע כלל במקרים של פיגור מנטלי ועשוי להופיע בהיעדר כל מוגבלות מנטלית. במקרים שבהם ישנו שילוב של חסך מוטורי ומנטלי, לכל צורת מוגבלות יש דינמיקה אופיינית משלה, הפיזיו עבור פעולות בתחום אחד עשוי להתרחש בקצב שונה ובכיוון שונה מזה המתרחש בתחום אחר. כתוצאה מכך נוצרים יחסי גומלין מעניינים ביותר בין שני התחומים בתהליך ההתפתחות של הילד המוגבל. התחום המוטורי בהיותו עצמאי יחסית, בלתי-תלוי

בפונקציות מנטליות גבוהות וקל לשליטה, הוא במקרים רבים בעל התפקיד המרכזי בפיצוי על ליקויים מנטליים והתאמת ההתנהגות. לכן, כבואנו לחקור את הילד עלינו לדרוש לא רק אפיון כפול (מוטורי ומנטלי) אלא גם לברר את היחסים בין שני תחומי ההתפתחות האלה. לעתים קרובות ביותר יחסי גומלין אלה הם תוצר של פיצוי.

לפי השקפת בירנבאום,¹⁴ במקרים רבים, ובגבולות מסוימים, ניתן לפצות אפילו על פגמים ממשיים המעוגנים באופן אורגני בהתנהגות הקוגניטיבית, על ידי אימון ופיתוח של פונקציות חלופיות. דוגמה אחת היא "החינוך המוטורי" שבימינו מייחסים לו חשיבות רבה כל כך. אישוש לכך נמצא במחקרים ניסיוניים ובניסיון המעשי בבית הספר. קרונגל ערך לאחרונה מחקר ניסיוני על המיומנויות המוטוריות של ילדים הסובלים מפגור מנטלי (Kruenegel, 1927, p. 2); הוא השתמש בטבלת הערכים של אוזרצקי (Ozeretskii)¹⁵ למיומנויות מוטוריות. אוזרצקי הציב לעצמו כמטרה ליצור שיטה מדורגת לקביעת ההתפתחות המוטורית על פי רמות הגיל. המחקר הראה שאצל 60% מכלל הילדים שנבדקו, התפתחות המיומנויות המוטוריות הקדימה בשנה עד שלוש שנים את התפתחות הכישורים המנטליים. ב-25% מהמקרים המיומנויות המוטוריות תאמו את ההתפתחות הקוגניטיבית, ואילו אצל 15% מהילדים המיומנויות המוטוריות פיגרו אחריה. פירושו של דבר שההתפתחות המוטורית של ילד הסובל מפגור מנטלי מקדימה, לרוב, את התפתחות האינטלקטואלית בשנה עד שלוש שנים; רק ברבע מהמקרים נמצא תיאום בין השתיים. בהתבסס על ניסוייו, קרונגל מגיע למסקנה שבהינתן חינוך מתאים, 85% מכלל הילדים המפגרים מבחינה מנטלית והלומדים בבתי ספר עזר כשירים לעבודה (בתחומי המסחר, התעשייה, הטכנולוגיה, החקלאות וכד'). נוכל לתאר בנקל את המשמעות המעשית העצומה שיכולה להיות לפיתוח שלל מיומנויות מוטוריות כפיצוי, עד גבול מסוים, על פגמים מנטליים אצל ילדים המפגרים מנטלית. קרונגל, יחד עם ברטש (Bartsch) דורש את הקמתן של כיתות מיוחדות לאימון מקצועי ולפיתוח המיומנויות המוטוריות של ילדים המפגרים מנטלית.

בעיית המוגבלות המוטורית היא דוגמה מצוינת לאחדות שבשונות במהלך התפתחותו של הילד המוגבל. האישיות מתפתחת כישות אחת, וככזו היא מגיבה לליקוי ולהפרת האיזון הנגרם בעטיו. כישות אחת היא מפתחת מערכת הסתגלות חדשה ואיזון חדש במקום זה שהופר. אך דווקא מכיוון שהאישיות היא יחידה הפועלת כישות אחת, התפתחותה כרוכה בקידום של מגוון פונקציות שונות שהן יחסית בלתי-תלויות זו בזו. שתי הנחות אלה – השונות של פונקציות המתפתחות באופן עצמאי יחסית מחד גיסא ואחדות ההתקדמות הכללית של התפתחות האישיות מאידך גיסא – לא רק שאינן מנוגדות זו לזו אלא, כפי שהראה שטרן, אף מתנות אהדי זו את זו. תגובת הפיזיו של האישיות כולה לליקוי בתחום אחד מתבטאת בהתפתחות מוגברת ומואצת של פונקציה מסוימת אחרת, כמו לדוגמה מיומנויות מוטוריות.

T

הרעיון בחקר המיומנויות המוטוריות שלפיו הפונקציות הנפרדות של האישיות הן שונות ובעלות מבנה מורכב, חדר רק לאחרונה לכל תחומי ההתפתחות. בניתוח זהיר, לא רק של האישיות בכללותה אלא גם של היבטיה השונים, נחשפים אותה האחדות שבשונות, אותו מבנה מורכב, אותם יחסי הגומלין שבין פונקציות נפרדות. אפשר לומר, ללא חשש מטעות, שהתפתחותם והרחבתם של רעיונות מדעיים על אודות האישיות מתנהלים כיום בשני כיוונים מנוגדים לכאורה: (1) גילוי האחדות שלה; (2) גילוי המבנה המורכב והמגוון שלה. הפסיכולוגיה החדשה הצועדת בכיוון זה מוטטה כמעט כליל את הרעיון הקודם על אודות האחדות וההומוגניות של האינטלקט, ושל הפונקציה שהרוסים קוראים לה באופן לא לגמרי מדויק "מחוננות" ושהגרמנים קוראים לה "אינטליגנציה".

האינטלקט, כמו האישיות, מייצג ישות אחת, אך הוא אינו אחד וגם אינו פשוט; האינטלקט הוא אחדות מבנית מגוונת ומורכבת. לינדבורסקי, לדוגמה, מעמיד את האינטלקט על פונקציית תפיסת היחסים, פונקציה שלדעתו מבדילה את בני האדם מחיות אחרות והיא שהופכת את

המחשבה למחשבה. פונקציה זו (מה שמכונה האינטלקט) מצויה אצל גיתה בה במידה שהיא מצויה אצל אידיוט, וכל ההבדל העצום שאנו מוצאים במחשבות של אנשים שונים מקורו בחיי הרעיונות והזיכרון (Lindworsky, 1923). נחזור מאוחר יותר לרעיון העמוק הזה של לינדבורסקי, גם אם הוא מנוסח באופן פרדוקסלי. עתה חשובה עבורנו המסקנה שהסיק המחבר מתפיסתו זו את האינטלקט, בקונגרס הגרמני השני לפדגוגיה טיפולית. כל פגם מנטלי, טען לינדבורסקי, מבוסס בסופו של דבר על אחד הגורמים המשמשים בתפיסת יחסים. לעולם אין להציג ילד המפגר מנטלית – כמפגר מנטלית. תמיד יש לשאול מה מרכיב את החסר של האינטלקט, כיוון שיש אפשרויות המרה ויש להפכן נגישות למפגר מנטלית. בניסוח זה אנו מוצאים כבר ביטוי ברור לרעיון שיש לכלול גורמים שונים בהרכב של חינוך מסובך כזה; שבהתאם למורכבות המבנה ישנו לא רק סוג אחד אלא הרבה סוגים שונים של מוגבלות מנטלית; ולבסוף, שעקב המורכבות הרבה כל כך של האינטלקט, מבנהו מאפשר פיצוי נרחב לפונקציות הנפרדות.

