

שאלה של



ישראל שפלר
שאלה של חינוך
מבחר מאמרים

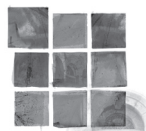
שאלה של חינוך

מבחר מאמרים

ישראל שפלר



קרן מנדל
Mandel Foundation



A QUESTION OF EDUCATION

Essays by Israel Scheffler

סדרת "מראי מקום" של קרן מנדל

עורך הסדרה: אבי כצמן

תרגום: אמיר צוקרמן, יניב פרקש ואבי כצמן
יועצת אקדמית: ד"ר תמר אייזנמן
הגהות ומפתח עניינים: יוחאי עופרן

© כל הזכויות שמורות לקרן מנדל 2011

אין להעתיק, לשכפל, לצלם, להקליט, לתרגם,
לאחסן במאגר מידע או להפיץ ספר זה
או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי,
אלקטרוני, אופטי או מכאני (לרבות צילום,
הקלטה, אינטרנט ודואר אלקטרוני),
ללא אישור בכתב מהמוציא לאור

מספר קטלוגי: 888397

מסת"ב: 978-965-07-1862-6 ISBN:

www.keter-books.co.il

e-mail: info@keter-books.co.il

עיצוב העטיפה: שוקי דוכובני

איור העטיפה: דוד פולונסקי

עימוד הספר: יהודית שטרנברג

Printed in Israel

תוכן עניינים

7	על אודות קרן מנדל
9	שלמי תודה
11	הקדמה
17	אל קוראי בעברית
23	על מושגים
25	ממידה רעה לסגולה, או כפרה על שבעת חטאי החינוך
41	סיסמאות בחינוך
51	כמה פילוסופים לונדונים
65	שינויי טקס
75	על ההגדרה
77	הקדמה למהדורה הסינית של "על פוטנציאל אנושי"
80	האם חינוך הוא דיסציפלינה?
93	נלסון גודמן בפן
103	לימודים מתקדמים וחינוך מורים
115	עשייה והבנה
129	על המטרה
131	חינוך מוסרי והאידיאל הדמוקרטי
141	כמה פילוסופים מהרווארד
166	מדע, התנהגות מוסרית ומדיניות חינוכית
185	סמל, טקס והכרה
194	המלומד והאנליטיקן
207	על חינוך יהודי
209	מתוך ההקדמה ל"מורי נעורי – חוויה יהודית אמריקנית"
216	חינוך יהודי: תכליות, אתגרים ואפשרויות
222	רב
232	ד"ר קפלן
242	היהודי המחונוך
250	מפתח עניינים

על אודות קרן מנדל

**"מפעלנו הפילנתרופי מתאפיין במחויבותנו להשקיע באנשים
שיש בהם הרוח, הכוח והשאיפה לשנות את העולם."**

ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל

קרן מנדל נוסדה בידי ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל מקליולנד שבמדינת אוהיו בארצות הברית. תחומי הפעילות העיקריים של הקרן הם: מנהיגות, ניהול ארגונים ללא כוונת רווח, השכלה גבוהה, חינוך, המשכיות יהודית ושיקום שכונות.

גישת הקרן לפילנתרופיה מבוססת על ההבנה שלמנהיגים בולטים, לאנשי מקצוע ולמתנדבים כאחת, יש כוח לשנות את פני הקהילה והחברה. מנהיגים אלה הם בעלי חזון, מחויבות רעיונית ויכולת מובהקת להגדיר מטרות ולמצוא פתרונות יצירתיים לאתגרי ההווה.

שלמי תודה

אנו מודים לפרופ' ישראל שפּלר על שיתוף הפעולה הנדיב, על העידוד והתמיכה, בכל שלבי הכנת ספר זה. תודה למשפחת מנדל ולאנשי קרן מנדל ומכון מנדל למנהיגות על תמיכתם וסיועם, ובעיקר לפרופ' שלמה (סימור) פוקס המנוח, שזים את הוצאת הספר. תודתנו לפרופ' מרדכי ניסן שליווה אותנו בעצה, לד"ר תמר אייזנמן על הערותיה החשובות ולרחלה לבנון שעמסה את ההפקה על כתפיה. תודה למתרגמים, אמיר צוקרמן ויניב פרקש, על נאמנותם לעניין, ליוחאי עופרן על המפתוח וההגהות, לשוקי דוכובני שעיצב את הכריכה וכן לאנשי כתר-ספרים שטרחו בהוצאת הספר לאור.

תודה מיוחדת לעיתון "הארץ" ולסופרת מיכל פלג, שהסכימו באדיבותם לתת בידנו את הרשות לפרסם את הראיון עם שפּלר, "היהודי המחונך" שפורסם במוסף "הארץ", ב-6.5.94. יבואו על הברכה הוצאות הספרים שמאמרו של שפּלר ראו אור אצלן בראשונה: "ממידה רעה לסגולה, או כפרה על שבעת חטאי החינוך" פורסם כ-"Vice into Virtue, or Seven Deadly Sins of Education Redeemed" בכתב העת *Teachers College Record*, vol. 91 no. 2, Winter 1989, pp. 177–89; "סיסמאות בחינוך" *Record*, vol. 91 no. 2, Winter 1989, pp. 177–89; פורסם כ-"Educational Slogans" בתוך: Israel Scheffler, *The Language of Education* (Springfield, ill., Charles C Thomas, 1960), pp. 36–46; "כמה פילוסופים לונדונים" פורסם כ-"Some London Philosophers" בתוך: Israel Scheffler, *Gallery of Scholars – A Philosopher's Recollections* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004), pp. 41–51 With kind permission of Springer Science and Business Media; "טקס" פורסם כ-"Ritual Change" בכתב העת *Revue Internationale de Philosophie*, no. 2–3, 1993, pp. 151–160; של "על פוטנציאל אנושי" פורסמה כ-"Preface to the Chinese Edition of *Of Human Potential*", במהדורה הסינית של "על הפוטנציאל האנושי" (Shanghai: Hua dong shi fan da xue, 2006), עמ' 1–3; "האם חינוך הוא דיסציפלינה?" ניתן כהרצאה באוניברסיטת ג'ונס הופקינס ב-1961 ופורסם כ-"Is Education a Discipline" בתוך: John Walton and James L. Keuthe. *THE DISCIPLINE OF EDUCATION*. © 1963 by the Board of Regents of the University of Wisconsin System. Reprinted by permission of the University of Wisconsin Press. ובתוך ספרו של שפּלר: *Reason and Teaching* (Indianapolis: Hacket Publishing Company, 1993), pp.45–

57; "נלסון גודמן בפן" פורסם כ-"Nelson Goodman at Penn" בתוך ספרו של שפּלר: *Gallery of Scholars*, עמ' 12-18, With kind permission of Springer Science and Business Media; "לימודים מתקדמים וחינוך מורים" פורסם כ-"University scholarship and the education of teachers" בכתב העת *Teachers College Record*, Vol. 70 (1968), pp. 1-12; "עשייה והבנה" פורסם ב-*Proceedings of Education Society* (1987), ובתוך ספרו של שפּלר: *In Praise of Cognitive Emotions* (New York: Routledge, 1991) pp. 30-42; "חינוך מוסרי והאידיאל הדמוקרטי" פורסם כ-"Moral Education and the Democratic Ideal" בתוך ספרו של שפּלר: *Reason and Teaching*, עמ' 136-145; "כמה פילוסופים מהרווארד" פורסם כ-"Some Harvard Philosophers" בתוך ספרו של שפּלר: *Gallery of Scholars*, עמ' 52-69, With kind permission of Springer Science and Business Media; "מדע, התנהגות מוסרית ומדיניות חינוך" פורסם כ-Israel Scheffler, "Science, Morals and Educational Policy," *Harvard Educational Review*, 26:1 (November 1956), pp. 1-16. Copyright © by the President and Fellows of Harvard College. All rights reserved. Reprinted with permission. For information, please visit www.harvardeducationalreview.org. "סמל, טקס והכרה" פורסם כ-"Symbol, Ritual and Cognition" בתוך Vincent M. Colapietro and Thomas M. Olschewsky, eds. *Peirce's doctrine of signs: theory, applications, and connections* (Berlin: Mouton de Gruyter, 1995), pp. 173-180; "המלימד והאנליטיקן" פורסם כ-"The Scholar and the Analyst" בתוך ספרו של שפּלר: *Gallery of Scholars*, עמ' 89-98, With kind permission of Springer Science and Business Media; "מתוך ההקדמה ל'מורי נעורי – חוויה יהודית אמריקנית'" פורסם כ-"Introduction," בתוך ספרו של שפּלר: *Teachers of My Youth – An American Jewish Experience* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995), pp. 3-25 With kind permission of Springer Science and Business Media; "חינוך יהודי: תכליות, אתגרים ואפשרויות" פורסם בתרגום אמיר צוקרמן בתוך: שלמה פוקס, ישראל שפּלר ודניאל מרום (עורכים), מדברים חזון – הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי (ירושלים: סדרת מראי מקום, קרן מגדל וכתר הוצאה לאור, 2006), עמ' 263-269; "רב" פורסם כ-"Reb" בתוך ספרו של שפּלר: *Teachers of My Youth*, pp. 43-57 With kind permission of Springer Science and Business Media; "ד"ר קפלן" פורסם כ-"Dr. Kaplan", שם, עמ' 125-138. With kind permission of Springer Science and Business Media

הקדמה

"לעולם אינני מאפשר ללימודי בבית הספר להפריע לחינוך שלי" – ייתכן כי אמרתו האירונית של הסופר וההומוריסטן האמריקני מארק טוויין תקפה יותר היום מאשר כשנכתבה, לפני יותר ממאה שנה. מערכות חינוך בית ספריות הן אמנם תופעה חדשה יחסית בהיסטוריה האנושית, תופעה שתחילתה דווקא בימי חייו של טוויין, ושנועדה לממש את העיקרון של חינוך לכול. אך נדמה כי שבמרוצת השנים גם הולך ומצטמצם מספר האנשים החשים כי מה שזכו לקבל מתקופת לימודם בבית ספר הוא חינוך.

חידה זו הפכה לאחת הבעיות המרכזיות והנפוצות יותר בעולם, אך כיוון שהיא אינה נתפסת כמעט בשום מקום כדחופה או כמסמנת מצב חירום, אין היא זוכה להתייחסות ולמשאבים באותה רמה שזוכות בעיות בוערות בתחומי הביטחון, הכלכלה והבריאות. הלימוד הבית-ספרי נותר אפוא לרוב במצב אינרטי, בסטאטוס קוו הדוחה רפורמה מקיפה או התחדשות מהותית; מעין תחום אפור שנוח להיות מעט ציני כלפיו בלי לוותר לגמרי על חשיבותו. מציאות זו ידועה כמובן גם בישראל, אם כי ייתכן שהכאב והאכזבה שהיא מעוררת גבוהים יותר כאן על רקע הערך המוסף שזכו להם הלימוד והחינוך בחברה היהודית לאורך הדורות.

מציאות זו משתמרת גם בכך שחידת החינוך הבית-ספרי אף אינה זוכה לתשומת לב רבה מצד הוגי הדעות, המלומדים והחוקרים הבולטים ביותר. על רקע זה יש משקל רב להתייחסותו השיטתית והמעמיקה לחינוך וללימוד הבית-ספרי של איש רוח בעל שיעור קומה כפרופ' ישראל שפיר. דרכו החינוכית של שפיר החלה דווקא במסגרות של חינוך יהודי מסורתי – החרד, הישיבה ובית המדרש לרבנים. במקביל לכך החלה גם דרכו בעולם האקדמי והצטיינותו בתחומי הפילוסופיה של המדע, הפילוסופיה של הלשון, הפילוסופיה של האמנות והפילוסופיה של הדת בלימודיו אצל מורו,

הפילוסוף הנודע נלסון גודמן. הגם שידועה תרומתו של שפּלר לפילוסופיה של המדע על רקע הניסיון שלו להגן על מושג ה"אובייקטיביות" בוויכוח שניהל עם תומס קון, הוא תרם רבות גם לכל התחומים האחרים שעסק בהם וכתביו זכו לתשומת לב רבה גם בקרב החוקרים בתחומים אלה.

בתום לימודיו הוזמן שפּלר בידי אוניברסיטת הרווארד כדי למקד את עיוניו בעולם החינוך. לדבריו, עד אז לא היתה לו כל כוונה לעסוק בנושא החינוך ואף לא זכה לחניכה כלשהי במסורת העיון עתיקת היום – הפילוסופיה של החינוך. על העדר זה דיווח לדיקן בית הספר לחינוך בהרווארד, פרנסיס קפל, אלא הלה השיב לו שלא היה מקבל אותו לעבודה אילולא כן. קפל חיפש דווקא את האנשים שיוכלו להעשיר את חקר החינוך במידע ובניסיון שצברו בתחומים אחרים. לאחר שקיבל את המשרה, קפל אף הציע לשפּלר שלא ילמד כלל וכלל בחצי השנה הראשונה ויקדיש במקום זאת את זמנו לגיבוש תפיסתו על אודות מקומה הראוי של הפילוסופיה בלימודי החינוך בהארורד תוך שיג ושיח עם אנשי סגל ההוראה והמחקר בבית הספר לחינוך.

גילוי הלב של שפּלר בראיון העבודה להרווארד מבטא את מידות הכנות והענווה המאפיינות את התייחסותו לכל נושא ולכל אדם. ידוע לי שמקובל לומר דברים כאלה על אדם בהקדמות מעין אלה, אך כל מי שמכיר את האיש יוכל להעיד עד כמה תיאור זה אכן מדויק. אפיונים אלה מצאו ביטוי גם בדרך שעבר מראיון העבודה אל העיסוק הממשי בחינוך. על אף העצות הרבות שקיבל מכל הסובבים אותו, לא היה מוכן להתמודד בנושא עד שהתייצב בפני התלמידים עצמם. "המבוא האמיתי לחינוך שקיבלתי נבע מהצורך לעמוד מול תלמידי בית הספר לחינוך. לא משנה מה אמרתי להם, תמיד עמדה העשייה החינוך במוקד התייחסותם. עצם הניסיון שלי ללמד ולתקשר כל רעיון פילוסופי שהוא לקהל זה היה החינוך האמיתי שלי בחינוך."¹

נוכח כניסה ייחודית זו לעולם החינוך גיבש שפּלר דרך מיוחדת ואף חלוצית בהתייחסותו העיונית אליו. במקום לנסות להביא את קהל העוסקים בחינוך אל הפילוסופיה – להוציא אותם מהקשר עבודתם ולחשוף אותם לרעיונות ולתפיסות פילוסופיות – הביא שפּלר את הפילוסופיה אל עולמם של תלמידי החינוך. שפּלר אף דאג להציג כאתגר את שאלותיו של הציניקן כלפי עצם העיון והחקר בחינוך:

"Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel," *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39 No. 4, 2005, pp. 647–648.

מהי תכלית הדגש האקדמי בחינוך מורים? האם הכשרת המורה בניתוחים דיסציפלינריים של החינוך נחוצה באמת להוראה יעילה? מה טעם בתחכום תיאורטי שאי אפשר לתרגמו לבקיאות בתכנים או לחיזוק כישורי ההוראה? האם לא היכרנו כולנו מורים רבי-עוצמה ותושייה, אך חפים מכל ידע בהיסטוריה ובפילוסופיה חינוכית, בורים בפסיכולוגיה ובמדעי החברה, שבכל זאת היו יכולים להחדיר ביעילות את תכני הלימוד שלהם לראשי התלמידים? ואם כך, האין הדגש בדיסציפלינות אקדמיות רק גחמה אופיינית לאקדמאים, או גרוע מכך – גניבת דעת שאמורה להקנות לחינוך הילה של מקצוענות?²

שפלר מציג באותו מאמר תשובות מעמיקות לשאלות הללו. גם בכתביו האחרים הוא מציג שאלות יסוד הנוגעות לעצם העשייה החינוכית ונותן להן מענה. חלק ניכר מעבודתו מוקדש לבירור סיסמאות מנחות בלשונם היומיומית של אנשי החינוך ולניתוחן, מתוך רצון לשכלל את תפיסתם המקצועית ולגמול אותם מהתייחסות חובבנית ולא-מובחנת לעבודתם. בכלים פילוסופיים הוא ניגש להבהרת מושגי יסוד כ"רלוונטיות" בהוראה; לניתוח הנחות עבודה רווחות כגון זו המפרידה בין השכל לבין הגש בלימוד או זו הרואה בהכרח סתירה בין חינוך דמוקרטי לחינוך מוסרי ולחינוך מדעי; ולעיון בסוגיות העולות על סדר היום הציבורי כגון תפקידם של מחשבים בבית הספר – והדגשת התנגדותו לרדידות הידע הנרכש באמצעותם, ההצעה למקד את הלימוד במיומנויות יסוד, ועוד ועוד. לא מפתיע לגלות כי בכלל זה התייחס שפלר גם להבחנה של מארק טוויין בין "חינוך" ל"לימוד בית-ספרי" תוך הצגת המושג המגשר – "נקודת מבט קוגניטיבית", שיש לייעד על פיו את הלימוד במגוון המקצועות בעולם הבית-ספרי להפנמת דרכי הראייה הטמונים בהם ולראיית העולם מחוץ לכותלי בית הספר באמצעותן. אנו רואים את העולם, שפלר טוען, באמצעות החינוך שלנו. המבט שלנו הוא פילוסופי, הוא מדגיש בהקשר זה – ואין מבט מקיף וחודר שאינו פילוסופי, אלא רק כזה שהפילוסופיה שמאחוריו גרועה.

לצד עיסוקו בחינוך בהרוארד המשיך שפלר בעיוניו בתחומים האחרים הקרובים לליבו ושילב את כל העולמות באופן יצירתי ומעמיק. הוא הוסיף תובנות במגוון נושאים בין-תחומיים, החל בתנאי הידיעה ובחינוך לאמנות וכלה באופיים של הסמלים והאתגרים שמציב העולם המודרני לפני החינוך

היהודי כיום; כאן בחר שפלר לנסח את רעיונותיו גם באמצעות הצגתם וניתוחם הפילוסופי של פרקי זיכרונות אישיים מימי שחרותו. אכן, במכלול כתיבתו גיוון שפלר את סוגות התייחסויותיו ורמתן ובכך ניסה לפנות במגוון אופנים לשלל קהלים.

חיבוריו של שפלר הצטברו לספרייה עשירה שזכתה לתרגומים רבים. עם קוראיה נמנים אנשי חינוך, בכללם חוקרים ומדענים, עובדי הוראה ומכשיריהם, כותבי תוכניות לימודים, קובעי מדיניות ויועציהם, מורי דרך דתיים כמו גם אנשים שאינם מתמחים בתחומים אלה ומבקשים להרחיב את אופקיהם. חיבוריו פורסמו ברחבי העולם ואחדים מהם ראו אור בעברית. קובץ זה המופיע בסדרת מדאי מקום המשותפת לקרן מנדל ולכתר-ספרים מכנס לראשונה מדגם מייצג של כל כתביו, על מנעד הרחב של נושאיהם, בעבור הקורא הישראלי. יתרה מזו, בקובץ זה משתקפים, לצד עיסוקיו בחינוך, גם קסם אישיותו והענווה הגדולה שניחן בה. באתר מכון מנדל יש אפשרות לעיין במאמרים שפורסמו בקובץ, ומוצגים שם מאמרים אחרים פרי עטו של שפלר, שאינם מופיעים בספר שלפניכם.³

בישראל שפלר, גם קרן מנדל – העוסקת בפיתוח מנהיגות לחברה ולחינוך בישראל ובתפוצות – מאמינה שקידום החינוך כרוך בין השאר ביצירת תנאים שיאפשרו למנהיגי החינוך ולאנשי החינוך לחשוב על מקצועם מתוך עומק פילוסופי. על רקע זה עירבה הקרן מראשית דרכה את פרופ' שפלר במפעליה בארץ כדי ליהנות מתרומתו. תחילה הגיע שפלר לארץ כדי ללמד בבית הספר למנהיגות חינוכית – תכנית להכשרת מנהיגי חינוך בישראל שהקימה הקרן במסגרת מכון מנדל למנהיגות בירושלים. הוראתו של שפלר במכון היתה טבעית, בהתאם לתפיסת הקרן שכל העמיתים הלומדים בו מחויבים בלימודי פילוסופיה. לאחר מכן צורף שפלר לוועד המנהל האקדמי ושימש יועץ בכיר בגיבוש מדיניות הקרן ובקביעת תכנית הלימודים ודרכי ההוראה במכון.

בתוקף תפקידו כמנהל המרכז לחקר הפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת הרווארד, שיתף שפלר פעולה עם עמיתו וידיד נפשו, פרופסור שלמה פוקס המנוח, נשיאה הראשון של קרן-מנדל ישראל ומייסדו המקצועי של מכון מנדל למנהיגות. יחד הם עבדו – בשותפות איתי – במשך עשור על מפעל שהוליד היצע של פילוסופיות חינוכיות חדשות לחינוך היהודי בארץ ובחו"ל. היצע זה פורסם בקובץ מדברים חזון: הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי,

הספר הראשון בסדרת "מראי מקום", העוסקת בחינוך יהודי ובזהות יהודית וישראלית. שותפות זו גם הולידה יחידת מחקר ופיתוח במכון מנדל שיועדה לתמוך במאמציה להכשיר מנהיגי חינוך מישראל ומקהילות יהודיות ברחבי העולם לגבש ולממש את חזונם החינוכי. לכל זה סייעה העובדה ששפלר הינו אוהב ישראל מושבע, וכפי שציין במשפט הראשון בהקדמה המיוחדת שכתב לקובץ זה, אוהב השפה העברית.

דניאל מרום

מנהל אקדמי, מכון מנדל למנהיגות

אל קוראי בעברית

כמעט מיום בואי לעולם התאהבתי בעברית. לא היתה זו שפת אמי. כלל לא. השפה הראשונה שרכשתי היתה יידיש, שפת אבותי. ליידיש היתה משמעות מעשית ברורה מבחינתי לשם תקשורת עם בני משפחתי וחברי הילדות ולכיתוי רצונותי, כוונותי ורגשותי. העברית מילאה תפקיד אחר בצעדי הראשונים בעולם.

הורי, יהודים מאמינים שדקדקו במצוות, היגרו מרומניה לניו יורק ארבע עשרה שנה לפני שנולדתי והשתקעו בסביבה יהודית מאוד ששפת הדיבור היומיומי בה – בבית, ברחוב ובמסחר – היתה היידיש.

בבית הכנסת, ב"שול", ב"שטיבל", בבית המדרש, כמו גם בתלמוד-תורה ובישיבה – משלה העברית; יתר על כן – היא שרתה על חיי המשפחה הפנימיים בחוטים החגיגיים והאמוניים שקשרו בין הבית לבית הכנסת ולמורשתנו הדתית. זמן רב לפני שעלה בידי לקרוא את המילים והמשפטים העבריים המשוקעים בכרכות ובתפילות המסורתיות של ביתנו, שלא לומר להבינם, יכולתי לזהות ואפילו לדקלם רבים מהם, כמו גם לקלוט את ניגוניהם ואת המקצבים שמסגרו אותם; ומעבר לכך, יכולתי לחוש שהם היו חלק מסוד עמוק בחומרתו ועילאי בחשיבותו, יקר מכל בעיני הורי ובני קהילתנו שהשכילו לפענח אותו באמצעות פיצוח מנעולי השפה שהיה גנוז בה.

היכולת מעוררת הקנאה לפרוץ את מנעולי השפה הזו לא היתה מוגבלת למבוגרים בלבד, שללא ספק הקדישו שנים רבות מספור בלימוד מאומץ כדי לרכוש אותה, הישג שממקומי אז כילד נבצר ממני במידה שאין לשערה. כשהקדמתי לבוא אחר צהריים אחד לתפילת מנחה, התפעלתי בהבחיני בשורה האחרונה ב"שול" בילד קטן, בוגר ממני אולי בכשנה, שהקשיב בעניין רב לנער בן-עשרה שתרגם לאנגלית, מילה במילה, קטע מהסידור והסביר אגב כך גם את משמעותו! קניית השפה שצפנה את עולם הסוד המסתורי של בני קהילתנו

לא היתה אפוא יעד כה רחוק שילד לא יעז לחלום עליו אפילו. יכולתי לטפח תקווה מציאותית לרכוש בהדרגה את ידיעת העברית גם לפני התבגרי.

היתה בעיה: איך מוצאים בתי ספר שמקנים ידע כזה – בתי ספר בשכונתנו, במרחק הליכה. תקוותי החינוכית היתה משאת נפשם של הורי וסבי. הסבים שיגרו מכתבים מרומניה להורי, קובלים על הישגי הדלים בלימוד המסורתי וצופים לנכדם עתיד עגום אם לא תובטח לו השכלה יהודית רצינית. אבי סרק את שכונתנו ולמזלנו איתר תלמוד-תורה צמוד ל"שול", במרחק הליכה ניכר מזה שהיינו רגילים בו. עם זאת היה המורה, מר זוסביץ, מציאה של ממש, למדן בעל נטיות מודרניסטיות שהיגר מרוסיה ויותר מכך – מורה שלימד את שיעוריו כולם בעברית מדוברת כשפת ההוראה! מייד נרשמתי לבית-ספר שלו. כיוון ששיעוריו כבר התנהלו בעברית רהוטה, לא יכולתי להשתתף בהם. בספרי "מורי נעורי", תיארתי את שיטתו הייחודית של מר זוסביץ, שלימדני כך שאוכל להצטרף לפני סוף השליש לכיתה הרגילה המתאימה. התוצאה, שהושגה הרבה לפני הבר-מצווה שלי, היתה בגדר תגלית.

בשלב השני עשיתי עוד כבדת דרך: הוא היה כרוך בהיעשותי לתלמיד בשיבה הקטנה הוותיקה ביותר באמריקה, בית הספר ע"ש רבי יעקב יוסף במזרח העיר ניו יורק. כאן היתה רמת העברית המדוברת גבוהה הרבה יותר מזו בשיעוריו של מר זוסביץ'.

כשנכנסתי לכיתה בפעם הראשונה, חשתי בושח כשמצאתי את עצמי המום מהמהירות אפילו של הצעירים בתלמידי הכיתה, ומשליטתם בעברית עשירה ניבים שיכלו לבטא את עצמם בה. תכנית הלימודים המגוונת והמאתגרת כללה גם סוגיות תלמודיות, את ספר ירמיהו, מסות עבריות מודרניות, ספר היסטוריה יהודית שעסק בתקופה ההלניסטית ופרקים נכבדים בדקדוק העברי.

נושאים אלה כולם נלמדו בניצוחו של מורה יחיד, מר אליעזר ליידיקר, מחברה של סדרת ספרים עתירת-כרכים בשאלת המוסר החברתי של התורה – "שיעורים בתורה", ושל ספר על אודות "הלוח העברי"; הוא גם היה עורך-דין שבסמוך להצטרפותי לכיתתו עבר את בחינות לשכת עורכי-הדין בניו יורק. העובדה שהוא לימד את כל השיעורים לעיל חיזקה בנו את ההבנה כי על אף נבדלותם המוחלטת זה מזה, העברית הקיפה את כולם: שפה שאצרה שלל תקופות היסטוריות דוגמת לשון המקרא, לשון חכמים ועוד, וכן שלל סגנונות – ההלכתי, המדעי, המוסרי, השירי, האמוני והדקדוקי. לשפה משותפת זו היה אכן כוח להקנות נגישות לתעלומות לא נודעות!

אחרי הבר־מצווה וסיום השנה היחידה בחטיבת הביניים של בית הספר ע"ש רבי יעקב יוסף, היה עלי להוסיף ולנדוד; הפעם רשמו אותי הורי למכון למורים בישיבת רבנו יצחק אלחנן, שבו גם סיימתי את כל כיתות התיכון, ככלות נסיעה יומיומית ברכבת שארכה שעה וחצי הלך, שעה וחצי חזר, ליום לימודים שכלל שיעורים ביהדות ובלמודים כלליים. שני מסלולים היו בישיבה, האחד ביהדות, המורכב בעיקרו משיעורי תלמוד כהכשרה רבנית שסמיכה בסופה, וההוראה בכיתות התנהלה ביידיש; האחר היה בנוי מתכנית לימודים שש־שנתית בשיעורים שנתינו בעברית ובסיומו תעודת הוראה של מורה לעברית. הורי ואני בחרנו במסלול השני, כיוון שהיה רחב, מודרני ומגוון יותר, והיתה בו זיקה עמוקה לציונות וליישוב העברי בפלשתינה־א"י.

כאן התמחות היתה הכלל, כל מקצוע נלמד מפי מורה יחיד שנחשב לבר־סמכא בתחומו. את שיעורי היסוד בספרות עברית בשנה הראשונה ללימודי העביר אברהם שוער (סויר), שנודע בספרי הילדים שלו בין יתר חיבוריו; המורה להיסטוריה היה ד"ר פנחס חורגין, שהירבה לכתוב על תקופת בית שני; המורה שלי לתנ"ך היה ד"ר נתן קלוזן, שאיתו למדנו נביאים אחרונים תוך התייחסות לפרשנים דתיים מודרניים כמו גם לפירושים המסורתיים. ההתייחסות הגוברת למחקר הערכני העצימה את הערכתי לעומק הלימוד שהתפעמותי מעברית יכלה להביאני אליו. לבד מאלה היו לנו שיעורי תלמוד והלכה שעסקו בדינים ובמנהגים הדתיים.

כעבור שנים אחדות, עם תחילת לימודי בסיסי קולג' ולימודי הערב בברוקלין קולג', חזרתי לישיבה, הפעם במסלול התלמודי, כדי לחדד את הבנתי בתוכן המסורתי של הלימוד הרבני.

כאן למדנו בחברותא, זוגות וזוגות, מתעמקים במסכתות נבחרות בהדרכתם האישית של רבנים מופלגי דעת. שמעתי את הרצאתו הראשונה של הרב הנודע, הרי"ד סולובייצ'יק, בסמוך להגיעו לאמריקה ולהצטרפותו לסגל הישיבה. אולם במשך שנתיים רצופות היו מורי ברכנות הרב חיים שונפנטל והרב שמואל בלקין, שגילמו סוגי הוראה אחרים של הדיון התלמודי – בשנה הראשונה מסכת כתובות ובשנייה מסכת נדרים. סגנונו של הרב שונפנטל היה ביאור הדף ואילו הרב בלקין ניגש אל הדף בהצלבת שלל הנחות שאפיינו אסכולות חשיבה נבדלות. שיעורי התלמוד ביום קדמו לקורסי הערב בקולג', שבין השאר פתחו לפני את שערי ההגות הפילוסופית המערבית.

למשימה ההתחלתית של הטמעת מגוון הסגנונות העבריים ועיסוקי במרחב היהודי נוסף הצורך, הנמשך כל חי, לשילוב הסוגיות היהודיות שעניינו אותי במשיכתי הגוברת לפילוסופיה המערבית.

ציינתי לעיל את הבחירה הראשונית שלי במכון למורים של הישיבה שאפיינתי אותו כמודרני יותר עם נטייה הדוקה יותר לעברית מדוברת, ששימשה בו לשון ההוראה. מדוע אפוא חזרתי אחר כך לחבוש את ספסלי הישיבה במסלול התלמודי שהתרכז כל כולו בלימוד המסורתי ויתרה מזו, שפת ההוראה בו היתה יידיש? התשובה, אני מאמין, נטועה בתיאבוננו הטורפני של אבי למילה היהודית בשלל מופעיה. עיון תלמודי אכן, אבל בתוספת ההתפתחויות המודרניות. ההתקדמות המודרנית בחינוך אמנם, אך לא במחיר ויתור על המורשת העתיקה. שיטה זו של רציפות בין החדש לישן הונחה ביסוד הרפתקה חינוכית נוספת בקריירה שלי, המעבר מהישיבה לסמינר התיאולוגי היהודי, יורש "מדעי היהדות" שאימץ בכל לבו את המחקר המודרני כמו גם את הניסיון לתחם את הלמדנות היהודית בגבולותיה בלי להקריב את שלמותה הפנימית.

בסמינר היתה גלקסיה שלמה בכיכוב מלומדים מופלגים שזהרו בשמי מדעי היהדות במגמות אלה. הסגל כלל בין השאר את לוי גינצבורג, בעל "אגדות היהודים", את הסוציולוג-היסטוריון לואיס פינקלשטיין, מחבר "הפרושים", את הפילוסוף הרדיקלי מרדכי קפלן, מחבר "היהדות כתרבות", את חוקר שירת ימי-הביניים העברית שלום שפיגל, בעל "מאגדות העקידה", את חוקר ההיסטוריה היהודית הדגול אלכסנדר מרקס, את ההוגה המיסטי-חסידי אברהם יהושע השל, את החוקר חד-הראייה של המקרא ח. ל. גינזברג ואת המשורר העברי הלל בבלי. המוסד בכללותו רחש אהדה לציונות ודבק בעברית כשפת הלימוד הרשמית.

כל גרולי עולם אלה העמיקו את הבנתנו את העברית באלף דרכים, החל במשקעיה ההיסטוריים ועד למופעיה המודרניים. הוקרתי בעיקר את השפעתו של הלל בבלי שלימד את היצירות הקלאסיות של תחיית העברית המודרנית. איתו קראנו לרוגמה את ביאליק, את אחד העם ואת ש"י עגנון. הוא הצית בנו התלהבות לקריאת עברית מודרנית. קודם לכן קראו רבים מאיתנו את "הדאר לנוער", כעת דירבן אותנו להיות קוראי "הדאר",¹ ונחל

1 כתב עת עברייאמריקני שההסדרות העברית בארצות הברית הוציאה לאור בין 1921 ל-2004 [העורך].

הצלחה חלקית. היו אלה היצירות הקלאסיות, הפרה־מודרניות והמודרניות, שסיקרנו אותנו, יותר מאשר כתבי העת שעסקו באירועים השוטפים, במסות ובביקורות כמו גם בפוליטיקה. תכנית הלימודים שלנו כרכה ברובה הצגת קטעים קלאסיים מורכבים, ניסוחם מחדש או תרגומם, וההרגלים שרכשנו הודות לכך שימשו אותנו באופנים מרתקים. סמסטר אחד זכור לטוב נאספנו בביתו של ח. ל. גינזברג, לקרוא יחד בספר ירמיהו; מסענו בספר תחת עינו המקורית ורוחו שוחרת הגילויים המפתיעים של פרופ' גינזברג היה חוויה לא נשכחת של שירה וקלאסיקה באחת.

כמה שנים קודם, ניסיתי את כוחי כמשורר. כמה שירים פרי עטי אכן מצאו את דרכם לדפוס, מעל דפי "ניב", עיתון סטודנטים שפירסם מיצירותיהם של אמריקנים צעירים כותבי עברית. שקדתי גם על תרגום "הברכה" של ביאליק לאנגלית וחברתי גם כמה שירים עבריים למיניהם, רובם ככולם נעלמו עם השנים. יוזמתי היתה חובבנית, עלי להדגיש, בניגוד לכמה מעמיתי לספסל הלימודים שהישגיהם החשובים הטביעו חותם, מהם ראויים לציון ט. כרמי, המשורר ועורך האנתולוגיה של תרגומי השירה העברית, ואלן מנדלכאום, מתרגם האודיסאה והאיניאידה וכן "הקומדיה האלוהית" לדנטה. אבל בטוחני שרוח השיעורים כמו גם המופת של הישגים אישיים מופלאים כדלעיל, פיתחו את רגישותנו ליפעת העברית בגילומיה המגוונים לאינסוף.

עם התפתחותה של מדינת ישראל התפתחה גם העברית בה ובידולה הגובר משפת היצירות הקלאסיות ובתי הספר. השימושים החדשניים בעברית, צורותיה ועיצוביה, נסכו השראה בכמה וכמה מלומדים מסורתיים, דוגמת מורי שלום שפיגל שספרו "תחיית העברית" קילס את שימושיותה היומיומית במדינה החדשה. מאידך גיסא, חוקר המקרא ח. ל. גינזברג התלוצץ לא אחת על אודות קיומן של שתי שפות נבדלות, עברית וישראלית.

עובדה היא ששתי העמדות סבירות ועקביות. תחיית העברית בישראל הרחיבה את הלשון המקורית לממדים חסרי תקדים, המגיעים לכל פינות החיים היום. התרחבות זו היא עובדה, וכמוה ההבדל בין המקורות המסורתיים למקבילתם הישראלית העכשווית.

לפני חסידי העברית המתגוררים מחוץ לישראל ניצבת הברירה: או שנלמד את מה שח. ל. גינזברג כינה "ישראלית" ונרכוש את הלשון המורחבת, או שנישאר עם העברית המסורתית ונתמודד ככל שיכתיבו לנו צרכינו, על פי יעדינו. מבחינתי, כמי שגר בארצות הברית ואינו מסוגל בגילי ללמוד ישראלית, אני נשאר עם ליבת העברית המסורתית, עם תוספות ככל שהצרכים

תובעים וההזדמנות צצה, דהיינו קריאת כתבים ישראלים עכשוויים לצד תרגומיהם האנגליים כשהם מצויים.

וכנגד זאת, הקוראים העבריים שאינם קוראי אנגלית ועשויים לגלות עניין בחיבורי באנגלית, יצטרכו ללמוד אנגלית או להגיע אליהם באמצעות תרגומים. יכולים אתם לשער את התפעמותי נוכח הופעתו של ספר זה ההופך כמה מכתבי החינוך שחיברתי באנגלית לנגישים בעברית, מפעל שהוא בוודאי מעבר ליכולותי! הצורך להתגבר במידת מה על ההבדלים בין ישראל ל"חוץ לארץ" הוא חלק לא נפרד מהצורך להרהר בהבדלים החינוכיים והחברתיים שקיימים בין קהילותינו. אם אכן תקדם אסופת תרגומים זו, כפי שאני מאמין, שקילה רצינית של בעיות חינוך וחברה אלו, ותקל על התקשורת בין ישראל לאלה מאיתנו המתגוררים במקומות אחרים, הרי שתהא בכך תרומה רבת ערך לחיינו היהודיים המשותפים.

ישראל שפלר

על מושגים

ממידה רעה לסגולה, או כפרה על שבעת חטאי החינוך

מבוא

כוונתי בהמשך היא לחשוף כמה מן הסגולות החבויות במה שכדרך כלל נתפס בתוקף כמידות רעות בחינוך. אני שואב עידוד לכך מאחת ה"שיחות למורים" הנודעות של ויליאם ג'יימס, שהוא מפציר בהן במאזיניו לא לזלזל בכוהן של תשוקות ש"לעתים קרובות [...] נחשבות בלתי ראויות [...] להלך קסם על בני הנוער", אלא לכוונן מחדש לשימוש חינוכי טוב, "לנצל את יתרונותיהן [...] באופן שיניב רווח מרבי ויסב נזק מזערי". כך, כמעין תשובה לרוסו, התוקף בחיבורו "אמיל" את השימוש בתחרותיות כמניע בחינוך, מגן ג'יימס על "רגש התחרותיות" כדבר-מה "המונח בבסיס הווייתנו, ושהשיפור החברתי בכלל נגרם במידה רבה בעטיו", כותב ג'יימס: "קיים סוג אצילי ונדיב של תחרותיות, ולא רק סוג דווקני וחמדני; והאופן האציל והנדיב רווח בייחוד בילדות. המשחקים כולם חייבים את הלהיטות שהם מעוררים לעובדה ששורשיהם נטועים בתשוקה לעלות על היריב, ובכל זאת הם האמצעים העיקריים לאימון בהגינות וברוח לב. האם יכול המורה להרשות לעצמו להשליך בעל ברית שכזה?"¹

באופן דומה מגן ג'יימס על ערכן של גאוותו ותוקפנותו של התלמיד שכן "בצורותיהן המזוככות והאציליות יותר הן ממלאות תפקיד חשוב בכיתת

1 William James, *Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals* (New York: Norton, 1938) pp. 49–51.

הלימוד ובחינוך בכלל, שכן לעתים, אצל בעלי אופי מסוים, הם הגורמים המדרכנים בעלי העוצמה הרבה ביותר למאמץ", הוא ממשיך,

תוקפנות לא צריכה להיתפס כלוחמנות פיזית ותו לא. אפשר לראות בה אי-נכונות כללית להיכנע לקושי מכל סוג, מה שגורם לנו לתחושה של "קושי" ואתגר נוכח מבצעים הכרוכים במאמץ רב [...] זוהי שטות להניח שכל צעד בחינוך יכול להיות מעניין. לעתים קרובות יצר הלחימה מהלך קסם. הוא גורם לתלמיד לחוש בושה כשהוא נחרד משברים, כשהוא "ניגף" מול חוק הגופים הנופלים; עוררו את תוקפנותו ואת גאוותו, והוא יסתער על אותם מקומות קשים במין זעם פנימי על עצמו, אחד מכשריו המורליים הטובים ביותר [...] מורה שאינו מעורר סוג כזה של ריגוש תוקפני אצל תלמידיו לא ממצה את אחת האפשרויות השימושיות ביותר העומדות לרשותו.²

ורוגמה אחרונה – ג'יימס מקדיש מילים חמות גם לתחושת הבעלות ורואה בה "אחד מיתרונותיו הרדיקליים של המין האנושי". תחושה זו, הוא כותב, "מתחילה בשנת החיים השנייה. אחת המילים הראשונות שלומד הפעוט להגות היא המילה 'שלי', ואבוי להוריהם של תאומים שמתנותיהם אינן מגיעות בשני עותקים". בבעלות הפרטית ג'יימס רואה חלק מהטבע האנושי, שכן "היזקקותו של היחיד לדבר-מה שמעבר לבגדים שלגופו, דבר-מה שלגביו הוא יכול לטעון לבעלות בלעדית ושעליו הוא מגן, גם אם באופן שלילי, כנגד העולם, הינה מהותית לבריאות הנפשית".

אפילו אותם מסדרים דתיים הדורשים את שבועות העניות החמורות ביותר מצאו להכרח לכופף מעט את החוק לטובת הלב האנושי, שנעצב לנוכח צמצום למונחים נטולי עניין אישי. הנזיר זקוק לספריו; הנזירה זקוקה לגינתה הקטנה, לאיקונות ולתמונות שבחדרה.³

בחינוך, אומר ג'יימס, עשויה הבעלות "להלך קסם בדרכים רבות" הראויות לציין "בהקשר לאחד מאופני הפעילות המיוחדים לה – יצר האספנות". חלק גדול מספרות העיון אכן מסתמך על "ביבליוגרפיה, זיכרון ולמדנות",

Ibid., pp. 51–52 2

Ibid., p. 52 3

ובהיבטים אלה הידע האנושי חב את עניינו ל"דחף האספנות" יותר מאשר ל"תשוקתנו לרציונליות":

אדם חפץ באוסף מושלם של מידע, חפץ לדעת על נושא יותר מכל אדם, כפי שאדם אחר עשוי לחפץ לצבור יותר דולרים או יותר הדפסות ראשונות [...] מלכל אדם.

המורה שיכול לרתום את הדחף הזה למטרות בית הספר הוא בר-מזל. כמעט כל ילד אוסף משהו. מורה קשוב יכול ללמד ילדים לשאוב הנאה מאיסוף ספרים; מאוסף נקי ומסודר של הערות; מניהול, כשהם בוגרים דיים, של קטלוג כרטסות; משמירת כל רישום או מפה שהם מכינים. הניקיון, הסדר והשיטתיות מושגים לפיכך ממילא, יחד עם הרווחים האחרים שמניבה הבעלות על האוסף.⁴

בהראותו כיצד ניתן לנצל תחרותיות, תוקפנות ובעלות לשימוש טוב, ג'יימס מביא אותנו להעריך מחדש את המניעים הללו. אין להתכחש להם או לזלזל בהם בתור שכאלה, אלא לראות בהם מכשירים פוטנציאליים להוראה. אם מביטים בהם כפי שג'יימס מזמין אותנו להביט בהם, הם נהפכים מנטל לנכס, ממכשול להזדמנות וממידות רעות לסגולות פוטנציאליות. הדחייה הנאיבית שהם מרכיבים לעורר נראית אז מוטעית; התגברות על דחייה זו תגביר את היעילות בחינוך.

הרעיון של ג'יימס על חילוץ הטוב מתוך מה שאמור להיות רע הוא בר-יישום גם מעבר לתחום המניעים, ולהקיף מצבים או תהליכים חינוכיים בכלל. בהמשך בחרתי לדון בשבעה מהם. הם כה ידועים לשמצה עד שלרוב הם נתפסים כמידות רעות – וייתכן שלא נגזים אם נאמר שהם נחשבים לשבעת חטאי החינוך. בניגוד לכך אטען שהם כשלעצמם אינם חטאים, ודאי לא חטאים חמורים – ואף אינם זדוניים. אדרבה, כשמנתבים אותם כראוי הם מהווים טובין חינוכיים שעל המורה הרגיש לקדם ולנצל בחוכמה. השבעה האלה הם בערות, שליליות, שכחה, ניחוש, אי-רלוונטיות, דחייה ובטלנות. אפתח בבערות.

