

עיונים בחינוך: מאמרים בפילוסופיה של החינוך

צבי טאובר

מכון
סופ"ת



בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (ע"ר)

Studies in Education: Essays in Philosophy of Education
Zvi Tauber

צבי טאובר

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: תמי ישראלי

עורכת לשון ותוכן: עדי רופא

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: מאיה זמר סמבול

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבז-לוביש, אילנה אלקד-להמן, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז,

נצה מובשוביץ-הדר, אייל נווה, יעל פישר, שי פרוגל

מסת"ב: 8-231-530-965-978

© כל הזכויות לתמונות וליצירות שמורות ליוצרים

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ד/2023

טל': 03-6901428 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: "שיאים" בע"מ

ליונתן, נכדי האהוב

"[...] והחינוך יהא אפוא בקיאות בעצם הדבר הזה: בְּהַפְנֵיָהּ; דהיינו - הידיעה כיצד יוסב אותו כוח-נשמה בדרך קלה ויעילה ביותר, ואינו בא ליצור בכוח זה את הַרְאָיָה, כי אם מניח שזו כבר מצויה בו, אלא [שכוח-נשמה זה] אינו מכוון לצד הנכון, ואינו מביט אל אשר צריך היה; ולכך יביאנו החינוך". (אפלטון, פוליטיאה)

"האדם הוא הבריה היחידה הזקוקה לחינוך. כלומר, בחינוך אנו מבינים טיפול (הזנה, השגחה), משמעת (עיבוד-טיפוח) והשכלה, לרבות תרבות. מכאן נובע שהאדם הוא עולל, חניך ותלמיד". (עמנואל קאנט, על החינוך)

"על האדם לרכוש ולהשיג את מה שהוא אמור להיות; דבר זה אינו נתון לו באורח אינסטינקטיבי. על זה מבוססת זכותו של הילד להתחנך. [...] המשמעת היא אחד המומנטים החשובים בחינוך, דהיינו - שבירת רצונו העצמי של הילד, ובכך [גם] ביעור היסודות החושיים והטבעיים גרידא [שבקרבו]. [...] הילדים חופשיים כשלעצמם, והחיים הם המציאות הבלתי-אמצעית של החירות הזאת; לפיכך, הילדים אינם שייכים כחפצים לאנשים אחרים ו[אף] לא להוריהם. מבחינת יחסי המשפחה יש לחינוך שלהם יעוד חיובי: שהמוסריות תוחדר אל קרבם ותיהפך להרגשה בלתי-אמצעית, עדיין חופשית מניגודים, והנשמה - כיסוד החיים המוסריים - תחיה את חייה הראשונים באהבה, באמון ובציות". (גיאורג-וילהלם-פרידריך היגל, קווי-היסוד לפילוסופיית המשפט)

"התורה המטריאליסטית האומרת, כי האנשים הם יצירי הנסיבות והחינוך, ואילו אנשים שנשתנו הם יצירי נסיבות אחרות וחינוך שנשתנה - שוכחת שבני-אדם הם-הם המשנים את הנסיבות, והמחנך עצמו בדין הוא שיחונך [...]" (קרל מרקס, התזה ה-3 על פויירבאך)

"אבל הלא גזירה גזורה היא על הילדות לבוא לידי גמר, הרי חייב אדם להתגבר עליה! אי-אפשר לו לאדם להיות ילד עד סוף ימיו, בעל כרחו עליו לצאת החוצה מילדותו אל תוך 'חיים עוינים'. יאה לדבר הזה השם 'חינוך לממשות' [...]" (זיגמונד פרויד, עתידה של אשליה)

תוכן עניינים

7	הקדמה
23	1 פילוסופיה של החינוך: ניסיון להגדרה
29	2 על הדיאלוג הסוקרטי
31	רצון התלמיד ופתיחותו כלפי התהליך החינוכי - מנון
35	ארוס, התשוקה הפנימית - המשתה
44	האירוניה והשיתוק כאמצעים פדגוגיים
49	הדיאלוג הסוקרטי כחרב פיפיות מבחינה פדגוגית
55	3 על נאמנות לאמת ועל דבקות בחיים - בין סוקרטס לגלילאו גליליי
56	סוקרטס לפי אפלטון
59	גלילאו גליליי לפי ברכט
64	אפילוג אפשרי של הפכים
69	4 מעבר לטוב ולרוע: הפטור ממחויבות מוסרית בשירים של ברכט
72	סיטואציות דרמטיות לא-מוסריות - "מעבר לטוב ולרוע" - בשירי ברכט
76	האפקט האמנציפטורי בהזדהות עם דמויות ועם היצגים דרמטיים לא-מוסריים
83	5 על המחזה "האומר-כן והאומר-לא" מאת ברכט
83	תיאור תמציתי של מהלך המחזה
83	שש גרסאות של המחזה
85	"האומר-כן והאומר-לא" כמחזה חינוכי
88	הנער האומר "לא"
91	אשמת האם על מות הנער
95	בעיית האשמה של משתתפי המסע
99	6 על חיוב החיים ואפשרויות שחרור האדם בהגות הפרוידיאנית
101	המרת עקרון-העונג בעקרון-המציאות
110	הנירוואנה, יצר-החיים ויצר-המוות
113	עקרון-המציאות כגורם היסטורי וכמשתנה היסטורי
121	עקרון-מציאות לא-דכאני
131	המאבק נגד המוות

139	7 החינוך האסתטי למימוש עקרונות המוסר: שילר וקאנט
139	מבוא
145	קאנט: אנלוגיה וסמל
150	קאנט: האנלוגיה בין יופי למוסר
155	קאנט: אפשרות של חינוך אסתטי למען המוסר
157	היחס של שילר לתורת המוסר של קאנט
160	שילר: כישלון המהפכה הצרפתית לכונן חברה מוסרית ומדינה חופשית
162	החינוך האסתטי למען מימוש המוסר והחירות
166	שילר: ביקורת על תפישה אינדוקטיבית של חינוך אסתטי למען המוסר
177	על התזה השנייה - ההווה האסתטית כהווה מוסרית
183	8 תרבות של שקר: על כימות האיכויות והערכים בחינוך
183	היסוד החברתי לרמאות בבת-הספר
185	על כימות הערכים והיחסים האנושיים
190	לביקורת הבורגנות הרכושנית
195	הניסיון לתיקון החברה באמצעות החינוך - בעיית הנחת-המבוקש
200	על הצביעות
	9 על חינוך לעצמאות ועצמאות החינוך - החינוך לנאורות לפי
203	תאודור אדורנו
215	10 סוף דבר - הערות אחדות באשר לרשות חינוך עצמאית ובאשר לתקווה
217	רעיון חלוקת רשויות המדינה והפרדתן היחסית זו מזו
220	רשות חינוך עצמאית; פינלנד כדוגמה למערכת חינוך אוטונומית
223	על התקווה
227	ביבליוגרפיה - ספרות מצוטטת ומאוזכרת
237	מפתח השמות