תפיסה זו זוכה עתה להכרה כללית. ליפמן¹⁶ (Lipmann) עוקב באופן שיטתי אחר השלבים שעבר הרעיון של אינטליגנציה כללית. היכולת הכללית זוהתה בתחילה עם פונקציה נפרדת כלשהי, כמו לדוגמה הזיכרון. בשלב הבא הגיעו להכרה שהאינטליגנציה מופיעה בקבוצה של פונקציות מנטליות (קשב, סינתזה, הבחנה וכד'). ספירמן¹⁷ (Spearman) מבדיל בין שני גורמים בכל פעילות תבונית [רציונלית]: האחד הוא גורם ספציפי לסוג נתון של פעילות והשני הוא כללי, אותו הוא מחשיב כאינטליגנציה. בינה מעמיד בסופו של דבר את קביעת האינטליגנציה על סדרה שלמה של פונקציות הטרוגניות. רק לאחרונה הראו הניסויים של ירקס¹⁸ (Yerkes) וקהלר בקופים והניסויים של שטרן ובוגן בילדים נורמליים ומפגרים שקיימת לא רק אינטליגנציה בודדת אחת אלא קיימים סוגים רבים של אינטליגנציה. במיוחד, הקוגניציה התבונית חופפת לפעולה תבונית. אצל אותו הפרט ייתכן שסוג מסוים של אינטלקט מפותח מאוד ובו בזמן סוג אחר חלש מאוד. ישנם שני סוגים

של פיגור מנטלי שאינם בהכרח חופפים – האחד משפיע על הקוגניציה והאחר על הפעולה. ליפמן אומר: "יש פיגור מנטלי של הקוגניציה ופיגור מנטלי של פעולות" (Lipmann, 1924).¹⁹ להכרה דומה הגיעו גם קנמן (Kenman), פטרסון (Peterson), פינטר (Pinter), תומפסון (Thompson), ת'ורנדייק ואחרים.

לינדמן (Lindemann) השתמש בשיטה של קוהלר, שפותחה עבור ניסויים בקופים, ויישם אותה עם ילדים הסובלים מפיגור קשה. מבין הילדים שחקר נמצאה קבוצה שעל אף פיגורם הקשה של חבריה הם היו מסוגלים לבצע פעילות תבונית, אך יכולתם לזכור פעולות חדשות הייתה חלשה ביותר. פירוש הדבר הוא שלילדים הסובלים מפיגור קשה יש יכולת להמציא כלים, להשתמש בהם במכוון, לבחור ביניהם ולגלות שיטות אלטרנטיביות – דהיינו, יכולת לבצע פעילות תבונית. לכן, עלינו לבחור את האינטלקט המעשי, כלומר את היכולת לפעילות תבונית מכוונת למטרה (praktische, natürliche Intelligenz), כתחום מחקר נפרד. פעילות תבונית שונה מבחינת טבעה הפסיכולוגי מיכולת מוטורית, כמו גם מהאינטלקט התיאורטי.

ליפמן ושטרן הציעו דיוקן של אינטלקט מעשי בהתבססם על הקריטריונים לאינטלקט מעשי שהציע קוהלר, כלומר היכולת להשתמש בכלים באופן מכוון (להשגת מטרה). אין ספק שליכולת זו היה תפקיד מכריע במעבר מהקוף לאדם והיא הופיעה כתנאי מוקדם ראשון לעבודה ולתרבות.

האינטלקט המעשי, משום היותו סוג איכותי מיוחד של התנהגות תבונית, הוא בלתי-תלוי יחסית בצורות אחרות של פעילות אינטלקטואלית; הוא יכול להשתלב בדרגות שונות עם צורות אחרות וליצור בכל פעם תמונה ייחודית של התפתחות והתנהגות הילד. האינטלקט המעשי יכול להופיע כמוקד של פיצוי וכאמצעי לאיזון ליקויים מנטליים אחרים. אם לא מתחשבים בגורם זה, כל תמונת ההתפתחות, האבחון והפרוגנוזה היא חלקית בעליל. נעזוב לעת עתה את השאלות לגבי מספר הסוגים העיקריים של פעילות אינטלקטואלית –

האם אפשר להבחין בשניים, שלושה או יותר – ואת השאלות לגבי המאפיינים האיכותיים של כל סוג ולגבי הקריטריונים המאפשרים להבדיל בין הסוגים השונים. נסתפק בכך שנצביע על ההבדלים האיכותיים העמוקים בין האינטלקט המעשי לבין האינטלקט התיאורטי (גנוסטי), הבדלים שקיבלו ביסוס על ידי סדרת מחקרים ניסיוניים. בעיקר הניסויים המבריקים של בוגן, שעסקו בילדים נורמליים ומפגרים מנטלית, הראו ללא ספק שהכושר לתפקוד מעשי תבוני הוא סוג מיוחד ועצמאי של אינטלקט; מעניינים ביותר ההבדלים שמצא המחבר בתחום זה בין ילדים נורמלים לבין ילדים מוגבלים (Lipmann and Bogen, 1923).

חקר האינטלקט המעשי מילא ועוד ימשיך למלא תפקיד מהפכני בתיאוריה ובפרקטיקה של החינוך המיוחד. מחקרים אלה מעלים את שאלת המחקר האיכותי של הפיגור המנטלי והפיצוי עליו, ואת שאלת הקביעה האיכותית של ההתפתחות האינטלקטואלית באופן כללי. לדוגמה, ההבדל בין ילד עיוור לילד חירש-אילם, בין אם הוא מפגר מנטלית ובין אם הוא נורמלי, אינו בדרגת האינטלקט אלא בסוג האינטלקט. ליפמן מדבר על ההבדל המהותי במקור ובסוג האינטלקט ומתייחס סוג אחד גובר אצל אדם אחד וסוג אחר אצל אדם אחר. לבסוף, גם רעיון ההתפתחות האינטלקטואלית השתנה. ההתפתחות האינטלקטואלית אינה נתפסת עוד כצמיחה כמותית בלבד, כהתחזקות הדרגתית ושיפור בפעילות המנטלית, אלא היא מסתכמת עתה ברעיון של מעבר מסוג איכותי אחד למשנהו, לשרשרת של מטמורפוזות. במובן זה, ליפמן מעלה שאלה חשובה ביותר לגבי מאפיינים איכותיים של הגיל באנלוגיה לשלבי התפתחות הדיבור שנקבעו על ידי שטרן: שלבי הדיבור על עצמים, פעולות, יחסים וכד'. שאלת המורכבות וההטרונגיות של האינטלקט מציגה אפשרויות חדשות לפיצוי בתוך האינטלקט עצמו. העובדה שהיכולת לבצע פעולות תבוניות קיימת אצל ילדים הסובלים מפיגור עמוק פותחת פרספקטיבות נרחבות וחדשות לגמרי באשר לחינוך של ילדים כאלה.