א. בערות, או מה שאיננו יודעים

בזמנו היה נפוץ "מרובע" העוסק בקלאסיקון והמחנך הדגול בן המאה התשע-עשרה בנג'מין ג'ואט,⁵ שעמד בראש קולג' באליוול באוקספורד:

בנג'מין ג'ואט הוא שמי
אם יש ידע כלשהו הריהו בידי
בראש באליוול קולג' אני יושב
ואם לי דבר-מה אינו ידוע, הוא בוודאי כוזב.

האידיאל המיוצג במרובע הזה אינו רק עתיק יומין, אלא עדיין מושל בכיפת החינוך. הידע נחשב חזות הכול ומטרת הכול בחינוך – רכישת עובדות וביעור הבערות. ידע, בסופו של דבר, הוא מה שהחינוך צריך להעביר, ההצדקה לחינוך הבית-ספרי וה-*raison d'être* של המורה. המומנטום של עידן המחשב שלנו, עם המושגים המתקשרים אליו – מידע, בסיסי נתונים והתפוצצות ידע – לא רק שאינם מרכיבים את התפיסה המיושנת הזו אלא משמשים להעמיק עוד יותר את אחיזתה בדעת הציבור.

פגם אחד ברעיון הזה הוא הרמיזה שחומריו של החינוך נגישים מראש; שהחינוך הבית-ספרי הוא פשוט תהליך העברתם לתלמידים. ג'ון סטיוארט מיל, בהערה נוקבת מ-1832 על החינוך בימיו, אפיין חינוך כזה כ"מורכב כולו מדחיסה [...] העולם כבר יודע הכול, וכעת עליו רק לספר זאת לילדיו".⁶ בלבושו המודרני הפופולרי גורס רעיון זה שכל המידע החשוב מצוי בבסיס הנתונים, וכי התלמיד אינו זקוק אלא לאוריינות מחשב שתאפשר לו לאחזר אותו כפי רצונו.⁷

ליקוי הנוגע לכך הוא הבלבול בין ידיעה לבין רכישת ידע, כלומר מידע אמין. מכל מקום, ידיעת טענה המבטאת פיסת מידע היא יותר מאשר קבלתה גרידא. ידיעה כזו משמעה רכישת הזכות לקבל את הטענה על סמך תפיסת

5 Benjamin Jowett

6 John Stuart Mill, "On Genius", שקטעים נבחרים ממנו מופיעים, לצד דיון פרשני, ב-Kingsley Price, *Education and Philosophical Thought* (Boston: Allyn & Bacon, 1962), chap. 9.

7 כמה מהביקורות על השימושים החינוכיים במחשב ורעיונות קרובים לכך לגבי מידע כלולים במאמרי "Computers at School?," *Teachers College Record* 87, no. 4 (Summer 1986): 513–528.

משמעותה והצדקתה. ידע כמורשת משותפת של מידע שנצבר הוא אכן משאב יסודי של המורה, אבל לא ניתן להעבירו פיסה-פיסה בצבירה הולכת וגדלה בתודעת התלמיד. במקום זאת על המורה לשאוף לקדם תובנה של משמעות המורשת המשותפת, של הבסיס לה ושל השימוש בה, כך שהתלמיד יוכל אכן לדעתה, לא רק לקבל דיווח על אודותיה. ואפילו ידיעה כזו אין בה כדי לבטא את מטרות החינוך, שכן היא אינה כוללת את ההזדמנות לחידוש מצד הלומד, את יכולתו ללכת אל מעבר לידיעת אמיתות נגישות. איננו מזינים את מחשבתו של הלומד בכל מה שאנו מקווים שיהיה התוצאה הסופית של הלימוד. איננו יודעים הכול; אנו יכולים וצריכים לצפות מתלמידינו לרכוש הבנות חדשות המצויות מעבר לתפיסתנו הנוכחית, לתקן את המדע שלנו, להרחיב ולשנות את פירות למדנותנו, לצקת מחדש את ההנחות החברתיות, ההיסטוריות והתחיקתיות שלנו. עליהם, בקצרה, לגלות אמיתות חדשות המצויות מעבר לטווח הידיעות שלנו, ולעצב מחדש את עצם מורשת הידע שאנו מורים אותם כעת.⁸

כאן ניכרת בבירור חשיבותה של ההכרה בבערותנו. כדי לחנך את תלמידינו לחידוש בעולם העתיד שיאכלסו, ברור שאיננו יכולים לתת להם את האמיתות החדשות שיצטרכו להם, שכן אמיתות אלה, מטבע הדברים, אינן נגישות לנו; הן מצויות מעבר לתפיסתנו. אילו יכולנו לתת אותן, הן לא היו חדשות. מה שאנו יכולים לעשות הוא להימנע מלטעת בתלמידינו את הרעיון שהמורשת שלנו היא רשת נטולת חורים של עובדות קבע, רעיון שאינו רק כוזב אלא מרפה את ידיה של הרוח ההרפתקנית ומצנן את דחף החקר.

העובדה הפשוטה היא שבמורשת שלנו יש פערים ובקיעים, קצוות משוננים וקווי מתאר לא מושלמים. המדע שלנו מכיל סתירות וחידות והפילוסופיה שלנו זרועה קשיים עמוקים ואי-הסכמות. אי-אפשר רק לומר שיש דברים רבים שעדיין איננו יודעים; אנחנו יודעים בוודאות שהידע המצוי בידנו כוזב. בערותנו אינה רק חסרה – מעידה על מחסור – אלא תקיפה עד להכאיב. איש לא היטיב לבטא את טבעה הלא-מבוסס של המורשת שלנו מאשר מייקל אוקשוט, שתיאר זאת במילים הבאות:

8 ר' ספרי 71, *Reason and Teaching* (Indianapolis, Ind.: Hackett, 1973), ודיון קשור בו בספרי, *Conditions of Knowledge* (Chicago: University of Chicago Press, 1965), chap. 3.

מורשת זו היא הישג היסטורי [...] היא תלויה בנסיבות, מגוונת וחסרת לכידות; היא מה שהשיגו בני אדם בעבר, לא מתוך דחף שמקורו בסיבה תכליתית אלא בדרך של ניצול ההזדמנויות בנות מזל ובאמצעות מאמציהם [...] היא אינה מעבירה לנו מסר בהיר וצלול; לעתים קרובות היא מדברת במשלים; היא מציעה לנו עצה וסיוע, המלצות ועזרים להרהור יותר מאשר הוראות. היא הורכבה ללא תכנון מוקדם אלא בידי אנשים שידעו רק במעורפל מה הם עושים.⁹

רכישת ידע כזה מתוארת בפי אוקשוט כ"לימוד ההשתתפות בשיחה: זוהי בעת ובעונה אחת חניכה למורשת שבה יש לנו עניין מתמיד ומסע לגילוי רמזיה".¹⁰

נקודה נוספת שברצוני להדגיש היא שהפערים, הקשיים והמשלים במורשת שלנו אינם מכשולים חינוכיים שיש לצמצמם או להצר עליהם. למעשה הם מעוררים השראה בלומד. הם אומרים לו שישנם דברים שהוא מוזמן לעשות – רמזים לגלות, חידות לפתור, קונפליקטים להתגבר עליהם, תיקונים שיש לערוך, משעולים חדשים שיש לפלס. בערות, לפי פירוש זה, אינה סתם ריק אלא חלל אינסופי עשיר באפשרויות חינוכיות הקורצות למחשבה הפעילה הצעירה. ולא רק שאין היא מביכה, אלא שעליה לזכות למקום גאה ומרכזי בתכנית הלימודים שלנו.

סוקרטס טען שהוא האדם החכם ביותר לא רק משום שהוא אינו יודע דבר אלא משום שהוא גם יודע שאינו יודע דבר. איני רוצה לקחת את הדברים לקיצוניות כזאת. יש דברים רבים שאנו יודעים, אבל מה שאנו יודעים הוא רופף, מלא פערים, מוגבל מאוד ובעייתי, ועל ההוראה לפרש ולהבליט היבטים אלה של הידע שלנו.

9 Michael Oakeshott, "learning and Teaching" in *The Concept of Education* ed. R. S. Peters (London: Routledge & Kegan Paul, 1967) p. 162

10 *Rationalism in Politics* (New York: Basic Books, 1962) ed. Michael Oakeshott, "Political Education" I. Scheffler, *Philosophy and Education*, ומופיע גם אצל (Boston: Allyn & Bacon, 1966), 2nd ed. הפסקה המצוטטת כאן מתייחסת במובהק לחינוך פוליטי, אך לדעתי אפשר להחילה באופן כללי יותר, כפי שעשיתי כאן.

ב. שליליות, או כוחה של המחשבה השלילית

חשיבה חיובית זוכה להערכת יתר. קיים לדוגמה מיתוס רווח – שהמדע בונה את התיאוריות שלו על תוצאות חיוביות. אבל תיאוריה היא כוזבת אם היא נכשלת במקום כלשהו, יהיה אשר יהיה מספר התוצאות החיוביות שהיא מניבה. אמונות תפלות הן כוזבות לא משום שאין דוגמאות שמאשרות אותן אלא משום שיש גם דוגמאות ששוללות אותן; אנו מאמינים בהן מפני שאנו נצמדים לאלה הראשונות ומדחיקים לנוחותנו את אלה האחרונות. כפי שהדגיש קארל פופר, איננו צריכים להלל תיאוריה רק משום שאפשר לאששה בדוגמאות חיוביות. יתרה מזו, התיאוריה אמורה לעמוד כנגד כל מאמצינו המחמירים לקעקע אותה. ייחודו של המדע אינו בבקשתו לאשש את התיאוריות שלו אלא בניסיונו להפריך אותן באמצעות מבחן ניסויי ובחיפושיו אחר כל דוגמה שלילית שהן עשויות לשאת בחובן.¹¹

עוצמת החשיבה השלילית מתגלה לא רק בבחינת רעיונות אלא גם בהעלאתם. רעיונות חדשים פורחים בדמיון, ששולל את היש ומתעמק במה שיכול להיות. ללא היכולת לסלק את החיובי ולהטעים את השלילי, לעקוף את הממשי ולתור את האפשרי, היינו נותרים שבויים בעבר. דבר בחינוך אינו חשוב יותר מאשר למצוא דרכים לטפח את הדמיון, את הכוח לשלול ממשויות במחשבה ולהתעלם מדקדוקי עניות חסודים.

לפני שנים אחדות, שניים מעמיתי לשעבר, סטיון בראון ומריון וולטר, הגו דרך להוראת מתמטיקה שממחישה בעבורי את אפשרויותיה של הוראה ברוח זו. בהינתן צורה מתמטית המוגדרת באמצעות מאפיינים מבינים למיניהם, הם מבקשים מתלמידיהם לסלק בזה אחר זה כל אחד מהמאפיינים הללו ולתור בדמיונם אחר התוצאות הנודעות המתבקשות מכך. השם שנתנו וולטר ובראון לתכנית הלימודים שלהם מסמל היטב את כוחותיה של החשיבה השלילית: הם קוראים לה "מה אם לא?"¹²

Karl Popper, *The Logic of Scientific Discovery* (London: Hhutchinson, 1959) 11

Marion Walter and Stephen Brown, "What-if-Not," *Mathematics Teaching*, no. 46 12

The Art of Problem Posing (Philadelphia: The ספרים (Spring 1969); 38–45

.Franklin Institute Press, 1983)

ג. שכחה, או שמא נזכור

שכחה בדרך כלל נתפסת כליקוי חינוכי, וזיכרון – כמידה טובה. לעתים נדירות אנו עוצרים לחשוב על הברכה שבשכחה ועד כמה עשוי הזיכרון להגביל. הפסיכולוג המנוח א. ר. לוריא, בספרו *The Mind of a Mnemonist*, מתאר מקרה של אדם בעל זיכרון אדיר, שבעייתו היתה הצורך לשכוח. אביא דוגמה אחת מתיאורו של לוריא: "אם קראו לו קטע כלשהו במהירות, דימוי אחד היה מתנגש בדימוי אחר במחשבתו; הדימויים היו מתחילים להיערם זה על זה ולהתעוות. כיצד אפוא היה בידו להבין משהו במהומת הדימויים הזאת?"¹³ זכירת היתר נטתה למחוק את משמעותו המופשטת של הקטע.

זהו כמובן מקרה קיצוני למדי, אבל התנסותנו הרגילה מניבה מגוון דוגמאות שנחוץ בהן סילוק עקבות יותר מאשר שימורן. ניקח למידת מיומנויות, כגון החלקה בגלגיליות, ריקוד, נהיגה, שחייה או הקלדה, כשהמטרה היא חיסכון וחסך בביצוע. כאן הרחקת צעדינו מההוססים הראשונים היא תפקודית בכירור; את העקבות של מעידותינו, של כישלונותינו ושל טעויות התזמון שלנו יש לטאטא, להחליק את סימני האזמל. אם בשעה שאנו מקלידים ננסה לזכור את התנועות המגושמות של אצבעותינו בשיעור ההקלדה הראשון שלנו, הדבר יפריע לנו לעשות זאת כראוי.

עם הזמן אפילו הכללים התחיליים לעשייה נכונה, שאולי ניתנו לנו, מפנים את מקומם לאחרים ונעשים אטומים. מקס בלק תיאר את התהליך כ"גדישה פנומנולוגית" או כ"רחיסה" של הנוסחה המקורית. שחקן השחמט המנוסה, בדוגמה שלו, לא משתמש עוד בכלל המסורבל להסעת הפרש שלמד בתחילה. הוא

לומד לראות שערוגת המטרה נגישה לפרש [...] ואמת המידה המגולמת בנוסחה המקורית עשויה להיות מודחקת ביעילות כה רבה ש"הבעתה המילולית" עשויה להקשות עלינו באופן מערער שלוה. [ל"טרנספורמציה אינטואיטיבית" כזו של כללים יש לדעת בלקן חשיבות יסודית במתודה החינוכית [...] יהיה הנושא אשר יהיה – הוכחה מתמטית, הטיות פועל, המאפיינים העיקריים של המהפכה

התעשייתית – את הנתונים יש "לספוג", לפשט, להבנות, אם רוצים שיוטמעו, ייזכרו וייעשה בהם שימוש נאות.¹⁴

זכירת נתונים אלה במבנה החדש שלהם, יש להוסיף, דורשת הדחקה פרוגרסיבית של המבנה התחילי שלהם. כאן זכירה בנויה על שכחה. בתחומי החיים האישיים אנו מזהים לעתים קרובות את מעלות השכחה. לחבר שנוטה לזכור כל פרט קטן או לבכות על חלב שנשפך אנו עשויים לומר "שָׂכַח מִזֶּה!" – ובכך להכיר שלא תמיד הזיכרון רצוי. ואולם, במחוז הלמידה הקוגניטיבית אנו נוטים להתעלם מן הרעיון המקביל, כלומר שיש דברים הראויים לשכחה.

בימים אלה של מה שקרוי התפוצצות הידע, נעשינו אכן רגישים לריבוי הפירסומים המלומדים ולא־היכולת הבלתי נמנעת לקלוט את כל זה. למרבה המזל, מוגזם לכבד כל פריט המתפרסם בכתב עת מלומד בתואר "ידע". חלק גדול, אפשר לומר בבטחה, הוא זוטי, הרבה הוא ידע נגזר, ולא מעט – חסר כל ערך. מתוך מה שנשאר, רק שבריר זעיר עשוי לגעת בסוגיות המעניינות את הלומד, את המלומד או את איש המקצוע. כשאנו מוסיפים לפירסומים המלומדים את אשדי המילים שאנו מופגזים בהן מכל עבר במתכונת פופולרית, המצב נהיה נואש.

ללא היכולת להתעלם ולשכוח, להפנות אוזן חירשת לתביעות לתשומת לבנו, לא היינו יכולים לפתח שום יכולות קוגניטיביות בנות קיימא, שום הרגלים אינטלקטואליים יציבים; מנת חלקנו היתה הסחות דעת קבועות. הבעיה הדחופה שמצב זה מניח לפנינו היא כיצד לפתח אמות מידה לניפוי המשמעותי מן הזוטי, כיצד להחליט מה לקרוא ועל מה לפסוח, מה ללמוד וממה להתעלם, מה לזכור ומה לשכוח. זוהי בעת ובעונה אחת בעיה מעשית, אינטלקטואלית ומוסרית שיש להתייבב מולה ולהתמודד עמה בחינוך. וזוהי בעיה שלא ניתן להעלותה בנקל אלא אם כן אנו מכירים בכך ששכחה היא הגורל ההולם לחלק גדול ממה שמתקשר אלינו. זיהוי הבעיה, בכל אופן, יאפשר לרכך את הדגש בבחינות המבוססות על זיכרון, שעודן מושלות בכיפה בחלק גדול כל־כך מתחומי החינוך.

גם כאן, ויליאם ג'יימס הוא מדריך מהימן כשהוא כותב:

כולנו נוטים יתר על המידה למדוד את הישגי תלמידינו על פי מיומנותם בשחזור ישיר, בדקלום או בבחינה של עניינים דומים לאלה שלמדו, ותמיד נוטים להמעיט בערכם של כוחות שאינם באים בהם לידי ביטוי [...] אבל זוהי טעות גדולה. אנו זוכרים בבהירות רק חלק קטן מהתנסותנו בחיים. ובכל זאת, להתנסותנו כולה היתה השפעה על עיצוב דמותנו ועל הגדרת נטיותינו לשפוט ולפעול. אף שהזיכרון המוכן הוא ברכה גדולה לבעליו, זיכרון מעורפל יותר של נושא, של העיסוק בו בעבר, של עניינים הקשורים אליו ושל מקורות שיסייעו לנו לשוב ולעסוק בו, הוא פרי העיקרי של החינוך אצל רוב הגברים והנשים. הדבר נכון אפילו בחינוך המקצועי. לעתים נדירות הרופא או עורך הדין יכולים לקבל החלטה ללא שיקול דעת מעמיק. הם נבדלים מאנשים אחרים רק בכך שהם יודעים כיצד להגיע לחומרים הדרושים לשם החלטה בתוך חמש דקות או חצי שעה, ואילו ההדיוט אינו יכול להגיע לחומרים כלל [...]

היו אפוא סבלניים ואוהדים לסוג המחשבה המניבה ציונים עלובים בבחינות. בבחינה הארוכה שהחיים עורכים לנו אפשר שיתברר לבסוף שמצבו טוב יותר מזה של המשחזר החלקלק והנינוח, שתשוקותיו עמוקות יותר, שתכליותיו ראויות יותר, שיכולתו לשלב פחות שכיחה, ושכתוצאה מכך סך כל התפוקה המנטלית שלו חשוב יותר.¹⁵

ד. ניחוש, או ככה אני מנחש

הניחוש נתפס זה זמן רב כליקוי אקדמי. התלמיד אמור לדעת את התשובה הנכונה, לא לנחשה. "או שיודעים או שלא" היא גישתם של אינספור מורים, הורים ומחברי בחינות בעבר ובהווה, אבל היותה כה רווחת לא עושה אותה לנכונה יותר. היכולת לנחש היא עובדתית אחת מכשרינו המנטליים החשובים ביותר – ואולי החשוב ביותר – ובלעדיה היינו עלולים להיות כל-כך נכים עד שלא היינו מסוגלים לשמר את עצם חיינו.

ניחוש, באחד ממובניו, ניתן לזיהוי עם אומדן של איזשהו שיעור מספרי; במובן אחר ורחב יותר אפשר להשוותו לתיאורטיזציה. המשותף לשני המובנים הוא שהניחוש הולך אל מעבר למה שידוע או שיכול להיטען

בביטחון. ניקח לדוגמה אומדן ראשוני. אנו רוצים לדעת את מספר העוגיות בצנצנת אבל אין לנו זמן למנות אותן; אנו רוצים לדעת את אורכו של מדף ספרים אבל איננו יכולים למדוד אותו ממש; אנו רוצים לדעת כמה כסף לקחת לטיול כדי לכסות את ההוצאות. אף באחד מהמקרים אין לך תשובה נכונה בוודאות, אבל אין זאת אומרת שכל תשובה תהיה לא נכונה במידה שווה. יש דרכים טובות יותר ודרכים גרועות יותר להתמודד עם בעיות של אומדן מעין אלה, אפילו מטבע הדברים הן פועלות בצורה לא ישירה ומניבות קירובים הנשלטים בידי ההסתברות. ככלות הכול ההסתברות, כדברי הבישוף בטלר, היא המדריך לחיים.¹⁶

הבה נבחן כעת תיאוריות הסבריות או חיזויות, ולא אומדנים מספריים. התיאוריות העוסקות בסיבה להתרחשותם של דברים ובמה שאפשר לצפות שיקרה נותנות הקשר לכל פעילות בחיים. איננו עושים צעד אחד, איננו מקבלים החלטה אחת שאינם תלויים בתיאוריות כאלה, ובכל זאת רווחת תפיסה לא נכונה של מעמדן. אנו נוטים להניח, לפחות במקרה של המדע, שהן נחות על בסיס עובדתי מוצק. כמה ספרי לימוד אפילו מדברים על "בניית תיאוריה" כאילו תיאוריות נכונות בשיטתיות על יסוד מוצק של ראיות עובדתיות.

אבל פשוט אין מתודה שיטתית לבניית תיאוריות. למעשה לא בונים אלא מנחשים אותן. אכן, אפשר לתאר את המדע, במילותיו של מיכאל פולני, כ"מאמץ עקבי לנחש", ואת "טענות המדע" כ"ניחושיות מטבען".¹⁷ ראיות, בלי ספק, ממלאות תפקיד מכריע בבחינת תיאוריות מדעיות, אבל שום תיאוריה אינה ניתנת לבחינה לפני שהיא מנוסחת. ניסוח ראשוני זה מרחיק הרבה מעבר לראיות הנצברות. הוא אינו עולה מאליו וגם לא נגזר באורח הגיוני מהעובדות המצויות בידנו. מקורו האמיתי הוא הניחוש; השיטה היחידה שלו היא מה שתיאר איינשטיין כ"משחק חופשי במושגים".¹⁸ טיפוח הניחוש, ולא ביעורו, הוא יעד הולם של החינוך – ניחוש שאינו הטלת מטבע גרידא אלא בא כתגובה לבעיה הנתונה וכפוף לאישורם של מבחנים נמשכים. בניית ניחוש כזה אל תוך ההתנסות החינוכית של תלמידינו היא אתגר ראשוני במעלה למחנכים.

Joseph Butler, D. C. L., *The Works of Bishop Butler*, vol. 2: *The Analogy of Religion: Natural and Revealed* (London: Macmillan, 1900), "Introduction," p. 2

M. Polanyi, *Science, Faith and Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1964), pp. 23 and 31

Albert Einstein, "Autobiographical Notes," trans. P. A. Schilpp, in *Albert Einstein: Philosopher-Scientist*, ed. P. A. Schilpp (New York: Tudor, 1949), p. 13

ה. אי-רלוונטיות, או מה הטעם

לכל דבר חינוכי יש טעם – זוהי טענה פופולרית. באמריקה, לעתים קרובות עולה מכך שכל מקצוע בתוכנית הלימודים צריך להצדיק את עצמו באמצעות שימושיותו; כל יחידת הוראה, אם אנו מקצים לה מקום בבית הספר, צריכה להיראות רלוונטית לחייהם העתידיים של התלמיד או של האומה. כל דבר בחינוך נדחק אפוא לעמדת מגננה; הוא אשם עד שתוכח חפותו.

התוצאה היא שנושאים אחדים הולכים ומקלישים או מתקפחים מחשיבותם; אחרים פשוט מתעוותים. כך, האמנויות נתפסות רק כקישוט; היסטוריה, בביטוי האלמותי של הנרי פורד, היא "סיפורי סבתא";¹⁹ אתיקה היא מותרות או מטרד, ואילו מתמטיקה והמדעים נלמדים תוך הדגשת יישומיהם הטכנולוגיים. החינוך כולו נהפך לשפחתה של התועלתיות, המושלת בשיטה.

אולם מדוע זכתה התועלתיות למעמד עליון שכזה? האם כה מובן מאליו שלכל דבר יש טעם? מה הטעם ב"רביעיות זומבוסקי" של בטהובן, איזה שימוש יש ל"מונה ליזה", מה תועלת במשפט האחרון של פרמה, בפזיקה של אריסטו, ב"הנחת יסוד למטפיזיקה של המידות" של קאנט, ב"ספר המדינה" של אפלטון או ב"סיפורי קנטרברי" של צ'וסר? אם פירושו של עיקרון הטעם הוא שיש לומר על יצירות אלה שהן חסרות טעם, הדוגמה של אי-הרלוונטיות מאבדת כל אמינות. מצד אחר, אם מסכימים שיש בהן טעם, כלומר משמעות, באופן עצמאי מהיותן בעלות טעם מסוים, כלומר איזשהו יישום שימושי, נגזל כוחו של הרעיון להדירן מהחינוך הבית-ספרי או לקפח את מעמדן במסגרתו.

עבודות כאלו אינן קונות להן את משמעותן כאמצעי להשגת מטרות מסוימות שהגדרתן אינה תלויה בהן. הן הן המסייעות להגדרת המטרות המקנות משמעות לדברים אחרים כאמצעים. הצבת מופתים בעלי ערך לפני הרוח הגדלה היא נימוק מספיק לשלל רכיבים בחינוך. שכן עבודת החינוך אינה מתבטאת רק במתן טכניקות שימושיות לאנשים אלא גם במתן אנשים לטכניקות, אנשים שנעשו רגישים לחיפוש האינסופי אחר ידע ואחר ערכים נשאפים. אם פרי החינוך הבית-ספרי הוא השימוש בו בחיים עצמם, החיים עצמם אפוא חייבים להיות חדורי כבוד לידע ולערך.²⁰

19 ר' Keith Sward, *The Legend of Henry Ford* (New York: Rinehart, 1948), p. 110.

20 ר' ספרי *Reason and Teaching*, p. 135.

ו. דחייה, או אל תעשה זאת עכשיו

האם אפשר לומר מלה טובה על הדחייה, אותו שק חבטות החביב על הורים, על מחנכים ועל מומחים ליעילות? כן, די הרבה, לאחר מחשבה. בכל סידור מתקבל על הדעת של ענייניו של מישו מצויים דברים אחדים שיש להניחם בצד. איני מתכוון רק למה שפסיכולוגים מכנים "סיפוק מושהה", שרכישתו נחשבת סימן לבגרות, אלא גם, ראשית כול, לדאגה מושהית, שרכישתה היא ברכה לבריאות נפשית. כאשר דאגות מרובות מטרידות אדם, לעתים קרובות באמצע לילה נדוד-שינה אבל לעתים תדירות גם בצהרי היום, היכולת למיינן לפי מידת דחיפותן היא יתרון עצום. כוונתי כאן היא ליכולת לחלק את הדאגות למיניהן לאורך ציר זמן הנמשך אל עתיד בלתי מוגדר, וכך להקל את לחצן המשולב על ההווה ולאפשר לטפל בהן בזו אחר זו. "אני אחשוב על כך מחר", כמילותיה של סקרלט אוהרה בסרט "חלף עם הרוח", היא לעתים קרובות מדיניות טובה.

שנית, יש השהיה של מטלות וחובות למיניהן בראש ובראשונה למען אינטרסים של יעילות, יותר מאשר של הקלה רגשית. תכנון רציונלי ידרוש בדרך כלל דחייה של מטלות אחדות לטובת אחרות, זאת כדי למנוע פקק תנועה ושיתוק כללי. ודאי, מטלות חשובות שאינן נעשות עשויות לחולל דאגות משלהן, כך שטרדות התכנון מתמזגות בטרדות הבריאות הנפשית. חבר פסיכיאטר נתן לי פעם את אמת המידה שלו למנהל טוב: היכולת לסבול שולחן עבודה מבולגן. כוונתו היתה שהדחף לשמור על השולחן נקי ומסודר סביר להניח שיביא גם לאי-יעילות ולעקה נפשית.

לבסוף, יש מטלות מסוימות שכשלעצמן דורשות חלוקה לשלבים נפרדים. כתיבה היא דוגמה ראשונית למטלה כזו, כשהטיוטה הראשונה מובחנת משלב העריכה שלאחריה. דחיסת שני השלבים הללו לאחד היא נוסחה בטוחה לשיתוק. כמה מתלמידי החלו בעבודות המחקר שלהם בניסיון לנסח משפט פתיחה מושלם. לאחר שהתקשו בכך הם ראו את השלמת עבודת המחקר מתרחקת יותר ויותר אל העתיד ואל מעבר להישג ידם. אני הפצרתי באותם תלמידים לדחות את עבודת העריכה עד שיהיה בידם נתח נכבד, ושאלתי אותם מה היו חושבים על פסל שהיה מנסה להתחיל וליצור דמות אנושית בסיתות של בוהן מושלמת. מה שרציתי הוא שישתהו, שידחו את העריכה לזמן מאוחר יותר.

אפילו בכתיבתה של טיוטה ראשונה צריך הסופר לחלק עבודה גדולה לנתחים קטנים יותר, שמא תשתק אותו חזות המכלול. סטודנט שאומר "היום

אכתוב את עבודת המחקר שלי" עלול למצוא את המטלה מתרחבת אל מעבר לכל אפשרות לעשייה סבירה, ואילו אמירה כגון "היום אכתוב את הסעיף הראשון בפרק 1" מציין מטלה אפשרית ומשחרר את הכותב מכל דבר אחר. במקרה זה הדחייה משתלמת.

דימיון מצוין למטלה הדו-שלבית הוא בעיני נחיתת חללית על הירח. לפני שש-עשרה שנים בערך, פרופסור ג'וזף ויצנבאום מ-M.I.T., בשיחה עם כמה חברים במרכז סטנפורד, איתגר אותנו ההדיוטות להסביר את העובדה המדהימה שטיל שכוון אל אובייקט כל-כך רחוק הצליח להגיע למטרה בדיוק מושלם. הוא עצמו סיפק את התשובה. השיגור התחילי לא דרש דיוק נקודתי; היה עליו רק להביא את החללית אל האזור הכללי של הירח, ואז יכלה מערכת ההנחיה העצמית של החללית לקבל על עצמה את המטלה הנותרת של הנחיתה. דחיית הטיפול בנחיתה הממשית אפשרה את ביצוע המטלה בכללה.

ז. בטלנות, או תן לעולם לעבור

הבטלנות, ללא ספק, ממררת את חייהם של מחנכים באמריקה. מאמץ, שקדנות, פעילות – אלה הן התכונות הנחשקות. החל במודל היעילות התעשייתית הביהיוויוריסטי של החינוך הבית-ספרי, דרך דוקטרינת הלמידה-מתוך-עשייה של הפרוגרסיבים ועד לדגש של ימינו ל"מטלות בזמן", אנחנו מעלים על נס את סגולות העבודה-עבודה-עבודה בחינוך. אפשר שהסיבה העיקרית לכך שהדגש בעבודה תפס מקום בולט כל-כך בתיאוריה של החינוך באמריקה היא שהפרקטיקה החינוכית באמריקה היתה כה רגועה בהשוואה לפרקטיקות בארצות שהתאפיינו במערכות בדרניות יותר.

עבודה היא דבר טוב כמובן, בתנאי שהיא מהותית, לא סתם עבודה לשמה, ובתנאי שאין מבלבלים בין התקדמות אינטלקטואלית לבין תנועות פיזיות גליות או לבין שינון מכאני או לבין דפדוף הלוך ושוב. ואולם קשה להתחקות אחרי התקדמות אינטלקטואלית אמיתית שכן אי-אפשר לכפות אותה או להטילה כחובה, ולכן היא אינה מספקת לא את הטהרן המוסרי ולא את המומחה ליעילות האוחז שעון-עצר בהיכון. לעתים קרובות היא מופנמת ופרטית, ונראית באופן חשוד כחלימה בהקיץ. דווקא התלמיד השקט עם המבט המרוחק עשוי להיות מי שהגיע להישגים המנטליים המרשימים ביותר. תלמיד כזה היה אלברט איינשטיין, שבעקבות "סלידתו מן השינון הבלתי פוסק" בגימנסיה התבקש לעזוב את בית הספר. כבר מילדותו המוקדמת

הוא "גילה נטייה", כדברי אחד הביוגרפים שלו, "להתבדל מילדים בני גילו ולעסוק בחלימה בהקיץ ובמחשבה מדיטטיבית".²¹ כמוכן, אלברט הצעיר אינו התלמיד הממוצע שלכם. אבל לא רק גאונים אינטלקטואלים נדירים גללים באמצעות תרגול הדמיון. ובכל מקרה, עלינו להקדיש מחשבה לביקורתו של איינשטיין הבוגר על מה שכינה "שיטות חינוך כפייתיות", כאלה הדורשות שינון ודחיסה חומר לקראת בחינות מוכנות. הוא כותב:

הרי אין זה אלא נס ששיטות ההוראה המודרניות עוד טרם חנקו לגמרי את הסקרנות הקדושה של החקר; שכן הצמח העדין והקטן הזה, מלבד היזקקותו לגירוי, זקוק בעיקר לחירות; בלעדיו הוא נהרס וחרב ללא יוצא מן הכלל. טעות חמורה מאוד היא לחשוב שאפשר לקדם את הנאת הראייה והחיפוש בדרך של כפייה והחדרת תחושת חובה. אדרבה, דומני שהיה אפשר לקפח אפילו חיית טרף פראית מרעבתנותה, אילו היה זה בר-ביצוע, באמצעות הצלפות שוט שהיו כופות על החיה לטרוף ללא הפסקה, גם כשאינה רעבה, בייחוד אם האוכל המוגש בתנאי כפייה כאלה היה נבחר בהתאם.²²

חלימה בהקיץ עשויה להיראות כבטלנות למורליסט החינוכי – לא עבודה אלא סתם משחק. לפיכך עלינו להזכיר למורליסט שצורת המשחק הזאת היא לעתים קרובות עניין רציני הזקוק להכרה ולהערכה. במילותיו של ג'ון דיואי, "הסמל ואמת המידה העליונים של מורה" הם היכולת לעקוף גורמים חיצוניים ו"להתחזק אחרי המשחק המנטלי של הילד, לזהות סימנים לנוכחותו או להעדרו, לדעת כיצד יש לחנוך ולתחזק אותו, כיצד לבחון אותו לפי התוצאות המתקבלות, ולבחון לפיו תוצאות נראות".²³ יתר על כן, תלמידי חשיבה אומרים לנו שאפילו חלומות של ממש עשויים לעשות עבודה אינטלקטואלית, ותולדות המדע מספקות דוגמאות בשפע.

Philipp Frank, *Einstein: His Life and Times* (New York: Alfred A. Knopf, 1947) 21
pp. 8, 10, and 17

Albert Einstein, "Autobiographical Notes," pp. 17 and 19 22

John Dewey, "The Relation of Theory to Practice in Education," in *The Relation of Theory to Practice in Education of Teachers*, 3d Yearbook, 1, of the National Society for the Scientific Study of Education (Bloomington, Illinois: Public School Publishing, 1904); reprinted in Merle L. Borrowman, *Teacher Education in America: A Documentary History* (New York: Columbia Teachers College Press, 1965) 23

מקרה מדהים כזה הוא גילוי של קקולה את מבנה הטבעת של מולקולת הבנזן לאחר שבהה באש שבאח וראה לנגד עיניו נחשים מרקדים בתצורות טבעתיות.²⁴ מושג ה"דגירה על בעיה", כשהמחשבה עובדת חרש על פתרון ללא תשומת לב מודעת, מופר וזוכה לכבוד זה כבר בעבודה המעשית. לעתים דרך הגישה הטובה ביותר לבעיה היא להתרחק ממנה לגמרי, להניח למנגנון המנטלי להתבטל, לצאת להליכה, להיכנס לסרט, לשותות ספל קקאו.

ההכרה בתפקידה החינוכי של מה שאני מכנה "בטלה" משמעה לחתור לא רק לפנייה למחשבתו של התלמיד ולרצונו, אלא גם ללכוד את חלומותיו; לא רק להטיל עליו עבודה, אלא גם לתמוך בנטיית המשחק שלו ולהעריך את הספונטניות שלו. קשה למורים לעשות זאת כשלעתים קרובות הם עצמם נתפסים כטכנאים זוטרים במסגרת תהליך בירוקרטי, ומוגבלים בדרישות חברתיות חמורות שעה שהספונטניות והיזמה שלהם אינן זוכות להערכה.²⁵ לפיכך הסוגיה נוגעת לא רק למורים אלא, כפי שזיהה ויליאם ג'יימס במאמרו, ל"בשורת ההירגעות" בקרב כל רכיביה של הקהילה שבמסגרתה מתרחש החינוך. המסר שלו הוא כללי למדי:

דפו [...] את המנגנון האינטלקטואלי והמעשי שלכם, והניחו לו לפעול
בחופשיות.²⁶

לסיכום

עד כאן הטיעון שלי. אני מקווה שלא אובן בטעות כמי שקורא לבתי הספר להתחיל להפיק התנגדות, שכחה, בטלה ובערות חסרות רלוונטיות הולמת, ולדחות למחר כל מה שעליהם לעשות היום. אדרבה, ניסיתי לחשוף מידות טובות אחדות החבויות בתוך מה שנתפס כיום כמידות רעות ללא תקנה. אני משוכנע שזיהוי מידות טובות אלה וחשיפתן עשויים לשמש לתגבור התהליכים שבאמצעותם אנו מחנכים את ילדינו.

24 לתיאור קצר ר' C. G. Hempel, *Philosophy of Natural Science* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1966), p. 16 fn. 7.

25 ר' ספרי *Reason and Teaching*, p. 61.

26 William James, *Talks to Teachers*, p. 144.

סיסמאות בחינוך

סיסמאות בחינוך שונות בבירור מהגדרות בכמה דרכים. הן לחלוטין אינן שיטתיות, פחות חמורות בדרכן, פופולריות יותר ונועדות לאמירה חוזרת ונשנית, בחום וכדי להסיר חשש, ולא כדי להתעמק בהן בכובד ראש. הן אינן זוכות לחשיבות יתרה בהצגת תיאוריות חינוכיות. אין להן צורה סטנדרטית והן אינן מתיימרות ללבות את השיח או להסביר את משמעות המונחים. אנו אומרים שהגדרות מבהירות, אך איננו אומרים כך על סיסמאות; סיסמאות עשויות לעורר, אך לא כן הגדרות.

סיסמאות בחינוך מספקות סמלים כונסים לעמדות ולעיקרי הרעיונות של תנועות חינוכיות. הן מבטאות ומטפחות שותפות רעיונית, מושכות חסידים חדשים ומרגיעות ומחזקות אוהדים ותיקים. בזאת הן אנלוגיות לסיסמאות דתיות ופוליטיות, וכמוהן הן תוצרים של רוח הקבוצה. סיסמאות אינן מתיימרות להקל על התקשורת או לשקף משמעויות. איש אינו מגן על הסיסמה החביבה עליו בטענה שהיא התניה מסייעת או שיקוף מדויק של משמעויות המונחים המרכיבים אותה. על כן אין כל טעם לבקר סיסמה על אי-מספיקות פורמלית או על חוסר דיוק בתעתיק של שימוש.

אף על פי כן, קיימת אנלוגיה חשובה להגדרות ומן הראוי לדון בה. סיסמאות כפי שאמרנו מספקות סמלים מכנסים לעמדות ולעיקרי הרעיונות של תנועות, רעיונות וגישות המובעים באופן מלא ומילולי יותר במקומות אחרים. עם הזמן, מכל מקום, מתפרשות תדיר הסיסמאות באופן מילולי יותר, הן בפי חסידי התנועות שהן מייצגות הן בפי מבקריהן. הן נתפסות יותר ויותר כדוקטרינות או כטיעונים מילוליים, לא רק ככונסות סמלים. בכל מקרה נתון, יש להעריך את הסיסמה הן כקביעה מפורשת הן כסמל של תנועה חברתית מעשית, ובלי לבלבל ביניהן כמובן. בצורך בהערכה כפולה זו מקופלת האנלוגיה בין סיסמאות להגדרות.

בחינוך, הערכה כפולה כזו חשובה עוד יותר אולי מאשר לגבי סיסמאות פוליטיות ודתיות, שכן, לפחות במדינות המערב, מחנכים אינם כפופים למשמעת של דוקטרינה רשמית ואינם מאורגנים ביחידות אמונתיות בדומה לקבוצות דתיות או פוליטיות.¹ רעיונות חינוכיים מנוסחים בכתבים מוקפדים, לעתים קרובות אף מוקשים, שעד מהרה רוכשים השפעה על מורים בגרסאות פופולריות. שום דיסציפלינה או הנהגה רשמית אינן משמרות את הדוקטרינות התחיליות או הרחבה כלשהי שלהן, ומשריינות להן קדימות על פני גרסאות פופולריות בנקודות מפנה ביקורתיות, כנהוג בדת ובפוליטיקה. סיסמאות בחינוך לעתים קרובות מתפתחות בהדרגה לכלל דוקטרינות פעולה בזכות עצמן, ומזמינות ביקורת וראויות לביקורת בתור שכאלה; יצוין כי אף שיש הצדקה מלאה לביקורת כזו, עליה להיות מלווה בביקורת עצמאית של התנועות הממשיות המולידות את הסיסמאות האמורות וכן של דוקטרינות האם שלהן. נוכל לסכם זאת באומרנו כי מה שנדרש הוא ביקורת של כוונתן המילולית ושל כוונתן המעשית של סיסמאות; יתרה מזו, את דוקטרינות האם שלהן יש להעריך באופן עצמאי.

דוגמא מאלפת היא השפעתו החינוכית של ג'ון דיואי. אמירותיו השיטתיות, המוקפדות והמסויגות תורגמו עד מהרה לרסיסים מושכי תשומת לב המשמשים סיסמאות למגמות הפרוגרסיביות החדשות בחינוך באמריקה. דיואי עצמו מתח ביקורת על השימושים שנעשו בכמה מרעיונותיו,² מה שהיה בגדר הזמנה לבחינה מחדש ולהתבוננות. בסופו של דבר הוא היה המנהיג האינטלקטואלי המוכר של התנועה. ואולם הסיסמאות הפרוגרסיביות, יותר ויותר, רכשו חיים משלהן. הגנו עליהן בתור הצהרות מילוליות ותקפו אותן בתור שכאלה. לעתים קרובות החלו מבקרים בייחוד, לייחס את הפגמים המילוליים בסיסמאות הפרוגרסיביות לדוקטרינות האם של דיואי והמשיכו בהעלאת האפשרות שהתנועה הפרוגרסיבית מתבררת לפיכך כלא ראויה מבחינת מטרותיה ואופני יישומה.

אפשר להדגים את הצורך בביקורת עצמאית של כוונתן המילולית וכוונתן המעשית של סיסמאות בבחינת הסיסמה "אנחנו מלמדים ילדים, לא נושאים". נוכח העובדה שנוסחאות כזו ודומותיה טופלו לעתים כהצהרות מילוליות, הבה נבחן את ההצהרה באופן מילולי. האם יש לה מובן?

1 אינני טוען כמובן כי ארגון ממושמע שכזה הוא רצוי, אלא רק מציע כי העדרו מגביר את דחיפותה של הביקורת הכפולה על סיסמאות.

2 Dewey, J., *Experience and Education*, New York, The Macmillan Company, 1938

נניח שהייתי מספר לכם שאתמול לימדתי את בני כל אחר הצהריים. היתה לכם כל זכות לשאול, "מה לימדת אותו?" לא הייתם מצפים בהכרח לתשובה מסוג יחיד, כגון נושא אקדמי כלשהו. אם במקום לומר "מתמטיקה" הייתי עונה, "לשחק בייסבול" או "להיות אדיב" או "על חשיבותה של רצינות", הייתם שבעי רצון. אבל אם בתשובה לשאלתכם הייתי אומר נניח "אה, שום דבר מיוחד, סתם לימדתי אותו, זה הכול", דומני שהייתם מתקשים להבין כיצד בלינו את אחר הצהריים. זה היה כאילו שאלתם אותי, "מה אכלת בארוחת הערב?" ונעניתם, "אה, שום דבר, סתם אכלתי ארוחת ערב, אבל לא אכלתי שום דבר בארוחת הערב".

במקרה האחרון אני יכול כמובן לומר באופן מתקבל על הדעת, "אינני מצליח להיזכר" או "איני יודע את שם המנה" או "נראה לי שאינני יכול לתאר זאת". אבל בכל אחד ממקרים אלה אני מכיר בכך שלשאלה יש תשובה אמיתית איזושהי הנוקבת בשמו של מאכל כלשהו או מתארת אותו, אם כי מסיבה זו או אחרת אינני מספק אותה. ואולם לומר, "לא אכלתי שום דבר בארוחת הערב, סתם אכלתי ארוחת ערב", משמע להתכחש לכך שלשאלה יש תשובה אמיתית כלשהי במקרה זה, והתכחשות זו היא שאינה מאפשרת להבין את הקביעה. באופן אנלוגי, אם לחזור לדוגמת הלימוד, אני יכול כמובן לומר, "אינני מצליח להיזכר בשם הספר" או "איני יודע איך קוראים לסגנון השחייה הזה" או אפילו "נראה לי שאינני יכול לתאר לך זאת עכשיו" (נניח שזוהי אסטרטגיית שחמט מורכבת). מכל מקום, אם לא אומר אף אחד מהדברים האלה אלא אתעקש על כך שלימדתי את הילד לא כלום, לא תוכלו להבין אותי או לפחות לא תוכלו להתייחס לדברי כאל אמת מילולית.