הקדמה

קובץ המאמרים שלפנינו עוסק בחינוך, דהיינו בנושא המוכר לכל אחד מאיתנו באשר הוא אדם. לדברי הפילוסוף עמנואל קאנט "האדם הוא הברייה היחידה הזקוקה לחינוך"¹. ואכן כל בני-האדם התנסו בחינוך בהיותם חניכים ותלמידים, ורוב בני האדם התנסו בחינוך גם בהיותם הורים ומחנכים. בקובץ המאמרים הנוכחי עיונים (בעיקר פילוסופיים) בנושאים שונים ובהיבטים שונים של חינוך. אלה (רק) עיונים בחינוך, ולפיכך המאמרים שלפנינו אינם מתיימרים להקיף תיאור של מכלול מציאות החינוך הקיימת, ואף אינם מתיימרים לשטוח בפני הקורא קווי-מתאר למערכת חינוך אידיאלית או לשיטה חינוכית המבקשת להיתפש כמוצלחת, אלא להאיר עניינים שונים ותובנות מסוימות בתחום הרחב, הבלתי-נדלה, של החינוך. חינוך הוא בראש ובראשונה מעש [Praxis, practice], לאו דווקא חשיבה תאורטית. עם זאת, העיון ההגותי בהיבטים שונים של חינוך מתעלה מבחינה מסוימת על המעש גרידא בכך שהוא חורג מההתנסות הבלתי-אמצעית במהלכי החינוך ואירועיו (במציאות ו/או לפי תיאורים שונים בספרות) ומאפשר לעוסק בו לבחון באורח רציונלי וביקורתי - באורח רפלקטיבי, לעיתים בדיעבד וכביכול "מבחוץ" או "מלמעלה" - את ההתנסויות והתופעות האלה, את היסודות המכוננים שלהן, את תכליותיהן ואת המשמעויות הכלליות שלהן. במאמר הפותח את הספר הזה, שעוסק ב"פילוסופיה של החינוך", ניסיתי, בין השאר, לענות על השאלה בדבר נחיצות העיון התאורטי למעש החינוכי. אין בידי, כמובן, תשובה נחרצת; העובדה הברורה ביותר בהקשר הזה מעידה לכאורה על כך שהעיונים ההגותיים בחינוך (בוודאי העיונים הפילוסופיים) אינם הכרחיים למעש החינוכי: רוב בני האדם עלי אדמות נעשו הורים - ומקדמת דנא ועד לימינו הם מחנכים את ילדיהם בהצלחה פחות או יותר - מבלי שהשתתפו תחילה בקורסי הכנה בפדגוגיה ומבלי שקראו בספרי הדרכה מבוססי תאוריה. לכאורה קל יותר (לפחות לי) להעלות על הדעת מחנך ומחנכת מוצלחים - הורים טובים, מורים טובים, מדריכים טובים, מפקדים טובים וכו' - ללא השכלה עיונית בחינוך מאשר מחנך או מחנכת אשר מצליחים במלאכת החינוך רק הודות לכך שרכשו תחילה השכלה תאורטית בענייני חינוך.

לאחר הקדמה כזאת לספר הכולל מאמרים עיוניים, אשר מטעימה דווקא את עליונות המעש בחינוך על-פני התאוריה, עשויה להתעורר אצל הקורא ציפייה לאיזה "אבל" המודגש כציון של הסתייגות מהנאמר עד כה, "אבל" אשר אמור לפתוח לכאורה מערכת סדורה של טענות בזכות העיון התאורטי בחינוך, בדבר נחיצותו ואולי אף הכרחיותו. אין בידי טענות כאלה. מה שיש כאן, בספר שלפנינו, אלה מאמרים המבקשים להאיר ולהבהיר נושאים שונים והיבטים שונים שעניינם הכללי והמשותף חינוך. עד כמה הם נחוצים או בכלל רצויים למלאכת החינוך ובהקשר של מקומו בהוויה החברתית יחליטו הקוראים אם וכאשר יקראו את הדברים וייתנו על כך את הדעת.

המאמרים המאוגדים באנתולוגיה שלפנינו נכתבו במרוצת עשרים וחמש השנים האחרונות, לכאורה ללא קשר ביניהם, ועם זאת מתקיימות ביניהם זיקות ענייניות מעבר לנושא הכללי "חינוך": ברבים מהמאמרים יש התייחסויות ליצירות ולתובנות של אנשי רוח מסיימים מתולדות התרבות המערבית - בני העת העתיקה: סוקרטס, אפלטון ואף מסופרי התנ"ך; אנשי רוח מסוף המאה ה-18 ומהמאה ה-19: קאנט, שילר, היינה, מרקס וניטשה; בני המאה ה-20: ברכט, פרויד ואנשי אסכולת-פרנקפורט: הורקהיימר, אדורנו, פרום ומרקוזה. המאמר השני בקובץ זה עוסק בתפישת החינוך של סוקרטס כפי שעולה בדיאלוגים שכתב תלמידו אפלטון (בעיקר במנון ובהמשתה); בשלושה מאמרים שלאחריו נידונות סוגיות בחינוך העולות במחזות של ברטולט ברכט (ובהם חיי גלילאו גליליי, שירים מאופרה בגרוש וממהגוני ואופרת בית-הספר האומר-כן/האומר-לא); המאמר השישי עוסק בתפישת החיים בהגות של זיגמונד פרויד ובהשלכותיה; בארבעת המאמרים האחרונים באנתולוגיה שלפנינו עולה בצורות שונות בעיית הזיקה הפטאלית, שהיא לכאורה מעגלית ללא-מוצא, בין תפישת החינוך כגורם המכוון לשינוי מאפייני החברה - כאשר ובאשר הם נראים כדכאניים, מעוולים, לא-תבוניים, שמרניים באופן עיקש וכו' - לבין העובדה שלפיה מערכות החינוך מהוות מוסד ממוסדות החברה הקיימת ואמורות לחנך בהתאם לכך, כלומר לחנך בעקשות למה שנראה (לפי ההנחה לעיל) כדכאני, מעוול, לא-תבוני וכדומה. תפישת החינוך כגורם לתמורה חברתית והתביעה הנאורה לחולל תמורה כזאת נגררות בהקשרים כאלה להיראות כפּפְרָכָה נוסח הנחת-המבוקש, כלומר טענה מעגלית, שלפיה חינוך נאור אשר יוכל להפוך את החברה מהיותה לא-תבונית ומעוולת לחברה נאורה, רציונלית וצודקת, יכול להתקיים רק בחברה שהיא מלכתחילה נאורה, רציונלית וצודקת...

הבעיה הזאת עולה במאמרים השונים בספר זה באשר לכמה נושאים חינוכיים פרדיגמטיים, ביניהם: בעיית שחרור שוכני המערה, המסרבים לכך, ב"משל המערה" המפורסם מהדיאלוג פוליטיאה של אפלטון; באשר לחוסר התקווה של בני-ישראל המבקשים לחזור מצרימה, לבית העבדים, בשל האימה שנפלה עליהם לשמע דברי עשרת המרגלים אשר הוציאו את דיבת ארץ כנען רעה, כאמור בספר במדבר; באשר לבעיה העולה למקרא המאמר **תשובה לשאלה: מהי נאורות? מאת עמנואל קאנט** ובאשר לתביעה העולה בספר **על החינוך** שנכתב לפי הרצאותיו, בעיה שהרברט מרקוזה ניסח למעשה כחסרת מוצא, ועוד ועוד. הטענה בדבר דמות כריזמטית של מנהיג - כדוגמת ה"מחוקק" בהאמנה החברתית מאת רוסו - אשר יכולה לכאורה לחולל תמורה מהותית בתודעת בני החברה ("לשנות, אם מותר לומר כך, את טבע האדם..."),² נראית בהקשר הזה כפיקטיבית, שהרי הבעיה אינה הימצאות של אדם נאור, ואף קבוצה של אנשים נאורים, אלא - כפי שמתואר גם בארבעת המאמרים העוסקים בסוגיה זו - קליטת רעיונותיהם הנאורים בתודעת בני החברה, כך שיעשו דיספוזיציה אינטגרלית בקרבם. אין פלא שרוסו הזכיר בהתייחסותו לדמות המחוקק, כי נהוג היה לייחס לאנשי מעלה כאלה שליחות אלוהית, "כדי להכניע על-ידי גזירה מן השמים כל מי שלא תעוררהו בינת-אנוש".³ בכל אופן, נראה לי כי תפישה כזאת של נביא, או אדם-עליון, הניצב מחוץ או מעל החברה ויכול מעמדה כזאת לחולל בה תמורות מהותיות, חורגת כיום מגבולות ההתייחסות הרציונלית אל בעיית התמורה החברתית.