ה

הבעיה הקשה והחמורה ביותר בחינוך המיוחד המודרני היא בעיית ההיסטוריה של התפתחותו התרבותית של הילד החרגי. בעיה זו פותחת מסלול התפתחות חדש לגמרי במחקר המדעי.

החיברות של הילד הנורמלי מתמזג לרוב עם תהליכי ההבשלה האורגנית שלו. שני מסלולי ההתפתחות – הטבעי והתרבותי – חופפים ומתמזגים זה בזה. שתי סדרות השינוי מצטלבות, חודרות זו לזו, ויוצרות למעשה סדרה אחת של השפעות חברתיות-ביולוגיות המעצבות את האישיות. ככל שההתפתחות הגופנית מתרחשת במסגרת חברתית, היא הופכת לתהליך ביולוגי המותנה היסטורית. התפתחות הדיבור של הילד יכולה לשמש דוגמה טובה להתמזגות של שני מסלולי ההתפתחות – הטבעי והתרבותי.

אצל ילד מפגר שכלית לא נמצא מיזוג כזה. כאן שני מסלולי ההתפתחות מופרדים לרוב באופן חד למדי עקב המגבלה הגופנית. התרבות האנושית התפתחה במין הביולוגי האנושי בתנאי יציבות ובעקביות מסוימת. לכן הכלים החומריים והמכשירים של התרבות, מנגנוניה החברתיים-פסיכולוגיים ומוסדותיה מיועדים כולם למערכת גוף פסיכו-פיזיולוגית נורמלית. השימוש בכלים ובמנגנונים אלה מניח, כתנאי מוקדם הכרחי, את קיומם של אינטלקט אנושי מולד, איברים ופונקציות מולדים. החיברות של הילד מותנה ביצירת הפונקציות והמנגנונים המתאימים: בשלב מסוים, אם המוח ומנגנון הדיבור שלו מתפתחים באופן נורמלי – הילד שולט בשפה; בשלב אחר, של התפתחות אינטלקטואלית גבוהה יותר – הילד שולט בשיטת החשבון העשרונית ובפעולות חשבוניות. הטבע ההדרגתי והסדור של תהליך החיברות מותנה בהתפתחות האורגנית.

ליקוי יוצר סטייה מהטיפוס הביולוגי האנושי היציב וגורם להפרדה של פונקציות מסוימות, למוגבלויות או לפגיעה באיברים. על ידי כך הליקוי מעורר ארגון מחדש של כל מהלך ההתפתחות על יסודות חדשים ומכוון אותה לטיפוס חדש – לכן הוא מפריע, כמובן, למהלך הנורמלי

של תירבות הילד. שהרי התרבות מותאמת לאדם הנורמלי הטיפוסי, היא "תפורה" לפי מידות המערכת הגופנית שלו. התפתחות שאינה טיפוסית (המותנית בליקוי) אינה יכולה להיות מותנית באופן ספונטני וישיר בתרבות, כפי שקורה אצל ילדים נורמליים.

מנקודת המבט של ההתפתחות והמבנה הגופני של הילד, החירשות כנכות גופנית, נראית כמוגבלות שאינה חמורה במיוחד. החירשות נותרת ברובה מבודדת פחות או יותר והשפעתה הישירה על ההתפתחות בכללותה היא מעטה יחסית. היא אינה יוצרת נזקים או עיכובים חמורים במיוחד בכלל ההתפתחות. אך האילמות הנוצרת כתוצאה מליקוי זה, היעדר הדיבור האנושי, יוצר את אחד הסיבוכים החמורים ביותר בכל התפתחות תרבותית. כל ההתפתחות התרבותית של ילד חירש תתנהל במסלול שונה מזה של ילד נורמלי. לא רק החשיבות הכמותית של הליקוי שונה בשני מסלולי ההתפתחות, אלא, מה שחשוב ביותר, האופי האיכותי של שני מסלולי ההתפתחות האלה שונה ביותר. ליקוי יוצר קשיים מסוג אחד בהתפתחות הגופנית וקשיים מסוג אחר לגמרי בהתפתחות התרבותית. לכן שני מסלולי ההתפתחות שונים מאוד זה מזה. דרגת השוני ואופיו ייקבעו וימדדו בכל מקרה על פי ההשפעות האיכותיות והכמותיות של הליקוי על כל אחד מהמסלולים.

לעתים קרובות יש צורך בתצורות תרבותיות ייחודיות, המיוצרות באופן מיוחד לשם התפתחות תרבותית של ילד מוגבל. המדע מכיר מספר גדול של מערכות תרבותיות מלאכותיות המעוררות עניין תיאורטי. במקביל לאלף-בית החזותי שבו משתמשת האנושות כולה, קיים אלף-בית המבוסס על חוש המישוש, כתב ברייל. במקביל לשפה הפונטית של כלל האנושות יוצר אלף-בית האצבעות (הדקטילולוגיה), דיבור של חירשים-אילמים באמצעות תנועות ידיים. תהליך הרכישה והשימוש במערכות-העזר התרבותיות האלה שונה באופן מובהק ועמוק מהשימוש באמצעים התרבותיים הרגילים. קריאה באמצעות הידיים, כפי שעושים ילדים עיוורים, וקריאה באמצעות העיניים הם שני תהליכים פסיכולוגיים

שונים, גם אם הם ממלאים אותה הפונקציה התרבותית בהתנהגות הילד וגם אם בבסיסם מנגנון פיזיולוגי דומה.

הישג גדול של החינוך המיוחד בימינו הוא ניסוח שאלת ההתפתחות התרבותית של ילד מוגבל כמסלול התפתחות מיוחד הנשלט בידי חוקים מיוחדים, מאופיין בקשיים מיוחדים ובאמצעים מיוחדים כדי להתגבר עליהם. רעיון מרכזי טמון בהבנת הפרימיטיביות של נפש הילד. בשלב זה ניראה, שבידוד טיפוס מיוחד של התפתחות פסיכולוגית אצל ילדים, דהיינו דפוס ההתפתחות של הילד הפרימיטיבי, כבר אינו נתקל בהתנגדות, אם כי ישנם עדיין חילוקי דעות לגבי תוכנו של רעיון זה. משמעות המושג פרימיטיביות מוגדרת על ידי ניגודו – תירבות (acculturation). אם מוגבלות היא הניגוד הקוטבי של מחוננות, אזי פרימיטיביות היא הניגוד הקוטבי של תירבות.