יש להבחין בין מקרה זה לבין מקרה אחר – כשאתם שואלים אותי, "מה לימדת אותו?" במובן של "מה הצלחת ללמד אותו?" בתשובה לשאלה זו אוכל בהחלט לומר, "לא כלום". ייתכן בהחלט שלימדתי חשבון משהו שלא הצלחתי ללמדו חשבון. לימדתי אותו לא כלום, אף שלימדתי אותו חשבון – ניסיתי לגרום לו ללמוד חשבון אבל הוא לא יכול ללמוד. מכל מקום, לשאול במילות השאלה המקורית שלנו, "מה לימדת אותו?" אינו כלשואל, "מה הצלחת ללמד אותו?" אלא "מה ניסית לגרום לו שילמד?" ביחס לשאלה זו, אילו ענית, "לא כלום"; פשוט לימדתי אותו, אבל לא ניסיתי לגרום לו להבין דבר, דומני שהייתם תמהים. זה היה גרוע כמו לומר, "אתמול אחר הצהריים לימדתי שחייה", ובתשובה לשאלתכם, "את מי?" הייתי משיב, "אה, אף לא אחד; פשוט לימדתי שחייה, זה הכול". אם איש אינו מלמד דבר אלא אם כן

הוא מלמד מישהו, הרי נכון באותה מידה שאיש אינו יכול ללמד מישהו בלי ללמד אותו משהו.

נחזור עכשיו להצהרה "אנחנו מלמדים ילדים, לא נושאים". אם נבין "נושאים" כמילה כללית שאינה מוגבלת לנושאים אקדמיים, נראה שההצהרה אינה יכולה להיתפס כמילולית וכאמיתית גם יחד, שכן דומה שהיא אומרת, באופן מילולי למדי, "אנחנו מלמדים ילדים, אבל אין שום דבר שאנחנו מנסים לגרום להם ללמוד". אכן, ראינו זה עתה כי ההכחשה שמשהו נלמד היא לגיטימית כשהשאלה נוגעת להצלחה בלימוד יותר מאשר לכוונת הלימוד. אבל עובדה זו ודאי אינה עוזרת בפרשנות הסיסמה שלפנינו, שכן ההצהרה הנובעת מפרשנות כזו תהיה, "אנחנו מלמדים ילדים, אבל איננו מצליחים ללמד אותם דבר". בכל מקרה יקשה למצוא תומכים בתנועה חינוכית כלשהי שיטענו לאמיתותה של הצהרה אחרונה זאת. אם מבינים אותה באופן מילולי, הסיסמה היא כישלון ברור ואינה יכולה לשמש הנחת יסוד לשום טיעון.

כדי להגיע למסקנה זו אין צורך מכל מקום בהערכת כוונתה המעשית של הסיסמה, של המטרות שהיא מסמלת ושל המגמות החינוכיות שהיא קשורה בהן. מה בעצם היתה כוונתה המעשית? בקצרה, עניינה היה להפנות תשומת לב אל הילד, לרכך נוקשות ופורמליזם בחינוך, לשחרר תהליכים חינוכיים מעיסוק לא הולם בסטנדרטים ובהשקפות של בוגרים ובאופני לימוד מכניים, לעודד יתר דמיון, אהדה והבנה לעולמו של הילד מצד המורה. ידיעת ההקשר החינוכי שמסר מעשי מעין זה התעצב בו נחוצה כדי לתפוס את הרלוונטיות ברגש שלו. ולהפך, אי אפשר לראות את הרלוונטיות של המסר ללא התייחסות להקשר. הסיפור ארוך, אבל ציטוט ממחקר שהתפרסם לאחרונה עשוי להראות את המאפיינים הבולטים. בצטטו את הדין וחשבון של ג'וזף רייס על בתי הספר הציבוריים באמריקה ב-1892, על סמך סיור ב-36 ערים שרייס שוחח בהן עם 1,200 מורים, כותב ל. א. קרמין:³

הסיפור של רייס נושא את כל סימני ההיכר של עיתונאות שנגזר עליה להפוך את המילה "עיתונות צהובה" למילה שגורה בפי כול באמריקה. בעיר אחרי עיר, אדישות ציבורית, התערבות פוליטית, שחיתות ואי כשירות קשרו קשר למוטט את בתי הספר [...] מנהל בניו-יורק שנשאל אם תלמידיו רשאים להזיז את ראשיהם, ענה:

3 Cremin, L.A., The progressive movement in American education: a perspective, *Harvard Educational Review*, 27:251, (Fall) 1957

"לשם מה עליהם להביט אחורה אם המורה נמצא לפנייהם?" מורה משיקאגו שתרגלה את תלמידיה בשינון קבוצתי תקפה אותם חריפות בהוראה: "אל תפסיקו לחשוב, אמרו לי מה אתם יודעים!" בפילדלפיה, ה"בוסים של אזור הבחירה העירוני" פיקחו על מינויים של מורים ומנהלים; בבפאלו, המפקח העירוני היה הממונה היחיד על שבע מאות מורים. הסיפור חוזר על עצמו בתדירות מבהילה: עסקנים פוליטיים מקבלים לעבודה מורים חסרי הכשרה שמובילים בעיוורון את התלמידים התמימים המסורים להשגחתם בתרגולים של זמרה, שינון קבוצתי וגיבווי מילים חסרי משמעות.

במצב כזה, הרלוונטיות של דגש חינוכי מחודש בעולמו של הילד מובנת מאליה. יתרה מזו, קל לראות שהערכה חיובית של דגש זה, המייצג את כוונתה המעשית של הסיסמה שלנו,⁴ היא משוחררת לחלוטין מהביקורות שמתחננו על מובנה המילולי. כלומר אין זו שגיאה לקבל את הביקורות הללו ובו זמן לתמוך בדגש המתבטא בסיסמה. שאלת התמיכה בדגש זה היא שאלה נפרדת הדורשת בחינה של סוגיות מעשיות ומוסריות ביחס לאיזושהי הקשר נתון. לבסוף, ברור שהרלוונטיות המעשית של סיסמה, כמו גם התמיכה ההולמת בה, עשויות להשתנות נוכח ההקשר באופן בלתי-תלוי לחלוטין בכוונה המילולית. אכן, במקרה של הסיסמה שלפנינו, רבים חשים שהמסר המעשי שלה רלוונטי פחות כיום מכפי שהיה פעם, שהוא לא-עדכני או מוצדק פחות במידה ניכרת במצבו הנוכחי של החינוך. היפוך זה בכוונתה המעשית של הסיסמה הוא פונקציה של זמנים משתנים ושל בעיות משתנות; הוא אינו יכול לנבוע מכישלון הסיסמה כדוקטרינה מילולית, שאינה משתנה.

מסקנה חשובה אחת היא שדוקטרינות הסותרות זו את זו בתור הצהרות מילוליות עשויות למרות זאת, בכוונתן המעשית, לייצג דגשים המתיישרים זה עם זה באופן מופשט, שללא ספק עשויים להשתנות באופן עצמאי מבחינת הרלוונטיות והצידוק המוסרי מהקשר להקשר. דהיינו אולי אין סיבה להניח שיש לפנינו קונפליקט לא פתיר בין הצעות מעשיות שמתוכנן עלינו לדחות

4 ברלוונטיות שבכוונתה המעשית של סיסמה כוונתי ליכולת ליישמה בהקשר השימוש בה במקרה מסוים. בדברי על ההערכה או ההצדקה של הכוונה המעשית הזו אני מתייחס לשאלה אם כלל יש לבצע יישום כזה. לשם הדגמה, השוו למקרה של משפטי ציווי. חשבו על הציווי "הדלק את האור!" הנאמר במקרה נתון. הוא רלוונטי במקרה זה רק אם האור אינו דולק. אפילו הוא רלוונטי, מכל מקום, אנו עדיין רשאים לשאול אם כלל יש להדליק את האור.

על הסף לפחות אחת. נוכל להדגים זאת אם נבחן הצהרה שרכשה מעמד טיפוסי של סיסמה חינוכית, ההצהרה שלא תיתכן הוראה ללא לימוד. כפי שלא תיתכן מכירה ללא קנייה, כך אין גם הוראה ללא לימוד. מחבר בן זמננו ערער על הצהרה זו,⁵ וביקש מאיתנו לבחון כדוגמה נגדית מקרה של מורה המנסה כמיטב יכולתו ללמד את תלמידיו שיעור מסוים אבל אינו מצליח לגרום להם ללמוד אותו. האם עלינו לומר שאדם כזה למעשה לא לימד, לא הצדיק את שכרו, מעל באחריותו? אין ספק שהמקרה הזה מראה שתיתכן הוראה ללא לימוד.

אם ניקח את שתי ההצהרות, "לא תיתכן הוראה ללא לימוד" ו"תיתכן הוראה ללא לימוד", פשוט כדוקטרינות מילוליות, ניאלץ להסכים שהן סותרות. יתרה מזו, ניאלץ להסכים שהדוגמה שהועלתה כנגד הראשונה מבין ההצהרות האלה מצליחה להראות שהיא כוזבת. אם יש לנו לפנינו מקרה ממשי של הוראה ללא לימוד, עלינו לדחות את הדוקטרינה שמכחישה את קיומם של מקרים כאלה. יתרה מזו, הדוגמה הנגדית אכן מייצגת מקרה אמיתי של הוראה ללא לימוד. בקצרה, במקרה זה אכן נראה שיש סתירה חד-משמעית בין שתי הצהרות, שאחת מהן אינה נכונה.

יתר על כן, קל לראות מדוע ההצהרה "לא תיתכן הוראה ללא לימוד" נשמעת משכנעת כל כך כדוקטרינה מילולית, אף שלמעשה היא כוזבת. שכן אף שבכמה שימושים של הפועל "ללמד" לא משתמעת הצלחה, בשימושים אחרים היא דווקא משתמעת. כבר ציינו את ההבדל בין השאלה "מה לימדת אותו?" ("מה ניסית לגרום לו שילמד?"), לבין "מה לימדת אותו?" ("מה הצלחת ללמד אותו?"). השאלה הראשונה כוללת, אפשר לומר, שימוש "כוונתי" בפועל, ואילו השנייה כוללת שימוש "מוצלח".⁶ ברור כי אם

Broudy, H.S., *Building a Philosophy of Education*, Englewood Cliffs, N.J., 5 Prentice-Hall, Inc., 1954, p. 14. ברודי כותב, "מחנכים רבים הוגים בחלקלקות את האמרה: 'אם אין למידה, אין הוראה'. זהו רק אופן דיבור, שכן שום מחנך אינו מאמין שהדבר נכון, ואילו היה מאמין ודאי היה ברוב הגינותו מסרב לקבל את רוב שכרו. יש הבדל בין הוראה מוצלחת לבין הוראה לא מוצלחת, בדיוק כפי שיש הבדל בין ניתוח מוצלח לניתוח לא מוצלח [...] ללמד משמע לנסות במתכוון לקדם למידה מסוימת. כשגורמים אחרים מפריעים ללמידה כזו, ההוראה נכשלת. לפעמים הגורמים נעוצים במורה; לפעמים בתלמיד; לפעמים באוויר שנושמים המורה והתלמידים גם יחד, אבל כל עוד היה מאמץ, היתה גם הוראה."

הדיון במילות הישג נסמך על Ryle, G.: *The Concept of Mind*. London, Hutchinson's University Library, 1949. גם Anscombe, G.E.M., *Intention*, Oxford, Basil Blackwell, 1957.

התלמיד שלימדתי לא למד דבר בעצם, אוכל לענות על השאלה השנייה (אבל לא על הראשונה) "שום דבר". אשר לשאלה השנייה, רק אם התלמיד למד משהו אוכל לומר כי לימדתי אותו דבר-מה, כלומר אכן לא תיתכן (כאן ובכל השימושים ה"מוצלחים") הוראה ללא לימוד.

כמה דוגמאות נוספות עשויות להועיל, בייחוד מאחר שההבחנה בין שימושים "מוצלחים" ל"כוונתיים" היא הבחנה חשובה שתשוב ותופיע בדיונים בהמשך. כמובן, אם לימדתי את אחייני לתפוס כדור בייסבול, ייתכן שהוא עדיין לא למד וייתכן אף שלעולם לא ילמד לתפוס כדור בייסבול. ניסיתי כמובן לגרום לו שילמד לתפוס כדור בייסבול אבל לא הצלחתי. באופן כללי אפשר לומר אפוא שהסכמה X לימד את Y ל-" אינה כוללת הצלחה. מכל מקום, נניח שלימדתי את אחייני לתפוס כדור בייסבול. אם אכן לימדתי אותו, בעצם הוא היה חייב ללמוד זאת. אילו אמרתי, "היום לימדתי אותו לתפוס כדור בייסבול אבל הוא לא למד ולעולם לא ילמד", בדרך כלל הייתי נתפס כמי שאמר דבר-מה מבלבל. אפשר לומר אפוא שהסכמה X לימד את Y ל-" כוללת הצלחה. סכמה זו מייצגת שימוש "מוצלח" בפועל "ללמד", ואילו הסכמה הקודמת מייצגת שימוש "כוונתי" בפועל.

דרך אגב, יש לציין שלא כל שימוש בפועל בזמן עבר כולל הצלחה, אם כי סכמת ה"הצלחה" שלעיל מכילה צורה כזאת. נכון לדוגמה שבשנה שעברה לימדו כמה מורים מתמטיקה לתלמידים שלא למדו דבר במתמטיקה. יש לציין גם ששימושים "מוצלחים" של הפועל "למד" אינם מסלקים הבחנות של בקיאות יחסית. הצלחה בהוראה משמעה שהתלמידים ילמדו בדרכים רלוונטיות, לא שיהפכו למומחים. אנחנו עשויים לשאול באופן רטורי, בזמן הנהיגה, "מי לימד אותו לנהוג?" ובכך לרמז כי על אף שלמד, הוא לא כל כך טוב בזה. זהו הישג מינימלי, די להצדיק את אמירתנו שהלמידה אכן התרחשה, מה שבדרך כלל מובלע בשימושים "מוצלחים" בפועל "למד".

לבסוף עלינו לציין את העובדה שהפועל "למד" אינו חריג כבעל שימושים "מוצלחים" ו"כוונתיים" גם יחד. פעלים רבים המתייחסים לפעולה מתאפיינים בשימוש כפול זה, שכן לעתים קרובות מה שנעשה מתואר במונחים של הניסיון להשיג מטרה, שהשגתה מגדירה את הצלחת הניסיון. לומר שאדם בונה בית אין בכך לומר שהצליח לבנות או שיצליח אי-פעם. הוא עושה משהו בכוונה מסוימת ומתוך תקוות ואמונות מסוימות, כמובן; בקצרה, הוא מנסה להביא לכלל קיום או לאמת את קיומו של בית שבנה. יתר על כן, אפשר בהחלט להבין שמעשיו במסגרת ניסיון זה נחשבים יעילים באופן מתקבל על הדעת. אבל מעצם העובדה שמישהו בונה בית

אי-אפשר להסיק את קיומו (או את אי-קיומו) של איזושהו בית שבנה. ייתכן שבנה (שימוש "כוונתי") עד שאירע שיטפון שסחף את עבודתו, והוא מעולם לא השלים את המלאכה. ייתכן לפיכך שמעולם לא בנה (שימוש "מוצלח") את הבית שבבנייתו עסק (שימוש "כוונתי"). או מוטב, ייתכן שמעולם לא התקיים איזושהו בית שבנה (שימוש "הצלחתי"), אף שהוא עסק בפועל בבניית בית (שימוש "כוונתי").

אם נכיר כעת בכך שלפועל "למד" יש שימושים "מוצלחים" ושימושים "כוונתיים" גם יחד, נראה כי בשימושים אחרונים אלה אכן לא תיתכן הוראה ללא לימוד. אם הדוגמאות המוצגות לנו לקוחות כולן משימושים כאלה, הדוקטרינה שלא תיתכן הוראה ללא לימוד לפיה נראית משכנעת לחלוטין. אף על פי כן, הדרך הכללית שהדבר מתבטא בה משאירה את הדוקטרינה פתוחה להפרכה באמצעות דוגמה נגדית פשוטה כגון זו שנידונה לעיל. כך אנו חוזרים, לאחר סטייה ארוכה, למסקנה שאלה הגענו קודם: אם הן נתפסות כדוקטרינות מילוליות, ההצהרות "לא תיתכן הוראה ללא לימוד" ו"תיתכן הוראה ללא לימוד" סותרות זו את זו, ולפיכך אינן מתיישבות; יתרה מכך, ההצהרה הראשונה היא זו שעלינו לדחות.

ואולם אם בוחנים את כוונותיהן המעשיות של שתי ההצהרות האלה, ברור כי אף שדגשיהן המעשיים אינם רלוונטיים ומוצדקים במידה שווה בכל הקשר, הן גם אינן מנוגדות זו לזו כחלופות בלעדיות. אדרבה, הן מתייחסות למטרות מעשיות שונות המתיישבות להפליא. הכוונה המעשית של ההצהרה "לא תיתכן הוראה ללא לימוד" קשורה קשר הדוק לכוונתה המעשית של הסיסמה "אנחנו מלמדים ילדים, לא מקצועות", דהיינו להפנות את תשומת הלב של המורה לעבר הילד. אבל כאן יש דגש מובחן בלמידה של הילד בבחינת תוצאה מכוונת של הוראה, כשהעניין העיקרי הוא שיפור יעילותה של ההוראה באמצעות ייחוסה אל תוצאותיה הממשיות בהשוואה לתוצאות שהתכוונה אליהן. דגש זה לא נראה כיום מקורי מאוד או שנוי במחלוקת. אדרבה, הוא נראה מובן מאליו בהקשרים פרוזאיים לגמרי. נסו לדמיין מישהו האומר ליצרן סבון, "תראה, היית יכול לעשות עבודה טובה הרבה יותר אילו היית חוקר את המוצר שלך באופן שיטתי ומנסה לשפרו. אינך יכול לקרוא לעצמך יצרן סבון אלא אם כן אתה מייצר סבון טוב, ואינך יכול לעשות זאת אלא אם כן תקפיד על התוצרת ותוודא שהיא מגיעה לרמה הממוצעת". נאום קטן זה יראה לא לגמרי במקומו בעולם מכון הצריכה שלנו. יצרני סבון מקפידים ממילא להשגיח על מוצריהם (אולי לא תמיד כדי לייצר סבון טוב יותר, אבל לפחות כדי שהסבון ייראה מושך יותר בעיני

הקונים). שום יצרן סבון אינו מניח כי לתהליכי הייצור יש איזושהו ערך פנימי הנפרד מתרומותיהם למוצר הסופי.

אבל מורים מניחים דבר מסוכן מעין זה לעתים קרובות. תדיר הם מניחים כי להוראתם, בדיוק במתכונת הרגילה שהם נוקטים ובנפרד מהשפעותיה על התלמידים, יש ערך פנימי, ולפיכך היא מוצדקת מאליה. לפיכך במקום להכניס שיפורים בני השגה באמצעות מאמץ מכוון הם נוטים להכחיש את נחיצות השינויים ואף את אפשרויותם כל עוד הם ממשיכים ללמד כלפנים. כשאינרציה חינוכית כזו היא בגדר תופעה רווחת, כפי שדימו משקיפים רבים כשנפוצה הסיסמה שלנו ברבים, כוונתה המעשית של הסיסמה עשויה להיראות דחופה ואף מהפכנית. יתר על כן, הדיבור על הוראה כמכירה ועל לימוד כקנייה, ההצעה להשוות את ההוראה לשיטות עסקיות שאפשר לשפרן באמצעות התייחסות להשפעותיהן על הצרכן, אותתו בכירור על הכוונה לתמוך ברפורמה בהוראה.

כוונתה המעשית של הסיסמה שלנו, גם נוכח התפשטות רפורמה זו, נראית למשקיפים נוכחיים רבים לא רלוונטית או נחוצה פחות. אכן, למשקיפים כאלה נראה כי במקומות רבים נטתה המטוטלת רחוק מדי לעבר ההתכוונות לעולמו של הילד ולעיסוק בהשפעות ההוראה על עולמו. בתי הספר תוארו כעסוקים מדי, מבחינות מסוימות, בצרכניהם. מורים, בהרגישם את עול ההסתגלות של כל תלמיד ולבטי אישיותו מונח על כתפיהם העייפות, ניסו במקרים רבים לעשות יותר מדי – להיות הורים, יועצים וחברים וכן גם מורים. באופן שאפשר להבינו, נוכח זיווגן של שאיפות כאלו עם שימת הדגש בתוצאות, הם חשו רדופים ואשמים באי יכולתם לעשות כל מה שנדרש מאחריותם, ובתוך כך קיבלו את האחריות על כל הכישלונות בלמידה.⁷

מי שרוצה לסייע בהרמת המורל של מורים כאלה לא ימשיך ויחזור על המסר הישן בנסיבות החדשות. במקום זאת עליו לומר "חדלו להרגיש אשמים, ותרו על הניסיונות להיות כל-יכולים, חדלו להקדיש תשומת לב רבה כל כך לבעיות ולמניעים הפנימיים של התלמידים. עשו כמיטב יכולתכם בהוראת המקצוע שלכם ובבחינת תלמידים, ואחר כך נוחו במצפון שקט". זה מייצג רק את הכוונה המעשית של ההצהרה "תיתכן הוראה ללא לימוד". דגש זה נראה כיום למחברים רבים רלוונטי ומוצדק במצב הנוכחי.

7 ר' Freud, A., The role of the teacher, *Harvard Educational Review*, 22:229, (Fall) 1952, and Riesman, D., Teachers amid changing expectations, *Harvard Educational Review*, 24:106, (Spring) 1954.

שני הדגשים, מכל מקום – זה של ההצהרה הנוכחית וזה של ניגודה – מתיישבים באופן מופשט אף שהם עשויים להיות רלוונטיים או מוצדקים באופן לא שווה בהקשרים חינוכיים מסוימים. כך, אפשר לטעון (ואפילו לטעון בתוקף) כי יש להעריך ולשנות את ההוראה נוכח השפעותיה על הלומדים, ובו בזמן להאמין (ולהטעים) כי עם כל הרצון הטוב, יכולותיהם של המורים אינן בלתי מוגבלות: יעשו אשר יעשו, בכל זאת הם עלולים להיכשל בהנחלת הלימוד המיוחל לתלמידיהם.

במצבים נתונים מכל מקום ייתכן שחשוב יותר לדאוג למורל של המורה בהטעמת מגבלות האחריות שלו, במקום לנסות לשפר את ההוראה בהטעמת הצורך לבחון השפעות. אם יש לומר "נסה להשתפר!" או "אל תדאג, עשית כמיטב יכולתך!" – זוהי פונקציה של הקשר. אבל דגשים אלה, באופן כללי, אינם סותרים, ואף אינם דורשים דחייה חד-משמעית של אחד מהם. הם עשויים אף להתקיים יחד ולהופיע לסירוגין במקרים דחופים. לסיכום, כשתופסים סיסמאות באופן מילולי, הן ראויות לביקורת מילולית. עלינו להעריך באופן עצמאי את כוונתן המעשית תוך התייחסות להקשריהן המשתנים ולדוקטרינות האם שביסודן. יתרה מזו, חובה עלינו להימנע מלהניח שסיסמאות המצויות בסתירה מילולית זו עם זו מייצגות הצעות מעשיות הנתונות בקונפליקט שאינן ניתן ליישוב.

כמה פילוסופים לונדונים

בשנה האקדמית 1958-59 זכיתי במענק עמית מחקר של קרן גוגנהיים, והחלטתי לממשו בלונדון. לאחר שהתבררתי על הזכייה פקו ברכי ותכננתי לבקש מהקרן לשנות את הצעת המחקר שלי ולהשתמש במענק בארצות הברית. סיפרתי על תכנתי לחברי מוריס מנדלבראום,¹ פילוסוף שישב באותה עת באחת הוועדות החשובות של הקרן, וחיכיתי לתוצאות התייעצותו שם עמיתיו. בקצרה, התגובה לרעיון שלי היתה חד-משמעית – "לא". יכולתי לנסוע לאנגליה, כאמור בהצעה המקורית, ולשמור על המענק, או להישאר בארצות הברית ולאבדו. עד עצם היום הזה אני אסיר תודה למנדלבראום ולעמיתיו על התבונה שגילו כשדחו את בקשתי.

כך הגענו אשתי, אני ושני ילדינו הקטנים, בני שבע וארבע, ללונדון בסתיו 1958 ונשארו בה עד אביב 1959, כשיצאנו לטיול של שבועות אחדים ביבשת לפני שחזרנו הביתה. טרם צאתי ללונדון כתבתי לארנסט גֶלְנֶר² מ-London School of Economics על בואי הצפוי. הוא היה בין המשתתפים בסמינר הראשון שלי בהרווארד וכעת הגיב בחמימות על דבר ביקורי המתקרב, והזמין אותי להצטרף למועדון הסגל של המוסד. גם שמחתי מאוד לשמוע שמותר לעשן בחדר הקריאה בספריית L.S.E., שכן באותה עת עישנתי מקטרת בקביעות.

עובדה זו, למען האמת, אפשרה לי לשוב ולהבין את טבען היחיד במינו של קהילות אוניברסיטאיות. יום אחד, כשעבדתי בחדר הקריאה ונותרתי בלי גפרורים, ביקשתי אש מהקורא ליד. לפי המבטא זיהינו כי שנינו אמריקנים.

Maurice Mandelbaum 1

Ernest Gellner 2

לאחר שהצגנו את עצמנו גילינו שהוא, לואיס הארץ,³ ואני היינו חברי סגל בהרווארד, ויתרה מזו, שמשרדו בליטאואר ומשרדי בלורנס הול היו רחוקים זה מזה כמטחויי אבן. לבד מכך, עיקר עבודתו היתה בתחום התיאוריה הפוליטית והיה לו עניין כללי נרחב בפילוסופיה. בהרווארד לא נפגשנו מעולם, אך הצורך בגפרור הפגיש אותנו בלונדון ושם התראינו בשמחה פעמים אחדות במהלך שהותנו.

בלונדון חילקתי את שעות העבודה שלי בין L.S.E. לבין חדר הקריאה של המוזיאון הבריטי, שם כתב קארל מרקס את הקפיטל. במכתבי הראשון לדיקן קֶפֶל,⁴ בתום ההתארגנות במקום החדש, סיפרתי לו כי אני כותב מחדר הקריאה הזה, אולי אף יושב בכיסא שהשתרע בו הישבן שטלטל את העולם. בכל אופן, בחדר זה התמסרתי לכתיבת ספרי *The Language of Education*,⁵ ואילו ב-L.S.E. התחלתי לעבוד על הספר *Beyond the Letter*, שראה אור רק ב-1979,⁶ והמשכתי לעבוד על *Anatomy of Inquiry*⁷ ועל כמה בעיות אחרות בפילוסופיה של המדע, שהעסיקו אותי בייחוד לאחר מגעי עם הקבוצה של פופר.

אותה עת היה קארל פופר⁸ בכיר הפרופסורים לפילוסופיה של המדע ב-L.S.E., ועם תלמידיו נמנו ג'ון ווטקינס⁹, יוסף אגסי, ג'. א. ויזדום,¹⁰ ויליאם ו. בֶּרטלי השלישי¹¹ (שלמד אצלי לתואר הראשון בהרווארד) ואחרים. אימֶרה לְקאטוֹש¹² ופאול פִּיראָבֶנֶד¹³ עוד טרם הגיעו, אך נעשו לחברים ידועים בקבוצה של פופר מאוחר יותר. L.S.E. היה מקום תוסס מאוד והיו בו כמה

Louis Hartz 3

Keppel 4

Israel Scheffler, *The Language of Education* (Springfield, Ill.: Thomas, 1960) 5

Israel Scheffler, *Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness, and Metaphor in Language* (London: Routledge and Kegan Paul, 1979) 6

Israel Scheffler, *The Anatomy of Inquiry: Philosophical Studies in the Theory of Science* (New York: Knopf, 1963) 7

Karl Popper 8

John Watkins 9

J. O. Wisdom 10

William W. Bartley III 11

Imre Lakatos 12

Paul Feyerabend 13

מלומדים חשובים אחרים, ביניהם מוריס גינזברג¹⁴ ואלֶסְדֵייר מקינטייר;¹⁵ גם הארץ היה פעיל שם. תלמידים מרחבי מדינות חבר העמים הבריטי באו ללמוד ב-L.S.E. והדבר יצר אווירה קוסמפוליטית שהשקפות פילוסופיות ודוקטרינות פוליטיות למיניהן נידונו בה בלי הרף.

זמן קצר לאחר הגיעי היה גלנר חביב דיו להזמין אותי לארוחת צהריים במועדון הסגל, ושם הציג אותי לפני ווטקינס ואגסי. בילינו בנעימים – ווטקינס, אדם ידידותי ומקסים, הזמין אותי לאחד הסמינרים המפורסמים של פופר במושב הבא. לבסוף נשארנו שם רק אגסי ואני, ונקלענו לוויכוח בנושא האינדוקציה, שבסמוך לכך פרסמתי בענייניו מאמר שאגסי הסתייג ממנו. אגסי הוא בר-פלוגתא מבריק ותוקפני באופן לא רגיל, וכך נמשך ויכוחנו המתארך שעות אחדות, עמוק אל תוך אחר הצהריים.

למיטב זיכרוני, אגסי התקשה להאמין שמאמרי נטה לצדד בחידת האינדוקציה החדשה של גודמן, מה עוד שבדיוננו גם חשפתי את התעניינותי בפרדוקסי האישוש של המפּל.¹⁶ אגסי, בעקבות פופר, לא מצא כל טעם באינדוקציה, והיתה לו דעה קשה, הגובלת בבזז מוסווה רק בקושי, על עבודתו של המפּל. רק אחר כך נודע לי עד כמה עמוקות היו הגישות האלה בסמינר של פופר. במקרה הזה התווכחנו ללא הכרעה, עד שלבסוף הסכמנו להפסיק. כפינאלה משעשעת לדבריו של אגסי, הוא סיפר לי שלאחרונה פגש את חומסקי והתווכח עמו באריכות; חומסקי, התלונן בתרעומת, היה בר-פלוגתא תוקפני באופן בלתי רגיל. אגסי גם סיפר לי את הסיפור הבא – איני יודע מדוע, אלא אם כן היתה זו הגנה עקיפה על סגנונו הבוטה: מגיד יהודי נודד במזרח אירופה הגיע לכפר קטן ואחד מתושבי הכפר קידמו בברכה. המגיד שאל היכן ראש הקהילה. האיש הסכים להוביל אותו אל פרנס הקהילה. לאחר שהציגו אותו לפניו שאל המגיד, "אתה באמת פרנס הקהילה הזאת?" ומשנענה בחיוב, הניף את ידו וכיבד את פרנס הקהילה בסנוקרת מצלצלת בפרצופו. לתדהמתו של פרנס הקהילה ושל שאר הצופים הסביר המגיד, "זה רק כדי להראות לך שאני לא חנפן".

שמחתי מאוד על שהוזמנתי לאחד הסמינרים של פופר. ידעתי מעט מאוד על פופר האדם, מלבד שמועות אקראיות שהטעימו את רתחנותו ואת שמרנותו. טרם נסיעתי ללונדון קראתי את ספרו המהולל של פופר, החברה

Morris Ginsberg 14

Alasdair McIntyre 15

Hempel 16

הפתוחה ואויביה,¹⁷ וכן את חיבורו הצנוע יותר דלות ההיסטוריציות,¹⁸ והגעתי לידי הערכה אמיתית של הגותו. התרשמתי מסגנונו הבהיר והבוטה, מרוחב למדנותו וממחויבותו הדמוקרטית הלוהטת.

טרם לכתי לסמינר שלו הזדמן לי לשמוע את נאומו הנשיאותי באגודה האריסטוטלית בסתיו של אותה שנה. הנאום נשא את הכותרת "בחזרה לקדם-סוקרטים",¹⁹ ואני עדיין רואה בו קריאה-מחדש מתריסה-להזהיר במקורות החשיבה המדעית. הדיון שהתקיים בעקבות הנאום היה ער ופופר השיב תשובות ישירות לשואלים, אם כי מפעם לפעם הציע להם להקדיש לנושא מחשבה נוספת, שלאחריה אמר, יבינו שהשקפותיו נכונות. תשובתו זו נראתה לי מתנשאת ודוגמטית, ובאמת, בשלב מאוחר יותר בדיון נשמעה הזות כיסאות רעשנית בירכתי החדר, ושורה שלמה של מאזינים קמה ויצאה ללא כל מאמץ לעשות זאת בשקט. בתום המפגש שאלתי פילוסוף שישב לידי על מה היתה המהומה. הוא הסביר כי עם הקבוצה שיצאה נמנו פרופסור א. ג'. איירי²⁰ ואחרים מתלמידיו, וכי מושא מחאתם היה לא דווקא פופר עצמו אלא השואלים, שלדעת המוחים לא היו נוקבים דיים, לא הצליחו להגיב בחריפות הראויה על תשובותיו הדוגמטיות ורחשו לו כבוד לא ראוי. המחאה הפומבית הזאת נראתה לי אז כביטוי להבדל אמיתי לעומת הנהוג באמריקה, היכן שמעשה מעין זה לא היה עולה על הדעת בכינוס פילוסופי רשמי.

תקרית זו, בכל אופן, נתנה לי פסק זמן קצר למחשבה לפני הביקור בסמינר של פופר, אך לא יותר. הערכתי לפופר נותרה כשהיתה, וחיכיתי בקוצר רוח לראות במו עיני את הסמינר הנודע, נחוש בדעתי להיות צופה סתם ולא לומר דבר. הקדמתי להגיע והתיישבתי בשורה השנייה, שכמו השורה הראשונה, כיתרה את שולחן העץ המלבני. כחמישה-עשר או עשרים אנשים ישבו סביבו, ובראשם ווטקינס ופופר. לא ידעתי מראש את מתכונת הסמינר, אבל תכף הבנתי כי ווטקינס אמור להציג מאמר. מה שלא היה לי שמץ מושג לגביו הוא משמעותה של הצגת מאמר בסמינר זה.

וטקינס, יורש העצר של פופר, ולמעשה ממשיכו של פופר בקתדרה ב-L.S.E., פתח בקריאת המשפט או השניים הראשונים בטיוטה שלו, ואז

Karl Raimund Popper: *The Open Society and Its Enemies* (London: Routledge, 1945)

Karl Raimund Popper: *The Poverty of Historicism* (Boston: Beacon Press, 1957)

Karl Raimund Popper: "Back to the Pre-Socratic" in (London: *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1958)

A. J. Ayer 20

עצר אותו פופר והחל להשמיע דברי ביקורת על מה שקרא זה עתה. כשסיים לנסח מחדש את דבריו של ווטקינס לשביעות רצונו, הוא סימן לו שימשיך. ווטקינס המשיך, אך לא הרחיק לכת בטרם פופר השתיקו שוב בהערות ביקורת על דבריו. כשגמר, המשיך ווטקינס בצליעה, אך תכף צווה שוב לחכות, בעוד פופר ממשיך ומנסח מחדש את מה ששמענו זה עתה. לא זכורים לי כעת תוכן המאמר של ווטקינס, גם לא תמצית הערותיו של פופר. ואולם, זכור לי כי הערותיו היו לא-אחידות למדי בהיקפן ובאיכותן; אחדות מהן היו רלוונטיות לתזה הראשית שהועלתה, אחרות היו משניות לנושא המרכזי, ועוד אחרות בעצם היו פיסוק מחדש של משפטיו של ווטקינס. לדובר לא היה שום סיכוי להרחיב את התזה הבסיסית או לפתחה באופן לכיד; הצגתה קוצצה מייד בתחילתה, והגיעה לקהל בפיסות וברסיסים שאת מלוא משמעותם בקושי היה אפשר לנחש.

פעם בפעם ניתן מקום לדיון כללי הנוגע לדברים שנאמרו, אבל רוח הדיון היתה מוטה להטריד. בייחוד כשהוזכר במקרה שמו של קרנפ²¹ – כל הקבוצה קראה או שרקא אז בבוז, וכשנמתחה ביקורת על קרנפ הם פרצו בתשואות. מפעם לפעם הוזכרו מאמציו של קרנפ בבניית מערכת ועוררו גלי בוז, וכשמישהו הצהיר בקול רם כי הקונסטרוקציות של קרנפ התמוטטו כולן – הוא קצר תשואות רמות. כדי לעשות צדק עם פופר יש לציין כי פעם אחת התערב כדי לאפק הפגנת רגשות מעין זו, אך ללא הצלחה מלאה.

לאחר חצי שעה בערך, למרות החלטתי להישאר בשקט, שאלתי שאלה אינפורמטיבית. פופר השיב, אך אף שהוצגתי בשמי בתחילת הסמינר הוא כינה אותי כעת "מיסטר שמעוני". לו הייתי ערני יותר הייתי מבין שפליטת הפה הזאת מבשרת רעות. פרופסור אבנר שמעוני, שהגיע לסמינר של פופר מארצות הברית שנה קודם, היה תלמידו של קארל המפל, שפופר ראה בו אויב מרכזי, מאחר שהיה עמיתו של קרנפ, אויב-על, ולפיכך מתומכי האינדוקציה, שבעיני פופר היתה החטא הקדמון. ואולם, אף שהחמצתי אז את טעות ה"שמעוני", בביקורי הבא והאחרון בסמינר הבנתי בבירור שפופר תייג אותי כבעל ברית של יריביו הפילוסופיים.

הביקור האחרון בסמינר החל בדומה לביקור הקודם. מישהו, אולי שוב ווטקינס אך איני זוכר זאת בוודאות, החל להציג מאמר ומייד נקטע בידי פופר, שתקן את המשפטים שהוקראו זה עתה. אחר כך נמשך תהליך דומה של הקראה קצרה, הפרעה ותיקון. כעבור שעה בערך, הנושא שנגעו בו היה

הקריטריון הפופריאני הנודע של התוויית הגבולות בין מדע למטאפיזיקה. לא הייתי שבע רצון מהקריטריון האמור והחלטתי להביע את ספקותי בשאלה לפופר. ואולם, עוד לפני שהגיב, מקהלת תלמידים בראשות אגסי, אם אינני טועה, החלה לצעוק הערות מזלזלות על שאלתי – לתדהמתי הרבה. פופר ניסה להרגיע את המקהלה שלו, בהצלחה קלושה בלבד. לבסוף, כששככה המהומה, הוא השיב לי, ומנימת קולו היה ברור שהוא רואה בשאלתי שאלה עוינת.

מאחר שתשובתו לא נראתה לי מספקת שאלתי אותו בנימוס שאלת המשך באותו עניין. הוא הרים את קולו וחזר על תשובתו הקודמת בשמץ תרעומת. כעת כבר ראיתי בכך עניין של כבוד והחלטתי לא לקבל את תשובתו המתחמקת בעליל, במיוחד למשמע התשובות הרמות של קהלו והפרת האתיקה המקובלת של הוויכוח המלומד בניסיון לאיים עלי. ככל שגבר כעסו, כן נרגעתי יותר, ובשקט ניסחתי את שאלתי מחדש כדי לבטא את הסוגיה באופן ברור ככל האפשר. פופר קם מכיסאו, פניו סמוקות, צעק שהוא אינו יכול להמשיך עוד ויצא מהכיתה. התצוגה יוצאת הדופן הזאת סיימה לעד את מגעי האישיים עם פופר. על כל פנים, פרסמתי את הביקורת על הקריטריון של פופר, שגררה את התפרצותו, בספרי *Anatomy of Inquiry*²², ולא הוא ולא מישהו מתלמידיו טרחו להגיב עליה מעולם.

בשיחות לא פורמליות שקיימתי ב-L.S.E. לאחר ביקורי בסמינר גיליתי כי מה שהיה מבחינתי התנסות מהממת היה תופעה המופרת היטב למקומיים ואף מושא לבדיחות למיניהן. ההערה הסטנדרטית היתה שהסמינר של פופר הוא ההפך הגמור מכל מה שהטיף לו בהחברה הפתוחה ואויביה, הווי אומר: לא זו בלבד שהסמינר לא היה פתוח, אלא למעשה הוא היה אגודה סגורה; בניגוד לאידיאל של האנושות האחדותית, הסמינר ערך חלוקה רדיקלית בין מי שהסכימו עם פופר לבין כל השאר; במקום קריאתו לצורך להתייחס לכל אדם באופן רציונלי כאל מקור לטיעונים, הוא התייחס לבני שיחו כאל אויבים פוטנציאליים; ולבסוף, במקום ערך הרציונליות הביקורתית שהוא מתהדר בו, הסמינר של פופר לא אפשר שום ביקורת, רציונלית או אחרת.

חוסר הרגישות של פופר להעדר העקיבות בין משנתו למנהגיו ניכר בהרצאה שנשא באוניברסיטת ברנדייס שנים רבות אחר כך, ושנכחתי בה. האולם היה מלא וגדוש באקדמאים מתחומים שונים וברמות שונות, מתלמידי התואר הראשון ועד לפרופסורים בכירים, כולם להוטים לשמוע דברי חוכמה מפי האורח הידוען. לאחר ההרצאה הוא השיב על שאלות הקהל, שבאופן

כללי רחש לו כבוד. לקראת סוף פרק השאלות הרימה את ידה תלמידת תואר ראשון צעירה שישבה סמוך לירכתי האולם. איני זוכר אם דיברה במיקרופון הנייד או בלעדיו. בכל אופן, היא שאלה את השאלה בנימה ביישנית, והיה ברור שרוב היושבים בקהל שמעו את דבריה.

פופר ביקש ממנה לחזור על שאלתה, והיא עשתה כן. הוא אמר לה שעדיין לא שמע אותה וביקש שתבוא ותעמוד מולו. מבולבלת ונבוכה היא פילסה את דרכה במעברים ההומים, הגיעה לחזית האולם והתייצבה מול הדובר. הוא אמר לה להסתובב ולפנות לקהל. לבסוף ביקש ממנה לחזור על שאלתה במיקרופון הסמוך. לבסוף, כשהצליחה להגות את שאלתה במהוסס, אמר לה פופר כמה מילים בסגנון, "אה, זאת השאלה שלך? חשבת ששאלת משהו שונה לגמרי. הנה מה שהיה עלייך לשאול", והמשיך וניסח את השאלה שהיה עליה לשאול, והשיב עליה בשלווה. בינתיים היה על התלמידה לעמוד לפני הקהל הרב עד שסיים את דבריו, ורק אז הצליחה סוף-סוף לחזור למקומה.

יחסו המשפיל של פופר לתלמידת התואר הראשון הצעירה עמד בניגוד בולט לכבוד הקיצוני שהוא נהג להפגין כלפי מי שהעריץ וראה בו שווה-ערך מובחן במיוחד – ניגוד מופר היטב אצל בריונים מכל הסוגים. חזיתי כמו עיני בגילויי כבוד מעין אלה בפגישה קטנה של בכירי סגל המורים לפילוסופיה בהרווארד בעת ביקורו של פופר בברנדייס.

פופר הוזמן לשאת דברים בפגישה, והנושא שבחר, ככל הזכור לי, היה מושג הדומות. הפגישה התרחשה בחדר בכטל הנוח באמרסון הול בהרווארד, ובקהל נכחו רק פילוסופים בכירים מאנשי הרווארד, שישבו במעגל קטן מול הדובר. פופר נכנס, ולאחר מנוד ראש אגבי לקהל הפנה את מבטו, באופן בלעדי, אל קוויין.²³ הוא בירך אותו בחיוך חנפני ואמר כי ידוע לו שקוויין לא הסכים עמו בעבר, אך הוא מקווה מאוד שישנה את דעתו לאחר הדברים שישא.

אחר כך, לאורך ההרצאה כולה, לא מש מבטו של פופר מקוויין ולו לרגע, התמקד בו לחלוטין, בלוויית הערות אגב אקראיות שהיו מכוונות רק אליו. כשסיים את דבריו הוא השתהה בחשיבות עצמית ושאל את קוויין, "ובכן, האם שכנעתי אותך?" וקוויין בתגובה הניד בראשו באיטיות לשלילה.

פופר ככל הנראה התאכזב, ובא־רצון פתח את הדיון למשתתפים. בהמשך התרכזו חילופי הדברים העיקריים בשאלה טכנית שהעלה הלוגיקן איש הרווארד האו ואנג.²⁴ פופר השיב לוואנג בנימה של זלזול, וואנג, בדרך

כלל המתון באדם, כל כך התעצבן עד שזינק מכיסאו וכיסה את הלוח בשורה מרשימה של נוסחאות לוגיות שתמכו בשאלתו. פופר, בחוסר עניין מופגן, המשיך להתייחס לנקודה בביטול, כשברור לכולנו שהאדם היחיד בחדר שאותו היה בדעתו לנסות ולשכנע הוא קוויין, היחיד שזכה למלוא תשומת לבו ולכבודו.