האנתולוגיה שלפנינו כוללת בהקשר הזה גם מאמר על אודות הספר **חינוך לעצמאות מחשבתית** הכולל מאמרים ושיחות רדיו (משנות השישים של המאה ה-20) מאת תאודור אדורנו, אשר מתמקדים בעיקרו של דבר בתביעתו החברתית-אמנציפטורית לחינוך לנאורות. אדורנו סיים את שיחת הרדיו האחרונה, ששמה כשם ספרו, באמירה הנראית לי אבסורדית (במובן ה"אבסורד" שהעלה אלבר קאמי בהגותו), אשר ניתן לסכם באמצעותה לפחות צד אחד בדיון על מעמד החינוך כגורם לתמורה חברתית:

2 רוסו, **על האמנה החברתית** [ספר ב, פרקים ו-ז: "על החוק" ו"על המחוקק"], עמ' 58-65; הציטוט: שם [ספר ב, פרק ז], עמ' 60.

3 שם [ספר ב', פרק ז], עמ' 64-65. הדוגמאות שהזכיר רוסו בעקיפין בהקשר זה: משה רבנו, שהנחיל לכאורה את תורת ישראל לבני עמו, ומוחמד מייסד האסלאם. לפי התיאור וההסבר במאמר "תרבות של שקר: על כימות האיכויות והערכים בחינוך" (בספר זה) מתבררת הבעיה כעקרונית גם לפי "משל המערה" של אפלטון, נוכח הכישלון של איש המערה, שנעשה אדם נאור, לשחרר את יושביה האחרים ולהעלותם אל מחוצה לה, אל אור השמש.

"אשמח מאוד לסיים שיחה זו בנסיון לגרום למאזינים שלנו להרהר בתופעה שנשכחת בקלות רבה מדי בדרך כלל - בדיוק מתוך הרצון הנלהב לשנות את המצב - והיא כי נסיונות לשנות את עולמנו באופן מהותי בתחום מוגדר כלשהו נתקלים מיד בכוחו העצום של הסדר הקיים, ונדמה שנגזר עליהם להיות חסרי-אונים. נראה שמי שרוצה לחולל שינוי יכול לעשות זאת רק אם יַעֲשֶׂה את חוסר-האונים הזה, ואת חוסר-האונים שלו עצמו, להיבט של חשיבתו, ואולי גם של מעשיו".⁴

בפרק הסיום "סוף דבר" אני מנסה להציג בקצרה גם אפשרות תאורטית להיחלצות (אולי רק לכאורה) מהבעיה: תפישה חברתית-מדינית של דמוקרטיה הנבנית על ארבע רשויות-מדינה, כלומר חברה דמוקרטית, אשר נוסף על שלוש רשויות השלטון המקובלות נבנית גם על רשות מדינה עצמאית יחסית של חינוך. הרעיון הזה אינו מתיימר להיעשות "פוטנט" או "נוסחת קסם" להיחלצות מהבעיה של התניה הדדית בין החינוך לחברה, כפי שנוסחה לעיל באופן מתומצת וכפי שהיא עולה בכמה מהמאמרים שלהלן באופן מפורט; אבל, בכל זאת, הרעיון לכינון "רשות מחנכת", כלומר מערכת עצמאית של חינוך ציבורי, מכיל את התביעה למתן מעמד אוטונומי לחינוך, יותר ויותר אוטונומיה למוסדות החינוך (בדומה לעצמאות היחסית של בתי המשפט). לדברי אנשי חינוך בפינלנד, אחת הסיבות להצלחה הראויה להערצה של החינוך הציבורי בארץ זו בעשרים השנים האחרונות ויותר היא העצמאות היחסית שיש למערכות החינוך מפיקוח של מוסדות השלטון: האוטונומיה הניתנת לבתי-הספר והאוטונומיה למורים הניתנת בבתי-הספר. עמדתי בהקשר זה סתירתית לכאורה: מבלי שאני משוכנע בנכונות דבריי באשר לכינון רשות חינוך עצמאית ובהיותי אווז בתפישה כללית המפקקת ביעילות הניסיון ליישום הדברים בכאן-ועכשיו החברתיים-מדיניים, אני מבקש להצביע בכך בראש ובראשונה על כיוון אפשרי להיחלצות מהבעיה שהוצגה לעיל כחסרת מוצא לכאורה.

הערה ביבליוגרפית: כתיבתי בנושאים של הגות, וכך גם במאמרים של ספר זה, גדושה בציטוטים ובאזכורים ענייניים מכתבי אחרים, לעיתים קרובות מתרגומים לעברית של ספרים ומאמרים מאת גדולי הפילוסופים, הסופרים והמשוררים. ציטוטים מתרגומי טקסטים שנכתבו במקורם באנגלית או בגרמנית השתדלתי להשוות למקור; במקומות מסוימים שיניתי מעט את הניסוח כדי להתאימו - לפי מיטב הבנתי - לְאָמור במקור. ברישום מראי-מקום, המציינים ספרים שבהם

הפרקים מחולקים לסעיפים ממוספרים (למשל: בכתבי הובס, שפינוזה, לוק, קאנט, שילר, פרויד ואחרים), ו/או קיים בהם מספור לפי עימוד קלאסי (למשל: כתבי הקודש, כתבי אפלטון לפי "עימוד סטפאנוס" [Stephanus], כתבי אריסטו לפי "מספרי בקר" [Bekker]), כללתי גם את הפרטים האלה, כך שניתן להשוות את הציטוטים והאזכורים הרלוונטיים לאמור במקור או בתרגומים ללשונות אחרות. בכל מקרה, האחריות לניסוח הציטוטים חלה עליי. במקומות שונים במובאות הנמצאות בטקסט או בהערות שילבתי בסוגריים מרובעים מושגים בלשון המקור ובתרגום לאנגלית או גרמנית ולעיתים גם דברי הסבר קצרים. גרסאות ראשונות של רוב המאמרים המאוגדים כאן פורסמו במהלך עשרים וחמש השנים האחרונות בכתבי-עת או בקבצים ייעודיים. כחלוף שנים רבות מאז יצאו לאור, ראיתי לנכון לעבד את המאמרים האלה מחדש, לעדכן (אם היה מקום לכך), במקרים מסוימים להרחיב מעט, להוסיף הערות, הסברים ודוגמאות ולקבצם יחדיו לכדי אנתולוגיה. להלן סקירה תמציתית של כל אחד מעשרת המאמרים הכלולים בספר (בהערות השוליים מופיעים פרטי הגרסאות הראשונות של המאמרים):