ילד פרימיטיבי הוא ילד שלא השלים את ההתפתחות התרבותית שלו, או ליתר דיוק, הוא נמצא בשלבים המוקדמים ביותר של ההתפתחות התרבותית. הנפש הפרימיטיבית היא נפש בריאה. בתנאים מסוימים הילד הפרימיטיבי משלים את ההתפתחות התרבותית הנורמלית ומגיע לרמה אינטלקטואלית של אדם מתורבת. במובן זה פרימיטיביות שונה מפיגור מנטלי. פיגור מנטלי הוא תוצר של מגבלה גופנית. המפגרים מנטלית מוגבלים בהתפתחות האינטלקטואלית הטבעית וכתוצאה מכך לרוב אינם משיגים התפתחות תרבותית מלאה. ההתפתחות הטבעית של "ילד פרימיטיבי", לעומת זאת, אינה סוטה מהנורמה. האינטלקט המעשי שלו עשוי להגיע לרמה גבוהה מאוד, אך הוא נשאר מחוץ להתפתחות התרבותית. ה"פרימיטיביות" היא דוגמה להתפתחות טבעית טהורה, מבודדת.

במשך זמן רב הפרימיטיביזם של הנפש הילדותית נתפס כתצורה פתולוגית של התפתחות הילד ונהגו לבלבל בינו לבין פיגור מנטלי. למעשה, הביטויים החיצוניים של שתי תופעות אלה הם לעתים קרובות דומים ביותר. פעילות פסיכולוגית מוגבלת, תת-התפתחות של האינטלקט, הסקת מסקנות שגויות, מושגים מגוחכים, התרשמות יתר

וכדומה, יכולים להופיע כסימפטומים של שניהם. עקב שיטות המחקר הקיימות כיום (של בינה ואחרים), אפשר לתאר את הילד הפרימיטיבי באופן דומה מאוד לתיאור הילד המפגר מנטלית. דרושות דרכי מחקר מיוחדות כדי לחשוף את הסיבה האמתית לסימפטומים החולניים ולהבחין בין פרימיטיביזם לבין פיגור מנטלי. השיטות לחקר האינטלקט הטבעי, המעשי (natürliche Intelligenz), יכולות בקלות לחשוף פרימיטיביזם בנפש בריאה בהחלט. פטרובה,²⁰ שערכה מחקר מצוין על הפרימיטיביות הילדותית וסימנה את סוגיה החשובים ביותר, הראתה שפרימיטיביזם עשוי להשתלב בנפש ילדותית כישרונית במיוחד, בנפש בינונית או בנפש פתולוגית באופן שווה (Petrova, 1925).

בהיסטוריה של ההתפתחות התרבותית של ילדים מוגבלים מתרחשים לעתים קרובות מקרים שבהם פרימיטיביות משתלבת בצורות מסוימות של התפתחות פתולוגית, ולכן מקרים כאלה מעניינים במיוחד עבור המחקר בתחום. לדוגמה, פרימיטיביות פסיכולוגית ועיכובים בהתפתחות התרבותית עשויים לעתים קרובות להופיע בשילוב עם פיגור מנטלי. יהיה מדויק יותר לומר שכתוצאה מהפיגור המנטלי מתרחשים עיכובים בהתפתחות התרבותית של הילד. אלא שבצורות מעורבות כאלה, הפרימיטיביזם והפיגור המנטלי נותרים כשתי תופעות טבעיות שונות. בדיוק באופן כזה, חירשות מלידה או מגיל צעיר משתלבת לרוב בדפוס פרימיטיבי של התפתחות הילד. ואולם פרימיטיביזם יכול להתרחש גם ללא ליקוי, הוא יכול להתקיים לצד נפש מוכשרת מאוד, כשם שהליקוי אינו מוביל בהכרח לפרימיטיביזם אלא עשוי להתקיים לצד נפש מתורבתת מאוד. ליקוי ופרימיטיביזם פסיכולוגי הם שני דברים שונים זה מזה וכאשר הם מופיעים יחד יש להפרידם זה מזה ולבחון כל אחד בנפרד.

עניין תיאורטי מיוחד מעוררת הפתולוגיה המדומה אצל הפרט הפרימיטיבי. פטרובה בחנה ילדה קטנה פרימיטיבית, שדיברה בו-זמנית רוסית וטטרית ואובחנה כמעורערת בנפשה. הבדיקה הראתה שכל קומפלקס הסימפטומים המצביעים על מחלה נבע למעשה מפרימיטיביזם

שהיה מותנה בהיעדר שליטה בשתי השפות. "תצפיותינו המרובות מוכיחות", אומרת פטרובה, "שהחלפה מלאה של שפה אחת שהשליטה בה חלשה באחרת, שגם ידיעתה אינה שוטפת, אינה מתרחשת ללא השלכות פסיכולוגיות. החלפה זו של צורת חשיבה אחת באחרת מפחיתה באופן ניכר את הפעילות המנטלית בעיקר כשזו עדיין אינה מצויה בשפע" (Petrova, 1925, p. 85). מסקנה זו מאפשרת לנו לקבוע במדויק מה מרכיב את ההתפתחות התרבותית מנקודת המבט הפסיכולוגית ומה בהיעדרו גורם לפרימיטיביזם אצל הילד. בדוגמה שלפנינו, הפרימיטיביזם נוצר על ידי שליטה לא-מושלמת בשפה. אך באופן כללי יותר, תהליך ההתפתחות התרבותית מותנה ביסודו ברכישת כלים פסיכולוגיים תרבותיים שיוצרו במהלך התפתחותה ההיסטורית של האנושות, ומהבחינה הפסיכולוגית הם אנלוגיים לשפה. פרימיטיביזם מסתכם למעשה בהיעדר היכולת להשתמש בכלים כאלה ובהופעת הפעולות הפסיכולוגיות בצורתן הטבעית. בדומה לכל יתר הפעולות הפסיכולוגיות הגבוהות, כל הצורות הגבוהות של פעילות אינטלקטואלית מתאפשרות רק בהתבסס על השימוש בסוגים דומים של כלים תרבותיים. "השפה", אומר שטרן, "הופכת לכלי רב עוצמה בהתפתחות חיי הילד, רעיונותיו, רגשותיו, ורצונותיו; השפה לבדה היא שמאפשרת, בסופו של דבר, חשיבה אמתית, הכללה והשוואה, שיפוט והסקת מסקנות, סינתזה והבנה" (Stern, 1923).

מכשירים מלאכותיים אלה, המכונים לעתים – באנלוגיה לטכנולוגיה – כלים פסיכולוגיים, מיועדים לרכישת שליטה בתהליכי ההתנהגות – של הזולת ושל העצמי – באותו האופן שהטכנולוגיה מנסה לשלוט בתהליכי הטבע. במובן זה, ריבו (Ribot)²¹ כינה את הקשב הבלתי-רצוני – הטבעי, והמודע – קשב מלאכותי, כיוון שראה באחרון תוצר של התפתחות היסטורית. השימוש בכלים פסיכולוגיים משנה את כל המהלך והמבנה של הפונקציות המנטליות, ונותן להן צורה חדשה.