האמת ניתנת להיאמר, צר לי שבכלל פגשתי את פופר באופן אישי. הגעתי לסמינר שלו מתוך הערכה לעבודתו, אבל דרך ההוראה שלו והאישיות שהקרינה הרתיעו ודחו אותי. הפערים בין דיבור למעשה הם תכונה ידועה של הטבע האנושי ובאים לידי ביטוי אפילו בפולקלור היומיומי של גידול ילדים: אנו אומרים לילד, "עשה מה שאני אומר, לא מה שאני עושה", כשעינינו החדות תרות אחר פערים כאלה בהתנהגותנו עמו.

לא תמיד מדובר בצביעות. שכן צביעות כרוכה בהעמדת פנים של הבעת מידה טובה שלמעשה אין לה תימוכים. אפילו בלי להעמיד פנים, לעתים קרובות אנשים פשוט אינם ערים לכך שהתנהגותם אינה מגלמת את הנורמות שהם תומכים בהן, או שהיא מגלמת נורמות שהם סולדים מהן במוצהר. מה שאנו מביעים, מסיבה כלשהי (לרבות בורות, שגגה, מוטיבציה לא מודעת), עומד תדיר בניגוד למה שאנו מגלמים, וילדים מגלים רגישות מיוחדת לפערים בין השניים. ככל שהם מתבגרים עליהם ללמוד שההאשמה בצביעות אינה תמיד ממין העניין, וכי סובלנות סלחנית יותר למורכבות האנושית היא לעתים קרובות התגובה ההולמת יותר. לרוב נדרשת סובלנות זו כשאנו נתקלים באי-התאמות מן הסוג האמור, הנפוצות בתולדות האמנויות והמדע כמו גם בתחומי פעולה אנושיים מעשיים יותר.

לסובלנות זו יש מחיר. היא דורשת שנפריד בין דיבור למעשה ונאמור אותם בנפרד, וכך נשמר כל מה שיש לו ערך באחד בלי לאבדו בשל הטמעה באחר. במקרה של פופר לדוגמה, אני נדרש להפשיט את הערך שאני מוצא בכתיבתו מהתצוגה העלובה שניכרה בהתנהגותו, לא לבצע אידיאליזציה של זו האחרונה בשל שיעור הקומה האינטלקטואלי שלו, אך גם לא להמעיט בערכה של הראשונה בשל מאפייניו האישיים של בעליה.

מפגש נעים יותר שהזדמן לי בלונדון היה המפגש עם ר. ב. ברייתווייט, פילוסוף של המדע מקיימברידג', שאת חיבורו *Scientific Explanation*²⁵

Richard Bevan Braithwaite, *Scientific Explanation: A Study of the function of Theory, Probability and Law in Science* (Cambridge, Eng.: University Press, 1953)

קראתי טרם בואי. בכינוס שנערך בלונדון, איני זוכר כעת מטעם מי, נכחתי בהרצאה שנשא. זכור לי שנגע בנושא של כלכלה פוסטולטית, מה שהעלה על דעתי שאלה הקשורה במאמר של קוויין וגודמן,²⁶ "אלימינציה של פוסטולטים אקסטר-לוגיים", שהופיע שנים אחדות לפני כן בכתב העת *Journal of Symbolic Logic*.²⁷ כששאלתי את השאלה שלי, המבטא האמריקני שנשאלה בו גרם לראשי כולם לפנות לעברי. לאור ניסיוני בסמינר של פופר לא ידעתי למה לצפות. ברייתווייט, בכל אופן, קיבל את שאלתי באדיבות, הודה שלא הכיר את המאמר שהזכרתי וביקש שאשלח לו את מראה המקום. יתרה מזו, כשהזדמן לנו להיפגש לאחר הרצאתו, הוא הזמין אותי לבקרו בקיימברידג'.

אשתי, בני סם – בן שבע, בתי לורי – בת ארבע ואני פגשנו אפוא את ברייתווייט במעונו בקיימברידג', ואף היכרנו את אשתו, מרגרט מסטרמן,²⁸ שהצטרפה אליו. מסטרמן, הידועה בהתעניינותה בשפה הסינית ובתולדות המדע, היא בת שיח תוססת, ומייד סיפרה לי שהיא אינה מסכימה עם גישתו של בעלה ועם גישתי שלי לפילוסופיה של המדע. אחרי שהגיש לנו שְׂרִי, הוא ומסטרמן הזמינו את כולנו לארוחת צהריים במסעדה סמוכה, ושיחתנו הנעימה נמשכה שם. מכל מקום, היא הכינה הפתעה לילדינו; היא נתנה לכל אחד מהם אקדח צעצוע, שאותו קיבלו בחמימות ושמרו עוד זמן רב לאחר הביקור בקיימברידג'. יתרה מזו, ברוח שובבית-קונדסית גיבלה מסטרמן כמה כדורי לחם קטנים בין המנות בארוחת הצהריים והטילה אותם לעברו השני של השולחן על סם ולורי, שנהנו מאוד ליטול חלק במשחק בסביבה המכובדת של אוניברסיטת קיימברידג'.

באתי לשמוע הרצאה של ברייתווייט בכיתתו בקיימברידג'. הקדמתי להגיע לחדר ההרצאות והתיישבתי זמן רב לפני שנכנס, עטוי בגלימתו האקדמית ובידו שקית קניות שממנה שלה את רשימותיו. הרצאתו, ככל הזכור לי, נגעה בהיבטים של תורת המשחקים, שהוא גילה בה עניין רב באותה עת. בשנים הבאות למדתי בעיון את ספרו *Scientific Explanation*, בייחוד על שום השקפותיו בנושא ההסבר הטלאולוגי, שעסקתי בהן אז. פרסמתי מאמר ובו הצגה ביקורתית של השקפות אלה וכללתי את תמציתו בספרי *Anatomy of*

Goodman 26

Willard Van Orman Quine and Nelson Goodman, "Elimination of Extralogical Postulates," *Journal of Symbolic Logic* 5 (1940) 104–109

Margaret Masterman 28

Inquiry. ב-1964 הייתי נציג ארצות הברית בקונגרס הבינלאומי ללוגיקה, למתודולוגיה ולפילוסופיה של המדע, שהתכנס אותה שנה בירושלים. באותה הזדמנות שמחתי להעניק עותק של ספרי לברייתווייט, ונעם לי לראות שוב את מסטרמן, שהזכירה לי עד כמה היא חולקת על הגישה הא-היסטורית של בעלה ושלי לפילוסופיה של המדע. מעניין לציין כי למרות אי-ההסכמה בינינו, שהיכרתי בה אז, גם היא וגם אני כתבנו סקירות ביקורתיות על חיבורו בעל המגמה ההיסטורית של קון המבנה של מהפכות מדעיות;²⁹ אני בספרי *Science and Subjectivity*,³⁰ והיא במאמר שהופיע ב-*Criticism and the Growth of Knowledge* בעריכת לקאטוש ומסגרייב.³¹ זמן קצר טרם הגיעי ללונדון קראתי גיליון של *The Listener*, שהדפיס מחדש נוסח של שלושה משדרי ביי-בי-סי שעניינו אותי. הכותרת של השלושה היתה "סמכות, אחריות וחינוך", והם תוארו כעבודתו של ר. ס. פיטרס, פילוסוף בבירקבק קולג', לונדון.³² כל משדר הציג דיון נוקב בנושא כותרתו בסגנון בהיר ורב חן. כל משדר נראה כמודל מסוגו של הניתוח הפילוסופי שניסיתי לקדם בשדה החינוך גם באנתולוגיה שלי, פילוסופיה וחינוך,³³ וגם בספרי שפת החינוך,³⁴ שעבדתי עליו באותה עת. פיטרס ואני נפגשנו לראשונה במקרה, בכינוס של האגודה האריסטוטלית בסתיו 1958. הוא היה חבר סגל החוג בבירקבק קולג', שבראשו עמד ס. א. מייס,³⁵ פרופסור לפילוסופיה ולפסיכולוגיה. פיטרס חיבר ספר על הובס³⁶ וכן מונוגרפיה פילוסופית על המושג מוטיווציה.³⁷ לפי הצעתו של מייס הוא גם

- Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1964) 29
- Israel Scheffler, *Science and Subjectivity* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1967 2nd ed. Indianapolis: Hackett, 1982) 30
- Imre Lakatos and Alan Musgrave eds., *Criticism and the Growth of Knowledge* (Cambridge Eng.: University Press, 1970) 31
- R.S. Peters, *Authority, Responsibility, and the Education of the Child* (London: Atheling, 1976) 32
- Israel Scheffler, *Philosophy and Education: Modern Readings* (Boston: Allyn and Bacon, 1958) 33
- Israel Scheffler, *Language of Education*, שם, שם. 34
- C. A. Mace 35
- Richard Stanley Peters, *Hobbes* (Harmondsworth: Penguin, 1956) 36
- Richard Stanley Peters, *The Concept of Motivation* (London: Routledge & K. Paul, 1967) 37

עדכן את שלושת כרכי תולדות הפסיכולוגיה של פֶּרְט ביחסן לפילוסופיה, וצמצם אותם לכרך אחד, מהדורה שהתפרסמה לאחר מכן בכריכה רכה בהוצאה לאור של אֶם-אֵי-טִי.³⁸ כשפגשתי אותו, קראתי רק את ספרו על המוטיווציה ואת נוסח הרצאותיו בביי-סי, שמאוחר יותר הופיעו גם כספר הנושא אותה כותרת.

בכינוס האגודה האריסטוטלית פטפטנו מעט והצגנו את עצמנו זה לזה. סיפרתי לו שקראתי לאחרונה את הרצאות הביי-סי שלו וכי אני שמח שהוא כותב כמו פילוסוף של החינוך. הוא התכווץ, וראיתי שנרתע למשמע התואר שייחסתי לו. הוא הסביר בתקיפות שעבד על הפילוסופיה הפוליטית של הובס ועל פסיכולוגיה פילוסופית, אך לא על פילוסופיה של החינוך. אף על פי כן, אמרתי לו, כשחיבר את הרצאות הביי-סי שלו הוא היה פילוסוף של החינוך דֶּה פֶּקֶטוֹ.

שנים לפני כן קראתי חידוד של רוי ווד סלארס³⁹ ולפיו יש שתי דרכים להפוך אדם לאדם דתי; האחת היא באמצעות המרת דת, האחרת – באמצעות הגדרה. כשחיפשתי בעל ברית לפרויקט קידום הפילוסופיה האנליטית של החינוך, ניסיתי לצרף את פיטרס למעגל, אם לא באמצעות המרת דת אזי באמצעות הגדרה. מאמצי לא שכנעו אותו, אבל הוא היה לבבי במידה מופרזת, והזמין אותי להציג מאמר בסמינר שלו בבירקבק ולפגוש את עמיתיו הפילוסופים במועדון הסגל בבירקבק. הצגתי אכן מאמר בסמינר שלו והיו לי פגישות טובות עם עמיתיו. במגע עם פיטרס התרשמתי מטווח העניין הרחב שלו, מסגנונו האנליטי הישיר ומתבוננותו המעשית הניכרת בסוגיות בעלות עניין כללי בנוגע לפילוסופיה ולחינוך.

זמן קצר לאחר שובי מלונדון לבוסטון התקשר אלי הדיקן קפל. הוא סיפר לי שמישהו בשם מר צ'ֶדְבוֹרֶן גילפֶּטריק⁴⁰ מקרן רוקפלר נמצא בעיר ורוצה להיפגש איתי בערב. גילפֶּטריק, כפי שהתברר, רצה לדבר איתי על מצב מדעי הרוח בכלל ועל עתיד הפילוסופיה של החינוך בעיקר. ידעתי שהקרן שהוא מייצג גילתה מעורבות רבה בקידום שיפורים במדעי הרוח ובהרחבת ההשפעות של מדעי הרוח במקצועות למיניהם. כפי שידעתי היטב, קרן

G.S. Brett, *Brett's History of Psychology*, Richard Stanley Peters, ed. (Cambridge: 38
M.I.T. Press, 1965)

Roy Wood Sellars 39

Chadbourne Gilpatrick 40

רוקפלר היא שאפשרה להרווארד למנות את ברנרד ביילין⁴¹ ואותי במטרה לתגבר את לימודי ההיסטוריה והפילוסופיה בבית הספר לחינוך.

לאחר שבילינו שעות אחדות בהיכרות ובדיון במצב בהרווארד, הוא שאל אותי מה לדעתי יכולה הקרן לעשות כדי להגביר את השפעתה של הפילוסופיה בבית הספר לחינוך. תיארתי את פיטרס ואת עבודתו בלונדון והבעתי את דעתי הנחרצת שאם ילמד ויכתוב בבית הספר תהיה לכך השפעה מבורכת על שדה החינוך כולו. ברוח זו הצעתי שהקרן תזכה את בית הספר במענק שיאפשר לפיטרס לשמש פרופסור אורח. לאחר שבועות אחדים נודע לי שהקרן קיבלה את הצעתי. בשנה שלאחר מכן הגיע פיטרס להרווארד לסמסטר כפרופסור אורח.

ככל הזכור לי, הוא הגיע זמן קצר לפני תחילת סמסטר האביב. מאחר שמעולם קודם לכן לא יצא מגבולות בריטניה, הוא לא היה מודע כלל כמה קשה החורף הטיפוסי בניו אינגלנד. המונחים "סמסטר סתיו" ו"סמסטר אביב" הם מטעים: "סמסטר סתיו" נשמע עגמומי, קודר וקר, אך לרוב הוא נעים ומתון, ולעתים קרובות שטוף שמש; "סמסטר אביב" נשמע מלא חיים ובהיר, אך לרוב הוא קר מאוד, לעתים קרובות סוער, עם כמות הגונה של שלג וקרח. כשנכנס פיטרס למשרדי לראשונה, מיד לאחר הגיעו משדה התעופה, ראיתי מה הוא לובש ולבי צנח. בלי כובע ובלי כפפות, הוא לבש מעיל עליון קל ונעלי הליכה רגילות. "ריצ'רד", אמרתי, "כדאי שתצטייד כראוי לעונה המתקרבת." יעצתי לו לקנות כובע חורפי חם, כפפות, צעיף, ומגפיים או ערדליים. הוא יצא ללא שהיות וחזר כעבור שעות אחדות בלבוש שונה בתכלית. כפי שהתברר, החורף הממשמש ובא היה קשה במידה חריגה, אך עתה הוא היה מצויד היטב לשרוד בו.

קודם לכן התכתבתי עמו בנוגע לנושא שילמד, והצעתי שילמד את השיעור הרגיל שלי עצמי, קורס ההרצאות "מבוא לפילוסופיה של החינוך", אך בדרכו שלו. נושא הקורס שלי היה אפיסטמולוגיה וחינוך; הוא החליט ללמד על אתיקה וחינוך. הוא הצליח להפליא כמורה בלימודי התואר שני, והרצאותיו אף ראו אור בספרו החלוצי *Ethics and Education*,⁴² שהופיע באותה סדרה שבה ראה אור גם ספרי המבוסס על הרצאותי שלי, *Conditions of Knowledge*.⁴³ הוא היה פעיל מאוד בתקופת שהותו; הוא קיים פגישות

Bernard Bailyn 41

Richard Stanley Peters, *Ethics and Education* (Atlanta: Scott, Foresman, 1967) 42Israel Scheffler, *Conditions of Knowledge* (Chicago: Scott, Foresman, 1965) 43

והרצאות, היה זמין לסטודנטים ואף השתתף בסמינר האפיסטמולוגיה שלי, שבאותה שנה עסק ב־*Foundations of Empirical Knowledge* של אייר.⁴⁴ פיטרס ואני היינו שותפים להבלטת הגישות הרציונליות לסוגיות פילוסופיות ולהכרה בחשיבותן העליונה של סיבות בהוראה ובהתפתחות חינוכית. כל אחד בדרכו, היינו בעלי ברית בייצוג הדגש הזה בפילוסופיה של החינוך. בוויכוחים אקראיים עם סטודנטים תמיד הוא נשאר יציב ורגוע, תמיד מכבד את בן שיחו, אך גם עומד על כך שיציג סיבות לטענותיו. בכך הדגים את הגישה שתמך בה וקנה את לבם של הסטודנטים בחתירתו הרגועה והמתמדת לברר את הרציונל של העמדות שהוצגו. מדי פעם בפעם היו לגישה זו גם תוצאות משעשעות. זכור לי מקרה של סטודנט שטלפן אליו לפני בחינת אמצע שנה שנקבעה בכיתתו, ואמר לו שלא יוכל לגשת לבחינה מפני ששבר את זרועו באותו בוקר. "באיזו יד אתה כותב?" היתה תגובתו המיידית של פיטרס, בטרם פטר לבסוף את הסטודנט מהבחינה.

בתקופה שלימד הוא החל לפתח חובה אמיתית לסטודנטים אמריקנים. כשביקשתי ממנו להשוות בינם לבין הסטודנטים האנגלים שהיה רגיל ללמד, הוא אמר שהכשרתם הפילוסופית של הסטודנטים האמריקנים פחות טובה, לדעתו, וכי הם אינם כה מלוטשים בדיבור ובכתיבה. לעומת זאת, הם נראו לו סקרנים יותר, זהירים פחות, נכונים יותר לחשוף את דעותיהם וליטול את סיכוני הדיון הביקורתי. דעה זו דומה לדעתם של אחרים שעמם הזדמן לי לדון בעניין. פעם שמעתי את עמיתי בהרווארד, מורטון וייט,⁴⁵ מתאר סמינר באוקספורד בהדרכת גילברט רייל.⁴⁶ רייל היה מעלה כמה שאלות ראשוניות, סיפר וייט, ואז קורא לדיון. במקום שקריאתו תביא למבול של תשובות, המשתתפים כולם, כולל רייל, היו מדליקים את מקטרתיהם וממשיכים לעשן בשתיקה מוחלטת. בסופו של דבר, כאשר השתיקה כבר העיקה לבלתי שאת, סטודנט או אורח אמריקני כלשהו לא יכול עוד להתאפק והיה אומר משהו. הקרח נשבר, לרווחת כולם, והחלה מהומת הדיון.

בתקופת שהותו של פיטרס סידרנו לו חדר במועדון הסגל של הרווארד, ששימש אולם קריאה וחדר אוכל, וסיפק אווירה נעימה לעבודה ולמפגש עם מלומדים אחרים. הסידור שימח אותו למדי, והוא כתב לא מעט בחדרו, הכין

Alfred Jules Ayer, *The Foundation of Empirical Knowledge* (London: Macmillan 44
and Co. Ltd., 1940)

Morton White 45

Gilbert Ryle 46

את הרצאותיו ועבד על כתבי יד. אבל יום אחד, בסוף האביב, עם התחממות מזג האוויר, הוא גילה לי שיש לו בעיה: הוא שמן. הוא אמר שהוא אוכל יותר מדי וכי אין לו הזדמנות לשחק גולף. תחקרתי אותו, והבנתי כי בכל יום הוא אוכל את ארוחותיו, בוקר,צהריים וערב, במועדון הסגל, שכן חשב שזהו חלק מן הסידור שלנו בשבילו. מזועזע, הפניתי את תשומת לבו לעובדה שהוא אינו חייב לאכול במועדון, ויכול ללכת גוש בניינים אחד או שניים לכיוון כיכר הרווארד, שם יוכל למצוא מקומות אכילה בשפע שיתאימו לכל סוג של תיאבון שעשוי להתעורר בו. אשר לגולף, אמרתי לדיקן קפל כי לאורח שלנו, גולפאי מושבע, נחוצה גישה למסלול, כי הוא חושש שהוא שמן. קפל, ביעילות אופיינית, שקד על פתרון הבעיה והצליח למצוא מסלול גולף לא רחוק מדי, שפיטרס יכול להירשם אליו. משנפתרו בעיות האוכל והגולף, אורחנו שמח להרגיש מותאם יותר ולחזור למשקלו הרגיל.

זמן קצר לפני סוף הסמסטר ערכנו אשתי ואני מסיבת פרידה קטנה לכבודו בדירתנו, והזמנו רבים מתלמידיו. זה היה אירוע נעים עד מאוד, ואף מרגש. ניכר שהסטודנטים רוחשים לו חיבה, ופיטרס האדיש בדרך כלל התרגש בעליל מן החיבה שעורר ומרגשותיו שלו כלפיהם.

זמן-מה לאחר חזרתו ללונדון התפנתה קתדרה בפילוסופיה של החינוך במכון לחינוך של האוניברסיטה של לונדון, עם פרישתו של פרופסור לוואיס ארנו רייד.⁴⁷ כשנשאלתי, שמחתי מאוד לכתוב למכון ולהמליץ על פיטרס, שאכן זכה במינוי. הייתי מאושר מכך שפיטרס, שבפגישתנו הראשונה סירב להיות מתויג כפילוסוף של החינוך, עמד כעת לאייש את הקתדרה המכובדת ביותר בתחום זה בחבר העמים הבריטי. חיכיתי בכליון עיניים לשיתוף הפעולה בקידום הפילוסופיה של החינוך משני צדי האוקיינוס האטלנטי. הוא אכן המשיך להמריץ את ההכשרה הפילוסופית ברשת של מכללות למורים בבריטניה, והשפעתו התרחבה גם לארצות חבר העמים. בנמרצות יוצאת הדופן בהוראה, ובכתביו הרבים, הוא העלה לאין ערוך את מעמד הפילוסופיה של החינוך. מאז ואילך נותרנו חברים טובים ובעלי ברית.

שינויי טקס

1. מבוא

מתי שינוי בטקס נהפך לשינוי של הטקס? התשובה תלויה כמובן באופן שהטקס נעשה בו לייחודי. אבל זוהי רק תחילת הסיפור. טקסים הם ישויות מרובות-סמלים, ואינם מתמקדים רק בסמל יחיד.¹ כלומר טקסים מזוהים בדרך כלל לא כמופע יחיד אלא כקבוצות של מופעים המתקיימים לפי הוראות מסוימות. מבחינה זו הם דומים ליצירות מוזיקליות ולתחריטים יותר מאשר לציורים. כיצד מנוסחות ההוראות הריטואליות? יש וריאציות, כמובן. אפשר להעבירן במסורת שבעל-פה, בכתיבה או רק בשתיקה, אם כי כזו המובנת היטב בהקשרה. בכל מקרה, הן מציבות תנאים שמן ההכרח לעמוד בהם, המגדירים דרך נכונה ודרך שגויה לעשיית דברים כדי שהטקס יתקיים.

2. טקסים אוטוגרפיים וטקסים אֶלוגרפיים

באופן תיאורטי, טקסים עשויים להיות אוטוגרפיים או אֶלוגרפיים, במינוח של נלסון גודמן, תלוי אם הזהות הטקסית של המופעים הכרוכים בהם תלויה בהיסטוריה של הפקתם.² כשם שתחריטים הם אוטוגרפיים מאחר שזהות היצירה של ההדפסים הכרוכים בהם מורכבת ממקורם המשותף בלוח מקורי,

1 על אמנויות בעלות רכיב יחיד ובעלות רכיבים מרובים ר' Nelson Goodman, *Languages of Art* (Indianapolis: Hackett, 1976), p. 115.

2 על אמנות אוטוגרפית לעומת אמנות אֶלוגרפית ר' Goodman, *ibid*, pp. 113 ff.

כך גם טקסים הם אוטוגרפיים כשהזהות הטקסית של המופעים הכרוכים בהם תלויה בזיקת המופיעים לשרשרת משותפת של הסמכות היסטוריות.³ טקסים שזהותם אינה כזו או להבדיל – תלויה באופים ההיסטורי של המופעים הכרוכים בהם, הם אלוגרפיים. בשני המקרים, הוראות הטקס מגדירות תנאים שמן ההכרח למלא אותם כדי שמופע ייחשב לחלק מהטקס.

3. פורמליות ונוקשות של טקסים

מחברים רבים הדגישו את נוקשותו של הפולחן, את קביעותו הרשמית וחסרת הפשרות – ולפיכך את ניגודו להתאמה אינטליגנטית של אמצעים לתכלית בבקשת כוונה, בהתאמה לשינוי הנסיבות. התיאור שמתאר ארנסט קסירר טקסי הקרבת קורבנות הוא דוגמה אחת המייצגת אינספור אחרות המדגישות נקודה זאת: "[...] סדר הטקס נקבע בכללים אוניברסליים מוגדרים מאוד, רצף קבוע של מילים ופעולות שיש לקיימו בקפידה כדי שהקרבת הקורבנות תמלא את תפקידה."⁴ ועוד, "מנקודת המבט של המחשבה הפרימיטיבית, סטייה קלה ביותר מהסכמה המקובלת של הדברים היא הרת אסון. המילים המרכיבות נוסחה מאגית, לחש או השבעה, השלבים הבודדים של פעולה דתית, של הקרבת קורבנות או של תפילה, על כולם יש לחזור באותו סדר לא משתנה. כל שינוי יחסל את כוח המילה המאגית או הטקס הדתי ואת יעילותם. דת פרימיטיבית אינה יכולה לפיכך להותיר מקום לחירות מחשבה כלשהי של היחיד. היא קובעת את כלליה הקבועים, הנוקשים, שאין להפירם, באשר לכל פעולה אנושית ולכל הרגשה אנושית."⁵

חשוב מכל מקום להבחין בין שאלת זהות הטקס לבין שאלת הנוקשות. זהות נוגעת להוראות המוחלטות של הטקס עצמו; נוקשות נוגעת יותר לגישה כלפי הטקס כפי שהוא מוגדר – דבקות פנאטית באמונה במה שקסירר מכנה "הכוח והיעילות", והאופי ה"הרה אסון" של כל "סטייה קלה ביותר מהסכמה המקובלת של הדברים" – בייחוד אי-יכולת לערוך את הטקס במועד הנדרש.

3 בסוגיה זו ר' Gareth Matthews, "Comments on Israel Scheffler," *Synthese*, 46 (1981), 439–44, and Israel Scheffler, *Inquiries* (Indianapolis: Hackett, 1986), pp. 55 ff.

4 Ernst Cassirer, *The Philosophy of Symbolic Forms*: vol. 2: *Mythical Thought* (New Haven: Yale University Press, 1955), 221

5 Ernst Cassirer, *An Essay on Man* (New Haven: Yale University Press, 1944), 225

חשוב עד מאוד להפריד בין הפורמליות של פולחן – זו שקסירר מתאר במילים "הקביעות הרשמית וחסרת הפשרות" – לבין הגישה של דבקות כפייתית בעריכתו. מבחינה פורמלית, קונצ'רטו לפסנתר של מוצרט מורכב בדומה לכל טקס, אולם יהיה זה בגדר אבסורד לדבר על נוקשותו. התכליל קובע איזה רצף של תווים מכונן את היצירה; הוא לא קובע גם שהיצירה המכוננת כך – תנוגן. בדומה לכך, הגדרת טקס קובעת אלה מופעים נחשבים כמייחדים את הטקס; היא לא קובעת שהטקס ייערך.

4. הולדת טקסים ומותם

לטקסים, כל כמה שהם מכוננים באורח מוגדר, יש ללא ספק היסטוריות. לעתים קרובות הם התגבשו מתוך מאורעות או מנהגים שאין להם אופי כה מוחלט, כשהוראותיהם טרם נוצרו. בלי הוראות כאלו, הפרקטיקה נזילה, ותנאי הזהות שלה אינם קבועים; ההבחנה בין "אותו טקס" ל"טקס אחר" עדיין איננה ברורה.

כשפרקטיקה נזילה מעין זו מתגבשת דיה לניסוח רהוט של הוראות מגדירות, זהות הטקס מובטחת. שינוי כזה, מכל מקום, אינו שינוי בטקס, גם לא שינוי של טקס, שכן לא היה שום טקס לכתחילה. שינוי כזה מייצג אפוא יצירת קטיגוריה פולחנית היכן שלא היתה כזו קודם – הולדת טקס, כביכול. כנגד זאת אפשר לדבר על התפוררות של קטיגוריה פולחנית כשהוראותיה מתרופפות או נחלשות; זהו כמדומה מותו של טקס. לעתים קרובות חילון של טקסים דתיים אינו אי-עריכתם גרידא אלא כרוך בדלדול הדרגתי של זהויות פולחניות, טשטוש גבולות שהיו מוגדרים עד כה, כך שלא ברור עוד מתי מדובר בעריכת טקס. אפשר לאפיין התפוררות מעין זו כשינוי בטקס רק בלשון המעטה קיצונית; כך אפשר לתאר את מותו של אדם כשינוי שחל בו. כמו כן אין במושג התפוררות הטקס שום רמז להחלפה, כגון המרת טקס בטקס אחר.

5. תדירות ההקפדה

לבד מהולדת טקסים וממותם, כלומר יצירתן קטיגוריות פולחניות והתפוררותן, אנו עשויים כמובן לזהות גם שינויים בשכיחות עריכת טקסים

שאפשר לייחסם בבירור לקטיגוריות כאלו. תדירות ההקפדה על הפולחן עולה ויורדת כמובן ללא תלות בזמינותן של הוראות טקסיות מוחלטות. אולם סטייה מעין זו בתדירות אינה שינוי בטקס, גם לא שינוי של טקס, יותר מכפי שסטייה בתדירות של נגינת קונצ'רטו היא רוויזיה של הקונצ'רטו. אם נתעלם מתהליכי יצירת קטיגוריות פולחניות ומהתפוררותן, לאלה סוגים אחרים של שינוי טקסי אפשר לצפות?

6. שינוי באופן העריכה

ראשית כול, עשוי להיות שינוי באופן עריכת טקס שאינו מפר את ההוראות הפולחניות התקפות. האופן החדש עשוי להיות חדשני לחלוטין; לחלופין, לעתים ייתכן שהופיע עוד קודם, אך רק כעת נעשה כה תדיר עד שהוא מוכר או אפילו רווח. ברור כי שינוי כזה, שתואם את ההוראות השרירות, אינו שינוי של טקס אלא שינוי בטקס. בטקס עצמו, המזוהה על-פי הוראותיו הלא משתנות, לא אירעה שום סטייה, ועריכה חדשה בסגנון הישן עדיין תיחשב לנוסח של הטקס הנידון.

7. הוראות פולחניות חדשות

שנית, יש צמיחה או הפצה של מערך חדש של הוראות, המחליף את הישן. כאן ברור כי מדובר בשינוי של טקס. ואולם מה עשויה עם זאת להיות משמעות ההחלפה? כשיש לנו שני מערכים שונים של הוראות עריכה, יש לנו למעשה רק שתי קטיגוריות פולחניות מובחנות – שני טקסים שאינם זהים. שאלת ההחלפה רחבה יותר מסוגיית הזהות גרידא, ופונה לקריטריון כלשהו לברירה בין טקסים שאינם זהים.

התפקיד או הפונקציה של טקס משמשים לרוב קריטריון כזה, ובדרך כלל מעיד על כך שם הטקס. טקס הנישואים לפיכך הוא טקס בעל פונקציה של מתן תוקף ליחסי נישואים בין שני אנשים. אם נאמר כי טקס אחד מחליף טקס אחר כטקס נישואים, כאילו נאמר שמערך אחד של הוראות פולחניות נוטל באופן חדש את התפקיד או הפונקציה של מערך אחר של הוראות פולחניות ככל הנוגע למתן תוקף ליחסי נישואים. אנו ממירים טקס אחד בטקס אחר כאמצעי להבאה בברית הנישואים. מרגע שנעשית ההחלפה,

עריכת טקס העונה על ההוראות הקודמות לא נחשבת עוד כעריכת טקס נישואים, כלומר כעריכת טקס בעל הפונקציה של הבאה בברית הנישואים. וכך גם עריכת טקס הממלא אחר ההוראות החדשות לא היתה נחשבת קודם כעריכת טקס נישואים.⁶

8. פירוט באמצעות עריכה ובאמצעות פונקציה

חשוב לציין כי התייחסות לטקס באמצעות הוראות מוחלטות נבדלת מהתייחסות לאותו טקס באמצעות תפקיד או פונקציה. שינוי של טקס עשוי כטענתנו להיות מובן כהחלפת טקס אחד, שעריכתו מפורטת בדקדוק מוחלט, בטקס אחר המפורט כך, לשם מתן תוקף לפונקציה נתונה. ואולם אפשר לתאר תהליך החלפה מעין זה כשינוי בטקס הנישואים, כלומר שינוי בפולחן הנותן תוקף לפונקציית הנישואים. כשההוראות הפולחניות נוגעות לפונקציה לבדה, יש שינוי רק באמצעי ההחלה. כשעריכת הטקס מפורטת בדקדוק מוחלט אפוא, יש החלפת טקס בטקס אחר.

פירוט באמצעות פונקציה מאפשר אי־בהירות מסוימת. "טקס הנישואים" מתייחס אפוא לטקס אחד או יותר מבין כמה טקסים שאינם זהים, ושיש להם פונקציה דומה בזמנים שונים. ההקשר פותר בדרך כלל אי־בהירות מעין זו, אבל ציון זמן מפורש עשוי להינתן במקרה הצורך למען הסר ספק, כגון "טקס הנישואים במאה הרביעית".

9. פירוט באמצעות סמכות

שלישית, פירוט מוחלט של טקס עשוי להתבסס על פסיקה של סמכות רלוונטית בזמן נתון. דהיינו, מופעים נבדלים עשויים להיתאם כולם להוראה רמת־דרג נחרצת המיוחסת להחלטה סמכותנית. ההוראה רמת הדרג קובעת למעשה שהטקס הנידון צריך להיערך בזמן נתון, בדיוק בהתאם לדרישות הסמכות באותו זמן.

6 זהו המקרה הקיצוני של מערכי דרישות מובחנים. יהיו גם מערכים חופפים שידרשו תנאים נוספים, שאינם משפיעים על הנקודה העיקרית.

נניח שההוראה המוכתבת של הסמכות לטקס נתון בזמן נתון נבדלת מההוראה המוכתבת בזמן מאוחר יותר. האם עריכתו בזמן המוקדם יותר, הנענית להוראה המוקדמת, היא דוגמה לו – ממש אותו טקס – כעריכתו בזמן המאוחר יותר, הנענית להוראה המאוחרת? ולהפך, האם עריכתו בזמן המאוחר יותר, הנענית להוראה המוקדמת, או עריכה מוקדמת יותר הנענית להוראה המאוחרת, תמיד ייפסלו כדוגמה לטקס הנידון? מי שעונה בחיוב על שתי שאלות אלו אומר ששתי ההוראות המוכתבות לבדן אינן מספקות תנאי מכריע להשתייכות לטקס הנידון. שום תנאי לבדו אינו הכרחי או מספיק להשתייכות כזאת. רק הוראה רמת-דרג שכל הוראה סמכותית מפורשת באשר לזמן היא יחסית לה, מספקת תנאי הכרחי ומספיק לזהות פולחנית. אין מדובר אפוא בשינוי של הטקס, שנשאר כמות שהוא לפני ואחרי הזמן המכריע הנידון, אך זהו בהחלט שינוי בטקס.

מאחר שאין לנו שינוי של הטקס, מקרה זה שונה ממה שבחנו קודם, היכן ששם הטקסים לפי הפונקציה לבדה מותיר מקום לעמימות בתחולתו על טקסים שאינם זהים. "טקס הנישואים האזרחי", מתן שם לטקס באמצעות התייחסות לסמכות מוסדית, עוקף את העמימות האמורה. המושג של שיעתוק טקסי כאן, מנקודת המבט של עריכת הטקס לבדה, רחב יותר מזה המוחל במקרה הקודם, שכן הוא חוצה את גבול השינוי מהוראת עריכה מוכתבת אחת להוראת עריכה אחרת. השתמעות אחרת היא שמושג החזרה, שכל עריכה טקסית לפיו מתייחסת לכל השיעתוקים הקודמים,⁷ מורחב באופן מקביל להקיף כל עריכת טקס שהיתה עשויה להיקבע בידי הסמכות הנידונה, בלי קשר לשונות מבחינות אחרות.

ראוי לציין שדרישות הטקס בהתייחסות לכללים של סמכות מוסדית נבדלות מצורות אחרות של דרישות סמליות. נתאר לעצמנו הגדרה של סימפוניה שסימפוניה לפיה היא כל מחלקה של מופעים מוזיקליים המצייתת לכללים של איזושהי סמכות בימי המופעים הנידונים. הגדרה כזו תהפוך בין השאר את הסימפוניה לאוטוגרפית, שכן זהותה תתבסס על העובדות ההיסטוריות הנוגעות לכללי הסמכות הנידונה. בדומה לכך, טקסים המוגדרים באמצעות התייחסות לכללים סמכותניים נהפכים לאוטוגרפיים; וזהויותיהם אינן נפרדות משאלת מקורותיהם ההיסטוריים.

7 על מושג החזרה שלי ר' מאמרי 37–421 (1981), *Synthese*, 46, "Ritual and Reference," או בספרי. *Inquiry, op. cit.*, pp. 64 ff.

10. שינוי סמנטי

חשבו כעת על מקרה של שינוי סמנטי של טקס, היינו שינוי לא בערכותיו המכוננות אלא של התייחסויותיהן, בין הדנוטטיביות, בין הדוגמטיות ובין ההבעתיות. המחוות המאפיינות נשירות, מן הסתם, ללא שינוי, אבל מושא התייחסותן שונה כעת. האם מדובר בשינוי בטקס או בשינוי של טקס? לומר כי מדובר בשינוי של טקס משמע להגזים בהערכת מספר הטקסים ולהניח טקס חדש לכל גוון התייחסותי. נראה כי הדבר כרוך גם בהתעלמות מהעובדה שכל טקס מוליד פרשנויות שונות. לעומת זאת לומר כי מדובר פשוט בשינוי בטקס משמע לדרבן אותנו לפסוק כי שתי מחוות פולחניות בתרבויות שונות, זהות במקרה אך שונות בהתייחסותן, הן אותו טקס עצמו.

ואולי אפשר להציע שעלינו לזהות במפורש את גורם התרבות או הקהילה הרלוונטיים. בהתאם, הברלי התייחסות הנקשרים באותן מחוות במערכת תרבותית נתונה ייחשבו ניתנים ליישוב עם זהות פולחנית, ואילו הברלים כאלה המיוחסים למחוות זהות במערכות שונות ייראו כלא מתיישבים עם זהות פולחנית. יש קושי בהצעה זו, הפונה למושג המערכת התרבותית, שאין לו קריטריונים ברורים של ייחוד.

11. מתן דוגמה

הצעה סבירה יותר היא לדרוש משיעתוקים טקסיים שיהיו דוגמתיים, כלומר הן לספק אותן דרישות הן להתייחס אליהן.⁸ לפי הצעה זו, בדומות של מחווה לבדה אין די עוצמה להבטיח שיעתוק; הסוגיה המכרעת היא אם מחווה נתונה מתייחסת לדרישות מסוימות שהיא גם עונה להן, או לא. קריטריון זה חד יותר מקריטריון התלוי במושג המערכת התרבותית; ובכל זאת הוא נראה יעיל בהדרת צירופי מקרים מטרידים מן הסוג שבחנו. כלומר סביר שמחווה שהגן זהות במקרה בתרבויות שונות לא יתייחסו בשום פנים ואופן לאותן דרישות אפילו הן עונות להן; כך הן יישפטו כסוטות מזהותן הפולחנית. לעומת זאת, שיעתוקים פולחניים אמיתיים, המדגימים במקביל אותן דרישות, יכולים לסטות כהוגן מבחינת התייחסותם בכל דרך אחרת.

12. חזרה וקהילה

טווח החזרה, כפי שצוין, תלוי בשיעתוק הפולחני, כשכל טקס חוזר על כל אותם מופעים שהוא משעתק. ושיעתוק מצדו תלוי כפי שהוצע לאחרונה, במתן דוגמה משותפת לאותן דרישות, בלי להתחשב בשינויי התייחסות אחרים. כך עשויים שיעתוקים פולחניים להתאים למגוון רחב של הבדלי התייחסות בלי להשפיע על החזרה. התוצאה היא ששינוי התייחסותי בין שיעתוקים פולחניים, כזה המתחולל לעתים קרובות בהיסטוריה של הדתות, מתיישב עם זהות הקהילה הדתית המאופיינת בחזרות משותפות. אכן, חזרות מעין אלה משמשות להגדרת הקהילה ולחיזוקה, ומשמרות את המשכיותה למרות ההבדל הניכר בין התייחסותיהן הפולחניות.

בניגוד לכך, כשאין הדגמה מקבילה לדרישות פולחניות, השיעתוק נכשל ועמו גם החזרה, בלי קשר לשאלה עד כמה עריכות פולחניות עשויות לדמות זו לזו. כאן הקהילה מחולקת; חזרה אינה יכולה לגשר על הפער. פולחן עשוי פעם כפעם להיראות כאילו הוא נודר מקהילה אחת לאחרת, אך בלי שיצליח לחצות את השסע שביניהן. למעשה אין זה אותו ריטואל בתחילת המסע ובסופו. באופן זה, ולעתים קרובות, דתות שואלות זו מזו דברים חיצוניים. שכן בלי קשר לשאלה עד כמה מחוות פולחניות עשויות לדמות זו לזו, כשהחזרה מחדש אינה מצליחה לחצות את הקו, כל עריכה מובנת כאילו היא מדגימה את הדרישות הנמצאות בתחומה שלה, לא את אלה שמעבר לכך.

13. טקס, מוזיקה וחינוך

הדגשתי את חשיבות ההדגמה לזהות טקסים, ולפיכך לחזרה, ולמושג הקהילה הפולחנית שהחזרה מאפשרת וכופה. הדגמה מעין זו יוצרת ניגוד משמעותי בין פולחן למוזיקה – ניגוד תקף אף שהן פולחן הן מופעים מוזיקליים נשלטים בידי דרישות, ואפילו למרות היענותה של חזרה פולחנית לתכלול – בשלמותה כשהטקס אלוגרפי, ולפחות חלקית כשהדרישות מעורכי הפולחן, או ההגדרה המוסדית של הטקס, הופכים אותו לאוטוגרפי.⁹ בקצרה, מופע מוזיקלי מציית לתכלול, אבל בדרך כלל אינו מדגים את תכלולו. בניגוד

9 בנוגע לפולחן ולתזמור ר' ספרי, pp. 52 ff. *Inquiries, op. cit.*

לו, עריכת פולחן אינה רק ציות לדרישות פולחניות אלא גם הדגמתן. מדוע אין די לטקס בציות?

כבר ראינו את חשיבות ההדגמה ככל האמור בפסילת מקריות בין-תרבותית מטרידה. אולם אפשר לחשוב על סיבה עמוקה יותר: בטקסים רבים, אולי ברוב הטקסים, הדרישות המושלות מתפקדות כרכוש הקהילה כולה, ואילו תכלילים מוזיקליים אינם מתפקדים באופן דומה כרכוש הקהילה כולה. כלומר הכרת התכליל המוזיקלי מהותית לנגנים, אבל אינה מהותית לקהל. נכון כי ככל שהיכרות הקהל עם התכליל טובה יותר, כן גדלה הבנתו. אף על פי כן, ידיעת התכליל אינה מהותית לתפיסת המוזיקה, וגם המופע המוזיקלי עצמו אינו נחשב לאירוע חינוכי, המזמין את הקהל להערכת התכליל. כמובן, קהילות של מוזיקאים בעלי שאיפות צריכות לרכוש ידע של דרישות מוזיקליות רלוונטיות. אולם תלמידים אלה מתכוננים לקריירה של נגינה בפני קהלים גדולים שהדבר אינו תקף לגביהם. מאפייניה החינוכיים של הכשרת התלמידים עצמה אינם מועברים לסביבות הרחבות יותר שהם מתרגלים בהן את אומנותם.

בניגוד למוזיקה, על העריכה הפולחנית להציג לעין כול את דרישותיה. המשתתפים – סבילים כפעילים – חייבים אפוא להבין את דרישות הפעולות הנעשות. העורכים הפעילים נדרשים כמובן להבנה בטוחה ומפורטת יותר של הדרישות שהם אחראים למימושן; על כוהני דת לפיכך להיות מיומנים במילוי מדויק של דרישות פולחניות באופן שאינו נחוץ להדיוטות. עם זאת, מן ההדיוטות נדרש לפחות ידע כללי של דרישות אלה כדי לתפוס את עיקר הטקס. שלא כבמוזיקה, כל עשייה פולחנית מתפקדת לפיכך גם כהדגמה, או כפעולת הוראה, שתכליתה לחנך את הקהילה ברציונל של הטקס.¹⁰

על ההגדרה

הקדמה למהדורה הסינית של "על פוטנציאל אנושי"

לעונג רב הוא לי לראות כמה ממחשבותי על חינוך מוצגות במהדורה זו לקהילה של קוראים סינים, יורשיה של ציוויליזציה אדירה ועתיקת יומין, מקור ראשוני של פילוסופיה, חינוך, ספרות ואמנויות.