- 1) פילוסופיה של החינוך: ניסיון להגדרה:⁵ כשמו כן הוא, כלומר ניסיון להגדיר מהי "פילוסופיה של החינוך" באמצעות הגדרת הפילוסופיה כמדע של מהויות ובאמצעות הצבעה על הנושאים הספציפיים יותר הנידונים במסגרות שונות של פילוסופיית החינוך. נוסף על כך, כאמור, מוקדש במאמר הקצר הזה דיון לשאלת היחס בין החינוך כמעש, כפרקטיקה, לבין העיון התאורטי בחינוך.
- 2) על הדיאלוג הסוקרטי:⁶ במאמר עולה לדיון הערך החינוכי-השכלתי הטמון בדיאלוגים שכתב אפלטון, הן בהציגם את המתודה הפדגוגית והפולמוסית של סוקרטס (הדיאלקטיקה הדיאלוגית והאירוניה) והן בהיותם קובץ של הגות פילוסופית שיש לה תכנים מוגדרים. דבריי במאמר זה נסמכים לא רק על עיון בכתובים - במיוחד בדיאלוגים מנון והמשתה - אלא גם על התנסותי בלימוד ובהוראה, לרבות לימוד והוראה של כתבי אפלטון. במסגרת

5 פרטי הגרסה הראשונה של המאמר: טאובר, פילוסופיה של החינוך: ניסיון להגדרה; בתוך אלוני, נמרוד (עורך), כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית, אנתולוגיה; הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת, 2005, עמ' 85-87.

6 פרטי הגרסה הראשונה של המאמר: טאובר, הדיאלוג הסוקרטי: עירור ופתיחות, ארוס פדגוגי ואירוניה; בתוך אלוני, נמרוד (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי; הקיבוץ המאוחד, 2008, עמ' 89-110.

המאמר נידונים ארבעה נושאים באורח מפורט יחסי: (א) רצון החניך, לפחות פתיחותו, כלפי תהליכי החינוך והלימוד כתנאי הכרחי להצלחתו, או אטימות התלמיד כלפי תהליכי החינוך והלימוד כתנאי מספיק לכישלוננו (על רקע תיאור של הצלחה פדגוגית ותיאור של כישלון פדגוגי בדיאלוג מנון); (ב) תפישת ה"אָרוס" (התשוקה הפנימית) בדיאלוג המשתה, לפי דברי סוקרטס, כגורם בתהליכי החינוך, והמחשת העניין לפי דברי תלמידו לכאורה, אלקיביאדס, המתארים כישלון פדגוגי ביחס לעצמו; (ג) על האירוניה ועל חוויית השיתוק (ההודאה העצמית של התלמיד באי-ידיעה) כאמצעים פדגוגיים; (ד) הדיאלוג הסוקרטי (לרבות האירוניה וחוויית השיתוק) כחרב פיפיות מבחינה פדגוגית, דהיינו גם כגורם לכישלון תהליכי חינוך והוראה.

(3) על נאמנות לאמת ועל דבקות בחיים - בין סוקרטס לגלילאו גליליי:⁷ ניתוח של הבעיה המוסרית - ובכך גם של הבעיה הפדגוגית - באשר לדילמה אפשרית בין הנאמנות לאמת (גם במחיר הוויתור על החיים) לבין הדבקות בחיים (גם במחיר הוויתור על האמת ועל ערכים אנושיים), לפי הדמויות של סוקרטס ושל גלילאו גליליי. דבריי במאמר זה אינם מתייחסים במיוחד אל הדמויות ההיסטוריות עצמן, אלא בעיקר אל ההיצגים שלהן - של סוקרטס בדיאלוגים אפולוגיה, קריטון ופידון מאת אפלטון (מהמחצית הראשונה של המאה הרביעית לפנה"ס), ושל גליליי במחזה חיי גלילאו גליליי מאת ברטולט ברכט (1938). בסוף המאמר עולה לדיון גם תיאור של עמדות הפוכות בתוכניהן מאלה שהוצגו במאמר לפני כן: תפישת המוות של סוקרטס כאירונית (כהפגנה בוטה של אמירת "הן" על הראוי לומר עליו מניה וביה "לאו"), ותיאור גלילאו גליליי (על-ידי ברכט) כמי שמתחרט על בחירתו בחיים במחיר הוויתור על האמת ועל הערכים.

(4) מעבר לטוב ולרוע: הפטור ממחויבות מוסרית בְּשִׁירִים של ברכט:⁸ למחזאי ואיש התיאטרון המרקסיסט ברטולט ברכט היו כוונות חינוכיות מוצהרות באשר לתיאטרון הָאָפִי שהיה אמון עליו. ערכים אנושיים מסוימים עולים

7 פרטי הגרסה הראשונה של המאמר: טאובר, הרצאה על נאמנות לאמת ודבקות בחיים - בין סוקרטס לגליליי; החינוך וסביבו, ל"ה, תשע"ו, מכללת סמינר הקיבוצים, ת"א 2016, עמ' 343-333.

8 פרטי הגרסה הראשונה של המאמר: Tauber, Good and Evil: Exemption from Moral Obligation in Brecht's Works; *Assaph: Studies in the Theatre*, no. 19-20, Tel-Aviv University 2005, pp. 101-112.

במחזותיו באמצעות הדמויות המוצגות והאירועים על הבמה; בהתאם לכך התיאטרון האפי מבקש לדרבן את הצופים במחזה לנקוט עמדה ביחס למתרחש מול עיניהם. הם אינם אמורים - לפי הכוונות הפדגוגיות של ברכט - להזדהות עם הדמויות ועם האירועים המוצגים על הבמה, אלא לחשוב באופן רציונלי ולגבש בקרבם עמדות ביקורתיות כלפי המושמע להם והמוצג בפניהם.

בתיווך תפישה של פרויד באשר למהות היצירה האמנותית, המהווה לדידו מעין העלאה של המודחק והצגתו במציאות באורח מסובלם (כלומר, שעבר תהליך של סובלימציה), אני מבקש לדון במאמר בטענה שלפיה, בניגוד לכוונות הפדגוגיות-פוליטיות של ברכט עצמו - דווקא להזדהות הבלתי-אמצעית של הקהל עם דמויות לא-מוסריות ועם היצגים העולים על הבמה של התנהגות נפשית ולעיתים סוֹטָה בעליל יש ערך אמנציפטורי (השוואף לשחרור האדם), אשר גובר באפקטיביות הרדיקלית שלו על הוראה אידאית, אינדוקטרינציה, ואף על חשיבה עצמית רציונלית-מושגית באשר לערכים מוסריים וחברתיים בכלל. טענתי זו מבקשת להתלכד עם המסר העקרוני של ברכט במאמרו על "התיאטרון האפי", אשר לפיו אֵל לבני האדם להוות אמצעי למען המוסר, אלא נהפוך הוא - המוסר חייב להתקיים למען בני האדם. במאמר עולות לא מעט דוגמאות להמחשת טענתי משירים המשובצים במחזות אופרה בגרוש ועלייתה ונפילתה של העיר מהגוני ומשירים אחרים שחיבר ברכט.