ההתפתחות של פונקציות מנטליות רבות (זיכרון, קשב) בתקופת הילדות היא מעטה ביותר, ולכן התפתחות פונקציות אלה לבדה אינה

יכולה להסביר את ההבדל העצום בין הפעילויות המקבילות של ילדים ומבוגרים. במהלך ההתפתחות הילד רוכש שוב ושוב מגוון רחב של כלים. ילד בשלבים מתקדמים שונה מילד הנמצא בשלבים מוקדמים, כפי שהמבוגר שונה מהילד. ההבדל אינו רק בהתפתחות הרבה יותר של פונקציות, אלא גם בדרגה ובאופי המוכנות התרבותית, בכלים שלרשותו – כלומר בדרגה ובאמצעים שיש לו כדי לשלוט בפעילות הפונקציות המנטליות שלו. כך, ילד מבוגר שונה מהצעירים באותו האופן שמבוגרים שונים מילדים וילדים נורמליים שונים מילדים מוגבלים. ההבדל ביניהם אינו בזיכרון המפותח יותר בלבד, אלא גם בעובדה שהם זוכרים אחרת, באופנים שונים, באמצעות שיטות שונות; הם משתמשים בזיכרון במידה שונה.

היעדר היכולת להשתמש בפונקציות מנטליות טבעיות ולשלוט בכלים פסיכולוגיים במובן הבסיסי ביותר קובע את סוג ההתפתחות התרבותית שתושג על ידי הילד המוגבל. השליטה בכלי הפסיכולוגי, ובאמצעותו – השליטה בפונקציות המנטליות הטבעיות של עצמו, יוצרת כאילו **התפתחות מלאכותית**, כלומר היא מעלה פונקציה נתונה לרמה גבוהה יותר, מגבירה ומרחיבה את פעילותה. בינה הסביר בסדרת ניסויים את משמעות השימוש בפונקציה מנטלית בעזרת כלי. בחקר הזיכרון של אנשים בעלי מיומנויות חישוביות יוצאות דופן, נתקל בינה באדם בעל זיכרון ממוצע אך מצויד ב**מיומנות זכירה** במידה שווה ובמובנים רבים אף עולה על זו של אנשים בעלי מיומנויות חישוביות יוצאות דופן. בינה כינה תופעה זו בשם חיקוי של זיכרון יוצא דופן. הוא אומר: "רוב הפעולות הפסיכולוגיות ניתנות לחיקוי, כלומר ניתן להחליפן בפעולות אחרות, אשר דומות להן בחיצוניותן בלבד אך שונות מהן בטבען" (Binet, 1894, p. 155). במקרה הנוכחי נמצא הבדל בין הזיכרון הטבעי לבין הזיכרון המלאכותי או המנמוני, כלומר הבדל בין שתי דרכים לשימוש בזיכרון. כל אחת מהן, לפי דעתו של בינה, מאופיינת בטכניקה מנמונית (מנמוטכניקה) בסיסית ואינסטינקטיבית משלה. מן הראוי להכניס את המנמוטכניקה כמקצוע בית ספרי, במקביל לחשבון מנטלי

וקצרנות, לא כדי לפתח את האינטלקט אלא כדי לספק דרך לשימוש בזיכרון. הדוגמה לעיל מבהירה כיצד התפתחות טבעית ושימוש בפונקציות מסוימות ככלים אינם היינו הך.

מידת הפרימיטיביזם בנפש הילד, האופן שהוא מאמץ כלים תרבותיים ופסיכולוגיים והאמצעים שבהם הוא משתמש בפונקציות המנטליות של עצמו, אלה הן שלוש הנקודות העיקריות הקובעות את ההתפתחות התרבותית של הילד החריג. הילד הפרימיטיבי נבדל לא בהיקף מצומצם יותר של ניסיונו המצטבר, אלא בדרך (הטבעית) השונה שבה מצטבר ניסיון זה. ניתן להילחם בפרימיטיביזם באמצעות יצירת כלים תרבותיים חדשים, שהשימוש בהם מאפשר לילד גישה לתרבות. כתב ברייל ואיות אצבעות (דקטילוגיה) הם כלים רבי עוצמה כדי להתגבר על הפרימיטיביות. ידוע לנו באיזו תדירות יש לילדים המפגרים מנטלית לא רק זיכרון נורמלי אלא זיכרון מפותח במיוחד. אך השימוש בזיכרון נותר כמעט תמיד ברמה הנמוכה ביותר. ככל הנראה מידת התפתחות הזיכרון היא דבר אחד, ומידת השימוש בו היא דבר אחר לגמרי.

המחקר הניסיוני הראשון על השימוש של ילדים מוגבלים בכלים פסיכולוגיים נערך לאחרונה בידי ממשיכיו של אך (Ach, 1921). אך עצמו, אבי השיטה לחקר השימוש הפונקציונלי במילה כאמצעי או ככלי לפיתוח ההמשגה, הצביע על הדמיון הבסיסי שבין תהליך זה לבין תהליך רכישת השפה על ידי חירשים-אילמים. בכך יישם את השיטה הזו לחקר הלמידה של ילדים מוגבלים (דבילים) והראה שזוהי השיטה הטובה ביותר למחקר איכותי של פיגור מנטלי (Bacher, 1925). הקורלציה בין האינטלקט התיאורטי לבין האינטלקט המעשי התגלתה כחלשה ביותר; ילדים מפגרים מנטלית (בדרגת הדביליות) יכלו להשתמש באינטלקט המעשי הרבה יותר טוב מאשר באינטלקט התיאורטי שלהם. המחקר רואה בכך התאמה לנתונים דומים שהתקבלו בניסוייו של אך עם אנשים פגועי מוח. מכיוון שהמפגרים מנטלית אינם משתמשים במילים כדי לעבד רעיונות, הצורות הגבוהות של הפעילות האינטלקטואלית

המבוססת על שימוש במושגים מופשטים אינן אפשריות בעבורם. במהלך המחקר של בכר התברר גם כיצד השליטה בפעילות הפסיכולוגית העצמית משפיעה על ביצוע פעולות אינטלקטואליות. אך זוהי בדיוק הבעיה. שטרן מתייחס לשני אופנים אלה של שימוש בשפה כשלבים שונים בהתפתחות הדיבור. לדבריו: "...אלא שאז מתרחש שוב מפנה מכריע בהתפתחות הדיבור, מתעוררת תודעה עמומה של משמעות השפה ורצון לכבוש אותה". הילד מגלה את החשובה שבתגליות חייו, הוא מגלה "שלכל דבר יש שם" (Stern, 1927, p. 135),²² שמילה היא סימן, כלומר אמצעי לשיום ולתקשורת. הילד המפגר מנטלית לא מגיע, ככל הנראה, לשימוש מלא, מודע ורצוני כזה בדיבור. כתוצאה מכך הפעילות האינטלקטואלית הגבוהה נותרת בלתי-נגישה עבורו. רימאט²³ צדק כשבחר בשיטה זו כמבחן לבדיקת היכולת המנטלית; היכולת או אי-היכולת להשתמש במילה היא קריטריון מכריע להתפתחות אינטלקטואלית (Rimat, 1925). גורלה של כל ההתפתחות התרבותית מותנה באותה התגלית שילדים מגלים או לא מגלים בעצמם, כלומר האם הם שולטים במילים ככלים פסיכולוגיים עיקריים.