חינוך הוא המפעל האנושי האינטימי ביותר והמרחיק לכת ביותר גם יחד. באמצעות החינוך אנו נזכרים במילותיהם של הורינו ונוגעים בליבם וברוחם של ילדינו. באמצעות החינוך אנו מפרשים את הטבע, מקימים ציוויליזציות ובונים את עולמות האמנות, המדע והתרבות.

חינוך הוא גשר חי בין ההווה לעתיד, בין הממשי לאפשרי, בין העובדתי והענייני לבין המיוחל. אין פלא שהמושג "פוטנציאל" ממלא תפקיד כה בולט בחשיבה של הורים, של מורים ושל מתכננים בעולם כולו, רמז לזרעי השינוי שמחוללת עוצמת הלימוד בחייהם של אנשים. פוטנציאלים של ילד מלמדים על מה שיוכל להשיג כבוגר; פוטנציאלים של חברה מרמזים על הישגים תרבותיים האפשריים.

המושג "פוטנציאל", מכל מקום, בעודו משקף במדויק היבטים מרכזיים בטבע האדם וממלא תפקידים חינוכיים מועילים, ירש גם שלושה מיתוסים מטעים מהמסורת הפילוסופית של העבר: המיתוס הראשון הוא מיתוס הקיבעון, שהפוטנציאלים של אדם לפיו אינם משתנים; השני הוא מיתוס ההרמוניה, הגורס שכל הפוטנציאלים של אדם ניתנים למימוש יחד; והשלישי הוא מיתוס הערך, הטוען שכל הפוטנציאלים של אדם הם תמיד לטובה.

התוצאה המתקבלת משילובם של שלושת המיתוסים האלה היא צמצום אחריותו של המחנך לערוך שיפוטים ערכיים ולבחור מה מבין הפוטנציאלים של הילד לקדם. המחנך חושב בטעות שעליו פשוט לאתר את הפוטנציאלים

של הילד ואז לטפח את כולם, תוך התעלמות מהשתנותם של פוטנציאלים במשך הזמן, מקונפליקטים מפורשים בין פוטנציאלים שונים, וכן מהעובדה הגלויה לעין שפוטנציאלים אחדים הם לטובה, פוטנציאלים אחרים לא מעלים ולא מורידים מבחינה מוסרית ואילו עוד פוטנציאלים הם לרעה.

שאיפתי כאן היא לערוך דה-מיטולוגיזציה של המושג המסורתי של "פוטנציאל", ולייחדו לשימושים חינוכיים הולמים באמצעות שיחורור משלושת המיתוסים הנזכרים לעיל. אני עושה זאת באמצעות הרכבה אנליטית מחודשת של המושג המסורתי, והעלאה של שלושה רעיונות חלופיים בני יישומים תיאורטיים ומעשיים טובים יותר. יחד, רעיונות אנליטיים חדשים אלה מביאים בחשבון את השתנותם הניכרת של פוטנציאלים לאורך זמן, את הקונפליקטים הגלויים לעין בין פוטנציאלים ואת הפוטנציאלים – הברורים מאליהם – לרעה או לטובה. התוצאה היא שמחנכים אינם פטורים עוד מהאחריות לערוך שיפוט ערכי ולבחור אלה פוטנציאלים לטפח, מאלה להתעלם ואלה לנסות לעקור לחלוטין. חינוך אינו נתפס עוד כמפעל עובדתי או טכני. הוא דורש שיפוט מוסרי ומעשי ומטיל אחריות כבדה על מחנכים, על הורים ובעצם על האזרחים כולם.

שלושת הרעיונות האנליטיים שאני מציע מציגים פוטנציאל, ראשית – ככושר לרכוש מאפיין כלשהו; שנית – כנטייה לרכוש מאפיין שכזה; ושלישית – כיכולת לרכוש את המאפיין הזה. פוטנציאל ככושר הוא החופש ממכשולים הקשורים רלוונטיים. פוטנציאל כנטייה הוא אינדיקציה לשלבי ההתפתחות. ולבסוף, פוטנציאל כיכולת מרמז על מיומנות, כוח או כשירות – יכולתו של אדם לרכוש מאפיין כרצונו. הכושר מאפשר ואילו היכולת מתגברת. העלאת הפוטנציאל כיכולת משמע תגבור למידתו של אדם באמצעות הבאת יעדיו החינוכיים אל תחום מאמציו שלו, מתן העוצמה להתפתחות עצמית והחופש לקבוע אלה מאפיינים ירכוש, ולפיכך איזה מין אדם יהיה.

העוצמה הניתנת לאדם לעצב מחדש את מאפייניו – ומכאן את עצמו – באמצעות בחירה מבליעה את ההכרה שמאפייניו הנוכחיים עשויים להיות פס כארעיים. היכולת ללמוד היא ככלות הכול יכולתו של אדם לשנות את אשר הינו ואת אשר היה; היא מסכנת את ההווה. יכולת כזו, כשהיא נעשית כללית למדי, עולה בקנה אחד עם חזון של חברה דמוקרטית, שהלימוד בה אינו מוגבל אלא פתוח לרווחה, שהסיכונים בלימוד חופשי מכללים – יותר מאשר מוצדקים בה בגין איכותה האנושית של הקהילה הלומדת. הקשר המיוחד המאחד קהילה כזאת תוך כדי שינוי והתחזית לשינוי הוא הכבוד ההדדי של הלומדים, והעניין המשותף שהם מכירים בו בהנציחם כבוד כזה.

האידיאל הדמוקרטי מוציא מכלל אפשרות את מושג החינוך כמכשיר שלטוני. הוא נוגד את הרעיון של שליטים המעצבים או צרים את מחשבת התלמיד. תפקידו של חינוך בדמוקרטיה הוא דווקא לשחרר את המחשבה, לחזק את כוחותיה הביקורתיים, לצייד אותה בידע וביכולת מחקר עצמאי, לעורר את אהדותיה האנושיות ולהאיר את אפשרויות הבחירה המוסריות והמעשיות שלה. יתר על כן, תפקידו זה של החינוך אינו צריך להיות מוגבל לחבריה של איזושהי תת־קבוצה נתונה, אלא להתרחב ככל האפשר לכלל האזרחים, המוזמנים כולם ליטול חלק בתהליכים של דיון, ביקורת, בחירה ומאמץ קיבוצי שהמבנה החברתי המשותף תלוי בהם. הרעיון הקנטיאני של "ממלכת תכליות" מדמה חברה שכל חבר בה הוא ריבון ונתין כאחד. במילותיו של ראלף ברטון פרי,¹ "דמוקרטיה המחנכת לדמוקרטיה מחויבת לראות בכל חבריה יורשים שצריכים לקבל הכשרה טובה ככל האפשר לממש את זכויותיהם מלידה".

האם חינוך הוא דיסציפלינה?

מבוא

האם מעשה החינוך מבוסס על דיסציפלינה של חינוך? האם ביסודה של הפרקטיקה החינוכית מונח איזושהו ענף ידע? האם העקרונות המנחים של אמנות החינוך נגזרים מאיזושהו מחוז מובחן של תיאוריה? שאלות אלה הן רציניות ביותר כאשר הן מתייחסות לא למצב הנוכחי של המדעים אלא לעצם העניין. אם נסכים שכעת אין לנו דיסציפלינה של חינוך, האין זה מן ההכרח לפתח או לגלות באמצעות חקירה דיסציפלינה כזאת? יתרה מזו, האם התקווה להתקדמות חינוכית ממשית אינה תלויה במידת הצלחתה של חקירה כזאת? ניסוח רטורי זה של השאלה נשמע פשוט להפליא ומשכנע באופן שאין להכחישו. ובכל זאת טוב נעשה אם נבחן את הבסיס שממנו נוכל להגן על תשובה חיובית.

פרקטיקה חינוכית

ללא ספק אפשר לומר כי הפרקטיקה של החינוך היא דיסציפלינה. דרכים מסוימות לחנך עדיפות על דרכים אחרות; מוכרחים להיות כללים המבחינים בין פרקטיקות טובות יותר לבין פרקטיקות טובות פחות ומנחים אותנו לבחור באלה הטובות יותר. יתר על כן, מיומנות בחינוך אינה אינסטינקטיבית אלא תוצר של הכשרה וניסיון המקנים שליטה בכללים אלה. הכשרה וניסיון, כמו גם אמנותו המוגמרת של המורה המומחה, משמשים בסופו של דבר לחינוכו של המחנך למשמעת, כפי שכל דיסציפלינות האמנות מחנכות את האמן למשמעת באמצעות האתגר המתמשך להפעיל הבחנה ושיפוט,

סבלנות וראיית הנולד, להקריב את עצמו למען בקשת המצוינות ולהביא לכלל שלמות את הבנתו בחומר ואת אהבתו אליו.¹

תיאור כזה של הפרקטיקה של החינוך הוא ללא ספק מתקבל על הדעת. ובכל זאת אין לו ולו הנטייה הקלה ביותר להוכיח את העובדה שהפרקטיקה מתבססת על איזשהו ענף ידע אוטונומי המיוחד לה. עצם היותה של הפרקטיקה החינוכית נמשלת בכללים עשוי לשמש בסיס מספיק להכרזה על היותה דיסציפלינה במובן אחד של המילה. ואולם, אין זה בסיס מספיק להנחה שאותם כללים לקוחים מדיסציפלינה תיאורטית ייחודית במובן אחר של המילה. הנדסה נמשלת בכללים, אבל אותם כללים אינם לקוחים ממדע מיוחד של הנדסה.

ההבחנה שמיומנות בחינוך היא תוצאה של הכשרה וניסיון עשויה לספק סיבה נוספת לטענה שהפרקטיקה של החינוך היא דיסציפלינה. ואולם אין בכך כדי לתמוך בהנחה שמוכרח להיות ענף מדעי מובחן המונח ביסוד הפרקטיקה. מיומנות ברפואה היא תוצר של הכשרה וניסיון, אף שהיא מסתמכת על דיסציפלינות אינטלקטואליות רבות. מהיותה של הרפואה דיסציפלינה מעשית לא משתמע שקיים מדע ייחודי של רפואה.

לבסוף, קיימת אנלוגיה חשובה בין הוראה רצינית לבין אמנות רצינית. שתיהן מחנכות למשמעת באמצעות אתגר. ואולם, מן העובדה שיש לפעילות ערך דיסציפלינרי אין להסיק שעליה להסתמך בהכרח על דיסציפלינת חקר מובחנת. אין מדע של שירה, אף שהשירה מחנכת למשמעת ומתרבת. גם הציור, עם כל האתגר היצירתי שבו, אינו מניח את קיומו של מדע אוטונומי של ציור. בקצרה, עלינו להקפיד להבחין בין הדרכים שאנו מחילים בהן את המלה דיסציפלינה לפעילויות בכלל, לבין הדרכים שאנו מחילים בהן אותה לענפי ידע בעיקר, ולהימנע מהיסקים כוזבים בין מקרים מן הסוג אחד לבין מקרים מן הסוג האחר.

1 בהקשר זה ר' M. Black, "Education as Art and Discipline," *Ethics*, LIV (1944), 290–4; reprinted in I. Scheffler, ed., *Philosophy and Education*, Boston: Allyn & Bacon, 1958.

התחום החינוכי

הבה נחליט אפוא לדון בדיסציפלינות תיאורטיות באופן בלעדי – ענפי ידע או גופים של מדע. כל דיסציפלינה כזו, אפשר לומר, שואפת להציע תיאור שלם ושיטתי של תחום דברים כלשהו בעולם. היא מבקשת גוף מקיף של עקרונות אמיתיים שיתארו ויסבירו את התחום שהינו מושאה ההולם. תחום הדברים הפיזיים הוא מושאן של כל דיסציפלינות הפיזיקה, שנחלתן כוללת אפוא את כל האמיתות המשמעותיות הנוגעות לאובייקטים פיזיקליים.

חשבו כעת על תחום הדברים המעורבים בתהליכים חינוכיים: בתי ספר, מקצועות לימוד, רעיונות, פרקטיקות ומסורות חברתיות, תלמידים, מורים, שיטות ותכניות לימודים. אין ספק שתחום חשוב זה מוכרח להיות מושא הולם לדיסציפלינה תיאורטית יחידה כלשהי שתתפוס את כלל האמיתות הכלליות המשמעותיות על תהליכי החינוך. אם איננו זונחים את ההנחה שהעולם מסודר, עלינו להניח כי לכל תחום, ובייחוד לתחום החינוך, יש איזושהי דיסציפלינה מיוחדת ובלעדית היכולה לתאר ולהסביר את הסדרים המיוחדים שהוא מגלם.

טיעון זה מאמץ את ההשקפה שקיים מתאם של אחד לאחד בין תחומים לבין דיסציפלינות; לא זו בלבד שכל דיסציפלינה מתאימה לתחום ייחודי כלשהו אלא שכל תחום תומך לפחות – ולכל היותר – בדיסציפלינה אחת. השקפה זו, אלמלא היתה כה כוזבת, היתה מושכת ביותר בסימטריה שלה, מגלמת כביכול את הרעיון הנושן והנכבד שמציאות ושיח הן בבואות זו של זו.²

ואולם לרוע המזל דיסציפלינות נבדלות עשויות להסתמך על יסודות של אותו תחום, ולעומת זאת יש מחוזות שללא ספק כלל אינם תומכים בשום דיסציפלינה. אין זה נכון לומר שאם היה עלינו לאסוף את כל האמיתות הכלליות המשמעותיות על יסודותיו של כל תחום שהוא הן היו ממלאות קופסה אחת, ואחת בלבד, שהיתה מייצגת את הדיסציפלינה בהא-הידיעה של אותו תחום. למעשה נראה שרעיון זה כולל סתירה. שכן אילו היתה קופסה לתחום A וקופסה אחרת לתחום B, עדיין היתה צריכה להיות קופסה שלישית לתחום המורכב מ-A+B, קופסה שתכיל אמיתות המשתיכות באופן בלעדי, לפי התיאוריה שלפנינו, לשתי הקופסאות הראשונות.

2 לדיון כללי ר' Nelson Goodman, "The Way the World Is," *Review of Metaphysics*, XIV (1960), 48–56.

חלק גדול מכוח המשיכה של התיאוריה נובע מן הדוגמה של הפיזיקה, שנחלתה כנטען מורכבת מכל האמיתות התיאוריות וההסבריות של תחום האובייקטים הפיזיקליים. אבל כוחה של דוגמה זו מתפוגג מרגע שמביטים היטב בתכניו של התחום הפיזיקלי. בסופו של דבר, כמה אובייקטים פיזיקליים הם מטבעות לשון, אחרים הם מאובנים, עוד אחרים הם צמחים או בעלי חיים ועוד אחרים הם אנשים. אפילו הפיזיקליסט המחמיר ביותר ימצא כי מביך לטעון שהאמיתות המרכיבות את הבלשנות, את הפילאונטולוגיה, את הביולוגיה, את האנתרופולוגיה ואת הפסיכולוגיה שייכות, אפילו בעיקרון, לדיסציפלינה היחידה של הפיזיקה. ואף שבאופן עקרוני קל לחשוב שהכימיה ניתנת להעמדה על הפיזיקה, בפועל (וכפי שמפרשים אותה כעת ובשנים קודמות) היא אינה ניתנת להעמדה כזו הגם שהיא עוסקת באותו תחום. אם חושבים על כך, נראה מובן מאליו שדיסציפלינות מובחנות למדי בתוכנן ובאופן הביטוי שלהן עשויות להסתמך על אותו תחום דברים.³ פיזיקליזם במיטבו הוא לפיכך דוקטרינה הנוגעת ליסודות שמחילים עליהם דיסציפלינות, יותר מאשר דוקטרינה המתיימרת למצות את הדיסציפלינה של הפיזיקה.

אם רואים במחוז האובייקטים הפיזיקליים מודל לתחום החינוכי, אין סיבה להניח שיש לכל היותר דיסציפלינה תיאורטית אחת של חינוך, המורכבת מכל אותן אמיתות תיאוריות והסבריות הנוגעות ליסודות החינוך. אם לוקחים בחשבון תחומים נוספים כדוגמאות, אין גם שום סיבה להניח שכל תחום חייב לתמוך בדיסציפלינה אחת לפחות, במחיר הפרה של הנחה כללית כלשהי בדבר יקום מסודר. אין דיסציפלינה המקושרת לתחום הכיסאות לדוגמה, אבל אין בכך לומר שהתנהגותם המכאנית של כיסאות היא בגדר מסתורין הקורא תיגר על חוש הסדר שלנו. כיסאות, ככל אובייקט פיזיקלי אחר, מצייתים לעקרונותיה הכלליים של הפיזיקה. ויהיה זה כוזב בבירור להסיק, על סמך העובדה שמושאה של כל דיסציפלינה הוא איזשהו תחום דברים, כי לפיכך כל תחום דברים יהיה בהכרח מושאה של דיסציפלינה כלשהי. וגם אם אין בנמצא שום דיסציפלינה מיוחדת של חינוך, לא נובע מכך שתחום החינוך יישאר בהכרח אטום להבנתנו.

3 עצמאותה של האונטולוגיה מהמערך המושגי של התיאוריה נידון אצל W.V. O. Quine, *From a Logical Point of View*, Cambridge: Harvard University Press, 1953, ובייחוד בפרק 7. ביקורת של הרעיון שלפיו אנו מסבירים אובייקטים כלולה בסעיף האחרון בחיבורי "Explanation, Prediction and Abstraction," *British Journal for the Philosophy of Science*, VII (1957), 293–309.

תופעות חינוכיות

מתחנו ביקורת על הרעיון שקיים מתאם של אחד לאחד בין דיסציפלינות תיאורטיות לבין תחומי דברים. דיסציפלינות עשויות להיות שונות זו מזו אמרנו, אף על פי שהן מקושרות לאותה קשת אובייקטים. אפשר שהסיבה לכך היא שהן מספקות תיאורים לסוגים מסוגים שונים של תופעות הבאות לידי ביטוי באותם אובייקטים עצמם או לחלופין לסוגים מסוגים שונים של היבטים או תכונות שלהם.

הרעיון הוא טבעי. חשבו על ג'ון סמית. משקלו הוא נתון פיזיקלי, הדופק שלו הוא נתון ביולוגי ושיחתו היא נתון פסיכולוגי. הוא נתון בו באותו זמן לניתוח פיזיקלי, ביולוגי ופסיכולוגי. מה מתקבל יותר על הדעת מלהניח כי לבד מג'ון סמית המוחשי שלפנינו קיים מגוון של ישויות אפלטוניות העומדות בזיקה אליו ויש לטפל בהן – כלומר, התופעות הפיזיקליות, הביולוגיות והפסיכולוגיות הבאות בו לידי ביטוי? כל מערך כזה של תופעות, אפשר לומר, הוא בסיס לדיסציפלינה כלשהי שאפשר להחילה על סמית, והמספקת גשר אֶתְרִי בין סמית האובייקט לבין האמיתות שהוא מתואר באמצעותן במסגרת דיסציפלינה מסוימת זאת.

מגוון הדיסציפלינות לפי השקפה זו עולה אפוא מתוך מגוון סוגי התופעות. לכל טיפוס כזה תואמת דיסציפלינה יחידה, וכל דיסציפלינה תואמת סוג יחיד כלשהו. קיום תופעות חינוכיות מבטיח אפוא, לפחות באופן עקרוני, דיסציפלינה ייחודית של חינוך, אם כי יש להודות שכל קשת של אובייקטים המביאה לידי ביטוי תופעות חינוכיות ללא ספק תביא לידי ביטוי גם סוגים אחרים של תופעות, וכך יהיה אפשר לנתח באמצעות דיסציפלינות אחדות בעת ובעונה אחת.

להשקפה זו יש כוח משיכה מסוים והיא הולמת היטב חלק גדול מהחשיבה והדיבור הרגילים שלנו; אולם היא לא תעמוד בניתוח רציני. השגות אנלוגיות לאלה שנדינו קודם עולות על הדעת מיד. לא כל מערך של היבטים, תכונות או תופעות תומך בדיסציפלינה נפרדת. אין מדע של מחלקת הכיסאות וגם אין מדע של תופעת הכיסאות. גם אין זה נכון לומר שדיסציפלינה אחת לכל היותר היא שמנסחת את האמת בנוגע לכל מערך נתון של תופעות. אי אפשר להכחיש כי לימודי בלשנות לדוגמה אינם פונים לתכונותיו הפיזיקליות של הנושא שלהם, וכי תכונות כאלה מן הסתם משתייכות לדיסציפלינות אחרות מלבד פיזיקה – כגון כימיה וביולוגיה.

באופן רשמי, הסתירה המצוינת לעיל אורבת אכן גם כאן. אם למחלקת התופעות K ולמחלקת התופעות L יש דיסציפלינות ייחודיות המקושרות עימן, ואם קיימת גם דיסציפלינה ייחודית למחלקה $K + L$, אזי או שכמה אמיתות ישתייכו לשתי קופסאות או שקופסה כלשהי אינה מלאה לחלוטין. ואולם בנקודה זו מתבקשת האפשרות של מהלך פילוסופי חדש. אנו עשויים להכריז שיש לנו אמת מידה עצמאית להגדרת מחלקות "טהורות" של תופעות, וכי אמת המידה הזאת היא שמונעת את היווצרות מחלקה $K + L$, שהסתירה המציקה תלויה בה. אם לנסח את העניין באופן אחר, כעת הטענה היא שמתאם של אחד לאחד בין דיסציפלינות לבין מחלקות של תופעות תקף רק ביחס למחלקות טהורות של תופעות כפי שהן מוגדרות באמצעות אמת המידה העצמאית המשווערת שלנו. אמת מידה זו פוסלת לדוגמה את מחלקת התופעות הפיזיקליות-ביולוגיות ומכירה רק בשתי מחלקות, של תופעות פיזיקליות טהורות ושל תופעות ביולוגיות טהורות. מהלך זה לא היה הולם לפני כן, ביחס לאובייקטים, שכן הרעיון של אובייקט פיזיקלי טהור או של אובייקט ביולוגי טהור הוא בלתי נתפס. הרעיון של היבט, תכונה או תופעה ביולוגיים או פיזיקליים טהורים, מכל מקום, אינו בלתי נתפס כלל וכלל.

האפלטוניזציה של הבעיה משיגה אפוא דבר-מה חדש בהשוואה לניסוח הקודם. בייחוד היא נמנעת מאי-העקיבות המצוינת לעיל ומאפשרת להחיל דיסציפלינות אחדות על אותו תחום של אובייקטים, בהתיימרה אך ורק למתאם של אחד לאחד בין מחלקות טהורות של תופעות המקושרות לתחום זה. אולם היא נכשלת בהסרת ההשגה האחרת המצוינת לעיל. שכן עדיין נתקשה לטעון שכל מחלקה טהורה של תופעות תומכת בדיסציפלינה. ועדיין יהיה זה נכון שיותר מדיסציפלינה אחת מקושרת למחלקה טהורה נתונה של תופעות, כגון במקרה של האנתרופולוגיה והסוציולוגיה, העוסקות שתיהן בתופעות חברתיות. יתרה מזו, לא ברור עוד שעדיין יש לנו בסיס לטענה בדבר קיומה של דיסציפלינה של חינוך, מאחר שאין זה ברור כי תופעות חינוכיות הן תופעות טהורות.

אפשר ליומר כי לפחות אחת הביקורות הנ"ל אינה הוגנת: תופעות חברתיות אינן תופעות טהורות; יש לפרקן לתופעות אנתרופולוגיות ולתופעות סוציולוגיות, כשכל קבוצה תומכת בדיסציפלינה אחת לכל היותר. אבל כיצד אנו יודעים זאת? מהי, בסופו של דבר, אמת המידה שלנו להגדרת מחלקות טהורות של תופעות? מהם בעצם תופעה, היבט או תכונה במובחן מהדבר

שמבטא אותם ומהמילה המתארת אותם?⁴ המסה של ציור מסוים של מונה, יש להניח, היא אחת התופעות או ההיבטים הפיזיקליים של הציור, ואילו היותו דוגמה לאימפרסיוניזם הצרפתי אינה כן. עוצמתו של חרושצ'וב,⁵ יש להניח, היא תכונה סוציולוגית, שלא כגובהו, כמשקלו וכהרכבו הכימי, שאינם כן. האם החלטות אלה, מכל מקום, אינן מקבילות באופן מושלם לשיפוטים שבאמצעותם אנו מחליטים שהמונח "מסה" הוא מונח פיזיקלי ואילו המונח "דוגמה לאימפרסיוניזם הצרפתי" אינו כן? וכי המונח "עוצמה" משתייך לאוצר המילים של הסוציולוגיה, ואילו המונחים המשמשים לניסוח הגובה, המשקל והתיאורים הכימיים אינם כן? שאלה זו מעלה חשד ששפת התופעות היא טפיל על השפה של השפה, ושלתופעות אין חיים עצמאיים משלהן אלא הן מושלכות על העולם באמצעות המונחים המשמשים אותנו, צללים המוטלים על האובייקטים דרך תיאורינו אותם. מדוע לא להבהיר את המצב בסילוק מוחלט של עולם צללים זה, ומיקוד תשומת הלב באופן ישיר בשפה שתיאורינו והסברינו המקובלים לדברים מובעים בה?

מונחים חינוכיים

פתחנו בניסיון לפרש דיסציפלינות תיאורטיות במונחים של תחומים מיוחדים של אובייקטים ומצאנו כי נתיב זה אינו מספק. הניסיון החלופי להצמיד דיסציפלינות למחלקות מובחנות של תופעות טהורות התברר כמתסכל באותה מידה, מסיבות חדשות וישנות גם יחד. האם נצליח יותר אם נפנה מאובייקטים ומתופעות למילים?

כמה מהמורות ברורות בנתיב החדש ניכרות מייד. איננו יכולים לדוגמה להמשיך ולהסביר את הדיסציפלינות כמתאפיינות באוצר מילים מיוחד ואז להסיר בעליצות את המגבלות מאוצר מילים זה במונחים של הנדרש לשם תיאור תחומים מובחנים של תופעות או אובייקטים. שכן הדבר יעורר שוב את הקשיים הישנים. גם איננו יכולים לאפיין את הדיסציפלינה של הפיזיקה

4 בהקשר זה ר' – Nelson Goodman, "On Likeness of Meaning," *Analysis*, X (1949), 1–7, reprinted in L. Linsky, ed., *Semantics and the Philosophy of Language*, Urbana: University of Illinois Press, 1952; and M. White, *Toward Reunion in Philosophy*, Cambridge: Harvard University Press, 1956.

5 מנהיגה של ברית המועצות למן מחצית שנות החמישים ועד תחילת שנות השישים של המאה העשרים [העורך].

לדוגמה כדיסציפלינה המנוסחת במונחים פיזיקליים – אם אנו מבינים מונח פיזיקלי כמונח המשמש בניסוח של פיזיקה. שכן נוהל כזה יהיה מעגלי בבירור. מה אפשר אפוא לעשות?

כוח המשיכה של הרעיון הנוכחי טמון בעובדה שהדיסציפלינות התיאורטיות המסוימות עשויות להתפרש כגופים מסוימים של מידע שיטתי, כשכל גוף כזה, יש להניח, מובע באמצעות מערך לשוני מובחן. נניח, למען הפשטות, ליבה משותפת של מונחים לוגיים ותחביר משותף לכל הדיסציפלינות. אוצר המילים האקסטרנאלוגי של כל דיסציפלינה ייבדל אז, לפחות בדרגה מסוימת, מזה של כל דיסציפלינה אחרת. כך לדוגמה הביולוגיה, לא הפיזיקה, תכיל את המונח האקסטרנאלוגי "תא", אף ששתי הדיסציפלינות חולקות מבנה לוגי משותף. דרגה מסוימת של חפיפה באוצר המילים מתיישבת לפיכך עם מובחנותה של כל דיסציפלינה, אם לוקחים אותה כמכלול. האין אנו יכולים אפוא לפרט את תחומה של כל דיסציפלינה כזו כמה שניתן לביטוי באמצעות אוצר המילים האקסטרנאלוגי המקושר אליה, בעזרת הלוגיקה ובהתאמה לתחביר התקני המשווער? והאם דיסציפלינה של חינוך אינה מובטחת אפוא מעצם העובדה שאוצר המילים של החינוך, לפחות בחלקו, הוא מובחן?

יש עידונים מורכבים שצריכים להיעשות לפני שנוכל לנסח את הרעיון הנוכחי אפילו בבחירות מינימליות. חשבו לדוגמה על אוצר המילים האקסטרנאלוגי של הביולוגיה; הבה נציין אוצר מילים זה בסימן B. כעת הבה נציין את אוצר המילים האקסטרנאלוגי של הכימיה בסימן C. אנו יכולים להניח באופן הגיוני ש-B חופף ל-C, כלומר שמונחים אקסטרנאלוגיים מסוימים משתייכים הן לאוצר המילים של הביולוגיה הן לאוצר המילים של הכימיה. ואולם, כיצד עלינו לסווג כעת אמירה S, שמרכיביה האקסטרנאלוגיים לקוחים כולם מאזור החפיפה? ובעיקר, האם עלינו לייחס את S לדיסציפלינה של הביולוגיה או לדיסציפלינה של הכימיה?

נוכל לנסות וליישב את השאלה אם נציג איזשהו רעיון של סדר מונח מראש בין הדיסציפלינות. אנו מניחים לדוגמה שהפיזיקה מניחה מראש את הלוגיקה ושהכימיה מניחה מראש את הפיזיקה ומונחת מראש בתורה בידי הביולוגיה. כעת, אם S מורכבת ממונחים אקסטרנאלוגיים הלקוחים במלואם מן החפיפה בין אוצר המילים של הביולוגיה לבין אוצר המילים של הכימיה, אבל כלל וכלל לא מהחפיפה של שני אלה עם הפיזיקה, אזי אנו מייחסים את S לכימיה, מאחר שהביולוגיה מניחה מראש את הכימיה. כדבריו של מורטון

ווייט, S אינה מכילה מונחים ביולוגיים באופן ספציפי, אלא רק מונחים כימיים באופן ספציפי, למעט לוגיקה.⁶

מה עלינו לעשות כעת עם אמירה מסוג אחר, T, שכן כוללת כמה מונחים ביולוגיים באופן ספציפי, וכן גם כמה מונחים כימיים באופן ספציפי, אבל שום מונח אקסטרלאוגי אחר? כאן אנו יכולים לעקוב אחרי הכלל שהציע לאחרונה וייט, ולפיו על אמירה להיות מסוגלת בדיסציפלינה נתונה אם, לבר מהמונחים הספציפיים לאותה דיסציפלינה הנכללים בה, כל המונחים האחרים הנכללים בה הם ספציפיים לדיסציפלינות שהיא מניחה מראש.⁷ כך יש לייחס את T לביולוגיה.

הבה נוותר על השאלה הקשה הנוגעת לאופן שיש לפרש בו את סדר ההנחה מראש, וכן על כל הבעיות האחרות הנובעות מהעידונים הנזכרים לעיל. הרעיון הבסיסי הוא שיש לפרש את תחומה של הדיסציפלינה במונחים של אוצר המילים האקסטרלאוגי שלה, כמו גם של מקומה בסדר ההנחות מראש. האם לא נובע כעת, מעצם קיומו של אוצר מילים חינוכי ספציפי, שחייבת להיות דיסציפלינה של חינוך?

בטרם נשיב בחיוב על השאלה האחרונה עלינו להביט באופן ביקורתי ברעיון הבסיסי המונח ביסודה. למען האמת, להצעה הכללית יש תוצאות שאי אפשר להגן עליהן. נניח לדוגמה שהמונחים "שולחן" ו"עגול" ניתנים להגדרה במינוח פיזיקלי. כך, האמירה האמיתית "כמה שולחנות אינם עגולים" ניתנת לביטוי בשפתה הספציפית של הפיזיקה. ובכל זאת, אין ספק שאמירה זו אינה משתייכת לדיסציפלינה של הפיזיקה. אם אכן היתה נחשבת כמשתייכת לפיזיקה כיוון שהיא ניתנת לתרגום למונחים פיזיקליים, אזי שלילתה, "כל השולחנות הם עגולים", היתה גם היא משתייכת לפיזיקה, והדיסציפלינה של הפיזיקה היתה מתבררת כמכילה סתירה עצמית. אף לא אחת מאמירות אלה משתייכת אכן לגוף התיאוריות והחוקים הפיזיקליים ואינה נובעת מהן. יתרה מזו, המונח "שולחן", אף שניתן להגדירו במונחים פיזיקליים, אינו מונח שאפשר לומר עליו כיאות שהוא משתייך לדיסציפלינה של הפיזיקה. הוא לא נכלל כעת בניסוח של תיאוריות או של חוקים

6 M. White, "Historical Explanation", *Mind*, LII (1943), reprinted with Postscript 'ר' in P. Gardiner, *Theories of History*, Chicago: Free Press, 1959 שם נעשה ניסיון לקבוע את מעמדה של ההיסטוריה כדיסציפלינה עצמאית.

7 ר' תשובתו של כותב שורות אלה לשאלה אצל P. Gardiner, *Theories of History*, p. 372.

פיזיקליים, גם לא סביר שאי-פעם ישתייך. תחומה של הדיסציפלינה, אם יש אמת בהרהורים אלה, צר הרבה יותר ממה שניתן לביטוי תיאורטי באמצעות המערך הלשוני המובחן של הדיסציפלינה. חלק גדול ממה שניתן לביטוי מצוי אפוא מחוץ לדיסציפלינה, ושתי דיסציפלינות עשויות לחלוק באופן מתקבל על הדעת מערך אחד. תחום הדיסציפלינה לא נראה אפוא כפונקציה של עוצמתו האקספרסיבית של מערך לשוני נתון, אלא של זמינות גוף של חוקים ותיאוריות שנוסח והוכח במסגרתו. הטענה ניתנת לניסוח במונחים של העמדת דיסציפלינה אחת על דיסציפלינה אחרת. אם מעמידים דיסציפלינה אחת על דיסציפלינה אחרת, בדרך כלל לא יהיה די להראות שניתן להגדיר את המינוח שלה בשלמותו באמצעות המינוח של הדיסציפלינה האחרת. מן ההכרח יהיה להראות שניתן לגזור את עקרונותיה מעקרונות הדיסציפלינה האחרת.⁸ זוהי דרך נוספת לומר שתחומה של דיסציפלינה נקבע באמצעות גוף של חוקים ותיאוריות, ולא באמצעות אוצר מונחים מסוים.

גזירתה של אמירה נתונה מעקרונותיה של דיסציפלינה מסוימת מראה כי האמירה אכן צומצמה לאותה דיסציפלינה ולפיכך משתייכת אליה, אך מכך לא נובע שכל אמירה שאינה מצטמצמת שייכת לדיסציפלינה אחרת כלשהי. היזכרו באמירה "כמה שולחנות אינם עגולים". אף שאנו רשאים להניח כי כל אחד מהמונחים האקסטרנאלוגיים של האמירה ניתן להגדרה באמצעות אוצר המילים של הפיזיקה, טענתי שהיא אינה משתייכת לדיסציפלינה של הפיזיקה. גם אין שום הכרח להניח כי כיוון שהיא אינה מצויה בתחומה של הפיזיקה מן ההכרח שתימצא בתחומה של דיסציפלינה אחרת כלשהי.

שימו לב כי באמירה שבחנו זה עתה ניתן להגדיר כל מונח אקסטרנאלוגי במינוח פיזיקלי בלי שהאמירה בכללה תהיה "משמעותית" באיזשהו מובן תיאורטי; אף שהיא נכונה, אין זה סביר שתיכלל כעיקרון של איזושהי דיסציפלינה מדעית. באופן כללי, העובדה שניתן להגדיר מונח במסגרת שפתה של דיסציפלינה בשום אופן אינה בגדר ערובה לקיומם של עקרונות משמעותיים הניתנים לניסוח בעזרתו. לפני שנים אחדות הדגים קארל המפל סיעון באמצעות המונח "hage".⁹ hage של אדם הוא גובהו, באינצ'ים,

8 E. Nagel, "The Meaning of Reduction in the Natural Sciences," in R.C. Stauffer, 'ר ed., *Science and Civilization*, Madison: University of Wisconsin Press, 1949

.Nagel, *The Structure of Science*, New York: Harcourt, Brace & World, 1961

9 C.G. Hempel, *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science*, Chicago:

University of Chicago Press, 1952, p. 46

במילמטרים של המפל.

המוכפל בגילו, בשנים. כעת ה-hage שלי הוא במקרה 2,698. נניח שאפשר לזהותי על-פי מצבי הנוכחי בחלל ובזמן במסגרת שפתה של הפיזיקה. אף שניתן לומר על האובייקט המצוי במצב זה, במסגרת המינוח הפיזיקלי, כי ה-hage שלו הוא 2,698, ברור שאמירה זו אינה חלק מן הדיסציפלינה של הפיזיקה. יתרה מזו, ללא ספק אין צורך שהמונח "hage" ישמש בניסוח עיקרון תיאורטי כלשהו או איזשהו עיקרון דמוי-חוק במסגרת דיסציפלינה כלשהי, אף שניתן להגדירו במונחים פיזיקליים שמובעים באמצעותם עקרונות משמעותיים.¹⁰

האין זה ברור אפילו יותר שדיסציפלינות אינן יכולות להיווצר פשוט מתוך הפקת מונחים חדשים שלא ניתן להגדירם במסגרת אוצרות המילים של דיסציפלינות קיימות? נניח שהמינוח החינוכי הוא מובחן, וכך מאפשר לנו לבטא יותר מכפי שניתן לבטא בלעדיו. השאלה המכרעת נותרת האם יתרה זו היא משמעותית מבחינה מדעית: האם יש חוקים ותיאוריות שהינם גוף שיטתי וממצה של טענות שאפשר לבטאן באמצעות מינוח זה ושהן גם אמיתיות, או לפחות מעניינות במובן המדעי ומנומקות היטב? לא כל מונח עומד בהכרח בתנאי זה. העובדה שמונח אינו משתייך אף לאחת מהדיסציפלינות הקיימות עד כה אינה מבטיחה אפוא את קיומה של איזושהי דיסציפלינה שטרם נתגלתה ושאליה ישתייך. יהיה אפשר לקבוע אם התנאי יתמלא במקרה נתון, אם בכלל, באמצעות חקירה יותר מאשר באמצעות טענות אפריוריות. עצם מובחנותו של מינוח חינוכי, אילו היה בנמצא, לא היתה כשלעצמה ערובה לקיומה של דיסציפלינה של חינוך.

עקרונות חינוכיים

הצעתי כי דיסציפלינות תלויות בזמינותם של עקרונות מדעיים מכוננים, כלומר תיאוריות וחוקים, וכי אנו מנסחים עקרונות כאלה באמצעות מונחיה של דיסציפלינה. האם מובלע בכך שאין קשר בין דיסציפלינה נתונה לבין מונחים או אמירות המצויים מחוצה לה? דומני שהתשובה היא "לא". שכן להניח שאין קשר כזה משמע לפרש את הדיסציפלינות כאילו הן

10 ב"עקרונות" כוונתי לעקרונות דמויי-חוקים, יותר מאשר להכללות מפורשות. ר' Nelson Goodman, *Fact, Fiction, and Forecast*, 2nd ed., Indianapolis: Bobbs-Merill, 1965

מבודדות לחלוטין ומוכלות בעצמן, ומשמע להכחיש את היכולת להחיל את הדיסציפלינות על העניינים המוחשיים של חיי היומיום.

לדוגמה: נניח שמישהו שומט סיגר דולק על שולחן הסלון החדש שלי וחורך אותו. השאלה "מדוע יש סימן חריכה בשולחן הסלון החדש שלי כשאני חוזר לחדר עם מגש הגבינות?" היא שאלה שהמדע מספק לה תשובה רלוונטית. עקרונות רלוונטיים, המלווים בפרטיו ההולמים של המקרה, מסבירים את האסון אף שהמדע אינו כולל חוקים הנוגעים לחריכת שולחנות חדשים, גם לא התייחסות למגשי גבינה. המונח "ציור מופשט" לא ניתן להגדרה כמדומני (לפחות לא בשום דרך ברורה מאלה) במונחים פיזיקליים, אבל הפיזיקה תסביר מדוע ציור מופשט מסוים נפל מהקיר אתמול. המונחים המיוחדים לעניינים גיליים עשויים שלא להשתייך לשום דיסציפלינה בכלל, אבל לרוב הם כלולים בהחלת הדיסציפלינות על החיים. הם עושים זאת כסייעם לנסח הן את הבעיות הראשוניות העולות בפרקטיקה הן את הפרטים המשמשים להכיל מקרים בעייתיים במסגרת קשת העקרונות הדיסציפלינריים.

נניח כעת שהמונחים המיוחדים למוסדות ופרקטיקות בחינוך מעולם לא הניבו דיסציפלינה של חינוך במונח המותווה לעיל. האם פירוש הדבר הוא שהחינוך מנותק מכל הדיסציפלינות הקיימות ונידון לאפלה תיאורטית מתמדת? אם השיקולים הקודמים הם נכונים, התשובה בבירור היא שלילית. בעיות החינוך, השאלות העולות בפרקטיקה החינוכית, ימוסגרו במונחים חינוכיים מוכרים. כל העקרונות המסבירים הרלוונטיים יזכו ליישומים חינוכיים באמצעות קישורם למונחים הללו. אלה האחרונים עשויים שלא להיכלל במפורש במסגרת העקרונות עצמם, אבל ההנחה כי לפיכך עקרונות אלה אינם רלוונטיים היא בגדר אבסורד. למעשה, כמוה כהנחה שעקרונות אלה הם באופן כללי חסרי שימוש משום שבאופן כללי הם אינם בני יישום. דומני שסוגיה מכרעת היא האם ביכולתנו לכוון עקרונות מהימנים שיסבירו כיצד ומדוע ילדים לומדים, בתי ספר מתפתחים, תכניות לימודים משתנות, אידיאלים מתנגשים, תפיסות מתחלפות, חברות נבדלות זו מזו ונוצרות אמות מידה של טעם ותרבות. השאלה אם כל דיסציפלינה שסביר כי תפותח תוכל להשיב לשאלות אלה באופן שיטתי ומהימן עדיין נתונה במחלוקת. ארנסט נאגל, תלמיד נכבד של סוגיות לוגיות ומתודולוגיות במדעי החברה, כתב לאחרונה:¹¹

בשום תחום של חקר חברתי לא קיים גוף של חוקים כלליים שהינו ברהשוואה לתיאוריות בולטות במדעי הטבע בתחום העוצמה ההסברית או ביכולת להניב חיזויים מדויקים ומהימנים [...] יתרה מזו, מדעני חברה רבים אוחזים בדעה שהזמן עדיין אינו בשל אפילו לתיאוריות שנועדו להסביר בשיטתיות רק תחומים מוגבלים למדי של תופעות חברתיות [...] הבעיות הנחקרות במרכזים נוכחיים רבים של מחקר חברתי אמפירי הן במידה רבה, יש להודות, בעיות צנועות בממדיהן ולרוב לא מרשימות [...] בקצרה, אין כיום ברשות מדעי החברה שיטות רחבות-טווח של הסברים הנחשבים מספקים בעיני מספר גדול של תלמידים כשירים מבחינה מקצועית. אדרבה, הם מתאפיינים במחלוקות רציניות בשאלות מתודולוגיות ובשאלות מהותיות גם יחד.

הבעיה, כך נראה לי, היא אפוא לקדם את מצב החקר החברתי – ובייחוד של כל אותם ענפי לימוד שסביר כי יניבו עקרונות הסבריים רלוונטיים לענייני החינוך.¹² אם כתוצאה מכך תתפתח דיסציפלינה תיאורטית אחת או יותר, ואם מי מהן תהיה דיסציפלינה של חינוך באופן ספציפי – אלה נראות לי סוגיות שוליות למדי.

כמחנכים נמשיך לשאול את כל סוגי השאלות העולות במהלך עבודתנו. אם הטענות המוצגים לעיל משכנעים, איננו צריכים לבודד את עצמנו מניסיונות לנסח עקרונות רלוונטיים לעבודתנו, ללא התחשבות בתוויותיהם הדיסציפלינריות. גם איננו צריכים לבסס את זהותנו המקצועית על האמונה שיום אחד תימצא דיסציפלינה ייחודית של חינוך. במקום זאת עלינו לעודד חקירות רלוונטיות של פסיכולוגים, אנתרופולוגים, סוציולוגים, כלכלנים, חינוכאים ואחרים, ולשאוף לקשרן לסוגיות החינוך הבית-ספרי. ביזמה כזו יש ללא ספק די חומר לתמוך בזהות מקצועית מקורית וחשובה, ואפילו בכמה זהויות שכאלה. אם יתברר כי במקום דיסציפלינה ייחודית של חינוך נקבל מגוון של חוקים ועקרונות שיטתיים שאפשר ליישם בפרקטיקה של חינוך, איני רואה שום סיבה רצינית להלין על כך.