(5) **על המחזה "האומר-כן והאומר-לא" מאת ברכט:**⁹ המחזה מהווה למעשה אופרה דידקטית, "אופרת בית-ספר" מאת ברטולט ברכט למוזיקה שהלחין קורט וייל. האופרה האומר-כן (בגרסה הראשונה של ברכט, 1930) הועלתה בשעתה כמאה פעמים בבתי-ספר תיכוניים בגרמניה ושימשה מוקד לדיונים

9 פרטי הגרסאות הראשונות של המאמר: טאובר, שתי הרצאות על המחזה האומר-כן והאומר-לא מאת ברכט; החינוך וסביבו, ל"ג, תשע"א מכללת סמינר הקיבוצים, 2011, עמ' 371-357. שתי הרצאות על המחזה האומר-כן והאומר-לא מאת ברכט; פעימות, 2, 2013, עמ' 227-213. שתי ההרצאות על המחזה של ברכט נישאו בחורף 2009-2010 לפני קהל שצפה במחזה האומר-כן והאומר-לא (גרסת 1931), שהעלתה "קבוצת תיאטרון רות קנר" באוניברסיטת תל אביב ובאולם צוותא בעיר. טקסט של מאמרים אחדים באשר למחזה של ברכט, ובכללם הטקסט של ההרצאות האלה, חולק לקהל הצופים בהצגת האופרה "האומר-כן" (מאת ברכט ווייל, גרסת 1930), בניהול מוזיקלי ובבימוי של מיכל גרובר-פרידלנדר, ושל חלק המחזה, האומר-לא (גרסת 1931), בביצוע "אנסמבל המעבדה לתרבות בדימונה" בבימוי נועה קנולר, שהועלו פעמים מספר על הבמה באוניברסיטת תל אביב ביוני 2010.

בין התלמידים שנחשפו לה ובינם לבין מוריהם. בעקבות ביקורת שהוטחה בברכט בגין המחזה הזה, הוא שינה מעט את הטקסט והוסיף לו מחזה הופכי לכאורה בתוכנו בשם **האומר-לא** (1931). במאמר אני סוקר תכנים שונים של המחזה בשש גרסאות שלו, החל מהמחזה המקורי, **טאניקו**, מנהג-ההשלכה-אל-העמק, מחזה נו יפאני מהמאה ה-15 המיוחס למחבר זֶנְצִ'יקו, וכלה (ובעיקר) בגרסאות של ברכט. בעקבות סקירה זו אני תוהה באשר למסר החינוכי שביקש ברכט להנחיל לתלמידי בית-הספר באמצעות המחזה הזה.

(6) **על חיוב החיים ואפשרויות שחרור האדם בהגות הפרוידיאנית:** המאמר הזה, להבדיל משאר המאמרים הכלולים בקובץ הנוכחי, אינו עוסק באורח ישיר בחינוך, אבל המסר שאני מבקש להעביר באמצעותו, בדבר חיוב חד-משמעי של החיים ובדבר המעטת מאוויי יצר-המוות המעורבים במסגרות החיים, הוא אולי המטרה החשובה ביותר שראוי לחנך למענה. שני הפרקים הראשונים במאמר הנידון סורקים שני נדבכים חשובים בהגות פרויד: (א) התפישות שלו באשר לכינון עקרון-המציאות (העיקרון שלפיו מתנהלים החיים בפועל, הנישא על-ידי האני, ה-Ego, רשות-הנפש שניחנה גם בחשיבה רציונלית) כפשרה בקונפליקט הבראשיתי בין עקרון-העונג (הנישא על-ידי הסתם, ה-Id, רשות-הנפש היצרית גרידא) לבין המציאות החיצונית לאדם-הפרט, אשר אינה נדיבה עבורו לסיפוק מאוויי יצריו; (ב) תורת היצרים המאוחרת, המורה על יצר-החיים (האָרוס) ולעומתו יצר-המוות, ועל הנירוואנה - המצב הקודם להיווצרות החיים - שמעקרונה נגזרים מאוויי היצר בכל אחד מהשניים.

בהמשך המאמר אני מסתמך לא מעט על הפרשנות המרקסיסטית שהעלה הפילוסוף הרברט מרקוזה לתורת-היצרים של פרויד, פרשנות אשר לפיה אמורים התכנים הספציפיים של עקרון-המציאות להיקבע באורח היסטורי בהתאם לאפשרויות הריאליות (החומריות בעיקרן) של המציאות החברתית לספק את מאוויי היצר למיניהם. בהקשר של הפרשנות הזאת עולים לדיון המושג "עקרון-הביצוע-ההישגי", המציין את עקרון-המציאות ההיסטורי-ספציפי, אשר לפיו מתנהלים החיים בחברות הבורגניות-רכושניות, והמושג "דיכוי עודף", המציין את מידת הדיכוי (החל על מאוויי עקרון-העונג) אשר מוטל באורח חברתי על האדם-הפרט במסגרות החיים של עקרון-המציאות מעבר לנדרש באורח אובייקטיבי כדי לקיים את החיים עלי אדמות, והוא משרת את האינטרסים הספציפיים של שליטה חברתית-מדינית בכל עת

ועת. על בסיס פרשנות זו עולה המושג "עקרון-מציאות לא-דכאני", אשר - על סמך הקדמה הטכנולוגית-מדעית וכתוצאה מכך על סמך העלייה ברמות תפוקת היצור החקלאי והתעשייתי - מציין אפשרות ריאלית לכינון חברה חופשית, שתאפשר יותר ויותר "חזרה" לסיפוק מאוויי יצר המבטאים את עקרון-העונג. כדוגמאות לתוכני עקרון-מציאות לא-דכאני אני מציג בקצרה תפישות חזון הנחשבות אוטופיות, ובהן (נוסף לתפישה של מרקוזה עצמו): תפישת "המדינה האסתטית" של המשורר פרידריך שילר, עקרונות "החברה הסנסואליסטית" שבכתבי המשורר היינריך היינה, חזון "שחרור החושים" בהגות המצויה בכתבי השחרות של קרל מרקס, תפישה של "חברה ממוקדת-אם" [מטריצנטרית] במאמרי הפסיכולוג והפילוסוף אריך פרום (מתחילת שנות השלושים במאה ה-20), רעיון "מימוש השירה במציאות" שהעלה האידאולוג של הסוריאליזם אנדרה ברטון. המאמר מסתיים בניסיון להציג את החוויה והיצירה האמנותיות כ"חזרת המודחק" (במונחים פרוידיאניים) ולפיכך כהיצגים ארוטיים מסובלמים, המבטאים את יצר-החיים.

(7) החינוך האסתטי למימוש עקרונות המוסר; שילר וקאנט:¹⁰ בספרו ביקורת כוח השיפוט (במיוחד בסעיפים 59 ו-60) דן הפילוסוף עמנואל קאנט באופן מפורט ביחס האנלוגי שבין היופי והמוסר. את היחס בין שני תחומים אלה הוא מגדיר כסמל - "היופי כסמל למוסריות". המשורר פרידריך שילר אימץ עיקרון פדגוגי (שכמותו עולה בסוף הסעיף 59 בספר של קאנט), אשר לפיו חינוך לחוויה אסתטית ו/או ליצירה אמנותית - המתקיימות מבחינה אונטולוגית במסגרות של מראית-עין - עשוי לשמש אמצעי יעיל להקניית הרגלים לקיום חיים מוסריים במציאות הממשית. הדברים אמורים בעיקרו של דבר בהקניית הרגל להשעיית אינטרסים אגואיסטיים ונטיות אישיות (סילוק "חפצי-העניין"), הרגל שהוא תנאי הכרחי (לפי תפישת קאנט) לחוויה אסתטית ומהווה גם תנאי הכרחי לקביעת כללים להתנהגות מוסרית. בספר על החינוך האסתטי של האדם בסדרת מכתבים העלה שילר תזה חברתית-מדינית, אשר לפיה החינוך האסתטי יוכל להתגבר על הכישלונות של אינדוקטרינציה מוסרית ישירה לכינון חברה-מדינית חופשית וצודקת.