מחקרים על ילדים פרימיטיביים חושפים בדיוק אותו הדבר. "מה ההבדל בין עץ לבין בול-עץ?", שאלה פטרובה ילד כזה. "לא ראיתי עץ, אני נשבע שלא ראיתי. לא יודע מה זה עץ. נשבע לך לא ראיתי..." (מול החלון גדל עץ תירזה). פטרובה מצביעה על העץ בחלון ושואלת: "ומה זה?" והילד משיב: "זה תירזה". זוהי תשובה פרימיטיבית, ברוח העמים הפרימיטיביים שבשפתם אין מילה ל"עץ"; שהוא מופשט מדי לטבע הקונקרטי של נפש הילד. הילד צדק: איש מאתנו מעולם לא ראה "עץ". ראינו אורן, ברוש, תירזה וכד', כלומר ראינו סוגים מסוימים של עצים (Petrova, 1925, p. 64). או דוגמה נוספת: שואלים ילדה "השולטת בשתי שפות": "בבית ספר אחד ילדים אחדים כותבים היטב ואחרים מציירים היטב. האם כל הילדים באותו בית ספר כותבים היטב וגם מציירים היטב?" והילדה עונה: "מנין לי לדעת? מה שלא ראיתי בעיניים שלי, את זה אני לא יכולה להסביר כאילו ראיתי את זה

בעינים שלי...” (זוהי תגובה חזותית פרימיטיבית) (Petrova, 1925, p. 86). ילדה בת 9 זו היא ילדה נורמלית לגמרי, אלא שהיא פרימיטיבית. היא אינה מסוגלת להשתמש במילה כאמצעי לפתרון משימות מנטליות, למרות שהיא מדברת; כלומר היא יודעת כיצד להשתמש במילים כאמצעי תקשורת, אך היא יכולה להסביר רק את מה שראתה במו עיניה. בדיוק באותו האופן הילד “הדביל” מסיק מסקנות מאובייקט קונקרטי על אובייקט קונקרטי. אי-היכולת שלו להשיג צורות גבוהות של חשיבה מופשטת אינה תוצר ישיר של ליקוי אינטלקטואלי; הרי הוא בהחלט מסוגל לבצע צורות אחרות של חשיבה לוגית, לבצע פעולות המכוונות על ידי השכל הישר (common sense). אלא שהוא אינו שולט בשימוש במילים ככלים לחשיבה מופשטת. אי-יכולת זו היא תוצר וסימפטום לפרימיטיביות שלו, אך לא לפיגור המנטלי שלו.

קרונגל צודק כשהוא טוען שהאקסיומה המרכזית של קרשנשטיינר (Kerschensteiner)²⁴ אינה ישימה לגבי ההתפתחות התרבותית של הילד המפגר מנטלית (Kruenegel, 1926, p. 2). על פי אקסיומה זו, בבסיס ההתפתחות התרבותית טמונה ההתאמה של צורה תרבותית כלשהי למבנים הפסיכולוגיים באישיות הילד: המבנה הרגשי של צורות תרבותיות צריך להתאים במלואו או בחלקו למבנה הרגשי הייחודי של הפרט. הבעיה המרכזית בהתפתחות התרבותית של הילד המוגבל היא אי-שירות, אי-ההתאמה בין המבנה הפסיכולוגי שלו לבין מבנה הצורות התרבותיות. מה שנותר הוא הצורך ליצור כלים תרבותיים מיוחדים, המותאמים להרכב הפסיכולוגי של ילד כזה או לשליטה בצורות התרבותיות המשותפות בעזרת שיטות פדגוגיות מיוחדות, מכיוון שהתנאי העיקרי והמכריע להתפתחות התרבותית – זהיינו היכולת להשתמש בכלים הפסיכולוגיים – נשמר אצל ילדים אלה. התפתחותם התרבותית בהחלט אפשרית. אליאסברג²⁵ מתייחס, בצדק, לשימוש באמצעים מלאכותיים (Hilfer) במטרה להתגבר על הליקוי, כסימפטום דיפרנציאלי המאפשר להבדיל בין פיגור שכלי (demenz) לבין אפאזיה (Eliasberg, 1925). השימוש בכלים פסיכולוגיים הוא, ללא ספק,

ההיבט המכריע בהתנהגותו התרבותית של האדם. הוא חסר לגמרי רק אצל אנשים המפגרים מנטלית.

|

ניתחנו את הבעיות העיקריות של החינוך המיוחד בימינו ברמה התיאורטית, כיוון שגישה תיאורטית לבעיה מאפשרת להציג את מהות השאלה, את עיקריה, באופן המקיף והממצה ביותר. אך למעשה, כל נושא מתמזג עם סדרת שאלות פדגוגיות-מעשיות ומתודולוגיות-קונקרטיות, או ליתר דיוק – מסתכם בסדרה של שאלות קונקרטיות נפרדות. כדי להתמודד עם נושאים אלה נחוצה התייחסות מיוחדת לכל שאלה. בכך שנגביל את עצמנו לניסוח הכללי ביותר של הבעיות, נצביע בתמציתיות על קיומן של משימות קונקרטיות מעשיות בכל אחת מהבעיות. כך בעיית המיומנויות המוטוריות והליקוי המוטורי קשורה ישירות לבעיית האימון הגופני והחינוך המקצועי של ילדים מוגבלים. בעיית האינטלקט המעשי קשורה קשר הדוק לאימון המקצועי ולניסיון המעשי ברכישת מיומנויות של חיי היומיום שהם עיקר הקושי בחינוך של ילדים מוגבלים. בעיית ההתפתחות התרבותית מקיפה את כל השאלות החשובות של ההוראה בבתי הספר. בעיית השיטות האנליטיות והמלאכותיות המשמשות בהוראת הדיבור לחירשים, שמטרידה באופן מיוחד את אנשי החינוך המיוחד, ניתנת לניסוח באמצעות השאלה הבאה: האם יש לאמן את הילדים באופן מכני באלמנטים הפשוטים ביותר של מיומנויות דיבור כפי שמתפחים מיומנויות מוטוריות עדינות – או שעדיף ללמד תחילה את הילדים את היכולת להשתמש בדיבור? במילים אחרות – ללמד את השימוש הפונקציונלי במילים כ"כלים אינטלקטואליים", כפי שטען דיואי (Dewey)²⁶? בעיית הפיצוי בהתפתחות הילד המוגבל ובעיית ההתניה החברתית של התפתחות זו כוללת את כל הנושאים הקשורים בארגון חיי קהילה עבור ילדים, בתנועות נוער, בחינוך חברתי-פוליטי, בעיצוב האישיות וכד'.