12 ר' ההערות הנוגעות לעניין בספרי *The Language of Education*, Springfield, Ill.: Thomas, 1960, Chap. 4, pp. 71–5.

נלסון גודמן בפן¹

בתחילת שנות החמישים, עם סיום לימודי התואר הראשון שלי באוניברסיטת קולומביה עברתי לאוניברסיטת פנסילוניה והייתי לתלמידו של נלסון גודמן.² והנה, בסוגיות התיאורטיות שעסקתי בהן, היה גודמן בן דמותו של ארנסט נאגל.³ הם הכירו זה את זה כמובן, וקיימו מגעים כלשהם ב"חוג הפילוסופי של ניו יורק", שם הציג גודמן לראשונה את מאמרו המבריק "The Problem of Counterfactual Conditionals".⁴ שני הפילוסופים היו תומכים נלהבים של מתודות לוגיות ומדעיות, והתנגדו למגמות מיסטיות ואקזיסטנציאליסטיות שהתעצמו עם תום מלחמת העולם השנייה. נאגל, ככל הידוע לנו, כתב אחד ממכתבי ההמלצה החמים למינויו של גודמן באוניברסיטת פנסילוניה בשנות הארבעים, וגודמן הודה לנאגל בהקדמה לספרו החשוב הראשון, *The Structure of Appearance*,⁵ שהופיע ב-1951. ואולם עם כל המשותף להם, הרושם החינוכי שיצרו היה מנוגד ניגוד קוטבי, שהדהים אותי למדי במגעי הראשון עם גודמן.

1 "פן" (Penn) הוא שם הקיצור המקובל לאוניברסיטת פנסילוניה.

2 Henry Nelson Goodman, 1906–1998; פילוסוף אמריקני, מחבריו הקרובים של ישראל שפיר.

3 Ernest Nagel, 1901–1985; פילוסוף של המדע, ממוריו של שפיר.

4 Nelson Goodman, "The Problem of Counterfactual Conditionals," *Journal of Philosophy* 44 (1947): 113–128.

5 Nelson Goodman, *The Structure of Appearance* (Cambridge: Harvard University Press, 1951).

המוניטין של גודמן כפילוסוף קפדן משכו אותי עוד לפני מגעי הראשון עמו. שמעתי עליו מפי סידני מורגנבסר,⁶ שלמד בכמה קורסים של גודמן בפן והתרשם עמוקות ממקוריותו הלוגית ומחריפותו הביקורתית. גם קראתי את מאמריו הקצרים, "A Query on Confirmation"⁷ ו"On Infirmities of Confirmation Theory",⁸ שנראה כי דרשו חשיבה חדשה ורדיקלית על המתודה המדעית. מאחר שגדלתי על ברכי הפרגמטיזם בנוסח דיואי ועל הפילוסופיה של המדע מבית מדרשם של ארנסט נאגל וסידני הוק,⁹ ובהשפעתו המרוחקת של מורס ורבם, עורך האנתולוגיה הראשונה של פירס,¹⁰ מוריס ר. כהן,¹¹ נטייתי מראש, ובמידה רבה, לגישה ישירה ופשוטה לפילוסופיה, לדחיית מוחלטים וודאויות לטובת ספקנות מדעית ושלטון ההיגיון. לימודי הקרבים אצל גודמן עוררו בי אפוא שמחה והתרגשות רבה. נרשמתי לסמינר של גודמן לתלמידי התואר הראשון; את כותרתו כבר שכחתי, אבל במוקדו עמדה האינדוקציה. בלהיטותי להתחיל בלימודי עמו הקדמתי להגיע לכיתת הסמינר, והתרגשתי כשמצאתי בה רק כ-25 אנשים, שישבו סביב שולחן גדול. כמה נפלא חשבתי, וכה שונה מן הכיתות הגדולות בקולומביה שלמדתי בהן. כאן יכולתי בהחלט לצפות לאינטראקציה רצינית יותר עם המורה, ובוודאי עם הסטודנטים האחרים.

גודמן נכנס דקות אחדות אחרי השעה היעודה, סקר את החדר ואת התלמידים המכונסים ואמר, "הקבוצה הזאת גדולה מדי. אחרי ההפסקה חצי מכם לא יהיו פה". הוא המשיך ונתן לנו רשימה ארוכה של מאמרים על אינדוקציה שפורסמו לאחרונה בכתבי עת, והודיע כי במסגרת הסמינר נתבקש להציג דוחות אישיים על מאמרים שנבחר. לאחר כמה הערות כלליות בנושא הסמינר וכמה הסברים מינהליים נוספים, השיב גודמן על שאלות הקבוצה והכריז על הפסקה. והנה, בתום ההפסקה, הקבוצה אכן הצטמקה

6 Sidney Morgenbesser, 1921–2004; פילוסוף אמריקני, ממוריו של שפלה.

7 Nelson Goodman, "A Query on Confirmation," *Journal of Philosophy* 43 (1946): 383–385

8 Nelson Goodman, "on Infirmities of Confirmation Theory," *Philosophy and Phenomenological Research* 8 (1947), 149–151

9 Sidney Hook, 1902–1989; פילוסוף אמריקני.

10 צ'רלס סאנדרס פירס (Charles Sanders Peirce, 1839–1914), מתמטיקאי, לוגיקן ופילוסוף אמריקני, אבי הפילוסופיה הפרגמטיסטית.

11 Morris Raphael Cohen, 1880–1947; פילוסוף ומשפטן אמריקני.

ל-15 תלמידים בערך, ביניהם גם ג'ון פישר,¹² סידני אקצין,¹³ סמיואל שומן,¹⁴ בּוֹרְלִי רוֹבִינְס,¹⁵ נועם חומסקי¹⁶ ואליזבת פלאואר.¹⁷

בניגוד לכיתות שלמדתי בהן בקולומביה, הסמינר של גודמן לא היה מורכב מהרצאותיו שלו. היה זה מחובתנו להגיב על המאמרים הנבחרים ולקחת חלק בדיונים שהתפתחו בנוגע לנקודות המרכזיות שהועלו בהם. גודמן גם לא נתפס כחביב במיוחד. הוא כמוכּן לא היה בשום אופן בלתי נעים, אבל הוא היה ענייני לגמרי, ועניינו היה פילוסופיה. יתר על כן, עד מהרה הבנו כי פילוסופיה כאן משמע פתרון בעיות פילוסופיות, לא מְטא-פילוסופיה או תולדות הפילוסופיה או יישומים חברתיים של פילוסופיה.

נחרצות זו הילכה אימים על סטודנטים וסטודנטים-לעתיד רבים, שהמוניטין של גודמן הגיעו לאוזניהם ועוררו בעיקר חשש, לא חיבה. בן לוויה לנחרצותו זו של גודמן היה קוצר רוחו הניכר. באחד ממפגשי הסמינר הראשונים שלנו, סטודנטית שהופקדה על אחד המאמרים ברשימה תיארה את שלושת חלקיו הראשונים והתעלמה במופגן מחלקו הרביעי והאחרון, שעסק בהיבטים מתמטיים. כשסיימה, פנה אליה גודמן ושאל, "למה לא תיארת את חלקו הרביעי של המאמר?" הסטודנטית השיבה, "כי אין לי הרקע לכך" וגודמן ענה מייד תשובה ניצחת, "כמה זמן יידרש לך כדי לרכוש את הרקע?" במקום למהר ולרכוש את הרקע, עזבה אותה סטודנטית את הכיתה בתום המפגש ולא חזרה עוד לעולם.

ההשפעה העמוקה ביותר של סגנונו של גודמן קשורה בבעיות שעסק בהן. לא היו אלה בעיות שהקדים ופתר לשביעות רצונו, וניתנו לנו פשוט כתרגילים פדגוגיים או כהדגמות לנושאים רחבים שהתעתד לפתח אותם. אדרבה, הוא נתן לנו בעיות שהוא עצמו עדיין עסק בהן באופן פעיל וטרם מצא להן פתרון. המסר הכפול של סגנונו היה ראשית שעדיין יש בעיות לא פתורות בפילוסופיה, ואפילו ההוגים הנודעים ביותר טרם מצאו להן תשובות; ושנית, שאנו הטירונים יכולים להשתתף, יחד עם הוגים כאלה, בבקשת הפתרונות. המרחק בין אותם הוגים לכינינו לא רק שלא הוגדל, אלא צומצם עד לנקודת ההיעלמות. במקום שניאלם דום נוכח הישגיהם,

John Fisher 12

Sidney Axinn 13

Samuel Shuman 14

Beverly Robbins 15

Noam Chomsky 16

Elizabeth Flower 17

נשותק ונאבד את רצוננו להמשיך הלאה, בורותם הניכרת נתנה לנו השראה לתור בעצמנו את אזורי הסכנה של הבעיות הפתוחות. אין זה מקרי שכמה מחיבוריהם של הסטודנטים באותו סמינר של גודמן פורסמו כמאמרים, בכללם מאמרו הראשון של חומסקי על תחביר ושני המאמרים הראשונים שחיברתי בפילוסופיה.

אפשר שציירתי את הניגוד בין נאגל לגודמן באור עז מדי. נאגל ודאי תרם פתרונות חשובים לבעיות מרכזיות, פרשנויות לתורת ההסתברות לדוגמה, או ניתוחים של הסברים פונקציונליים והיסטוריים; גודמן ראה בפתרונותיו שלו המשך למגמה דומיננטית שראשיתה ביום ובקאנט דרך הפרגמטיזם ועד לתורת הסמלים. יתרה מזו, יש לשמר פתרונות בכל מקרה אם הם ראויים לדיון כלל, ופתרונות ששומרו, אם לא תש כוחם, הם בתורם גרעינים להתקדמות נוספת. ובכל זאת, דרכי ההוראה בפועל של נאגל וגודמן עמדו בניגוד כה בולט זו לזו עד שהבהירו בעוצמה רבה את חשיבותם המהותית של שני המומנטים החיוניים להתפתחות הלמידה – הדחף המתמקד בפתרון בעיות וההכנה הרפלקסיבית של משמעויותיהן והקשריהן הרחבים.

אפשר גם שלא עשיתי צדק עם גודמן בתארי את גישתו העניינית והנחרצת להוראה. בדרך כלל הוא לא אהב להרצות. שיטתו העיקרית במקום זאת היתה לקיים אינטראקציה חיה עם הסטודנטים, להקשיב לדבריהם, להגיב, להעלות שאלות, להציע הצעות, להשמיע ביקורת וכן הלאה. הוא לא סיפק תיאורים רצופים, מילוליים, של הטענות המרכיבות את נושא הלימוד, ודבריו גם לא היו יבשים ומחוסרי השפעה. לעתים קרובות הם היו חדים מבחינה רגשית, לפעמים חריפים, לרוב מאתגרים, מפעם לפעם שנונים, אבל תמיד משרתים את החיפוש המשותף אחר הבנה. אוירתו הפרובוקטיבית של הדיון אכן משכה סטודנטים – כשווים – אל לב הסוגיות, וכמעט לא הותירה להם אפשרות לשמור על מרחק מן ההתרחשות. השיטה שגודמן לימד בה את קורס המבוא לפילוסופיה לא היתה שונה מזו שנקט בסמינר התואר הראשון שתיארתי, להוציא את רמת הסטודנטים, שבשני המקרים דורבנו להצטרף לתהליך של ניסיון לפתור בעיות פילוסופיות בכוח מחשבתם הם.

הגישה הפוזיטיביסטית לתקשורת פילוסופית נראתה לי שונה למדי. גישה זו, שהשפעתה הלכה וגברה בשנות הארבעים והחמישים, יוצגה במיטבה בכתביו של הפילוסוף הפוזיטיביסטי הדגול רודולף קרנפ,¹⁸ שחתר תמיד, ובכל נושא, לספק את הדיווח השיטתי הבהיר ביותר באפשר על השקפותיו,

לחשוף את עקרונות היסוד שלהן ואת שלשלות הטיעונים במתכונת כמור-מתמטית. משהו מגישה זו, אם כי באופן קיצוני פחות, אפיין גם את הרצאותיו של נאגל, שהושפע עמוקות מקרנפ. הפוזיטיביסטים עשו הבחנה רדיקלית בין משמעות קוגניטיבית לבין משמעות רגשית והציגו השקפה שלפיה אין במדע, גם לא בפילוסופיה בעלת יומרה מדעית, שום מקום למשמעות מהסוג הרגשי. אופני התיאור המועדפים שלהם היו בהתאם ניטרליים ככל האפשר מבחינה מילולית ורגשית, בהירים ומפורשים, אך יבשים וכמובן – חסרי הומור.

עדיין זכור לי הלם המפגש, בשנתי הראשונה ללימודי התואר הראשון, עם *Methods of Logic*¹⁹ ספר הלימוד שפרסם ו. ו. קוויין,²⁰ הלוגיקן המהולל איש הרווארד, ומפעם לפעם שותפו לכתיבה של גודמן, ב-1950. מאחר שלמדתי עוד קודם את הטקסט בלוגיקה של המתמטיקאי אלפרד טארסקי²¹ ושניים מספריו של קרנפ, הנחתי באופן טבעי כי הומור ולוגיקה הם אויבים מושבעים, שלעולם לא ייתפסו דרים יחד בכריכה אחת. הטקסט של קוויין הפתיע אותי, שכן שם, כמעט מההתחלה, תופס ההומור את מקומו הרגיל בהפיכת הלוגיקה לצלולה כבדולח לקורא. המוטו של קוויין היה בבירור: כן לבהירות; לא לליטרליות יובשנית. ברור היה שאפשר ליהנות מלימודי הלוגיקה; ואף בלי לאבד בשל כך שמץ שקיפות. עודני נזכר בהנאה בשמות שטבע קוויין לשלושה תמרונים לוגיים חשובים שהציג. במקום להצמיד להם תוויות מדויקות אך דלות עד לשעמם, הוא קרא להם "the fell swoop", "the full swap" ו"the full sweep".

גם קוויין גם גודמן, בכל אופן, נפרדו מן הפרקטיקה הפוזיטיביסטית של תקשורת פילוסופית וגודמן, בספרו *Languages of Art*,²² מציג את ההשקפה הרדיקלית שלפיה רגשות לא רק שאינם בגדר מכשולים לקוגניציה אלא למעשה הינם מכשירים קוגניטיביים חשובים. כתביו שלו אף נקטו יותר ויותר במטאפורות, אליטרציות ושנינה לשם העברת טענותיו. העובדה שנקט השקפה לא חגיגית אלא אירונית מעט ביחס להוראתו וכתיבתו שלו, קיבלה ביטוי באירוע השקה שנערך לרגל צאתו לאור של ספר היובל שלו,

Willard Van Orman Quine, *Methods of Logic* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1950, 1972) 19

וילארד ואן אורמאן קוויין (1908–2000). 20

Alfred Tarski, 1901–1983; לוגיקן ומתמטיקאי. 21

Nelson Goodman, *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1968) 22

רודנר בשיתוף עמי. *Logic and Art: Essays in Honor of Nelson Goodman*²³, שערך ריצ'רד

לאחר דברי הפתיחה הנעימים הרגילים של המו"ל ושל אחרים, נקרא גודמן להשיב. הוא הגיב בערך כך: "כשקיבלתי את הספר וראיתי כמה מלומדים דגולים שותפים לו, לא יכולתי שלא לתאר לעצמי כיצד הצליחו העורכים לקבץ קבוצה נכבדת שכזאת. מי היה מצפה שכולם יגלו נכונות לכתוב מאמר הוקרה לנלסון גודמן? אז אחרי שתהיתי על כך מעט, הבנתי: העורכים פנו לאלנזו צ'רץ²⁴ ושאלו אותו אם יוכל לתרום לספר היובל לנלסון גודמן. צ'רץ' אמר: 'על גופתי!' העורכים השיבו, 'אבל, פרופסור צ'רץ', קוויין כבר הסכים'. אז אמר צ'רץ', 'טוב, אם כך, גם אני בפנים'. אז הלכו העורכים לקוויין וביקשו מאמר לספר היובל. קוויין אמר, 'בשום פנים!' 'אבל', אמרו העורכים, 'צ'רץ' כבר הסכים', שאז אמר קוויין, 'טוב, אם צ'רץ' כותב, אכתוב גם אני'. ואז, תוך שימוש באותה תחבולה, המשיכו העורכים והזמינו את כל שאר צמדי הכותבים, וכולם הסכימו. וכך הושלם הספר."

באותה הזדמנות התייחס גודמן גם לדרך ההוראה בכיתות שלימד, בערך כך: "שמתי לב כמה מקובל כעת לבקש סטודנטים להעריך מרצים וקורסים בסוף הסמסטר, ובסוף הסמסטר האחרון החלטתי לעשות כן בעצמי. הרכבתי רשימת שאלות וביקשתי מן התלמידים להשיב עליהן בעילום שם ולשלשל את התשובות לתיבת הדואר שלי." אז קרא גודמן כמה מתשובות הסטודנטים, שאחדות מהן היו מלאות הומור. אבל זו ששמר לסוף היתה תשובה שנפתחה במילים, "תחילה חשבתי שהמרצה הוא אכזרי – גודמן השתהה, ואז המשיך, "ה'תחילה' – זה מה שהטריד אותי."

על אף המוניטין של גודמן כמרצה אימתני, הוא הצליח למשוך סיעה קטנה אך מסורה של סטודנטים לתואר שני. הסטודנטים הללו התגברו על החשש הראשוני מהליכותיו, וראו בהן בנות לווייה טבעיות לרצינותו בטיפול בבעיות המרכזיות ביותר. אפילו לקוצר רוחו היתה השפעה מדרבנת. שלא כגישתם של פילוסופים ותלמידי פילוסופיה חששנים רבים, שחשבו שכל הבעיות המרכזיות כבר טופלו בעבר וכי כל העמדות התיאורטיות כבר זכו לדוברים, קוצר הרוח של גודמן שפע אופטימיזם; הוא ציפה לפתרונות חדשים לבעיות למיניהן, ולבעיות חדשות שיחליפו את האגוזים הקשים-

Richard Rudner and Israe Scheffler eds., *Logic and Art: Essays in Honor of Nelson Goodman* (Indianapolis: Bobb-Merrill, 1972)

Alonzo Church, 1903–1995; מתמטיקאי ולוגיקן אמריקני. 24

לפיצוח הישנים. משמעות האופטימיזם הזה היתה שאנחנו הסטודנטים רשאים באמת לקוות לגלות משהו חדש או לומר משהו שטרם נאמר. סטודנטים שאימצו את אתוס פתרון הבעיות של גודמן זכו לתמיכה איתנה מצדו. למעשה הוא היה נוח באופן בלתי רגיל אפילו כלפי סטודנטים לעתיד שגילו להיטות לעבוד איתו. זה לפחות ההסבר היחיד שאני מצליח להעלות בדעתי לתגובתו כאשר, עם הגיעי לפילדלפיה ובלהיטותי להתחיל בלימודי בפן, לקחתי את החירות החריגה לטלפן אליו לביתו, אף שמעולם לא פגשתי אותו. "פרופסור גודמן," אמרתי, "זה עתה עברתי לפילדלפיה ונרשמתי ללימודי המוסמך בפן, בעיקר כדי ללמוד אצלך. כעת התברר לי שהסמינר שלך מתקיים רק פעם בשבוע, משעה ארבע אחר הצהריים עד השעה שש, ואני איני יכול להישאר אחרי חמש וארבעים; האם אוכל בכל זאת להירשם?" לאחר השתהות קצרה הוא השיב, "אין שום בעיה. בדרך כלל אני עושה הפסקה באמצע המפגש, אבל אשמח להעביר אותה לסוף ולסיים בחמש וארבעים."

אם סטודנט, מרגע שהתקבל, גילה חריצות, היתה זו לו נקודת זכות משמעותית במילון השבחים של גודמן. הוא כתב הערות אישיות בנימה תומכת לעבודות הסטודנטים שהוגשו בסמינרים שלו, הערות חדות אך קצרות על הסוגיות העיקריות שהועלו. דוחות שנמסרו בכיתה זכו להקשבה בתשומת לב, ואף שגודמן השתתף בדיונים שהתעוררו בעקבותיהם, הוא נזהר שלא להשתלט עליהם או להטות את כיוונם ונהנה בבירור מן היוזמות שנקטו המשתתפים האחרים בסמינר.

מפעם לפעם היה מצוין כי עבודה מסוימת עשויה להיות ראויה לפירסום. בסמינר הראשון שלמדתי אצלו היה לי הכבוד לשמוע זאת פעמיים. לאחר שתיקנתי כל אחת מן העבודות האמורות ברוח כמה מהערות הביקורת שכתב לי, הראיתי לו את התיקונים ושאלתי אותו לדעתו. הוא הפתיע אותי בסירוב. "אם אעיר לך עוד הערות, זאת תהיה העבודה שלי, לא שלך. זאת העבודה שלך, ואתה תחליט מה אתה רוצה שתכיל; כשתתפרסם, תוכל לראות בה פרי עבודתך."

הוא נקט מדיניות דומה בשלב המאוחר יותר של ייעוץ לתזה. בנקודה מסוימת אמר לי שעלי להחליט על בעיה לתזה. לא קיימנו דיון נוסף בעניין. כשהחלטתי, אמרתי לו שהבעיה שאעסוק בה נוגעת לפרשנות של שיח עקיף. הוא אישר את הרעיון שלי, ואז המשכתי לעבוד על התזה בעצמי. לאחר שסיימתי את הטיוטה, הגשתי לו אותה. לאחר שקרא אותה, חיווה את דעתו. "זה מצא חן בעיני," אמר, "מלבד הפרק הראשון והפרק האחרון."

בעקבות זאת תיקנתי את שני הפרקים האלה והוספתי כמה שינויים באמצע, שאז אמר לי להגיש את העבודה באופן רשמי, אך להרחיב אותה במקצת שכן הוועדה עלולה לחשוב שהחיבור קצר מדי. אחרי שניפחתי מעט את העבודה, שהתקבלה בהערכה, הוא בירך אותי ואמר, "עכשיו תוכל לקצץ אותה ולהגיש אותה לפרסום". בסופו של דבר כשהתפרסמה, החזיקה התזה שלי בסך הכול שנים-עשר עמודי כתב-עת.

בפן נהוג היה שהמחלקה כולה נוכחת בהגנה על התזה. במקרה שלי כללו הבוחנים, מלבד גודמן, את המומחה לאפלטון גלן ר. מורו,²⁵ את המומחה לפילוסופיה של ימי הביניים פרנסיס קלרק,²⁶ את האתיקנית וההיסטוריונית של הפילוסופיה אליזבת פלאואר, את האסתטיקן פרופסור ג'ון סטוקס אדמס²⁷ ואת הלוגיקן ר. מ. מרטין.²⁸ איני זוכר רבות מן המעמד, מלבד העובדה שהבוחנים שאלו אותי שאלות רבות, וכי מורו במיוחד חקר אותי עוד ועוד במשך שעה ארוכה.

מורו, שהיה יושב ראש המחלקה באותה עת, זימן אותי לפגישה לפני ההגנה כדי לדון בתכניתי לעתיד, נוהל קבוע בפן. הוא היה לכבי מאוד, אם כי חמור סבר, ולמיטב זיכרוני נראה מאוכזב קמעא מן העניין שגיליתי בהוראה. הוא הגיב בהזהירו אותי מפני הקושי במציאת משרות הוראה הולמות, ועודד אותי לראות בפילוסופיה חיפוש הומאניסטי שאינו תלוי בתעסוקה, בדרכם של ת. ס. אליוט, פקיד הבנק, וואלאס סטיוונס, סוכן הביטוח. הוא יעץ לי לחפש עבודה בדואר.

אני משער שוודאי גם היה סקפטי באשר לנטיות הנומינליסטיות שהוצגו בתזה שלי, שכן נטיות אלה עמדו במוקד שאלותי הרבות בהגנה שלי. אני זוכר שעניתי לשאלותיו, כמו גם לשאלותיהם של הבוחנים האחרים, בבוטות רבה למדי ובאורח לא דיפלומטי, ובצאתי מחדר הבחינה לאחר מסה בת שעתיים חשתי שתשובותי היו חדות ובוטות מדי, נטולות כבוד הולם לזולת. לאחר כחצי שעה נקראתי לשוב לחדר, התבשרתי על הצלחתי וזכיתי לברכות ולאִיחולים. מאוחר יותר סיפרה לי בטי פלאואר על חילופי הדברים בין מורו לבין גודמן בשעת ההפסקה, לפני שנקראתי לשוב לחדר. מורו התלונן באוזני גודמן, בניגוד מוחלט לרושם שלי עצמי, כי תשובותי היו חסרות ביטחון.

25 גלן ריימונד מורו (Glenn Raymond Morrow, 1895–1970).

26 Francis Clarke

27 John Stokes Adams

28 Richard Milton Martin (1916–1985)

תגובתו של גודמן היתה, "אל תדאג. אחרי כמה חודשי הוראה הוא יהיה נפוח כמו כל אקדמאי".

שנים רבות אחר כך סיפרתי לגודמן כמה התפעלתי מן הייעוץ שנתן לי בכתיבת התזה שלי – בייחוד את העובדה שדיבר איתי על התזה רק שלוש פעמים במשך התהליך כולו, וכך הביע את אמונו ביכולתי לעשות זאת לגמרי בעצמי. הוא פטר את התפעלותי באומרו כי לרוב בזבז זמן רב על תזות של סטודנטים, אבל היה אסיר תודה על כך שבמקרה שלי, דרישות ממנו היו כה מועטות. איני בטוח כלל שהערכתו העצמית היתה מדויקת. מכל מקום, התעלמותו המיטיבה בשלב כתיבת התזה התפרשה בעיני כאמון ביכולתי לעשות את העבודה. דומני שהתעלמות זו היתה תמיכה רבה יותר מאשר העזרה הצמודה שנעשתה כה רווחת מאז.

היבט מכריע של תמיכתו היה העובדה שהעריך את דעותינו. ראייה אחת לכך היתה גישתו להשתתפותנו בדיונים עם מרצים אורחים. לאחר המצגת של האורח היה פרק זמן שיועד לשאלות ותשובות, וגודמן עצמו היה נוטל בו חלק פעיל. לעתים קרובות ככל הנראה התאכזב מכך שהסטודנטים המכונסים לא השתתפו במידה מספקת, והיה מאיץ בנו ללא הפסק, לפני מפגשים כאלה, לדבר. סבורני שהסיבה לכך היתה לא רק רצונו בהשתתפות רבה יותר – פחות שתיקות – בדיון, אם כי גם עניין זה ודאי מילא תפקיד. תחושת היתה שראה ערך בהערותינו; באופן שדעותינו ניתזו מההצגה של האורח וסיפקו ראיות רבות ערך לאיכות התזה המוצגת.

ראיה נוספת להערכה שרחש לדעותינו היתה העובדה שביקש מאיתנו להעיר הערות על השקפותיו שלו. זהו ודאי נוהל נפוץ בתור תחבולה פדגוגית, כאשר המורה מטיל תזה, שהוא תומך בה או לא, אל חלל הכיתה, ובכך מזמין תגובות של סטודנטים ומשחזי את תפיסותיהם ואת כישורי הטיעון שלהם. אבל גודמן רצה בתגובותינו לכמה מהשקפותיו הרציניות. מקרה אחד מעין זה היה כשקרא בסמינר שלנו את מאמרו "Sense and Certainty", שאותו עמד להציג בסימפוזיון עם סי. איי. לואיס²⁹ והאנס רייכנבך³⁰ במפגש של האגודה הפילוסופית האמריקנית ב-1951.³¹ היה ברור לי שאין זה תרגיל פדגוגי אלא ניסיון אמיתי לקבל משוב על הטיעונים בטרם הצגתם הרשמית. אבל בין

29 קלארנס אירווינג לואיס (Clarence Irving Lewis, 1883–1964), פילוסוף אמריקני.

30 Hans Reichenbach, 1891–1953; פילוסוף של המדע ואיש חינוך.

31 Nelson Goodman, "Sense and Certainty," *Philosophical Review* 61 (1952): 31

שהיתה זו הכוונה ובין שלא, לקריאת המאמר בסמינר היתה השפעה פדגוגית עמוקה. הוא חיזק את ביטחוננו העצמי לא באמצעות עידוד מלאכותי אלא בהבעת אמונו בכך שיש לנו דבר מה בעל ערך לומר על עבודתו. תמיכתו של גודמן בהמשך דרכם המקצועית של תלמידי התואר הראשון שלו קיבלה צורה אחרת בכל מקרה ומקרה. במקרה של חומסקי, שהשתתף בסמינר שלנו, מדובר בהמלצה ל-Society of Fellows של הרווארד. במקרה שלי, הוא המליץ עלי למלגת פורד בשנה האחרונה ללימודי התואר השני. הוא עשה זאת בלי לספר לי על כך, וכך שמעתי זאת לראשונה בהודעה רשמית של הדיקן. אבל, חשוב יותר, תמיכתו של גודמן היתה מכרעת בקבלתי לראיון אצל דיקן בית הספר לחינוך של הרווארד, פרנסיס קפל,³² ראיון שהתברר כנקודת מפנה בחיי.

לימודים מתקדמים וחינוך מורים¹

מהם היסודות בחינוך המורה? השאלה עתיקה ושנויה במחלוקת, ובוודאי שאי אפשר להקיפה בגדרו של מאמר יחיד. ועם זאת אפשר לדון באופן תמציתי ומועיל בכמה מהיבטיה הפילוסופיים; בהיבטים אלה אבקש לטפל כאן, ובייחוד בזיקתם למקומה הכללי של ההשכלה האקדמית בהכשרת מורים. נושא זה לא זכה לטעמי לדגש מספק בהתמודדויות בנות-זמננו בשאלה. רפורמות שנעשו בשנים החולפות במערכת החינוך התייחסו בדרך כלל להבנייתו הראויה של חומר הלימוד ולהבאתו לידי ביטוי בתהליך ההוראה. הדיון בחינוכם של מורים נטה להתייחס בהתאם לשיפור שליטתו של המורה בנושאים הספציפיים שהוא אמור ללמד ולהקניית ניסיון מעשי בהצגתם בכיתה, לא לחיזוקן הכללי של יכולותיו באמצעות לימודים אקדמיים מתקדמים. בשנים עברו גם דיברו בנחרצות על "מדע" של חינוך. כך לדוגמה, בכנס השנתי הראשון למנהלי סמינרים אמריקניים למורים, שהתקיים ב-1859, התקבלה החלטה שהכריזה כי "חינוך הוא מדע". המדעים בנויים על מחקר – מחזה לשווא באותה הזדמנות ריצ'רד אדוארדס, לימים נשיא האוניברסיטה להכשרת מורים של אילינוי – לא על הצהרות.² אך אפילו

1 גרסה מוקדמת של מאמר זה הוצגה במפגשי האוריינטציה, בסתיו 1967 בבית הספר ללימודים מתקדמים בחינוך של הרווארד. פורסם ב-*Teachers College Record*, כרך 70 (1968), עמ' 1-12. התרגום המובא כאן לקוח מתוך אסופת מאמריו של שפּלר, Reason and Teaching (Hackett Publishing Company: Indianapolis/Cambridge, 1989), עמ' 126-135.

2 ר', Merle L. Borrowman, *Teacher Education in America: A Documentary History*, נ. York: Columbia University, Teachers College Press, p. 74.

הוא השתכנע שהמחקר יוליד מדע כזה, שתיוודע לו חשיבות מרחיקת-לכת בהכשרת מורים. ב-1865 הכריז אדוארדס:³

בטוחני שאין עוד צורך, בשלב מאוחר כל כך, להבטיחכם כי יש כאן מדע נכבד לא פחות מכל אלה שהעסיקו אי-פעם את מחשבתו של האדם. יש כאן עקרונות איתנים, שכל צעיר המשתלב בעבודת ההוראה מן הראוי שילמד אותם ושיבינם. יש, מטבע הדברים, בסיס למקצוע של מורים.

אך התפתחותו של מדע חינוך ייחודי בוששה לבוא; וככל שהתחזקה בשנים החולפות דחיית הרעיון בדבר קיום מדע כזה,⁴ גברה הנטייה להדגיש, במסגרות הכשרת מורים, את חשיבות הבקיאיות בתכני לימוד ספציפיים או לחלופין את חשיבות יכולות ההוראה. ואילו המתונים חתרו כתמיד לאיזון כלשהו בין השתיים.

דעתי שלי היא שכל המסגרת לדיון האמור היתה צרה מדי, ושהכשרתם של מורים בסביבה אוניברסיטאית מספקת דווקא הזדמנות ייחודית לפתח אצלם תפיסה רחבה יותר. מעבר לידיעות של המורה בנושאים שהוא מלמד, מעבר להתנסותו המבוקרת באמנות ההוראה, יש לעזור לו – אני משוכנע – לקשר את עבודתו באופן הולם למשפחת הדיסציפלינות התיאורטיות והמחקריות שהאוניברסיטה בכללותה מייצגת.⁵

אין בה בעמדה זו לִרְמֹז על חזרה לאותה חתירה עקרה אל מדע-חינוך ייחודי כבסיס למקצוע ההוראה. לדעתי אכן אין יסוד לאמונה שברבות הימים יפותח מדע כזה. ועצם ההנחה שהמקצוע דורש מדע כזה בבסיסו היא שגויה. שכן גם בלי מדע ייחודי או דיסציפלינה מיוחדת של חינוך, ודאי יש דרכים רבות לנתח בעיות חינוכיות ברוח מדעית ובאורח שיטתי.⁶

Richard Edwards, "Normal Schools in the United States," *Lectures and Proceedings*, National Teachers' Association, 1865: reprinted in Borrowman, *op. cit.*, p. 80

ר' דיונים קשורים בשאלת הדיסציפלינה החינוכית אצל: John Walton and James L. Kuethe, *The Discipline of Education*, Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1963. (ובעיקר את המאמר "האם חינוך הוא דיסציפלינה?" שתרגומו מופיע בספר זה, בעמ' 80-92).

ר' דיונים קשורים בתוך: *The Graduate Study of Education: Report of the Harvard Committee*, Cambridge: Harvard University Press, 1966.

ר' "האם חינוך הוא דיסציפלינה?", עמ' 80-92 בספר זה.

הכשרתו של המורה צריכה להוליך אותו לחבר את משימותיו הייחודיות אל הדרכים הללו, וחינוך המורים צריך לפיכך להיעשות מפעל בלתי-נפרד מהאוניברסיטה כולה.

ב-1891 היטיב הפילוסוף האמריקני ג'וזיה רויס לנסח את הטענות העקרוניות. הוא התנגד לתפיסת החינוך כמדע, ועמד על כך שלמרות זאת, "אפשר לדון במפעל הפדגוגי [...] באופן מדעי וכללי".⁷ לדבריו אין אמנם "מדע של חינוך. אך יש עולם מדעי המספק למחנך חומר ללומדו", ומציע לו "עזרה מרוח המדע וייעוץ משיטות ההצגה המדעיות".⁸ משפחת הלימודים האוניברסיטאיים, כמי שמייצגת את עולם המדע ואת תכני הדיון הכלליים, היא שצריכה אפוא לבוא לידי ביטוי בעבודת המורה. אינני טוען כמובן בזכות הסדר מינהלי מסוים. יש הסדרים מהסדרים שונים שעשויים להתאים לרעיון הכללי של הכשרת המורה מנקודות מבט דיסציפלינריות – מחקריות והומאניסטיות כאחת – שאפשר לבחון מהן את עבודתו המקצועית.

אך עצם הצגת רעיון כללי שכזה, אין די בה לשכנע בנחיצותו. ואמנם, הספקות מתעוררים באופן מיידי כמעט. מהי תכלית הדגש האקדמי בחינוך מורים? – שואל הספקן שבכל אחד מאיתנו. האם הכשרת המורה בניתוחים דיסציפלינריים של החינוך נחוצה באמת להוראה יעילה? מה טעם בתחכום תיאורטי שאי אפשר לתרגמו לבקאות בתכנים או לחיזוק כישורי ההוראה? האם לא היכרנו כולנו מורים רבי-עוצמה ותושייה, אך חפים מכל ידע בהיסטוריה ובפילוסופיה חינוכית, בורים בפסיכולוגיה ובמדעי החברה, שבכל זאת היו מסוגלים להחדיר ביעילות את תכני הלימוד שלהם לראשי התלמידים? ואם כן, האין הדגש בדיסציפלינות אקדמיות רק גחמה אופיינית לאקדמאים, או גרוע מכך – גניבת דעת שאמורה להקנות לחינוך הילה של מקצוענות? כך טוען הספקן, וטענתו ראויה למענה רציני, שכן השאלות שהוא מעלה מהותיות לכל פילוסופיה של הוראה. אשרטט לפיכך בקווים כלליים את התשובה שאני עצמי נוטה לתת לקריאת תיגר זו.

באופן כללי, אף שתהיותיו של הספקן הן נוקבות וחשובות, אני סבור שמקורן בהנמקה פגומה. ראו לדוגמה את הדגש שהוא מציב במה שנחון להוראה יעילה, ועל השימוש שהוא עושה באותה נחיצות משוערת כאמת מידה להערכת חינוכם של מורים. במשתמע, על פי אמת מידה זו עלינו להכיר

Josiah Royce, "Is There a Science of Education?," *Educational Review*, 1, (Jan., 7 Feb. 1891); reprinted in Borrowman, *op. cit.*, p. 107

שם, עמ' 127-126. 8

בחיובותן של הבקיות בתכנים ושל ההכשרה המעשית. שהרי בלי ידע בנושא שעליו ללמד, ובלא שיטות הוראה מעשיות שיתיימן בהן מתוך הניסיון, לא יוכל אדם ללמד ביעילות; וכך מופרת הצדקתם של הרכיבים הללו בהכשרת המורים. לעומת זאת, ממשיך הספקן, הפעלת אותה אמת מידה של נחיצות פוסלת את רכיב התחכום האקדמי, שכן הוראה יעילה עשויה בהחלט להתקיים גם בלי הכשרה בגישות ביקורתיות ודיסציפלינריות לתהליך החינוכי. ואם כך, הוא מסכם, הרי אין הצדקה לגישות כאלה בחינוך מורים.

על בסיס הנחת היסוד ההגיונית כי מה שנחוץ להוראה יעילה מוצדק לפיה כרכיב בהכשרה, הקיש הספקן – בטעות – שרק הנחוץ מוצדק. הוא רומם למעשה את הנחיצות למעמד ייחודי ופסל את כל עקרונות ההצדקה האחרים. אך שלילה כזו היא שבירית למדי מטעמים כלליים. שכן באותו אופן אפשר לטעון לדוגמה כי בולמי ועזועים ותיבות הילוכים אוטומטיות הם מיותרים – כיוון שאינם חיוניים לתעבורה יעילה; שלשטיחים ולצוירים אין מקום לגיטימי בבית – כיוון שאינם תורמים ליעילות המחסה; ושהספרות והאמנויות אינן מוצדקות כמפעליים תרבותיים משום שאינן נחוצות לקיום החיים.

מובן שגישתו של הספקן מצמצמת מדי. ההצדקה אינה כטענתו עניין של נחיצות מינימלית בלבד. היא עניין של רציות, ודבר יכול להיות רצוי משום שהוא משנה ומעצים את איכות מעשינו וחיינו, לאו דווקא משום שאיננו יכולים בלעדיו. אם דרושה הצדקה לתחכום המחקרי והתיאורטי של המורה בנוגע לעבודתו, הרי אין היא טמונה בכך שבלעדיו תחכום כזה לא יוכל ללמד, אלא בכך שאיתו יתעצמו כפי הנראה איכות מאמציו ותפקודו. כדי להעריך מבחינה פילוסופית את הכשרת המורה, דרושה לנו פרשנות מרחיבה ולא מצמצמת של מהות עבודתו.

אך במה מתבטאת העצמה כזו של איכות ההוראה? מהם ביטוייה המוחשיים? ובעיקר, איך היא באה לכלל ביטוי אם אין היא חיונית לשליטה בתכני הלימוד ובה בעת כפי שהנחנו אינה משתקפת במיומנות המעשית או בנוסחאות משופרות להוראה בכיתה? האין התיאוריה, באופן כללי, משכללת את תפקודה של האומנות באמצעות פיתוח הטכנולוגיה שלה? והאין הלימוד התיאורטי של החינוך נחשף כך כלא-רלוונטי בתכלית למעשה ההוראה, אם אין באפשרותו לקדם כלים חדשים ושיטות ייחודיות ליישומם של החינוך הבית-ספרי? הרי לכם עוד טיעון כבד-משקל שמעלה הספקן.

ראוי לציין תחילה שבבסיס קריאת התיגר החדשה הזו עומד ויתור חשוב. הטענה הקודמת כנגד הרכיב התיאורטי בחינוך המורים היתה שאין הוא דרוש להוראה יעילה. כעת מודה הספקן שרכיב כזה עשוי בכל זאת לזכות

להצדקה עצמאית, כמה שמקדם את הטכנולוגיה החינוכית. אף שהמורה היחיד אינו זקוק לתחכום תיאורטי כדי לבצע את עבודתו ביעילות, תחכום כזה עשוי בכל זאת – כך נטען כעת – לאפשר המצאת שיטות וטכניקות חדשות, ומכאן להביא לשיפור במצבה הכללי של האומנות. במשתמע אפוא מוכן הספקן לקבל את לימוד התיאוריה, ובלבד שיבטיח להביא לשיפורים טכנולוגיים במקצוע ההוראה. אך הוא ממשיך להשמיע התנגדות נחרצת כנגד כל לימוד תיאורטי אחר.

קושי אחד בעמדתו החדשה של הספקן גלום בכך שאין כל דרך בטוחה לדעת מראש אם, מתי או כיצד תצליח מידה של תחכום תיאורטי לשנות את המקצוע. אם הוא מפרש את הדוקטרינה החדשה שלו בהרחבה המאפשרת לשלב בה כל תיאוריה בסיסית שעשויה להביא לשינוי מעשי, כי אז הוא זונח את כל התנגדותו לתיאוריה. ומאידך גיסא, אם הוא דבק בהתנגדותו המעשית לגופים מוגדרים של ידע תיאורטי מהטעם שאינו רואה בהם כרגע הבטחה טכנולוגית, כי אז אין ביכולתו להניח לעמדתו תשתית עקרונית שתהיה קבילה בדרך כלל על אחרים. הוא גם מסתכן בכך בפסילתם של תכנים שיש להם פוטנציאל טכנולוגי. בקיצור, כדי שהקריטריון הנוכחי של הספקן לא יהיה ריק מתוכן – הוא חייב לקחת על עצמו את הסיכון שייושם באופן שרירותי וקצר-רואי, אפילו מבחינה טכנולוגית.

יש עם זאת מענה מהותי יותר שצריך להשיב לאתגרו הנוכחי של הספקן. שכן הוא עשוי לטעון שאף כי אין כל בסיס עקרוני מקובל להערכת הפוטנציאל הטכנולוגי, בכל זאת אפשר לדרג תיאוריות באופן אינטואיטיבי גם ביחס למידת ההבטחה הגלומה בהן. והוא עשוי להוסיף, שגם אם יש סיכון כלשהו בפסילתן של תיאוריות מתחת לסף הבטחה מסוים, הרי סיכון כזה כרוך בהכרח בכל הערכה, וראוי לקחתו – כאן כבכל מקום אחר – במטרה להקל על קבלתן של החלטות מעשיות.

המענה העקרוני יותר אינו מתמודד אפוא בבעיית יישום הקריטריון הנוכחי של הספקן, אלא בעצם רעיון הפוטנציאל הטכנולוגי שהקריטריון מתבסס עליו. שהרי לדירו של הספקן, חשיבות התיאוריה בחינוך מסתכמת ביכולתה לשנות את טכנולוגיית ההוראה באמצעות הקניית נוסחאות נוהליות חדשות. השיפור החינוכי, על פי טענה זו, מתמצה בשכלול שיטות הפעולה שהמורה נוקט בביצוע עבודתו. העמדה עקיפה זו של השיפור החינוכי כולו על ההתפתחות הטכנולוגית היא שלטעמי אינה ראויה כאן, משום שאי אפשר לצמצם את תפקיד המורה למערך פעולותיו.

נכון אמנם שבשנים האחרונות גברה הנטייה לפרש את עבודתו של המורה כעבודתו של

טכנאי זוטור בתהליך תעשייתי, שיעדיו הכלליים [...] נקבעים מראש במונחים של צרכים לאומיים, חומרי לימוד שנארו מראש בידי מומחים דיסציפלינריים, שיטות שפותחו בידי מהנדסי חינוך – ותפקידו של המורה [הוא] רק לפקח על שלב הפעולה האחרון, על ההחדרה השיטתית של העובדות הסדורות לקדקודו של התלמיד.⁹

הבעיה בתמונה זו היא שהיא שגויה מן היסוד, הן נורמטיבית הן תיאורית. המורה – לפחות בחברה חופשית – אינו רק טכנאי, אלא ממעצביו של התהליך החינוכי. זאת ועוד – הוא משפיע על התלמידים לא רק במעשיו אלא גם בזהותו.