10 פרטי הגרסאות הראשונות של המאמר: טאובר, החינוך האסתטי למימוש עקרונות המוסר; שילר וקאנט; בתוך ' סנדרוביץ, א' פרידלנדר (עורכים), מלאכת השיפוט; מפעלים אוניברסיטאיים הוצאה לאור, 1999, עמ' 182-155. Tauber, Aesthetic Education for Morality: Schiller and Kant; *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 40 (3), Fall 2006, The University of Illinois Press, pp. 22-47

כדוגמה מובהקת לכישלון של אינדוקטרינציה מוסרית ישירה ניצבה לנגד עיניו צרפת המהפכנית בשנות הטרור היעקוביני בהנהגת מקסימיליאן רובספייר (1793-1794), אשר נתפשה על-ידו כניסיון היסטורי כושל ומחפיר לכינון משטר של חירות וצדק.

במאמר אני מבקש להבין את יחס האנלוגיה בכלל ואת היחס האנלוגי בין יופי למוסר (כפי שהעלה קאנט) בפרט, אשר משמש לכאורה בסיס לתפישת החינוך האסתטי כאמצעי למימוש עקרונות מוסריים. בעקבות הבנה זו אני מתאר את התזה החברתית שהעלה שילר באשר לחינוך אסתטי כאמצעי לכינון חברה חופשית ומוסרית: נראה לכאורה שהחינוך האסתטי (לפי תפישת המשורר) מסוגל להתגבר על היחס הפטאלי של מעגל קסמים חסר-מוצא בין מציאות חברתית קיימת ("התרבות המעשית") לבין חינוך ערכי-מוסרי, חינוך נאור ("התרבות העיונית"), שאמור לשנות את המציאות החברתית הקיימת, להפכה מן היסוד ולכוננה כחברה חופשית וצודקת, כחברה נאורה - חינוך שניתן לכאורה לקיימו רק בחברה שהיא מלכתחילה נאורה, חופשית וצודקת...¹¹

ברם, גם התפישה הפדגוגית-מהפכנית הזאת של שילר - לפי הניתוח הרעיוני שאני מעלה בהמשך המאמר - לוקה בנקודות תורפה עקרוניות: מתברר שלפי היחס האנלוגי בין יופי למוסר, חוויית היופי עצמה אינה מספיקה כאמצעי לתפישת עקרונות המוסר; לשם כך נדרש מלכתחילה גם חינוך מוסרי. יתר על כן, גם אילו הייתה חוויית היופי מספיקה לצורך זה, היו בעיות החינוך למוסר באמצעות אינדוקטרינציה ישירה - אלה שהחינוך האסתטי היה אמור כביכול להתגבר עליהן - חוזרות ועולות במלוא חומרתן בעת המעבר מההרגל שנקבע באמצעות החוויה והיצירה האסתטיות (המתקיימות נוכח ובאמצעות אמנות שהיא כאמור "רק" מראית-עין של מציאות) אל החיים המוסריים, המתקיימים במציאות הממשית. המאמר מסתיים בסקירת העקרונות של תזה אמנציפטורית נוספת, אוטופית-רדיקלית, שהעלה שילר בספרו הנידון, המורה על כינון של חברה מדינית המתקיימת לפי עקרונות היצירה והחוויה האסתטיות. במסגרת ההתייחסות שלי במאמר לרעיון המהפכני הזה, אני סוקר גם את תפישת האדם כברייה משחקת במהותה, תפישה אנושית המיוחדת למשורר פרידריך שילר.

11 נושא כללי זה נידון - אף כי לאו דווקא בנושא עיקרי - בארבעת המאמרים האחרונים בספר זה, החל במאמר על "החינוך האסתטי למימוש עקרונות המוסר" וכלה ב"סוף דבר".

(8) **תרבות של שקר: על כימות האיכויות והערכים בחינוך:**¹² המאמר מבקש להסביר את משמעות ההתמקדות (בעיקר בבתי-הספר התיכוניים) של התלמידים ומוריהם בחרושת הציונים למיניה, לרבות, כמובן, בהשגת ציוני הבגרות, כביטוי הולם, כסימפטום, של אחד המאפיינים הבסיסיים ביותר בחברה הבורגנית-רכושנית, הפועלת כמערכת לפי "עקרון-הביצוע" או "עקרון-ההישגיות" באמצעות כימות האיכויות של הכול-מכול-כול. מבחינה זאת הוויית בית-הספר מקיימת תרבות של שקר: משעה שלא התכלית המקורית של חינוך והשכלה (לא פיתוח הרגישות, החוויה וההבנה באשר ליצירות ספרות או באשר לעקרונות מתמטיים וכיוצא באלה) היא התכלית המעשית, הקובעת, במערכת ההשכלה הממוסדת, אלא הציון הכמותי - המהווה מעין ערך סחורתי בבית-הספר (וגם מחוצה לו) - משעה שהתכלית הערכית המסורתית של פיתוח-עצמי והעשרת האישיות נחשבת לכל היותר כאמצעי להשגת הציונים, נראה שהרגישות, החוויה וההבנה עצמן אינן יעילות במידה רבה, אינן יעילות דיין להשגת המטרה. לפיכך כדאי וראוי כביכול לאמץ אמצעים יעילים יותר - כאמור, גם במחיר הקרבת התכלית המקורית של החינוך וההשכלה - אמצעים כגון מעשי תרמית למיניהם (השכיחים בשגרת היום-יום בבתי הספר, למשל: העתקה בבחינות, העתקת שיעורי-בית, "מריחה" למיניה במילוי מטלות הלימודים וכדומה). במאמר אני מבקש להסביר את תפישת כימות האיכויות כנקודת מפנה בתולדות מדעי הטבע, אשר כוננה למעשה (עם גלילאו גליליי) את המדע המודרני. ברם, לכימות האיכויות בתחומי החיים שמעבר למחקר אובייקטיבי במדעי הטבע, יש אופי של מסחור - מסחור הייצור והיצירה האנושיים, מסחור הערכים, המרת תכליות באמצעים וכיוצא באלה מאפיינים של חיי תרמית, של חיים לא אותנטיים.

במאמר עולות עמדות רלוונטיות בהקשר הזה מכתבי אריסטו ומכתבי שני המבקרים האולטימטיביים של תרבות המערב - קרל מרקס הקומוניסט ופרידריך ניטשה האנטי-קומוניסט (אשר מותח ביקורת מוחצת באופן מיוחד גם נגד המסחור במוסדות החינוך וההשכלה). אנשי אסכולת פרנקפורט - מקס הורקהיימר, תאודור אדורנו, הרברט מרקוזה - ניתחו מנקודת-הראות של המאה ה-20 את תופעת כימות האיכויות, החל מן העת

12 פרטי הגרסה הראשונה של המאמר: טאובר, תרבות של שקר: על כימות האיכויות והערכים בחינוך; החינוך וסביבו, כ"ז, תשס"ה, מכללת סמינר הקיבוצים, 2005, עמ' 9-20. פסקאות אחדות מהמאמר הזה הועתקו לספרי עיונים בהגות מרקס; הוצאה לאור של אוניברסיטת תל אביב ע"ש רובין, 2021, עמ' 142-144, 145-146.