תיאור הבעיות העיקריות של מצבי מוגבלות לא יהיה שלם אם לא ננסה להציג את הקו העיקרי בחינוך המיוחד המעשי הנגזר בהכרח מניסוח השאלות התיאורטיות. מה שהוצג בתיאוריה כמעבר מהבנה כמותית של מוגבלות מתאים לגמרי לקו המנחה של החינוך המיוחד המעשי: ניסוח המשימות החיוביות הניצבות בפניו בתי הספר של החינוך המיוחד. בתי הספר המיוחדים אינם יכולים עוד להסתפק בגרסה מצומצמת של תכנית הלימודים בבית הספר הציבורי או בשימוש בשיטות מפותחות ומצומצמות. בתי הספר המיוחדים ניצבים בפני המשימה של פעילות חיובית, של יצירת צורות עבודה המתאימות לצרכים המיוחדים ולאופי הייחודי של תלמידיהם. מבין האנשים שעסקו בתחום זה, גריבוידוב היטיב במיוחד לבטא מחשבה זו, כפי שציינו לעיל (Griboedov, 1926). אם נדחה את הרעיון שהילד המוגבל הוא דמות "מופחתת" של ילד נורמלי, שומה עלינו לדחות גם את ההשקפה שבתי ספר של החינוך המיוחד הם המשך הגרסה של בתי הספר הציבוריים. כמובן שחשוב לקבוע בדיוק רב ככל האפשר את ההבדלים האיכותיים בין ילדים מוגבלים ונורמליים, אך בכך לא תמה המלאכה. לדוגמה: מתוך מספר רב של תצפיות שנערכו בזמננו בקרב ילדים המפגרים מבחינה מנטלית אנו למדים שלילדים אלה היקף גולגולת קטן יותר, מבנה נמוך יותר, קיבולת חזה קטנה יותר, פחות כוח בשרירים, יכולת מוטורית מופחתת, התנגדות נמוכה יותר להשפעות שליליות, עיכוב באסוציאציות, רמת קשב נמוכה יותר וטווח זיכרון קצר יותר, והם נוטים לעייפות ולאפיסת כוחות, מסוגלים פחות להפעיל את כוח הרצון וכדומה. אך עדיין איננו יודעים דבר על מאפייני החיוביים, על הייחוד של ילדים אלה. מחקרים כאלה הם משימת העתיד. לאפייין ילד כזה כסובל מעיכוב בהתפתחות הגופנית והנפשית, כחלש וכדומה, אפיון שלילי כזה נכון רק למחצה כיוון שאינו ממצה את המאפיינים החיוביים הייחודיים של ילד זה. היעדר ההיבט החיובי אינה אשמתו של חוקר פרטי זה או אחר, אלא צרת החינוך המיוחד כולו שרק החל לבדוק מחדש את יסודותיו העקרוניים ובכך לתת כיוון חדש למחקר הפדגוגי. בכל אופן, המסקנה

העיקרית של גריבוויידוב מנסחת השקפה זו במדויק: "בבואנו לחקור את הפדולוגיה של ילדים מפגרים אנו רואים בברור שההבדלים ביניהם לבין ילדים נורמליים אינם כמותיים בלבד, אלא גם איכותיים. משתמע מכך שהם אינם זקוקים לשעות נוספות בבית הספר, גם לא לכיתה עם מספר תלמידים קטן ולא לחברת ילדים בעלי רמה וקצב דומים של התפתחות נפשית. אלא הם זקוקים לבתי ספר מיוחדים, שבהם תכנית לימודים מיוחדת, שיטות הוראה מיוחדות וצוות הוראה מיוחד" (Griboedov, 1927, p. 19).

אף על פי כן, ניסוח השאלה באופן כזה טומן בחובו סכנה חמורה. תהיה זו טעות תיאורטית להפוך את הייחוד ההתפתחותי של ילד בעל סוג מסוים של ליקוי למושג מוחלט ותוך כך לשכוח שגבולות הייחוד הזה נקבעים על ידי ההתניה החברתית של ההתפתחות. באותה המידה יהיה זה בלתי מדויק לשכוח שהפרמטרים של ייחוד בית הספר המיוחד נקבעים על ידי המטרות והמשימות החברתיות המשותפות הניצבות בפני בית הספר הציבורי ובית הספר המיוחד גם יחד. הלוא נאמר כבר שילדים הסובלים מליקוי כלשהו אינם יוצרים "זן אנושי מיוחד", כניסוחו של ביורקלן, אלא כל ייחודם ההתפתחותי נוטה להתקרב לטיפוסים חברתיים קבועים, נורמליים. לבית הספר תפקיד מרכזי ב"התקרבות" זו. בית הספר המיוחד יכול להציב לעצמו מטרה כללית; הרי חניכיו יחיו ויתפקדו לא כ"זן אנושי מיוחד", אלא כפועלים, בעלי-מלאכה וכד', דהיינו כיחידות חברתיות מוגדרות. דווקא השגת מטרות משותפות אלה תוך שימוש באמצעים מיוחדים להשגתן מהווים את הקושי העיקרי והייחוד העמוק של בתי הספר המיוחדים ושל החינוך המיוחד המעשי כולו. באופן דומה, המאפיין החשוב ביותר עבור הילד המוגבל הוא המטרה הסופית, מטרה המשותפת לו ולילדים נורמליים, שמושגת על ידי תהליכי התפתחות ייחודיים. אילו היו משתמשים באמצעים מיוחדים (בית הספר המיוחד) להשגת מטרות מיוחדות, לא הייתה הצדקה להגדיר זאת כבעיה. העניין הוא בניגוד לכאורה בין האמצעים המיוחדים המשמשים להשגת אותן המטרות שמציבים לעצמם בתי הספר הציבוריים. זהו אכן ניגוד

לכאורה בלבד: **דווקא על מנת** שילד מוגבל ישיג אותם ההישגים שמשיג ילד נורמלי – יש להשתמש באמצעים שונים לגמרי.

“מטרת בתי הספר המקצועיים המאוחדים היא ליצור את בנאי החיים החדשים על פי עקרונות הקומוניזם”, אומר גריבוידוב. “זו אינה יכולה להיות מטרת בתי ספר עזר מכיוון שלמרות שהמפגרים מנטלית חונכו ועוצבו כדי להתאים לחברה שסביבם והם מצוידים באמצעי הישרדות, הם אינם יכולים להיות בנאים או יוצרים של חיים חדשים; אנו רק דורשים מהם שלא יפריעו לאחרים לבנות חיים כאלה” (Griboedov, 1926, p. 99). ניסוח כזה של הבעיות המעשיות של הפדגוגיה הרפואית [החינוך המיוחד] נראה לנו רעוע הן מנקודת המבט החברתית-פדגוגית והן מנקודת המבט הפסיכולוגית.

האם הפדגוגיה יכולה לבסס למעשה את עבודתה על מטרה שלילית טהורה שכזו (“לא להפריע לאחרים בבנייה”)? בעיות כאלה נפתרות לא באמצעות הפדגוגיה, אלא באמצעים אחרים לגמרי. לא תיתכן מערכת חינוכית ללא מטרות חברתיות-חיוביות מוגדרות. אי-אפשר להסכים לכך שילד המסיים בית ספר עזר יהיה חייב להגביל את תפקידו בחיים החברתיים לאי-התערבות בהם. על-פי נתונים שמביא גריבוידוב עצמו – למעלה מ-90% מהילדים המפגרים מנטלית שקיבלו חינוך מסוגלים לעבוד בתחומי התעשייה, המלאכה והחקלאות – והם אכן מועסקים בתחומים אלה. האם עובד – בתעשייה, בחקלאות, במלאכה – אינו גם בנאי או יוצר של חיים חדשים? (Griboedov, 1926, p. 99) הרי יש להבין “בנייה זו” כמאמץ חברתי שיתופי שבו כל פועל משתתף בהתאם ליכולתו. נתוני הסטטיסטיקה הגרמנית והאמריקאית לגבי הפיזור התעסוקתי אצל מפגרים מנטלית מלמדים, שבוגרי בתי ספר עזר יכולים להיות בנאים ולא נגזר עליהם להסתפק בתפקיד של “לא להפריע לאחרים בבנייה”. גם מההיבט הפסיכולוגי זוהי טעות לשלול את קיומם של תהליכים יצירתיים אצל ילדים המפגרים מנטלית. לעתים קרובות תהליכים יצירתיים אלה אצל ילדים מפגרים מתרחשים באופן מואץ לא מבחינת הפרודוקטיביות, אלא מבחינת האינטנסיביות שבה תהליכים