במקרה הפרדיגמטי של העיצוב והייצור התעשייתיים, הטכנאי פועל על חומרים סבילים; הוא עושה להם דברים בהנחיית כללים שאפשר לשפרם באמצעות מחקר וניסוי. חומרים אלה מעוצבים לפיכך באמצעות עשייתו; אין הם מושפעים ממה שהוא. הם מגיבים למה שהטכנאי עושה להם, אך אינם יוצרים עמו קשר. בתהליך עיצובם לתשומה, אין הם מטילים ספק בשיפוטיו של הטכנאי ובאמונותיו, בהשקפת עולמו ובמטרותיו. אין הם מציגים לפניו מוקדים חדשים של חוויה אישית, שהתייחסותו אליהם יכולה לערב את משמעותיותו שלו ולשנותן.

ההוראה, מכל בחינה מהותית, שונה תכלית השינוי. אף ששיטות העבודה של המורה נתונות גם הן לשיפור באמצעות מחקר וניסוי מדעי, התלמיד איננו חומר סביל שאפשר לעבדו שיטתית. הוא מקיים תקשורת עם המורה, ובאמצעות המורה – עם המורשת התרבותית המשותפת לשניהם. תקשורת כזו מרחיבה ומשכללת את זווית הראייה המקורית של התלמיד, וכך מוסיפה להבנתו.

אך התהליך אינו חד-צדדי, שכן במאמציו של התלמיד להבין הוא שואל וחוקר, מפקפק ואומד. וכך הוא מגיב לא רק לתכניו המפורשים של השיעור

9 Israel Scheffler, "Concepts of Education: Some Philosophical Reflections on the Current Scene," in Edward Landy and Paul A. Perry, eds, *Guidance in American Education: Backgrounds and Prospects*, Cambridge: Harvard Graduate School of Education [distributed by Harvard University Press], 1964, pp. 22–3

אלא גם להשלכותיו הרחבות יותר; לא רק למה שהמורה עושה, אלא גם למה שהוא מתכוון ומייצג. בקצרה, הוא רגיש לא רק לתוכן המועבר בפעילויות בכיתה, אלא גם לאופן שהן נעשות בו, לאמות המידה ולאמונות שהן משקפות, ולרציונל הרחב יותר העומד בבסיסן. זאת ועוד – המורה מחויב לכבד את שאיפתו של התלמיד להבין, באמצעות מתן תשובות כנות; דהיינו תשובות שהוא עצמו מוצא שהן משכנעות באמת. ולפיכך בתהליך הוראתם של אחרים הוא נדרש לחשוף – ועל כן לסכן – את שיפוטיו ונאמנויותיו הוא. בקבלו עליו את הסיכון הזה, משיג המורה בהכרח מודעות עצמית מוגברת וגישה רפלקסיבית יותר כלפי הנחות היסוד שלו; כך מתרחבת ומשתכללת גם זווית הראייה שלו.

מורה התופס את תפקידו בהתאם לאנלוגיית הייצור התעשייתי נכשל אפוא לדעתי בטעות מעוותת שיש לה השלכות מרחיקות-לכת. תפקידו של המורה אינו מסתכם בפעולותיו אלא שואב רבות מיכולתו להתבונן בעקרונותיו ובנאמנויותיו. והוא דורש מהמורה יכולת לבחון באופן ביקורתי אותם עקרונות ונאמנויות נוכח סקרנותם הנוקבת של הצעירים.

הכשרתו להוראה מתחזקת לכן לא רק מתוך הגברת שליטתו בשיטות ההוראה, אלא גם מתוך פיתוח אותם משאבים המאפשרים לו לנהל שיחה משמעותית עם הצעירים; כלומר באמצעות הרחבת הפרספקטיבה האינטלקטואלית שלו, חידוד יכולותיו היצירתיות והביקורתיות, והעמקת תובנתו למטרותיו כמורה ולטבע הסביבה שמטרות אלו מתממשות במסגרתה. האם ללימודים תיאורטיים של בעיות חינוכיות אין די הצדקה בשפע האפשרויות שהם מספקים לחיזוק כזה של משאבי המורה?

ומה אם ידחה הספקן כל שימוש כזה בתפיסות "קוגניטיביות" במקום בתפיסות "אופרציונליות" בתהליך ההצדקה? בהיותו ספקן הוא מן הסתם עקשן עם תעודות; אין הוא רואה בעין יפה רעיונות כתובנה, רפלקסיה ונקודת מבט אינטלקטואלית, וכן אינו מוקיר התייחסויות חמקמקות לחיזוק משאבי המורה. הוא רואה חשיבות בחיזוק שליטתו של המורה בחומר הלימוד, ובשיטות הוראה אמינות. אך כל התייחסות לתפיסה של עוצמה אינטלקטואלית כמסה נראית לו מעורפלת ולפיכך לא קבילה.

לקו מחשבה זה יש כמדומני שתי תשובות אפשריות. ראשית, סלירתו הכללית של הספקן ממושגים לא-אופרציונליים אינה יכולה לכשעצמה לסתור את הטענות הספציפיים שעלו קודם לכן. אם טיעונים אלה איתנים – הם מטילים ספק בהטיה האופרציונלית המניעה את עצם הסלידה

המדוברת. ההתעקשות על כך שהטענות מוכרחים להיות שגויים רק משום שהם מתנגשים עם הסלידה – מניחה את המבוקש.

שנית, הספקן חייב להכיר בעצמו בעיקרון-הצדקה שחורג ממה שיכול לבוא לידי ביטוי בנוסחאות הוראה אופרציונליות. שהרי הוא עצמו נחפז לדבר על נחיצותה של הכרת נושאי הלימוד לצורך הוראה יעילה. אך מהו נושא? האם לדוגמה היסטוריה היא נושא? מובן שהוראה יעילה של שיעור או של קורס מסוים בהיסטוריה אינה דורשת כשלעצמה ידיעה כללית של ההיסטוריה. באותה מידה הוראה יעילה של נושא מסוים במתמטיקה אינה דורשת הכרה של המתמטיקה בכללותה. ולבסוף, הוראה יעילה של שיר מסוים או של תקופה ספרותית מסוימת אינה מצריכה הבנה מקפת בכל הספרות כולה. גבולות הנושא חורגים, בכל אחד מהמקרים, הרבה מעבר להיקף עבודתו המעשית של המורה בכיתה. אך אם הכרת הנושא מוצדקת בכל זאת בעיניו של הספקן, כי אז במשתמע, ולמרות עקשנותו המהוללת, הוא מכיר בחשיבות הרכיב הלא-אופרציונלי בהכשרת המורה.

אפשר אולי למחות ולומר שמענה זה לדברי הספקן מניח כמובנת מאליה את התפיסה הרגילה והשגורה של הנושא. קטגוריות של נושאי לימוד, ייאמר בצדק, הן אמצעי סיווג מעשיים וגסים, שאפשר לשנותם כרצוננו. אין צורך להגדיר את המתמטיקה באופן כה רחב כך שיקיף את כלל הנושאים המתמטיים, כפי שההיסטוריה אינה צריכה להתפרש כמקיפה את כל הטווח העצום של תולדות האנושות, כשכל ענייננו בבעיה המסוימת של התוויית החינוך למורים. בטפלנו בבעיה זו אנו מניחים – בכל מקרה ומקרה – תפיסה מצומצמת יותר של הנושא הרלוונטי שהמורה צריך לשלוט בו.

אך על אף נכונותה, מסקנה זו לא תציל את הספקן משימוש מובלע ברכיב הלא-אופרציונלי בחינוך המורים. שכן אפילו יגדיר הספקן באופן הצר ביותר את נושאי הלימוד שהמורה צריך להשתלם בהם, עדיין לא יצמצם שום נושא לכדי קורס יחיד, וודאי שלא לשיעור הבודד הנלמד באותו יום. תהא אשר תהא כוונתו בהתעקשות על הצורך בהכרת הנושא, הנושא מייצג – גם בעבורו – מעגל רחב יותר של חומרים ועזרים הסובבים את תכני הלימוד; הגישה לחומרים ולעזרים אלה מחזקת את יכולות המורה ובכך מעצימה את האפשרויות הטמונות באומנותו. אף שהיא אינה מיתרגמת בהכרח לכלל שיפור טכנולוגי, אפילו הספקן מכיר בהצדקתה כרכיב בחינוך המורים.

ומרגע שמכירים ברעיון זה, האם אפשר להציב לו גבולות? האם נוכל לומר: "עד נקודה זו החומרים מסביב מייצגים משאב לימודי חשוב, אך מעבר לה אין דבר בעל חשיבות?" כמה קשה תהיה עמדה כזו! הרי עצם

ההכרה בכך שהתפיסה הרגילה של נושאי הלימוד היא מלאכותית צריכה להוביל אותנו לשבירת אחיזתה האיתנה בתפיסותינו החינוכיות. נושאי לימוד צריכים להיות פס כמוקדי יכולת ועניין אינטלקטואלי המקרינים החוצה בלי גבול מוגדר, לא כמה שמייצגים גבולות נחיצות קשיחים התוחמים את הכשרת המורה. כל דבר שמרחיב את הקשר של פעולת המורה – בין שהוא מרחיב את שליטתו בחומר לימוד קשור או את הבנתו בממדים החברתיים והפילוסופיים של עבודתו – יש לו תרומה פוטנציאלית להכשרתו; בהקשרים אלה בעיקר נמצא הרציונל הראוי ללימודים תיאורטיים ועיוניים בחינוך.

עד כה התייחסתי בתשובתי לספקן בעיקר לרעיונות ההצדקה, לחשיבות התיאוריה ולטיב נושאי הלימוד. היבט אחרון – אך בשום אופן לא שולי – בדוקטרינה הספקנית שנותר לרון בו הוא הדגש ששם הספקן בהוראה יעילה. שכן כפי שראינו, הוא רואה ביישומה היעיל של ההוראה מוקד רלוונטיות יסודי להערכת הכשרת המורה. אך שאלה אחת שצריכה להישאל בהקשר זה נוגעת לכהירות הרעיון בכללותו. האם יעילות ההוראה היא רעיון בהיר דיו כך שיוכל לתפקד כראוי במסגרת הפונקציה ההערכתית המוקצית לו?

בלי קשר לאופן הבנתנו את הנושא לכתחילה, נדמה לי שבמחשבה שנייה עלינו להסכים שהערכת יעילות ההוראה אינה דבר פשוט. כל ניסיון רציני להעריך יעילות כזו מעורר לא רק שאלות מעשיות קשות של בדיקה ומדידה, אלא גם סוגיות מהותיות הנוגעות לאמות המידה שיכולות לשמש באופן סביר לשיפוט. אלה מאפיינים של פעילות בכיתה ואלו השפעות על התלמידים צריכים להיכנס לשקלול היעילות?

אם נפנה תחילה לנושא העמידה מול כיתה, יש להדגיש את דקותם ורגישותם של יחסי הגומלין בין המורה לתלמיד. דרישה נוקשה ליעילות מיתרגמת במהירות לדגש הרסני בסימנים חיצוניים, פשוט משום שקל יותר להשיגם מאשר את התופעות המרכזיות של התובנה וצמיחת ההבנה. במאמר חשוב מ-1904¹⁰ הבחין ג'ון דיואי בין הקָשֶׁב הפנימי לקשב החיצוני של ילדים; הקָשֶׁב הפנימי התייחס ל"הפעלה ישירה ואישית של כוחות מנטליים", ואילו הקשב החיצוני "השתקף במצבי-רוח מקובלים מסוימים ובמחוות גופניות, ולא בתנועת המחשבה". ילדים, ציין דיואי, "רוכשים מיומנות גדולה ביכולתם

John Dewey, "The Relation of Theory to Practice in Education," National Society 10 of the Scientific Study of Education, *The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers*, 3rd Yearbook, Part I (Bloomington, Ill.: Public School Publishing, 1904); reprinted in Borrowman, *op. cit.*

להציג, בדרכים מקובלות וצפויות מראש, מראית עין של קשב לעבודה בכיתה". על פי דיואי, המורה נמדד בראש ובראשונה ביכולתו לעקוף את הסממנים החיצוניים ו"לעקוב אחר ההפעלה השכלית [של הילד], לזהות את הסימנים לנוכחותה או להיעדרה, לדעת כיצד לעוררה ולשמרה, כיצד לשפוט אותה על פי תוצאותיה, וכיצד לשפוט את התוצאות הגלויות על פיה". המורה "המוטל בטרם עת לתוך הבעיה הדוחקת והמעשית של שמירת הסדר בכיתה הלימוד", הזהיר דיואי, כמעט בהכרח "יעמיד בראש סדר העדיפויות את נושא הקשב החיצוני". אם לא תינתן לו הזדמנות רפלקסיבית וחופשית לפתח את תפיסתו התיאורטית ואת תובנתו הפסיכולוגית, סביר להניח ש"ירכוש את הטכניקה שלו בהקשר לאופן הקשב החיצוני במקום לזה הפנימי".¹¹ יעילות העשייה בכיתה צריכה בלי ספק להימדד על פי היכולת החמקמקה להפעיל את הקשב הפנימי – על אף הקושי המובן הכרוך בכך.

הבה נתבונן כעת בשאלת ההשפעה על התלמידים כרכיב באומדן יעילות ההוראה. אלו סוגי השפעה הם רלוונטיים? האם צריך לשקול רק את שליטת התלמידים בחומר הלימוד, או שמא צריך להביא בחשבון גם את יכולתם לפתור בעיות, את אופן הסתכלותם, את נטייתם לחקירה, את השינויים הסמויים בתפיסותיהם וברגישויותיהם – שעשויים להתגלות, אם בכלל, רק זמן רב לאחר שיעזבו את הכיתה? אפילו ידע עמוק של חומר לימוד אינו דבר פשוט למדידה או לניתוח – על אף ביטחונם העצמי של מנסחי המבחנים. הערותיו של ויליאם ג'יימס בנושא זה – מלפני שמונים שנה כמעט – רעננות ומאלפות גם היום.¹²

כולנו נחפזים מדי למדוד את הישגי תלמידינו על פי מידת יכולתם לשחזר ישירות, בבחינה בעל פה או בכתב, את הנושאים שלמדו, בעוד שיכולות מופשטות תמיד הן דבר שאנו ממעיטים בערכו. הילד האומר לנו "אני יודע את התשובה", אבל לא יכול לומר מהי" זוכה כמעט לאותו יחס כמו הילד שאינו יודע על התשובה דבר וחצי דבר. אך זוהי טעות גדולה. רק מעט מזער מחוויות חיינו אנו מסוגלים לשחזר במילים מפורשות. ואף על פי כן כל חיינו הם שמשפיעים על עיצוב אופיינו ועל קביעת נטיותינו לשפוט ולפעול. אף שהזיכרון

11 דיואי, אצל ברואומן, שם, עמ' 9-148.

12 William James, *Talks to Teachers on Psychology; and to Students on Some of Life's Ideals*, New York: Norton, 1958, Chap. 12, pp. 100-1

הזמין הוא ברכה גדולה לבעליו, הזיכרון המטושטש יותר של נושא כלשהו, של נגיעה שנגענו בו פעם, של סביבתו ושל המקום שממנו נוכל לשחזור, מהווה אצל רוב האנשים והנשים פרי עיקרי של השכלתם. דבר זה נכון אפילו בחינוך המקצועי. הרופא ועורך הדין יכולים לעתים רחוקות בלבד להכריע בן רגע במקרה כלשהו. הם נבדלים מבני אדם אחרים רק בכך שהם יודעים כיצד להשיג את החומרים הדרושים להם להחלטה בתוך חמש דקות או מחצית השעה, ואילו ההדיוט אינו יכול להשיג את החומרים כלל ועיקר [...]

היו סבלניים אפוא וגלו אהדה ליכולת השכלית מהסוג שהשיגו בבחינות גרועם. בבחינה הארוכה שהחיים מציבים בפנינו, עשוי דווקא הוא לצאת כשידו על העליונה בהשוואה למשחזר הרהוט והזריז, כאשר רוחו עמוקה יותר, מטרותיו ראויות יותר, כוחו המצרף יוצא דופן, ולפיכך תפוקתו השכלית הכוללת חשובה יותר.

מי שלוקח את ג'יימס ברצינות חייב להבין עד כמה מורכב ומעורר הוא רעיון היעילות בהוראה; עד כמה רחוק הוא מלספק קריטריון חינוכי איתן שיסמן את קו הסיום – ולא את קו ההתחלה – לחקירה ולעיון.

אך הנקודה המרכזית שאני מבקש להדגיש כאן היא אחרת. היא אינה נוגעת לבהירות הרעיון של יעילות ההוראה, אלא לעצם הדגש המשתמע ממנו בעשיית המורה – להבדיל מתפקידו.

כיצד באמת יש להבין את התפקיד עצמו? האם עלינו לראות במורה טכנאי אינטלקטואלי, שפעולות ההוראה שלו עשויות להיות יעילות יותר או פחות על פי מדדים שונים של ערך והשפעה, אך שלו-עצמו אין כל תפקיד בקביעת המדדים? או שמא יש לראות בו אדם הנושא שליחות או ייעוד המחייבים אותו לערכי אמת, תבונה, וחיזוק הכוחות האנושיים, אדם המחויב לשאת את קולו למענם, ולעצב את תנאי עבודתו באופן שיאפשר לערכים הללו לפרוח? יעילותו כמורה, לאור תפיסה זו, שונה למדי מהתפיסה המוגבלת של יעילותו על פי מדד עשייתו בכיתה.

הדגש ששם הספקן ביעילות ההוראה צר מדי לטעמי, שכן הוא מוליך אותו לתפוס את הכשרת המורים כאילו כל ייעודה להביא לשיפור הפעילות, ולהמעיט בחשיבות תפקידו הרחב יותר של המורה. חברה השואפת להיות חופשית באמת אינה יכולה להרשות לעצמה לנקוט עמדה מוגבלת כל כך. היא חייבת להעריך את הרלוונטיות היסודית של ההשכלה ושל המחשבה הביקורתית בכל העניינים הנוגעים לטיפוחם של חיי התרבות שלה, ולא רק

להעריכה כי אם אפילו להתעקש עליה. היא חייבת, באופן ספציפי, לראות במוריה לא רק שחקנים שהוכשרו מקצועית להגשים ביעילות כל יעד שיוצב להם. עליה לראות בהם אנשים ונשים חופשיים, שניחנו במסירות מיוחדת לערכי התבונה ולחיוזק כוחותיו הביקורתיים של הדור הצעיר.

בתפקיד כזה, מורים אינם יכולים להתמקד בכיתה לבדה, ולהניח את נסיבותיו ומטרותיו הרחבים יותר של בית הספר להכרעת האחרים. עליהם לקבל אחריות פעילה ליעדים שהם מחויבים אליהם, ולנסיבות החברתיות שהיעדים הללו יוכלו לשגשג במסגרתן. כדי שלא יהיו רק סוכנים של אחרים – של המדינה, הצבא, התקשורת, המומחים והפקידים – על המורים להגדיר את שליחותם שלהם באמצעות הערכה ביקורתית ומתמשכת של מטרות ייעודם, תוצאותיו והקשרו החברתי.

אם בהתאם לכך נראה בחינוך המורים לא רק הכשרה של שחקנים כיתתיים יחידים אלא פיתוח של מעמד של אינטלקטואלים החיוני לחברה חופשית, נוכל לראות ביתר בהירות את תפקידם של ההשכלה המתקדמת והניתוח התיאורטי בתהליך. אף על פי שהמורים אינם תורמים ישירות לאומנות, הם מעוררים בלי הרף שאלות מהסוג שנוגע למטרות המעשה החינוכי, לנסיבותיו ולמשמעויותיו הרחבות יותר. אלו השאלות שהתלמידים תמיד צריכים לראות מול עיניהם בעודם מתפתחים לכלל מורים בוגרים – כדי שאכן יוכלו לסייע בעיצוב מטרות החינוך ונסיבותיו. החיבור בין הכשרת המורים לשאלות מעין אלו הוא באפשרותה הייחודית של האוניברסיטה.

מובן שמשפחת הלימודים והדיסציפלינות המיוצגת באוניברסיטה איננה משפחה מאושרת. מלבלבות בה מריבות ואיכות קטנוניות כמו גם מתיקות ואור. אך התרומה שהיא מספקת לחינוך המורים אינה תלויה באחידות פרספקטיבות בלתי-אפשרית או בהסכמה כללית מלאכותית על הפרטים. היא מתבטאת רק בהרחבת ההקשר האינטלקטואלי שהמורה רואה את עבודתו בגדרו. הרחבה כזו ממקמת את עבודת ההוראה במרכזה של רשת קשרים חדשים, המשנים את קווי המתאר המוכרים שלה ומזמינים תפיסות רעננות של חשיבותה. בכך מעוררת אותה הרחבה עוד ועוד חלופות להנחות מושרשות, ומייצרת בהתמדה שאלות רחבות יותר של משמעות, נסיבות ומטרות. זאת ועוד – במחויבותה המשותפת למחשבה ביקורתית ולחקירה אחראית, משפחת הלימודים האקדמיים מעודדת את מאמצי המורה להשיג תובנה רציונלית יותר של משימתו. החתירה לתובנה כזו, במסגרת הקשרי משמעות הולכים ומתרחבים, היא שמוציאה את המורה לחופשי והיא שמסמיכה אותו ללמד בני אדם חופשיים.

עשייה והבנה

1. לראות כיצד זה נעשה

אם עשיתי זאת, אני בוודאי מבין זאת. דומה שרעיון זה, או דבר מה דומה לו, עומד במודע או שלא במודע ביסוד חלק נכבד מהעשייה החינוכית. הציץ מתחת או מעבר לתוצר, ראה כיצד הוא נעשה ואז תדע להעריכו, אנו מורים לתלמיד, ומדגישים את התהליך, את השיטה או את הנוהל שחוללו אותו. ראה כיצד הגיעו להוכחה, כיצד התנהלה ההפקה, כיצד פוסל הפסל, כיצד צויר הציור, כיצד נבנתה התיאוריה וכיצד נבחרה. התוצר נשאר אטום כל עוד אין רואים אותו כגילום של תכנית ושל מיומנות, כל עוד אין מנתחים אותו כמוצר.

הכינוי "תוצר" כבר משקף אפוא את ראייתו כדבר מה שנוצר, אם כי עוד לא את הבנתו ככזה. ההבנה הרלוונטית עולה משחזור הצעדים שהעבודה נוצרה באמצעותם, מפירוק בדמיון של התוצר לרכיביו ומפזורים בסדר הפוך בזמן, ואז מהחייאת כל צעד מן הצעדים שכל רכיב הונח בהם במקומו. כשעורכים כך מחדש את התהליך הטלאולוגי של היוצר תופסים את האינטליגנציה המשוקעת בכל צעד וצעד של הבנייה, בראיית מקומו במחשבת היוצר כמשרת תכלית כלשהי בהתאמה לעיקרון של אסטרטגיה או של בחירה.

כשמדובר בהבנת הוכחה מתמטית מדובר בראיית המוטיווציה המניעה אותה פסוק אחר פסוק, "היעד מרחוק" – כניסוחו של פואנקרה – לא רק הצדקת הדרך בדיעבד באמצעות ההיגיון. תפיסת המוטיווציה להוכחה מניבה הבנה הממקמת כל פסוק במסגרת כללית של עקרונות אסטרטגיים. ללא הבנה כזו היינו, במילותיו של פואנקרה, "כאותו סופר הבקיא בדקדוק

אך משולל כל רעיון".¹ הבנה כזו מאפשרת לראות קווים דומים בהוכחות אחרות באותו אופן התפתחותי. הוכחות אלה כבר אינן אובייקטים לוגיים אינרטיים; הן נעשו לתוצאי בחירה מושכלת.

בהבנת תוצר של בנייה פיזית ולא של בנייה מתמטית, זהו שוב היסוד האסטרטגי שמקנה הבנה מעל ומעבר לסיבתיות סתם. ראיית תכנית הנגר המתגלמת בארון באמצעות שימוש המושכל בגורמים סיבתיים היא שמקנה הבנה או הערכה לתוצר: אנו רואים אותו לא כדבר מה שנגרם גרידא, אלא כדבר מה שנגרם בפעולה מושכלת המבקשת תכלית. כשאנו תופסים את האסטרטגיה של פעולה כזו אנו יכולים לראות בתוצרה מימוש של אינטליגנציה.

הבנה מתוך הפעלה מחדש של התהליך שעבר היוצר מניבה תפיסה חדשה של התוצר. ילדים מתחת לגיל מסוים, נאמר לי, לא קולטים כי ציורים אינם אובייקטים "טבעיים" – דברים הנמצאים כך, כמו שהם, בטבע. ההבנה המפציעה בסופו של דבר, שהציורים נעשים, פותחת פרספקטיבה חדשה לחלוטין. לימוד אופן הבנייה של כלי נגינה נוסכת רגישות חדשה בפעולת ההאזנה למוזיקה ומסייעת לתפוס אותה כתוצר מיומנות. ההאזנה כעת אינה סבילה כי אם פעילה; ההערכה אינה שבויה עוד באיכויות שעל פני השטח, אלא תופסת איכויות אלה כתוצאי שיפוט, כיצירי אינטליגנציה.

טיעונים אנלוגיים עשויים לעלות גם בנוגע לתחומים אחרים. קריאה עם הבנה לדוגמה, מצריכה הליכה אל מעבר לדפוס הקר של עיתון או של ספר לימוד – ראייתם כפריט מיוצר: מישו בחר לצרף מילים אלו ואלו ליצירת מכלול. איזו השקפה, אלו תכליות ואלו החלטות שלטו בתהליך זה? גישות ביקורתיות להיסטוריה רשמית, לעיתונאות, לספרות ולמדעי החברה תלויות בהעלאת שאלה זו מצד הקוראים.

באופן דומה, הבנת פעולה היסטורית במובחן מהיסטוריה כתובה כרוכה בשחזור הרציונל שלה, מסגרת הסיבות והעקרונות שהניעו את התרחשותה. מושג השחזור אכן תופס מקום מרכזי במחשבתו של קולינגווד, המתאר את ההיסטוריון המנסה להבין את פעולותיו של יוליוס קיסר כמי ש"מעלה לנגד עיניו את המצב שקיסר עמד בו, וחושב בעצמו מה שחשב קיסר על המצב ועל הדרכים האפשריות להתמודד בו. ההיסטוריה של המחשבה, ולפיכך

1 Henri Poincaré, "Mathematical Definitions end Education," in his *Science and Method* (New York: Dover, 1952), pp. 129–30. ר' גם במאמרי "Basic Mathematical Skills" דנתי בהשקפותיו של פואנקרה עוד קודם, בפרק 3 בספרי *Conditions of Knowledge* (Chicago: Scott, Foresman [now University of Chicago Press], 1965).

כל ההיסטוריה", מסיק קולינגווד, "היא שחזור מחשבת העבר בתודעת ההיסטוריון עצמו".²

לבסוף, הערכת קורפוס הידע המדעי משמעה לראות כיצד הודרכה בנייתו באסטרטגיה, לפי שיטה ובהתאם לתכלית משוערת. "ללמוד לחשוב כמו מדען", סיסמת תנועת החקר בתכנית הלימודים, באה להעמיק הבנה באמצעות סוג החזרה המשחזרת שהתוויית.

כשמחילים את הרעיון על המחזו הקוסמי הוא עוטה מתווה תיאולוגי מוכר. אלוהים מבין את יציריו הבנה שלמה, בניסוחו של הרמב"ם, כיוון ש"בידיעתו את אמינות עצמותו הבלתי-משתנה הוא יודע את כל מה שמתחייב ממעשיו כולם".³ אנו, הנבראים, לא יכולים לבצע מחדש את תהליך הבריאה של אלוהים או לרדת לעומק תכליותיו. הידע שלנו, התלוי בתצפית מוגבלת בתוצריו, פגום לפיכך באופן רדיקלי. ואולם גם אנו, בתחום המוגבל שלנו, יוצרים דברים ומעשים, מתאימים אמצעים למטרות ותהליכים לתוצאים בדרכים הולמות, וכך מפגינים הבנה ברמה התואמת יכולות אנושיות. ביצירתיות מוגבלת זו אנו מראים את מקורותינו האלוהיים, את האינטליגנציה הנטועה בקרבנו בצלם אלוהים. גם אופן הביטוי התיאיסטי שייך לא רק לעידן ארכאי של אמונה. מדענים, כמו גם פילוסופים, הוקסמו לעתים קרובות מהמחשבה על רשת הדוקה של הכרחיות הקושרת את כל הדברים אלה לאלה ושאו, באמצעות המדע, יכולים לזכות רק להצצות חטופות וחלקיות בה. מניוטון עד איינשטיין, אופן הביטוי הטלאולוגי נראה הולם להבעת מצב זה. והרי אלוהים של איינשטיין "לא משחק בקובייה" וגם אינו "מרושע", אף שהוא ללא ספק "מעורן". הבנתנו שלנו, החותרת לרדת לעומק מבנה היקום, נתפסת אפוא כניסיון להשיג את עקרונות בנייתו הרציונלית.⁴

R. G. Collingwood, *The Idea of History* (New York: Oxford University Press, 2
1956), p. 215

הרמב"ם, מורה נבוכים, תרגום: מיכאל שוורץ, ח"ג כא, עמ' 318. Moses Maimonides, *The Guide for the Perplexed*, trans. M. Friedländer (New York: Pardes, 1946), pt.
3, chap. 21, "The Creator's knowledge of his Production is Perfect," pp. 295ff.

4 במכתב אל מקס בורן (Born) כתב אינשטיין: "אתה מאמין באלוהים שמשחק בקובייה ואני מאמין בחוקים מושלמים בעולם של דברים המתקיימים כאובייקטיביים אמיתיים, שאותם אני מנסה לתפוס בדרך ספקולטיבית באופן רחב." P. A. Schilpp, ed., *Albert Einstein: Philosopher-Scientist* (New York: Tudor, 1949), p. 176

2. אין די בתהליך

יש בקיעים בתמונה שצוירה עד כאן. כדי להבין את התוצר אמרנו, עלינו לראות כיצד הוא נעשה, להתוודע לרציונל שהדריך כל צעד ביצירתו; אחרת התוצר אטום. אבל נראה שיצירה בדרך כלל אינה ניתנת לחלוקה ממצה לצעדים מונעים. תוצר הוא יותר מאשר סכום צעדיו, והוא מאגד, כמות שהוא, השפעות שמעבר לשליטתו של העושה. אפילו הוכחה מתמטית מוקפדת, שנתפסת כתוצר, עולה על האסטרטגיה שהדריכה אותה, זאת בהעדר נוהל החלטה לבניית הוכחות, וכשכללי-אצבע משלימים הם כלליים וחלקיים. "בלימודי חשבון בבית הספר," כתב קוויין, "כל מה שאנו רוצים לדעת ניתן לקביעה בחישוב מכני. במתמטיקה מתקדמת לעומת זאת, על ההוכחות להתגלות בחלקן הגדול בעזרת כישרון אמנותי ומזל," ו"למרות המאמצים ייתכן שלא יעלה בידינו להבטיח לעצמנו תקפות או מעורבות שכוחן יפה בפועל, פשוט בשל חוסר מזל או חוסר מקוריות במציאת דרוקציה הולמת".⁵ אולם אם אכן "נמצאה", בדרך מזל, הדרוקציה המתאימה, רק ברוחק יהיה אפשר לייחס זאת לאיזו אסטרטגיה מניעה מעבר לעיקרון הנבוב "נסה, נסה שוב!" לפיכך, אם אכן הבנת ההוכחה תמיד דורשת הפניה לעקרונות אסטרטגיים שאינם נבובים, ההוכחה היא מעבר להבנה. לחלופין, אנו מוכרחים להודות כי הבנת ההוכחה, למרות הכול, אינה תלויה בתפיסת הרציונל לבניית כל צעד. בנייה כזאת אינה רק שרשרת טלאולוגית של החלטות בהתאם לעיקרון; משהו בטבעם של ניחושים ושל "מזל" מוכרח לזכות להכרה גם כן.

על אלוהים כמובן לא חלה התסבוכת הזו, שכן הוא בהכרח רואה את אמיתותה של התאורמה מאז ומעולם. אולם אם כתוצאה מכך הוא אינו נדרש לניחוש, עצם נצחיותה של ראייתו מבטל לחלוטין את היזקקותו להוכחה. ואפילו אלוהים לא יכול להפיק נוהל החלטה שיחליף את הסתמכותם של בני אדם על הוכחה. לפי קרונקר,⁶ אלוהים יצר את המספרים הטבעיים והאדם יצר את כל השאר. ואולם על התלות האנושית בהוכחה במתמטיקה לא ניתן להתגבר בצו אלוהי או בצו אנושי.

כשפונים ממתמטיקה למדע, מגבלות האסטרטגיה ניכרות אפילו יותר. תיאוריה איננה תוצאה הדרגתית של תהליך בחירה רציף. "לחשוב כמו פיזיקאי" משמע להיות מעורב במה שאיינשטיין כינה "משחק חופשי

W.V. Quine, *Methods of Logic* (New York: Henry Holt, 1950), pp. 190–91 5

Kronecker 6

במושגים",⁷ כשמשחק זה עצמו אינו ניתן לצמצום לסדרה ממצה של בחירות רציונליות בהתאם לעקרונות אסטרטגיים שאינם נכובים. התוצר של יצירת הפיזיקאי אינו יכול אפוא להיות מובן במלואו כתוצא של בחירות כאלה. אם בכוונתנו להתנגד למסקנה שלפיכך אין הוא ניתן להבנה כלל, עלינו להביא בחשבון כי הבנת פיזיקה כרוכה ביותר מתפיסת התהליך שהיא נוצרה באמצעותו, לפחות כפי שפורש התהליך עד עתה.

הצעה מטעה לשילוב פעילות חקר בתכניות הלימודים, מניחה בלי ספק שלא במתכוון, כי התלמיד או התלמידה שלמדו לחשוב כמו פיזיקאים צריכים להיות מסוגלים להפיק תיאוריה פיזיקלית מקובלת, בהינתן רק תשומה מספקת של נתונים. ואולם, מאחר שהמשחק החופשי של איינשטיין במושגים היה יסוד מהותי בהישגיו, שום הכשרה בשיטות חקר לא יכולה להיות בסיס לציפייה מהתלמיד שיחזור על הישגים אלה. אף על פי כן, אפשר בהחלט לצפות מהתלמיד שירכוש הבנה בתיאוריה של איינשטיין, בלי שיהיה עליו לשחזר את בנייתה. פיזיקה היא בעצם, אפשר לומר, לא רק תוצר "לוגי" אלא גם תוצר "היסטורי"; צורתה הנוכחית נובעת בחלקה מפעילויות המשחק החופשי של פיזיקאי עבר רבים לאין ספור.

איש גם אינו מניח כי האמנויות הקיימות התפתחו באמצעות החלה של עקרונות אסטרטגיים על נתונים קיימים. מי שילמד לחשוב כמו אמן עדיין לא יצייר את "גרניקה" או את "ארוחת צהריים על הדשא". ההיסטוריה של האמנות נדרשת כדי להסביר את המאפיינים הייחודיים של המורשת האמנותית שלנו. מעבר למיומנות ולדיסציפלינה של אמני העבר, מן ההכרח הוא, בכל מקרה, לבצע רישום של תוכן דמיוניהם כדי שבכלל יעלה הסבר מספק כלשהו.

ראו כמה רחוק הגענו. התחלנו ברעיון שלפיו הבנה נסמכת על שחזור טלאולוגי, וכעת אנו אומרים שהבנה כזו נסמכת לפחות בחלקה על עובדה היסטורית מוצקה – ראיית המשחק החופשי שחושל בתודעות סוכנים היסטוריים. כך אנו פונים אל הסיבתיות במקום אל הטלאולוגיה, מוותרים על הרעיון המקורי שתוצר לפיו אטום עד שהוא נראה בכללותו כגילום של תכנית ושל מיומנות – ככוונה שמומשה באופן מושכל.

Albert Einstein, "Autobiographical Notes," trans. P.A. Schilpp, in Schilpp, ed., 7
Albert Einstein: Philosopher-Scientist, p. 7

3. ניסיון הצלה וקריסתו

אפשר להציע ויתור כדי להציל לפחות חלק מהרעיון המקורי: יובא בחשבון כי דיסציפלינה היא אכן רק היבט אחד של מדע ושל אמנות, וכי יש להשלימה בחירות היצירה. מכל מקום, משמומשה החירות, הדיסציפלינה לבדה באה לידי ביטוי. כך עולה חלוקה מוכרת בין מדע טהור למדע שימושי, והפרדה אנלוגית בין השראה לגילום באמנות. במדע, למשחק החופשי יש מקום בהיווצרות תיאוריה אך לא בהחלתה. כשהתיאוריה זמינה, החלתה היא פשוט עניין של אינטליגנציה או מיומנות הרתומות לדיסציפלינה, והרציונליות הטלאולוגית מושלת. יש להבחין בבירור בין המהנדס, הארכיטקט, הפיזיקאי, הנגר, איש המקצוע או בעל המלאכה בכל תחום, לבין אבי התיאוריה הבסיסית שהפרקטיקות שלהם נסמכות עליה. בהחלתה של תיאוריה בסיסית כזאת, העוסק במקצוע אכן יוצר, אבל את התוצר כולו, הנובע מההחלה, אפשר להבין בכללו כתוצא מיומנות.

בדומה לכך – ברוח ההפרדה של קולינגווד בין אמנות למלאכה⁸ – לאמן מוענקת חירות בתפיסת הרעיון היסודי שלו, אך מרגע שהרעיון זמין כל השאר הוא רק עניין של ביצוע הרתום לדיסציפלינה, תצוגה של כישרון טכני במקרה הטוב. מרגע שאנו מפרידים בין עשייה של רעיונות בסיסיים לבין עשייה של דברים בהתאמה לרעיונות כאלה, אנו יכולים אפוא לשמר את השחזור הטלאולוגי כבסיס להבנה, לפחות ביחס לסוג אחרון זה של עשייה. תפיסות מוכרות של הכשרה מקצועית אכן מבוססות על הפרדה כזו וברקע מהדהדת המטאפורה הטלאולוגית: רצון אלוהים הוא חופשי אך מימוש כל דבר שהוא רוצה בו הינו הכרחי. ייתכן שאיננו יורדים לעומקה של תכליתו, אולם אנו יכולים, לפחות באופן חלקי, לחוש את הפעלת הסדורה.

הפרדה מכרעת זו בין חירות לדיסציפלינה לא תתמוך, מכל מקום, בתזה הנחשקת. אפילו נביא בחשבון שאפשר להבחין בין היווצרות תיאוריה להחלתה, לא נובעת מכך האפשרות לנתח החלה כזו לצעדים רציונליים באופן טלאולוגי. יצירה של אלוהים, תוצא הכרחי של רצונו, לא תוכל להפתיע אותו. אולם יצירה אנושית היא תמיד קונטינגנטית, תמיד ניסיונית, תמיד עשויה להניב הפתעות – לא רק לאחרים אלא ליוצר האנושי עצמו. התוצר הנעשה באופן אנושי לעולם אינו פונקציה טהורה של תכלית יצירתית

R. G. Collingwood, *The Principles of Art* (London: Oxford University Press, 1938), chaps. 1, 2, 8

והשתלשלות בת צפייה בפעולותיו של העושה. העושה האנושי אינו בעליו המלאים של התוצר שלו. הבנת תוצר זה אינה ניתנת אפוא לצמצום לתפיסת הצעדים שננקטו בעשייתו.

אפשר להבחין באופיו הניסיוני של היישום בכך שאין כל ערובה כי תיאוריות המונחות מראש כתנאי הכרחי יפעלו בהתאם לכוונה. כשכוונה כזו מסוכלת, התוצר עשוי לסטות מן התמונה התחילית שעמדה לנגד עיני העושה. הבית המוגמר או הארץ המוגמרת אינם רק פונקציה של כוונת יוצרם. הוא אמנם עושה את התוצר אך אינו יכול לראות כיצד יצא תחת ידיו. הצפייה ביצירתו אך ורק מבעד לעדשה של כוונתו התחילית תספק אפוא ייצוג כוזב של היצירה. תיקון של ייצוג כזה דורש הבאה בחשבון של נסיבות נוספות הנמצאות מעל ומעבר לכוונתו.

אלוהים, שלא כבני תמותה, לא זקוק לחינוך; הוא לא לומד ולא יכול ללמוד מהניסיון, שכן הוא בהכרח יודע כול מאז ומעולם. בני אדם, מכל מקום, לעולם אינם יכולים להניח שהתיאוריות שלהם לא ישתבשו בעת החלתן, ולפיכך לעולם אינם יכולים להמעיט בחשיבות ניסיון נוסף. בניגוד לכך, יש לצפות לשיבושים כשמחילים תיאוריות, ושיבושים כאלה, כשמאחרים ובוחנים אותם בקפידה, הם משאב חינוכי שערכו רב לאין שיעור.

4. חולמים, רובוטים והפתעה

הרעיון הכללי תקף לא רק ליישומים מדעיים אלא גם ליצירה האמנותית, לקביעת דרכי פעולה וגם לפעילויות היומיום. האמן אינו הרכבה של חולם ורובוט, כשהחולם מעלה את הרעיון באופן אינטואיטיבי והרובוט מוציאו לפועל אוטומטית במדיום הנבחר. הצייר או המלחין אינו רוטט מהתרגשות מרעיון חדש, ורק אז מטביע אותו בלי דעת בחומר גלם; אדרבה, הוא מנסה את הרעיון בחומר עצמו, שמעצב אותו מחדש בעודו מעוצב מחדש בידו. כלומר, חשיבתו אינה מוגבלת לשלב הראשון בעשייה, אלא היא מחלחלת לכל שלב ושלב, כשתוצאות כל מהלך מצריכות הערכה רעננה ושיקול מחדש של כיוונים בסיסיים.

אינטראקציה כזו בין רעיון לתוצאה אינה חשובה פחות בעיצוב מדיניות מאשר במדעים ובאמנויות. המדיניות המתוכננת עלולה להשתבש בפועל. על כן נדרשת אינטליגנציה עירנית בדיוק בנקודה זו של תרגום לפעולה. במקום זאת, אחרי שהשקיעו מאמץ וגאווה בניסוח מדיניותו, מוסדות ממשיכים

לעתים קרובות לגונן עליהן מביקורת ניסויית. באופן דומה, בעשיית פעילויות יומיומיות, אנו מתקשים להתייחס להנחות היסוד שלנו באופן ביקורתי, ובכך אנו מגוננים על עצמנו מפני אותן הפתעות שעשויות לקדם את עשייתנו. הרצון להימנע מהפתעה אכן מושרש עמוקות. ודאי, לפי המיתוס הפופולרי, אפשר ליצור טכנולוגיה חסינת-כשל ולמנוע הפתעות: בסופו של דבר אפשר לחזות בתיאוריה גם תקלות וכך למנוע אותן או להתאימן לתכניותינו. כך קורה שפגמים בתכנון רכב מזוהים בטרם הייצור, ונמנעים באמצעות שימוש בומשמשים בסיס לתכנון שונה. לחלופין, אפשר להתמודד בפגם שאותר באמצעות מתקנים מפצים. בכל מקרה, אל לנו לחשוש מהפתעות ביישום רעיונות.

הצרה היא שאנו נשארים תמיד צעד אחד מאחור. אפשר אמנם לנתח תקלות שאירעו בעבר, ואז לשלב את הסתברותן בתיאוריה העומדת ביסוד התוצר. אבל אין כל ערובה לכך שרק תקלות שאירעו בעבר עלולות להתרחש. כמו כל תיאוריה, תאוריית התקלות שאירעו בעבר עשויה כשלעצמה להיות מוטעית או חלקית. יתרה מזו, לא בנקל אפשר לתחום מראש את עצם המושג תקלה, שכן כשלעצמו הוא מושג טלאולוגי ומשתנה כפי שתכליות, ערכים או ציפיות של אנשים עשויים להשתנות. על פגם בעיצוב רכב יש לחשוב לא במונחים הנדסיים טהורים, אלא במונחים אנושיים, שכן מה שנחשב פגם תלוי בציפיותיהם האפשריות של המשתמשים.

מכל זה עולה שאי אפשר למנוע הפתעות ביישום; אין נקודה שבה אפשר פשוט ליישם, ליצור או לפעול בחסינות מלאה מפני תוצאות שלא נחזו מראש. אפשר לבחון מכוניות, לשלב בפרויקטים מברקי גישוש, להפעיל מכשירים עד קלקול, כדי לנתח את הסיבות לכך – אולם לא ניתן למנוע לחלוטין הפתעה נוספת. כל יישום רעיון הוא מבחן מוקדם, כל פרויקט הוא פרויקט ניסויי, כל כישלון חדש הוא הזדמנות לניתוח רטרופספקטיבי נוסף.⁹

5. תוצרים המוכנים באופן עצמאי

נראה אפוא כי הרעיון שתובנה לגבי תהליך עומדת ביסוד הבנת התוצר, לוקה בשני פגמים עיקריים. ראשית, יש להביא בחשבון את יסוד המשחק

היצירתי לצד התהליך. שנית, גם כשמודעים ליצירתיות, התוצר אינו רק פונקציה של כוונת היוצר ותוצאה בת חיזוי של פעילותו. הוא צופן הפתעות אובייקטיביות המצויות מחוץ לפרספקטיבה של היוצר. פגמים אלה מראים כי תובנה לגבי התהליך, דהיינו באשר לתוצאות הצפויות של פעולות היוצר, אינה מספיקה להבנת התוצר. אך יתר על כן, תובנה כזו גם אינה הכרחית. שכן אפשר להבין את התוצר באופן עצמאי.