העתיקה, עבור לנאורות האירופאית במאות ה-17-19 וכלה בקפיטליזם- המאוחר של המאה ה-20. הם מבהירים בכתביהם שהתכלית החברתית של מגמה זו ועמה האינסטרומנטליזציה של החשיבה האנושית והיפוך היחס אמצעי-תכליתי, משמשים לחיזוק, לשכלול ולייעול השליטה החברתית והמדינית על בני-האדם. על רקע התובנות הביקורתיות האלה ועל רקע התפישה המייעדת לחינוך בין השאר תפקיד של ביקורת החברה ותיקונה בהתאם לכך, נראה כי בעיית השינוי החברתי באמצעות מערכת החינוך הקיימת נעשית בעיה עקרונית חסרת פתרון, כשנוכחים בכך שמערכת זו עצמה היא מוסד ממוסדות החברה הקיימת - בתכניה ובצורותיה, על טוביה וערכיה. מבחינה זאת כימות האיכויות בבתי-הספר והפעילות לפי עקרון- הביצוע-ההישגי - התואם המובהק שבין חרושת הציונים לחרושת הרמאות למיניה - אינן אלא שיקוף ברור של היחסים שבבסיס החברה ה"חיצונית" לבתי-הספר, שהחינוך כביכול אמור לתקן.

אינני מעלה במסגרת המאמר הנידון הצעה לפתרון הבעיה, אלא מנסה לנמק את תקוותי שלפיה מערכות החינוך וההשכלה תחדלנה לפחות להצהיר בגלוי וללא כל בושה על תכליתן הממשית - הישגים מדידים בכלל וציוני הבגרות בפרט. אני מייחל לכך שהאידאולוגיה של מערכות החינוך וההשכלה באשר לתכליות הערכיות להעשרת האישיות והאנושיות של התלמידים וכדומה תחזור ותוצהר בגלוי על-ידי אנשי המערכת, גם בהיותה למעשה אידאולוגיה כוזבת המביעה לעיתים קרובות עמדות של צביעות. צביעות מערכת החינוך של שנות החמישים והשישים של המאה הקודמת, שקיבלה ביטוי בהצהרת תכליות ערכיות לחינוך ולהשכלה, עדיין שימרה את המתח או את מראית- המתח בין האידאול למציאות - גם כשהיה זה, כאמור, ביטוי כוזב, "אידאולוגי- גרידא". אפשר שהמתח הזה - על אף מראית-העין - יהווה ביום מן הימים נקודת משען למינוף התמורה האיכותית במערכות החינוך, אשר תבשר גם אפשרות לתמורה איכותית בחברה ובמערכות החיים בכלל.

(9) על חינוך לעצמאות ועצמאות החינוך - החינוך לנאורות לפי תאודור אדורנו:¹³ לפני מספר שנים (בסוף 2017) תורגם לעברית קובץ מאמרים ושיחות-רדיו - משנות השישים של המאה הקודמת - מאת הפילוסוף,

13 פרטי הגרסה הראשונה של המאמר: Tauber, Der Marxist Adorno und die Erziehung zur Aufklärung; In (Eds.: Uwe Bittlingmayer, Alex Demirovic, Tatjana Freytag). *Handbuch Kritische Theorie*; Wiesbaden, Springer Natur Verlag, 2019, pp. 177-186

הסוציולוג, המוזיקאי הגרמני, איש אסכולת פרנקפורט, תאודור ויזנגרונד-אדורנו: *Erziehung zur Mündigkeit*, חינוך לעצמאות מחשבתית. במסגרת המאמר אני מבקש להעלות תהייה באשר לאידיאל החינוך הבורגני "נאורות", שאדורנו המרקסיסט הציב בצורה ברורה בכל אחד ממאמריו על אודות החינוך. תמיהה נוספת שעולה לדיון היא ההתעלמות של אדורנו במאמריו על החינוך, הקוראים בין השאר למימוש עקרון הנאורות - דהיינו הנחלת עצמאות מחשבתית בקרב המורים ותלמידיהם בבתי-הספר ובמוסדות לחינוך גבוה - מתנועת הסטודנטים של שנות השישים, לרבות תנועות השמאל החדש, אשר הציגו נוכחות חברתית רבה, לכאורה עצמאות מחשבתית מיליטנטית, בהפגנות רחוב, בסרבנות אזרחית למיניה ובפעילות מחאה בוטה למדי, בארצות-הברית ובארצות אירופה המערבית, כמובן גם בערים השונות של מערב-גרמניה.

במסגרת המאמר אני מעלה את ההסבר שלפיו הדבקות של אדורנו בשנות השישים של המאה ה-20 באידיאל הנאורות, בהרצאות ובשיחות הרדיו הפומביות שהוקדשו לחינוך, הייתה בשעתה, למעשה, הודאה בכישלון העכשווי של המרקסיזם להתגבש כאלטרנטיבה פוליטית ממשית למציאות הקפיטליסטית הנוכחת, הודאה בכישלון העכשווי של המרקסיזם להתגבש ככוח חברתי מיליטנטי ולייסד בעתיד הנראָה לעין חברה אנושית חופשית. ההסבר שלי נסמך גם על דברי הרברט מרקוזה לזכר אדורנו, חברו ועמיתו לאסכולת פרנקפורט, אשר טען כי נוכח הַעֲדָר התנאים למהפכת שחרור מרקסיסטית חיפש אדורנו "גורם-מתווך" אשר יוכל לפחות להכין את יישום התאוריה המרקסית במעש החברתי. אני תופש את הגורם-המתווך הזה כַּחֲנוּךְ לנאורות שתבע אדורנו במאמריו הפדגוגיים. המאמר הנידון מסתיים בבחינת האפשרות החברתית ליישם את התביעה החינוכית של אדורנו לחינוך לנאורות ובתפישת התביעה החינוכית הזאת כ"אבסורד" (במובן העקרוני שהעלה אלבר קאמי במיוחד בספרו המיתוס של סזיפוס). זאת אני עושה גם על סמך דברי אדורנו ודברי הורקהיימר בספרם המונומנטלי דיאלקטיקה של הנאורות, אשר תופשים את היחס בין נאורות לחירות כפְּרָכָה נוסח הנחת-המבוקש, הן באמצעות ניתוח הבעיות העקרוניות במאמר של קאנט (שאדורנו עצמו נסמך עליו) תשובה לשאלה: מהי נאורות? והן על סמך דברי אדורנו עצמו בסוף המאמר האחרון בספרו, ולפיהם כאמור: "נסיונות לשנות את עולמנו באופן מהותי בתחום מוגדר כלשהו נתקלים מיד בכוחו העצום של הסדר הקיים, ונדמה שנגזר עליהם להיות חסרי-אונים".