אלה מתרחשים. כדי לבצע אותם הדברים שמבצע ילד נורמלי, על הילד המפגר לגלות יצירתיות רבה יותר. לדוגמה, שליטה בארבע פעולות החשבון היא תהליך יצירתי יותר עבור ילד המפגר מנטלית מאשר עבור ילד נורמלי בגיל בית הספר. גריבוויידוב מביא באהדה את דעתו של קרונגל על הפדגוגיה הרפואית הניתנת בעיקרו של דבר להעמדה על: (1) תרגול הפונקציות המנטליות שנותרו; (2) פיתוח של פעולות פיצוי. אך הרי פירוש הדבר הוא דווקא ביסוס הפדגוגיה על עקרון הפיצוי, כלומר, התפתחות קונסטרוקטיבית. על פי השקפה זו יש להעריך מחדש מחלה (באופן כללי) על בסיס ההבנה הכוללת של התפתחות בילדים המפגרים מנטלית. "כל עבודת בית הספר צריכה להיות ספוגה בגורם הרפואי ומוטבעת בחותמו" כך דורש גריבוויידוב, כשהוא מסכים לגמרי עם ההשקפה הכללית לפיה הילד המפגר מנטלית הוא ילד חולה.

טרושיין כבר הזהיר מהתפיסה "הרואה בילדים חריגים אך ורק מחלה, תוך שהיא שוכחת שמלבד המחלה יש להם חיי נפש נורמלים" (Troshin, 1915, vol. 1). לכן נכונים יותר בעינינו העקרונות הכלולים בתכנית בית ספר עזר של משרד החינוך:²⁷ "המטרות והמשימות המשותפות הניצבות בפני בית הספר המקצועי המאוחד מייצגות גם את המטרות והמשימות של בית ספר עזר".²⁸ ביסוס תכניות הלימודים על קווי היסוד שהותוו בידי המועצה הממלכתית המדעית של משרד החינוך²⁹ לבתי הספר הציבוריים, מבטא את המטרה העיקרית של בית הספר: לקרב ככל האפשר את הילד המפגר מנטלית לנורמה. להרכיב את תכנית הלימודים לבית ספר עזר "באופן בלתי-תלוי בתכניות של בית הספר המקצועי המאוחד", כפי שדורש גריבוויידוב (Griboedov, 1926, p. 99), פירוש, למעשה, להוציא את הפרקטיקה של הפדגוגיה הרפואית ממעגל החינוך החברתי. שהרי אפילו בתי ספר בחו"ל מתחילים לקבל את הרעיון של תכניות משולבות שעליהן הצביע גריבוויידוב עצמו. "השיעור עם הממחטה" של גיורטלר (Guertler) מהווה דוגמה לשילוב מקרי ופרימיטיבי, בעוד שה"שילוב" שהוצע על ידי המועצה הממלכתית המדעית של משרד החינוך משקף את "הקשרים בין תופעות החיים המרכזיות (טבע, עבודה, חברה)".³⁰

ילד המפגר מנטלית זקוק הרבה יותר מילד נורמלי לחשיפת הקשרים האלה במהלך ההוראה בבית הספר. מצבים שבהם "שילוב" זה קשה יותר מה"ממחטה" – צריכים לחזק תכניות כאלה, כיוון שהצבת אתגרים שניתן להתגבר עליהם פירושה גם יישום המטרות היצירתיות של החינוך ביחס להתפתחות. להערכתנו, העמדה של אליאסברג, שעסק רבות בבעיות של הפסיכולוגיה והפתולוגיה של ההפשטה והתנגד לשליטה המוחלטת של עזרים ויזואליים בבתי ספר עזר, היא עמדה אוהדת ומוצדקת. דווקא משום שהילד המפגר תלוי כל כך בניסיונו עם רשמים ויזואליים וקונקרטיים וכמעט שאינו מפתח בעצמו חשיבה מופשטת, בית הספר צריך להשתחרר מהשימוש הנרחב בעזרים ויזואליים, המהווים רק מכשול להתפתחות מחשבה מופשטת. במילים אחרות, בית הספר לא צריך רק להסתגל למוגבלויות של ילד כזה אלא גם להילחם בהן ולהתגבר עליהן. בכך טמון המאפיין העיקרי השלישי של הבעיות המעשיות בחינוך המיוחד. מלבד שותפות המטרות, הניצבות בפני בית ספר רגיל ובית ספר מיוחד, ומלבד המאפיינים המיוחדים והייחודיות של האמצעים המשמשים בבתי הספר המיוחדים, קיים האופי היצירתי המאחד את בית הספר כולו והופכו למוסד לפיזיו חברתי, לחיברות ולא "בית ספר לרפי-שכל", ובכך מאלצו לא להתאים את עצמו לליקוי – אלא לנצח אותו. אופי יצירתי זה הוא מאפיין הכרחי של החינוך המיוחד המעשי. שלוש הנקודות האלה מגדירות את הפרמטרים של החינוך המיוחד המעשי.

כפי שכבר נאמר, הסתפקנו כאן בהצגת הבעיות בצורתן הכללית ביותר. ציינו לעיל שהחינוך המיוחד רק מתחיל לגשת לפתרון של בעיות אלה המכוונות אל העתיד יותר מאשר אל העבר או ההווה. ניסינו להראות שהחינוך המיוחד חוקר התפתחות שיש לה חוקים משלה, קצב משלה, מחזורים משלה, חוסר איזון משלה, מטמורפוזות משלה, סטיות משלה מהמרכז, מבנה משלה; שהחינוך המיוחד הוא תחום ידע מיוחד ועצמאי יחסית בנושא ייחודי מאוד. במונחים מעשיים ובחינוך, ניסינו להראות שהחינוך המיוחד ניצב בפני משימות שפתרון דורש עבודה יצירתית והצגת צורות מיוחדות. פתרון בעיות אלה ואחרות של החינוך המיוחד

מצריך יסודות מוצקים הן בתיאוריה והן בפרקטיקה. כדי שלא לבנות ארמונות בחול, כדי להימנע מהאמפיריציזם האקלקטי והשטחי שאפיין את החינוך המיוחד בעבר, כדי לעבור מגישה קלינית-טיפולית לפדגוגיה חיובית ויצירתית, על החינוך המיוחד להישען על אותם יסודות פילוסופיים דיאלקטיים ומטריאליסטיים שעליהם נבנית כל הפדגוגיה הכללית שלנו, על היסודות החברתיים הקובעים את החינוך החברתי בארצנו [ברית המועצות]. אלה הן המשימות הניצבות בפני החינוך המיוחד של ימינו.