(10) סוף דבר - הערות אחדות באשר לרשות חינוך עצמאית ובאשר לתקווה:

בפרק הסיום אני מבקש לבחון מחדש את בעיית התמורה האיכותית בחינוך והיחס המעגלי, חסר-המוצא לכאורה, בין החינוך לחברה. הצעתי לכינון רשות חינוך עצמאית נסמכת על ההיגיון (שמעלה שארל-לואי מונטסקיה), אשר לפיו מתקיימת בארצות הדמוקרטיות בימינו הפרדה יחסית בין רשויות המדינה כדי להימנע מהשחתת מערכת השלטון וכדי לאפשר לכל רשות מהשלוש למצות כהלכה את התפקיד החברתי-מדיני המיוחד לה - חקיקה, ביצוע או שיפוט - לטובת בני-העם. תפישות נאורות בהגות המודרנית מעלות בגלוי או ברמז טענות אי-נחת ביקורתיות כלפי ההווה החברתית הממוסדת. הן מאמצות בצורות שונות את התפקיד המסורתי המיועד בהקשר הזה לחינוך - לשפר, לתקן ואפילו להפוך את ההווה החברתית הקיימת, כך שהמציאות החברתית תממש את אפשרויותיה הריאליות הטובות יותר. אם אכן, כדברי קאנט, ראוי לחנך את הילדים ואת בני הנוער גם "בהתאם לנסיבות האפשריות, הטובות יותר, של המין האנושי בעתיד, כלומר לפי רעיון האנושות ומלוא יעודה"¹⁴, אזי נראה כי תמורה כזאת בחינוך יכולה להתממש רק אם תחרוג המערכת הפדגוגית בתכניה ובצורותיה מדפוסי ישותה הממוסדת, הקיימת; חינוך כזה חייב להיות גם ביקורתי ואף שוללני כלפי מציאויות חברתיות קיימות ובוודאי כלפי אידאולוגיות המצדיקות את הקיים ומבקשות בכך לשמרו בעינו, שאם לא כן, לא יהיה העתיד מימוש האפשרויות הריאליות לאנושות טובה יותר מזו הנוכחית, אלא חיקוי ושכפול של ההווה.

בעשרים השנים האחרונות ויותר פועלת בפינלנד מערכת חינוך מוצלחת מאוד, שיש לה מעמד עצמאי, כאילו הייתה רשות נפרדת (יחסית) ממוסדות המדינה. זאת עובדה, אשר, כדברי איש החינוך הפיני, פאסי סאלברג, יכולה לשאת "תקווה לכל מי שאיבד את אמונו בחינוך הציבורי ובסיכוי לשנות אותו". אפשר לומר שהניסיון הזה מעיד על כך שחינוך ציבורי עצמאי הוא אפשרות ריאלית גם בארצות אחרות. עם זאת, אינני חושב שנמצאה בכך "נוסחת קסם" שתהווה מעין פתרון "פוטנט" לבעיית היחס המעגלי בין החינוך להווה החברתית, מכיוון שכינון של מערכת חינוך נאורה וחופשית - אוטונומית כְּזו המתקיימת בפינלנד - מניח החלטה עצמית

חופשית של החברה ואנשיה, החלטה ספונטנית, דהיינו שאינה מותנית בסיבות פועלות חיצוניות לה או באיזה תנאי מספיק להתרחשותה. החלטה כזאת, כמובן, אינה מובטחת ואינה יכולה להיות מובטחת מכורח של שום נסיבות אובייקטיביות, שהרי, כאמור, היא הכרעה חופשית (שאינה כורח) אשר מניחה - כתנאי הכרחי, לא כתנאי מספיק - את קיומם מלכתחילה של אנשים חופשיים החפצים בכך באורח ממשי.

על רקע תפישת מושג התקווה של הפילוסוף ארנסט בלוך בספרו "העיקרון תקווה" אני מבקש בדברי הסיום לקובץ המאמרים הזה לעגן את התקווה לפריצת מעגל הקסמים בין החינוך לחברה ולכינון מערכת חינוך עצמאית בפעילות מכוונת למען המטרה הזאת, פעילות שמקורה בהכרעה חופשית של אנשי חינוך ואישים נוספים אחרים המבקשים לחולל תמורה איכותית בחברה שבה הם חיים. גם אם אי-אפשר לדלות מהניסיון המוצלח בפנילנד "נוסחת קסם" לפתרון הבעיה, אפשר להבין ממנו, כך נראה, מהו הכיוון של דרך המוצא מההתניה ההדדית בין החינוך לחברה, והוא - יותר ויותר עצמאות למערכת החינוך, יותר אוטונומיה למוסדות החינוך ויותר אוטונומיה לאנשי החינוך הפועלים במוסדות אלה. למען השגת האוטונומיה הזאת אכן ראוי להיאבק במוסדות החברה והמדינה. לדברי ארנסט בלוך באשר לתקווה: "האופטימיות מוצדקת אפוא רק כלוחמת ולעולם לא כמובטחת".

לסיום דבריי בהקדמה זו אני מבקש להודות לחברי נמרוד אלוני על דיאלוג מתמשך בענייני חינוך שאנחנו מקיימים בינינו כבר יותר משלושים שנה. כמה מהמאמרים המתפרסמים כאן יצאו לאור לראשונה באנתולוגיות ובכתב-עת בעריכתו; רעיונות שונים ועמדות ביקורתיות באשר לנושאים פדגוגיים שעלו במפגשים ובהתכתבויות בינינו, קיבלו ביטוי גם במאמרים המאוגדים בקובץ זה. תודה מיוחדת לחברי משה צוקרמן על ההערות הברוכות והיעילות ששלח אליי למקרא המאמרים; תודה גם לתלמידתי, עו"ד מיכל יששכר, על הערותיה הטובות באשר לכמה מן המאמרים. תודה לאנשי ההוצאה לאור של מכון מופ"ת, לראש ההוצאה והעורך הראשי לשעבר, ד"ר דוד רוטמן, לראש ההוצאה הנוכחית והעורכת הראשית, ד"ר תמי ישראלי, ולרכזת ההוצאה, גב' חני שושתרי, אשר קיבלו את כתב-היד וטרחו לקיים את ההליכים לפרסומו התקין, וכן לעורכת הלשון, גב' עדי רופא, על ההקפדה בקריאת הטקסטים ועל הצעותיה המבורכות

לתיקונים ולשיפור הניסוח ולגב' מאיה זמר סמבול, העורכת הגרפית של הספר, על עבודתה המסורה. תודה לפרופ' רחל גלי צינמון, דקאנית הפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטת תל-אביב, ולגב' מיכל ניסנוב, ראשת מנהל הפקולטה, על הסיוע במימון ההוצאה לאור של הספר. תודה לשני הלקטורים אשר קראו מטעם ההוצאה לאור את כתב היד של קובץ המאמרים הזה והעלו בדברי הביקורת שלהם עצות מבורכות לשיפור ולטיוב האמור בו; אימצתי ברצון רב כמה וכמה מעצותיהם והטמעתי אותן במאמרים השונים. תודה לבבית לאַשתי, טליה, אשר קראה ביסודיות את כל המאמרים ומסרה לי דברי תגובה שסייעו לי בעיבודם לקראת הפרסום באנתולוגיה הנוכחית. וכמובן אני מבקש להודות לכל בני משפחתי ולחברותיי וחבריי הטובים - על עצם היותם עמי, על ההתעניינות, על העידוד ועל התמיכה שהם מרעיפים עליי.