הבנה עצמאית כזו אינה מסובכת. ככלות הכול, לתוצר יש חיים משלו ותכונות משלו; הוא אובייקט, לא היבט. ככזה אפשר לצפות בו לא רק מזווית הראייה של היוצר אלא גם מנקודות מבט רבות אחרות. אפשר להסתובב סביבו, להביט בו מצדדים רבים כמו גם מלמטה ומלמעלה, לחשב את ממדיו, לבחון פונקציות ואפקטים שלו, להטילו לצירופים חדשים עם אובייקטים אחרים ותכליות חדשות, ולהעריכו מבחינת שימושו האפשריים בעתיד כמו גם מבחינת הרקע שממנו נוצר.

הבנת התיאוריה של אינשטיין או כל תיאוריה אחרת משמעה ראיית פעולתה, מה כרוך בה, מה היא שוללת, מה היא מאפשרת, מה אפשר לומר עליה ומה כנגדה. הבנת טקסט היא עניין של הערכת משמעותו, לא המשמעות שמחברו התכוון אליה, שכן המחבר עשוי להתכוון למשהו שבעצם לא נאמר ולומר משהו שבעצם לא התכוון לומר. הטקסט המופק בבואו לעולם עובר אובייקטיביזציה, משוחרר, בא לעולם, פותח במסלול משלו המצוי מחוץ לשליטתו של היוצר. הבנתו כרוכה בראיית מבנהו, ארגונו, הרפרנטים שלו, הפרשנויות השונות לו, ולא דווקא בראיית מקורותיו ההיסטוריים וההתפתחותיים.

מדוע אפוא שם החינוך דגש כה חזק בתהליך? האם הדגשה זו היא מוטעית לחלוטין, פשוט תוצר של אשליה? דומני שהתשובה היא לא, ובסעיפים הבאים אנסה לומר מדוע.

6. חשיבה מחדש על תהליך

ראשית כול, הבנייה הראשונית של תהליך, הן בידי ההגנה הן בידי הביקורת בדיון לעיל, היא מוגבלת מדי. בנייה זו מצידה כופה הבניה צרה עד מאוד של המושגים "שחזור" ו"אסטרטגיה". התהליך מתואר למעשה כנוהל מחולל, פונקציה המביאה להיווצרות מצב המשתלשל מתוך מצב נתון – גזירת פסוק בהוכחה מתוך פסוקים קודמים, תיאוריה מתוך נתונים, פעולה בהינתן

נסיבות רלוונטיות, אופרציה פיזיקלית כשמפורטים התנאים ההתחלתיים. תיאור זה אינו כולל משחק חופשי במדע, כישרון אמנותי ומזל בהוכחה והמצאה יצירתית באמנות, שכן לשיטתו הם מצויים לחלוטין מחוץ לתהליך וזרים לשיקולים אסטרטגיים. הוא אף מעודד אותנו לפרש ביצוע מחדש כשכפול מאפס, יצירה יש מאין מול הישגי העבר.

אולם אם, כבדוגמה הקודמת שלנו, הדדוקציה המתמטית הנכונה נמצאה ממש במזל, ולא באמצעות שימוש בנוהל מחולל, אין זה סוף הסיפור ככל הנוגע לתפיסת התהליך. הצלחה אקראית חייבת להיות מזוהה ככזאת; על הדדוקציה הקולעת להיראות נכונה – לא רק כתקפה ביחס לפסוקים קודמים אלא כמונעת, כלומר כמציינת התקדמות לעבר היעד המבוקש. הכוונה להשיג את היעד אינה מחוללת את המציאה באקראי, אך היא מגדירה את הכיוון שמציאה כזאת צריכה לפנות אליו; גם שיקולים אסטרטגיים מסבירים מדוע מהלך נתון, בלי קשר לאופן היווצרו, הוא בגדר התקדמות לעבר היעד. שיקולים כאלה אינם מביטים לאחור אל המקורות אלא משמשים לניטור מהלך המחשבה ולהערכתו ביחס להשלכתו על העתיד הצפוי. בהבנה רחבה יותר, התהליך יכול להיראות ככולל לא רק נהלים מחוללים אלא גם אסטרטגיות הערכה; כך הוא מתיישב לחלוטין עם משחק חופשי, עם מזל ועם מזל צרוף. אשר על כן השחזור שהוא מזמין אינו שכפול ההצלחה האקראית, בין במדע או במתמטיקה או באמנות, אלא דווקא תפיסת אופן ההערכה שלה בבחינת צעד מבטיח בקידום מטרת היוצר.

7. הגמישות של תהליך ותוצר

פתחנו ברעיון שהתהליך עומד ביסוד הבנת התוצרים, ובחנו אותו לפני ולפנים. אל לנו מכל מקום לשגות בהנחה שחשיבותו החינוכית של התהליך משנית לזו של תוצרים זמינים. לתהליכים היכולים לסייע ביצירת עבודות נוספות יש ערך כשלעצמם; ההצדקה להדגשתם בחינוך אינה נסמכת אך ורק על תרומתם להבנת עבודות העבר. בחירתנו בנושא, יותר מאשר קריטריון כללי של ערך, היא שזיכתה תרומה מעין זו בתשומת לב מיוחדת כאן.

בבחינת הנושא שלנו טיפלנו ברעיונות של תהליך ותוצר כמושגים בהירים ויציבים יחסית. ואולם, למעשה שני המושגים הם גמישים והגבול ביניהם אינו

קבוע. הדגשת מה שעד עתה נחשב תהליך במקרה מסוים עשויה אף להיות אובייקטיביזציה שלו, וכך למקם מחדש גבול מוכר בין השניים ולהזמין מעתק קשב, פתיחות לאפשרות חדשה של ערך. ילד ששומע לראשונה את המימרה, "לא חשוב אם תנצח או תפסיד, העיקר הוא איך שיחקת", יתפוס באופן אחר את מצב המשחק. אכפתיות חדשה תמצא את דרכה אל סגנון המשחק והאתיקה שלו, הבחנה חדשה תוענק לתצוגה – עד עתה היא נתפסה רק כאמצעי, כעת היא תיראה כמטרה או כאובייקט בזכות עצמה.

המילה "אובייקט" נושאת בעצם את הקונוטציות של תכלית או יעד, וכן של דבר מה ממשי. תצוגה, המסומנת כאובייקט, במובן של תכלית, כלומר כיעד פעולה, עוברת אובייקטיביזציה מבחינת מעמדה, נעשית אובייקט במובן של דבר מה עצמאי או תוצר. כעת אפשר להתייחס אליה, אפילו מצד יוצרה, כנגישה מנקודות מבט מרובות, כבעלת מאפיינים בני גילוי מעבר לכוונתו, כמה שעליו לעמוד באמות מידה עצמאיות. התפתחות הספורטיביות של ילד משנה את תפיסתו ואת אחריותו, כפי שעושה היווצרות תחושה אתית לאיכות פעולותיו של אדם בלי קשר לתוצאותיהן. הבדלים תרבותיים בגישות כלפי האמנויות מספקים דוגמה נוספת. בניגוד לגישות מערביות לציור כאל תוצר שפעילויות האמן מכוונות אליו, תפיסות מזרחיות מסוימות רואות בפעילויות אלה עצמן תוצרים, ובציורים הנובעים מהן תוצרי לוואי. משאנו שוקלים מיקום מחדש שכזה של מעמד ה"אובייקט", כבר חל שינוי משמעותי בגישותינו התפיסיות.

אפילו כשנשמר המושג המוקדם יותר של התוצר, תוצרים נתפסים באופן אחר נוכח הדגש בתצוגה המקורית. ניצחון במשחק מקבל לפיכך משנה ערך בעיני מי שסיגל את המוסריות של "איך משחקים". כשהוא תחום במוסריות כזו, הניצחון נהפך למשאת נפש קשה יותר להשגה. משחק שניצחו בו תוך הפרת אמות מידה ספורטיביות הוא כעת אובייקט שאיבד מערכו, ואילו משחק שהפסידו בו – משמר למרות זאת מידה של ערך, אם אוחזים באמות מידה כאלו. ערך מוסרי ניתן בדרך כלל על סמך איכות הפעולה יותר מאשר הצלחתה, ואיכות כזו יש לראות בפעולה עצמה – שאינה רק אמצעי למעמד מוסרי אלא מקומו הראוי. בדומה לכך, אופיה המדעי של טענה מצוי באיכותה יותר מאשר באמיתות או בשקריות או בתכונה אחרת של התיאוריה שהיא מוליכה אליה. ראיית טענה מדעית לא רק כאמצעי למטרה אלא כתצוגה הנשפטת על פי אמות מידה עצמאיות, משמעה אימוץ תפיסה חדשה של תיאוריות מדעיות כשלעצמן.

8. תהליך ותוצר מקושרים

לעיל הרחבנו את המושגים תהליך ושחזור כך שיכללו את יסוד המשחק החופשי. אבל אפילו מושגים אלה, הרחבים יותר, לא יניבו תוצאה ששחזור התהליך של היוצר לפיה מספיק להבנת התוצר. שכן, כפי שנטען מוקדם יותר, התוצר מאגד הפתעות אובייקטיביות, השפעות חיצוניות לפעילות המכוונות של היוצר, ואף מביא בחשבון משחק חופשי. יתרה מזו, ראינו כי שחזור התהליך של היוצר גם אינו הכרחי לשם הבנת התוצר, שבסופו של דבר יש לו חיים משלו כאובייקט. אף על פי כן, תפיסת התהליך של היוצר מספרת לנו לפחות מה הוא ניסה לעשות. כוונת העשייה או יעדה הם בגדר אמת מידה אופרטיבית שהיוצר מוכן לשפוט את התוצר הסופי לפיה.

אמת מידה זו אינה חסינה מפני שינוי כמובן. ערנות לאיום בסטיית התוצר מהתוצא המצופה עשויה להביא את היוצר לשינוי התכנית הראשונית כמו גם – או במקום – לעבד מחדש את התוצר. אך אפשרות השינוי המאוחר אינה משנה את העובדה שעד שיתרחש, הוא כופה סדר בפעולה, מגדיר הצלחה משוערת ומציב קריטריונים של רלוונטיות.

השאלה מכל מקום היא למה עלינו לגלות עניין בשחזור התהליך הטלאולוגי של היוצר. ודאי, מנקודת מבטו של היוצר עצמו, תהליך הייזום חשוב בדרכים שהותוו עתה. אולם כעת אנו מנסים להבין את התוצר מנקודת המבט שלנו, ועמדת היוצר אינה זוכה – מבחינתנו – ליחס מועדף. במקום שאנו עומדים בו, לאחר מעשה ומחוץ לתהליך הטלאולוגי של היוצר, איננו כבולים לתהליך הייזום שלו. אנו עשויים להבחין בתכונות, בפונקציות ובפוטנציאלים של התוצר הרחק מעבר לכוונה שגרמה לעשייתו. מדוע אפוא עלינו לנסות לשחזר את התהליך הטלאולוגי של היוצר?

שחזור כזה, אני מציע כעת, מאפשר לנו לקשר תהליך ותוצר, להבין אותם כקשורים זה לזה ולכן ללמוד דבר מה בעל ערך על פעולה בכלל. נכון שתהליך אינו מגדיר את התוצר במלואו, ולפיכך נכון גם שלהבנת התוצר ניזקק לפרשנות שאינה תלויה בתהליך הייזום. אבל הבנה לא תלויה זו מחמיצה את הקשר החשוב בין שני אלה – העובדה שהגורם לתוצר היה לפחות בחלקו התהליך הטלאולוגי. קשר זה הוא שמאפשר ליוצר את הביקורת וההערכה בשני הכיוונים שהותוו לעיל: התוצר שכשל לממש תכניות ראשוניות עשוי להשתנות שוב, או מוטב – עשוי להביא לשינוי בתכניות. הרעיון נבחן במציאות, המציאות משתנה עוד באמצעות הרעיון.

ראיית התוצר ביחס לתהליך ייזומו מספקת אפוא תובנה להערכת מחשבה ופעולה בכלל.

אכן, העובדה שלתוצר יש תכונות שאינן ניתנות לחיזוי ותוצאות שאינן מתוכננות, אינה עובדה מבודדת אלא יש לקשרה לכוונות הראשוניות של היוצר. אחרת ינועזו כוונות אלה במסלולים משלהן, שאינם מונהגים מתוך הניסיון, ואילו הניסיון מוביל לציפיות שאינן מושפעות מהמחשבה. מרגע שהקשר האמור מקבל דגש מיוחד, מושג העשייה עצמו עובר תמורה, לא נתפס עוד כאירוע יחיד (כמו ה"יהי אור" האלוהי, ואז האור), אלא כרצף של פעולות, חקירות והתכוונות-מחדש ניסיוניות של היוצר, שכוונה ותוצא בו עשויים להגיע לתיאום קרוב יותר במהלך הזמן. הבנה עצמאית של התוצר אינה נקודת עצירה ליוצר האינטליגנטי. זהו שלב החוזר ונשנה במהלך היצירה, והוא מאפשר פיקוח רצוף והערכה מחדש מתמשכת לאור הכוונה. הדגש החינוכי בתהליך דוחק בנו אפוא לראות בתוצר גם מבחן של הכוונה שסייעה להביאו לכלל קיום, וגם דבר מה שניתן לבחינה באמצעותה. לא התוצר ולא הכוונה סגורים בעצמם וסופיים.

כעת, נכון שבעומדנו מחוץ לתהליך הטלאולוגי של היוצר המסוים איננו כבולים לתהליך הייזום שלו. אולם באמצעות ניתוח התוצר מנקודת הראות של כוונה כזו אנו עשויים לתרגל ולשפר את יכולותינו להבנה ביקורתית. לימוד משחקי שחמט, יצירות אמנות, ניסויים מדעיים, החלטות פוליטיות או מפגשים צבאיים שאירעו בעבר עשוי אפוא לשפר את ההבחנה שאנו מביאים לפעולותינו, בלי לחייב אותנו בשום אופן לאסטרטגיות שננקטו במקרים הנבחנו. ושיפור בדרכי פעולתנו, בדרכים שבני אדם מתרגמים בהן בדרך כלל את כוונותיהם למציאות הוא ככלות הכול מטרה בסיסית של כל חינוך רפלקסיבי.

9. מסורות של מאמץ

התוצרים המרכזיים לחינוך, יתרה מזו, בעצם אינם מבודדים או אידיאליסטיים. בבחינת התוצרים המסוימים שנתקדשו בתכנית לימודים אופיינית איננו מקבלים רק שיעורים פורמליים בפעולה אינטליגנטית – לחלוק לקחים מופשטים שכאלה בחשיבה ביקורתית עם יוצרי תוצרים אלה, אך לא לחלוק את כוונותיהם. תוצרי המאמץ האנושי המרכזיים לחינוך מאורגנים כשלעצמם במסורות ואידיאלים היסטוריים הכורכים דורות יחד. בראייה היסטורית,

תהליכי יצירה מורכבים מרצפי ניסויים שערכו דורות של יחידים החולקים כוונות בעלות קיום כשלעצמן, כמו גם תבניות פורמליות של אינטליגנציה. בקשתנו להבין את הטבע מהדהדת את מאבקייהם של מדענים מן העבר, שכן אנו עצמנו שותפים להם בכך. בקשה כזו מסמנת נתיב אינסופי של שאיפות, שהישגים מסוימים לאורכו אינם אלא ציוני דרך למאמץ נוסף של גברים ונשים בני זמננו. אנו יכולים לא רק להבין אלא גם להזדהות עם ניסויים של אמנים לנסח ברהיטות הבחנות ותובנות בסיסיות, וליהנות מהצלחותיהם בעודנו ממשיכים בבקשת ניסוחים רהוטים נוספים שכאלה.

ראיית עבודות מן העבר – בין באמנות ובין במדע, בארכיטקטורה, במוזיקה, בספרות, במתמטיקה, בהיסטוריה, בדת או בפילוסופיה – כאובייקטים נתונים וייחודיים, ולא כהתגלמות תהליך, משמעה סכירת מסורות המאמץ הנובעות מהן. משמעה להביא את המסורות האלה לכלל עצירה מלאה. ראיית עבודות כאלה כהתגלמות כוונה, סגנון וצורה מחיה מחדש ופורשת את כוחן של מסורות כאלה בהווה, נותנת תקווה לדחפים יצירתיים הפעילים עתה ובעתיד. הערכה של מסורות כאלה דורשת שימת דגש בתהליך. במהופך, כוחה של מסורת כאלה בהווה, נותנת תקווה לדחפים יצירתיים הפעילים עתה ובעתיד. הערכה של מסורות כאלה דורשת שימת דגש בתהליך. במהופך, כוחה של מסורת כאלה בהווה, נותנת תקווה לדחפים יצירתיים הפעילים עתה ובעתיד. הערכה של מסורות כאלה דורשת שימת דגש בתהליך. במהופך, כוחה של מסורת כאלה בהווה, נותנת תקווה לדחפים יצירתיים הפעילים עתה ובעתיד.

על המטרה

חינוך מוסרי והאידיאל הדמוקרטי

מבוא

מה צריכים להיות התכלית והתוכן של מערכת חינוך בחברה דמוקרטית בענייני מוסר? זוהי שאלה רחבה מאוד ובעלת הסתעפויות רבות ושונות. כאן נוכל לטפל רק בהיבטיה הכלליים ביותר, אם כי טיפול כללי – אף שהוא מתעלם בהכרח מפרטים – עשוי להועיל עד מאוד בהכוונת מחשבתנו ובהבלטת הבחנות וקדימויות יסוד.

חינוך בדמוקרטיה

המחויבות לאידיאל הדמוקרטי כעיקרון מארגן של חברה נושאת עימה השתמעויות רדיקליות ומרחיקות לכת, לא רק למוסדות פוליטיים ומשפטיים בסיסיים אלא גם לתפיסות החינוכיות המנחות את התפתחות ילדינו. כל מוסד אכן פועל באמצעות מיכשור אנשים; הסדרים חברתיים הם "מנגנונים" רק במובן מטאפורי מטעה. כשבוחנים את החינוך במבט כללי, כמקיף את כלל התהליכים שבאמצעותם מתפתחים בני אדם בחברה, רואים שיש לו חשיבות יסודית לכל המוסדות בחברה ללא יוצא מן הכלל. חברה המחויבת לאידיאל הדמוקרטי היא חברה שמציבה לחבריה דרישות מאתגרות וקשות במיוחד; היא גם מציבה בהתאם דרישות מחמירות לתהליכים שבאמצעותם מתחנכים חבריה.

מהו אפוא האידיאל הדמוקרטי כעיקרון של ארגון חברתי? בתור שכזה הוא שואף להבנות את הסדרי החברה כדי לבססם באופן בלעדי על ההסכמה החופשית של חבריה. שאיפה כזו מצריכה מיסוד של נהלים מושכלים

לבחינה ביקורתית וציבורית של מדיניות: היא תובעת ששיפוטים הנוגעים למדיניות יתפסו לא כזכות יתר קבועה של איזשהו מעמד או עילית אלא כמטלה משותפת לכול, והיא דורשת להחליף תמורות שרירותיות ואלימות במדיניות בשינוי המתועל באופן מוסדי ומוסדר בדרך של שכנוע מושכל והסכמה המבוססת על ידע.

האידיאל הדמוקרטי הוא אידיאל של חברה פתוחה ודינמית: פתוחה, באין בה תכנית פעולה חברתית תקדימית הנתפסת כדוגמה ומחוסנת מפני הערכה ביקורתית בזירה הציבורית; דינמית, בכך שהמוסדות היסודיים בה אינם מתוכננים לבלום שינויים אלא להסדירם ולתעל אותם באמצעות חשיפתם לבחינה ציבורית מדוקדקת ובאמצעות ביסוסם הבלעדי על בחירותיהם של חבריה. האידיאל הדמוקרטי עומד בניגוד למושג של מעמד שלטוני קבוע בעל זכויות יתר המבוססות על מיתוסים חברתיים שאין לפקפק בהם. אדרבה, הוא רואה בעיני רוחו חברה המתקיימת לא באמצעות אינדוקטרינציה של מיתוס אלא באמצעות בחירות מושכלות של אזרחיה, הממשיכים להעדיפו לאור בדיקה ביקורתית מדוקדקת שלו ושל החלופות לו. בחירה באידיאל הדמוקרטי מתבססת על התקווה שאידיאל זה יתוחזק ויחוזק בחקירה ובדרישה ביקורתיות ואחראיות של האמת בעניינים חברתיים. האמונה בדמוקרטיה אינה דוגמה אלא אמון מושכל בכך שחקירה ודרישה חופשיות מכבלים ובחירה חופשית, ייבחרו שוב ושוב בידי אנשים חופשיים ובעלי ידע.

הדרישות המוצבות לחינוך על-פי האידיאל הדמוקרטי הן אכן חמורות; ואולם דרישות אלה אינן משניות אלא מהותיות לו. כדבריו של ראלף ברטון פרי:¹

חינוך אינו סתם טובה שהדמוקרטיה מעניקה אלא תנאי להישרדותה ולהיותה מה שהיא מתחייבת להיות. דמוקרטיה היא צורת הארגון חברתי התלויה ביותר באופי אישי ובאוטונומיה מוסרית. החברים בחברה דמוקרטית אינם יכולים להיות סוהריהם של "הטובים יותר"; שכן אין מעמד של "טובים יותר" [...]. דמוקרטיה תובעת מכל אדם מה שבצורות אחרות של ארגון חברתי נדרש רק ממגזר מסוים בחברה [...]. לפיכך, חינוך דמוקרטי הוא חינוך שאפתני במיוחד. הוא אינו

Ralph Barton Perry, *Realms of Value*, Cambridge: Harvard University Press, 1954, 1
I. Scheffler, ed., *Philosophy and Education*, 2nd ed., Boston: Allyn & Bacon, 1966, pp. 431–2
ed., Boston: Allyn & Bacon, 1966, pp. 32 ff.

מחנך אנשים להגיע למקומות קבועים מראש בחיים או מעצב אותם כך שיענו על דרישותיה של חלוקת עבודה קיימת ונוקשה. הרעיון הוא שהמערכת החברתית עצמה, הקובעת את המקומות שיש למלא, תיווצר בידי האנשים הממלאים אותם. נכון הוא שכדי לחיות, ולחיות ביעילות, אנשים מוכרחים להסתגל לסביבתם החברתית, אך זאת רק כדי שבטווח הארוך יסגלו את הסביבה הזו לעצמם. אנשים אינם חומרי בניין שיש להתאימם לסדר שנקבע מראש – הם עצמם אדריכליו של הסדר. הם אינם נכפים להיכנס למיטות סדום אלא מעצבים בעצמם את המיטות שהם שוכבים בהן. מטבעות לשון אלה מסמלות את היעד המוסרי המונח ביסודה של הדמוקרטיה כחברה שהמכלול החברתי בה מצדיק את עצמו בפני חבריו.

כדי לראות עד כמה רדיקלי הוא חזון שכזה בתולדות האדם עלינו להיזכר כיצד נתפס החינוך בעבר. בחברות סמכותניות מסורתיות נחשב החינוך בדרך כלל לתהליך של הנצחת הידע העממי המקובל, שרואים בו גילום של הדוקטרינות המרכזיות שהסדרים בין בני אדם מתבססים עליהן. דוקטרינות אלה יש להחדיר באמצעות החינוך, ואין אמורים להטיל בהן ספק. ואולם מאחר שהחלוקה לשליטים ולנשלטים היא הבחנת יסוד בחברות כאלה, חינוכן של האליטות השלטוניות מבודל בחדות מההכשרה ומעיצוב הדעות השמורים להמונים. ספר המדינה של אפלטון, החיבור החשוב ביותר בפילוסופיה של החינוך בספרותנו העתיקה, מתווה חינוך לשליטים באוטופיה הייררכית ששאר חבריה ניזונים במתכוון ממיתוסים. וספר לימוד סובייטי סמכותני שנושאו "פדגוגיה", מצהיר כי "החינוך בברית המועצות הוא נשק לחיזוק המדינה הסובייטית ולבניית חברה נטולת מעמדות [...] העבודה בבתי הספר נעשית בידי אנשים בעלי הכשרה מיוחדת ובהנחיית המדינה".² אכן, במצע המפלגה ממארכס 1919 מוגדר בית הספר כ"מכשיר במאבק המעמדות". תפקידו אינו רק ללמד את העקרונות הכלליים של הקומוניזם אלא "לשאת את השפעתו הרוחנית, הארגונית והחינוכית של הפרולטריון אל השדרות

2 מצוטט במבוא ל-George S. Counts and Nucia P. Lodge, eds. and translators, *I want to be Like Stalin: From the Russian Text on Pedagogy* (by B.P. Yesipov and N.K. Goncharov), New York: John Day, 1947, pp. 14, 18 (הקטעים המצוטטים לקוחים מהמהדורה השלישית של ה-*Pedagogy*, שפורסמה ב-1946).

הפרולטריות למחצה והבלתי פרולטריות של ההמונים העובדים".³ לחינוך בחברות לא־דמוקרטיות פנים כפולות: הוא נשק או מכשיר לעיצוב מחשבתם של הנשלטים בהתאם למיתוס הדוגמטי המועדף על השלטונות; ואילו לאלה האחרונים הוא בגדר חניכה לזכויות המיוחדות לשליטים ולאמנויות הממשל, כולל תמרון דעותיהם של ההמונים.

בחירה באידיאל הדמוקרטי לחברה משמע דחייה על הסף של תפיסת החינוך כמכשיר שלטוני; משמע ויתור על הרעיון של עיצוב או פיור מחשבתו של התלמיד. אדרבה, תפקיד החינוך בדמוקרטיה הוא לשחרר את המחשבה, לחזק את כשריה הביקורתיים, לציידה בידע וביכולת לחקירה ודרישה עצמאית, לגייס את אהדותיה האנושיות ולהאיר את אפשרויות הבחירה המוסריות והמעשיות העומדות לפניה. יתר על כן, התפקיד הזה אינו מוגבל לאיזשהו תת־מעמד נתון של חברים אלא יש להרחיבו ככל האפשר לכלל האזרחים, מאחר שכולם נקראים להשתתף בתהליך הדיון, הביקורת, הבחירה והמאמץ קיבוצי שהמבנה החברתי המשותף תלוי בו. "דמוקרטיה המחנכת לדמוקרטיה מחויבת לראות בכל חברה יורשים שצריכים לקבל הכשרה טובה ככל האפשר לממש את זכויותיהם מלידה".⁴

השתמעויות לחינוך בית־ספרי

חינוך, במובן הרחב, הוא עניין מקיף יותר מאשר חינוך בית־ספרי, בהיותו כולל את כל התהליכים שהחברים בחברה מתפתחים באמצעותם. כל המוסדות משפיעים אמנם על התפתחות האנשים העובדים במסגרתם או הנפעלים מטעמם. מוסדות הם מבנים מורכבים של פעולות וציפיות, והחיים בתחום השפעתם הם הסדרת פעולות וציפיות כך שיאופננו, ישירות או באופן מעודן, באמצעות עובדה זאת. מוסדות דמוקרטיים בייחוד, בדרישתם למחויבות ולעניין פעיל מצד כלל האזרחים, הם בגדר משאבים חינוכיים עמוקים. חשוב לציין עובדה זו בהקשר לדיוננו, שכן עולה מכך כי גופים רשמיים של חינוך בית־ספרי אינם נושאים – ואינם יכולים לשאת – בכל נטל החינוך בחברה דמוקרטית, בעיקר בכל הנוגע לחינוך מוסרי ולהבניית

Frederic Lilje, "Lenin and the Politics of Education," *Slavic Review* (June 1968), 3
Vol. Xxvii. No. 2, p. 255

Ralph Barton Perry, *op. cit.*, p. 432 4

אופי. לכל מוסד, יהיה אשר יהיה תפקידו הראשוני, יש פן חינוכי. שאלת החינוך המוסרי בדמוקרטיה צריכה לעלות אפוא לא רק בכיתות הלימוד אלא גם במסגרת תחומיה של ההתנהגות המוסרית. האם סוגיות של מדיניות והסדרים פוליטיים אכן פתוחים לבחינה רציונלית ולפיקוח ציבורי? האם בתי המשפט וזרועות הממשל פועלים בהגינות? אלו אמות מידה של שירות ויושרה שולטות ברשויות הציבוריות? האם רמת הדיון הפוליטי עומדת בדרישות הולמות של תוס-לב וטיעון הגיוני? האם העיתונות וכלי תקשורת ההמונים חושפים עובדות וחלופות או פונים לאופנות חולפות ולרגשנות? שאלות אלה ושאלות קרובות רבות אחרות נוגעות למעמדו של החינוך המוסרי בחברה דמוקרטית. טיפול רציני בהן משמעו הכרה בכך שהחינוך המוסרי מציב אתגר לא רק לבתי הספר אלא גם לכל מוסד אחר בחברה.

ובכל זאת, יש להעלות את הסוגיה באופן ספציפי ביחס לבתי הספר ולחינוך הבית-ספרי. מהו תחומה של המוסריות בבית הספר, בייחוד בבית הספר הדמוקרטי? האם אפשר לראות במוסריות באופן המתקבל על הדעת **מקצוע לימוד** המורכב ממערך כללי התנהגות או תיאור של עיקרים רווחים או רשימה של כללים שמקורם באיזשהו מקור סמכותני? האם תפקיד החינוך המוסרי הוא להבטיח ציות לקוד התנהגות מסוים שעליו נסמך בית הספר או שמא עליו להעסיק תלמידים בפעילויות של ארגוני תלמידים או בדיון ב"בעיות הדמוקרטיה"? או – מאחר שהמוסריות מתייחסת למכלול עניינים המתגלים בבית הספר – האם עצם המחשבה על חינוך בית-ספרי מוסרי מסוים מוטעה לחלוטין?

אלו הן שאלות קשות מאוד, לא רק כעניינים לביצוע אלא גם בתיאוריה. שכן רק בדוחק אפשר לדבר על הסכמה מוצקה בין אנשי מוסר ומחנכים בנוגע לתוכן המוסריות ולטווח שלה. עם זאת, מסורת הפילוסופיה של המוסר חושפת מובן של מוסריות שהינה מוסד מקיף המצוי מעל ומעבר לקודים מוסריים מסוימים, מה שנראה לי תואם במיוחד לאידיאל הדמוקרטי ויכול, לפחות בקווים כלליים, להיבדק באופן כדאי בהקשר של החינוך הבית-ספרי. מהו מובן זה?

ייתכן שאפשר לתפוס זאת באופן ראשוני מתוך תשומת לב לשפת השיפוט המוסרי. מי שאומר שפעולה היא "נכונה" או ש"יש" ללכת בנתיב כלשהו, לא רק מבטא טעם או העדפה, גם לא טוען טענה, אלא מבליע שהשיפוט מגובה בנימוקים ואף מזמין לדיון בנימוקים האלה. הוא גם מרמז שנימוקים אלה יימצאו משכנעים כשייבחנו ללא משוא פנים ובאופן אובייקטיבי, כלומר תוך הבאה בחשבון של כל העובדות והאינטרסים הרלוונטיים ושיפוט

הוגן ככל האפשר. שימוש בטענה מוסרית בדרך כלל מונע את האפשרות להבעה פשוטה של רגשות, לחלוקה סתמית של פקודות או לציטוט סתמי של סמכויות. שימוש בטענה מוסרית משמע התחייבות, לפחות עקרונית, ל"נקודת המבט המוסרית", כלומר לטענה שלנתיב המומלץ יש יתרון שאפשר לראותו בבירור אם טורחים למפות את המצב באופן מקיף – המביא בחשבון, ללא פניות ובאהדה, את האינטרסים העומדים על הפרק, ומתוך כבוד לכל המעורבים בסוגיה. הפרטים משתנים מתיאור פילוסופי אחד למשנהו אבל קווי המתאר הרחבים זוכים לרוב להסכמתם של תיאורטיקני מוסר בני זמננו.⁵

אם אכן אפשר לתאר כך מוסריות, ברור שאנו שוגים כאשר אנו מבלבלים בין נאמנותנו לקוד מסוים לבין מחויבותנו למוסר; אנו שוגים כאשר אנו רואים בטעות בקוד השליט שלנו את נקודת המבט המוסרית עצמה. כמובן, בדרך כלל אנו מאמינים שהקוד שלנו מוצדק מנקודת מבט מוסרית. ואולם, אם אנו מחויבים באמת לזו האחרונה, עלינו לאפשר מצב ששיקול נוסף או מידע חדש או תנאים אנושיים פתאומיים ידרשו את שיפוץ הקוד שלנו. מצב זה אנלוגי לחלוטין למצבו של החינוך המדעי; נשגה אם נכלכל בין נאמנותנו למכלול הנוכחי של דוקטרינות מדעיות לבין מחויבותנו לשיטה המדעית. אנו מאמינים כמובן שהדוקטרינות המדעיות הנוכחיות מוצדקות על פי השיטה המדעית, אבל שיטה זו עצמה מחייבת אותנו לראות בדוקטרינות בנות הזמן תפיסות מועדות לטעות ובנות תיקון נוכח טיעונים חדשים או עדויות חדשות שאולי יתגלו בעתיד. שכן איש אינו אוהז בדוקטרינות מדעיות מתוך העדפה שרירותית; אוהזים בהן מתוך נימוקים. אישורן משמעו להזמין את כל מי שכשיר למפות נימוקים אלה לשפוט את הסוגיות באופן מקיף והוגן על סמך סגולותיהן.

ככל האמור במוסריות, כמו גם במדע, אי אפשר להעביר באופן מופשט את נקודת המבט המונחת ביסוד הדברים. אין כל מובן לאמירה כמו "קרוב לוודאי שהמדע השריר כעת, יתוקן מסיבה כלשהי בעתיד, ולכן עדיף פשוט ללמוד שיטה מדעית ולוותר על לימודי תוכן". התוכן חשוב כשלעצמו ולשמו,

5 ר' Kurt Baier, *The Moral Point of View*, Ithaca: Cornell University Press, 1958; William K. Frankena, *Ethics*, Eaglewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1963, and R.S. Peters, *Ethics and Education*, Glenview, Ill.: Scott Foresman, 1967 מאמרים מעניינים נוספים עשויים להימצא בחלק החמישי, "Moral Education", ובחלק השישי, "Education, Religion and Politics" אצל I. Scheffler, ed., *Philosophy and Education*.

וכבסיס להתפתחויות נוספות בעתיד. יתרה מזו, מי שלא ידע דבר על חומרי הספציפיים של המדע באופן מוחשי לא יוכל לפתח תפיסה של חשיבות השיטה המדעית המופשטת מסדר שני. אף על פי כן, אין בכך לשלול את השלכות השיטה. אדרבה, לימוד המדע הנוכחי ללא שום תחושה לנימוקים העומדים ביסודו ולאמות המידה הלוגיות שהוא עשוי להשתנות באמצעות בעתיד, משמעו מניעת המשך התפתחותו האינטליגנטית. בדומה לכך אין מובן לאמירה שעלינו ללמד את נקודת המבט המוסרית באופן מופשט שכן סביר כי הפרקטיקות הנתונות שלנו ישתנו בעתיד. פרקטיקות נתונות הן חיוניות לא רק כדי לארגן אנרגיות עכשוויות אלא גם כדי לאפשר ליטושים ותיקונים בעתיד. יתרה מזו, קשה לצפות ממי שאין לו מודעות מוחשית למסורת נתונה של פרקטיקה, ממי שאינו תופס התנהגות המתנהלת על פי כללים מהי, להבין מה עשויה להיות נקודת המבט המוסרית כנקודת תצפית מסדר שני על הפרקטיקה. אף על פי כן אין בכך לשלול את משמעותה של נקודת תצפית זאת. היא דווקא יסודית ככל שאנו רואים את הפרקטיקות הנתונות שלנו כסבירות, כלומר פרקטיקות הניתנות להצדקה עקרונית על סמך מיפוי הוגן ומקיף של העובדות והאינטרסים המעורבים.

קיימת אפוא אנלוגיה ברורה בין נקודת המבט המוסרית למדעית, ואין זה מקרי שבשני המקרים אנו מדברים על נימוקים. אנו יכולים להיות הגיוניים בעניינים מעשיים כמו גם בעניינים תיאורטיים. אנו יכולים לבצע הערכה הוגנת של הראיות הנוגעות להשערה עובדתית, כשם שאנו יכולים להציג באופן הוגן אינטרסים מתנגשים. בכל אופן אנו נקראים להתגבר על נטיותינו הראשוניות לתקיפות ולמשוא פנים באמצעות נאמנות יסודית יותר לאמות מידה של שיפוט הגיוני המובן לכל מי שכשיר לחקור את הסוגיות. בבניית נאמנות כזו אנו מחייבים את עצמנו לאפשרות התיאורטית שניאלץ לתקן את האמונות והפרקטיקות הנוכחיות שלנו בעקבות ה"הקשבה להיגיון". אנו דוחים שרירותיות באופן עקרוני ומקבלים את האחריות להצדקה ביקורתית של הדוקטרינות הנוכחיות ושל כללי ההתנהגות הנוכחיים שלנו.

יתרה מזו, ברור וגלוי שיש קשר קרוב בין המושג הכללי של הינתנות להנמקה הגיונית, המונח ביסודן של נקודת המבט המוסרית ונקודת המבט המדעית לבין האידיאל הדמוקרטי. שכן זה האחרון דורש את מיסודן של ה"פניות להיגיון" בספירה של ההתנהגות החברתית. האידיאל הדמוקרטי, בדרישתו לאפשר בחינה פתוחה וציבורית של מדיניות חברתית, ולתקנה באופן מוסדי לאור בחינה כזו, דוחה את שלטון הדוגמה והסמכות השרירותית כבוררים בלעדיים של התנהגות חברתית. החברה הדמוקרטית, בנאמנותה

היסודית לערוצי דיון פתוח, לבחינה ציבורית, לשכנוע רציונלי ולשינוי מסודר, גורסת למעשה שהפרקטיקות הנוכחיות שלה אינן מובנות מאליהן או מובטחות מטעם סמכות קבועה וגבוהה יותר או כפופות באופן בלעדי להחלטותיה של עילית בעלת זכויות יתר אלא נתונות לביקורת רציונלית, כלומר מתיימרות לקיים את עצמן בתהליך של חילופי נימוקים חופשיים, בניסיון להגיע לשיפוט הוגן ומקיף.

כאן, נראה לי, נמצא הקישור המרכזי בין חינוך מוסרי לחינוך מדעי ולחינוך דמוקרטי, וקישור מרכזי זה הוא שמספק לדעתי את ההכוונה הבסיסית לפרקטיקה בית-ספרית. שכן מכאן משתמע שהמאפיין העיקרי שיזכה לעידוד הוא ההינתנות להנמקה הגיונית. טיפוח מאפיין זה משמע שחרור המחשבה מדבקות דוגמטית באופנות אידיאולוגיות שולטות, כמו גם מהכתבות של סמכות. שכן המחשבה הרציונלית זוכה לעידוד להמשיך אל מעבר לאופנות והכתבות שכאלה ולבחון את ההצדקות להן, בין שהסוגיה עובדתית ובין שהיא מעשית. בהכשרת תלמידינו לחשיבה הגיונית אנו מכשירים אותם להיות ביקורתיים. אנו מעוררים אותם לשאול שאלות, לחפש ראיות, לבקש חלופות ולבחון אותן בהקפדה, להיות ביקורתיים ביחס לרעיונותיהם הם ולרעיונות של אחרים. נתיב חינוכי זה מוציא מכלל אפשרות את תפיסת החינוך הבית-ספרי כמכשיר לעיצוב מחשבות התלמידים לאור רעיונות הנתונים מראש. שכן אם הם מבקשים נימוקים, אזי מידת ההערכה שלהם לאותם נימוקים היא שתקבע אלו רעיונות הם יקבלו בסופו של דבר. כיוון כזה בחינוך הבית-ספרי הוא הרה סיכון, כי משמעותו היא העמדת תפיסותינו הנוכחיות לשיפוט תלמידינו. בחשיפת התפיסות הללו להערכה הרציונלית של התלמידים אנו מזמינים אותם לראות בעצמם אם תפיסותינו שלנו אכן מספקות, הולמות והוגנות. סיכון כזה הוא רכיב מרכזי בחינוך מדעי, שאנו מכפיפים בו במתכוון את התיאוריות הנוכחיות שלנו למבחנים של הערכה רצופה בידי דורות עתידיים של תלמידים-מדענים. הוא מרכזי גם לקוד המוסרי שלנו, בה במידה שאנו עצמנו אווזים בנקודת המבט המוסרית ביחס לקוד זה. ולבסוף, הוא מרכזי למחויבות הדמוקרטית לפתיחת המדיניות החברתית לבחינה חופשית וציבורית רצופה. בסיכומו של דבר הרציונליות משחררת – אבל אין חירות ללא סיכון.

מכל מקום, אין להניח ששחרור המחשבה שקול לשחרורה מדיסציפלינה. מדיניות של שבוֹהֶנֶח (Laissez-faire) אינה ניגודה של דוגמה. רכישת חשיבה הגיונית היא הישג לא קל. הרגלי החשיבה ההגיונית אינם ישות מופשטת ואווירית שאפשר פשוט לקפות מהגוף המוחשי של המחשבה והפרקטיקה.

חשבו שוב על המדע: שיטה מדעית יכולה להילמד רק במסגרת – ובאמצעות – קורפוס של חומרים עכשוויים. חשיבה הגיונית במדע היא היבט או ממד של מסורת מדעית, וגוף המסורת הוא בסיס חיוני לתפיסת ממד זה. על המדע להילמד באופן שיפיק ממד זה כתוצאה, אבל התוצאה אינה יכולה להילקח כפשוטה. כך גם כאשר לאמנות הבחירה המוסרית: נקודת המבט המוסרית מושגת, אם בכלל, באמצעות רכישת מסורת של פרקטיקה המגולמת בכללים ובהרגלים של התנהגות. בלי השתקעות מקדימה במסורת כזאת – הוקרה של חשיבות ההתחייבויות, הזכויות, הדרישות והכללים הנקוטים בה – קשה להגיע למושג של בחירת פעולות וכללים. ואולם המסורת השלטת בפרקטיקה יכולה כשלעצמה להילמד באופן שיעודד אימוץ של נקודת מבט מוסרית מקיפה ומסדר גבוה יותר.

האתגר של חינוך מוסרי הוא לפתח מחשבה ביקורתית בספירה של הפרקטיקה, והוא המשכי לאתגר לפתח מחשבה ביקורתית בכל היבטיו ושלביו של החינוך הבית-ספרי. חינוך בית-ספרי מוסרי אינו אפוא דבר-מה נפרד, משהו שיש לגלמו ברשימה של כללי התנהגות, או לראות בו רק עוד נושא או פעילות במסגרת תוכנית הלימודים או מחוצה לה. עליו אכן לחדור אל מכלול ההתנסות הבית-ספרית.

גם אין משתמע מכך שחינוך מוסרי צריך להעסיק את עצמו באופן בלבדי במבנה הכללי של ההתנסות הזאת או ביעילות "סביבת הלמידה" הטוטלית בעיצוב הרגלי הילד. השאלות המכריעות נוגעות לאיכות הסביבה: מהו טבעה של ההתנסות הבית-ספרית המסוימת, הכוללת תוכן ומבנה גם יחד? האם היא משחררת את הילד לטווח הארוך ככל שהוא מתבגר? האם היא מעודדת כבוד לבני אדם ולטיעונים ולנימוקים שהועלו במפגשים אישיים? האם היא פותחת את עצמה לשאלות ולדיון? האם היא מספקת לילד חינוך בית-ספרי יסודי במסורות של היגיון ובאמנויות המגולמות בהן? האם היא מעודדת לדוגמה התפתחות של כשרים לשוניים ומתמטיים, את הכושר לקרוא עמוד כתוב ולעקוב אחרי טיעון? האם היא מספקת חשיפה למגוון התנסויות היסטוריות ולמחזות של חיים אישיים וחברתיים המגולמים בספרות, במשפט ובמדעי החברה? האם היא מספקת חשיפה גם לתחומים ספציפיים של עבודה מדעית שאפשר להתחיל ולהעריך בהם את הקאנונים של הסקת מסקנות לוגיות ושקילת ראיות? האם היא מעניקה הזדמנות ליזמה אישית בחקירה רפלקטיבית ובמיזמים מעשיים? האם היא מספקת חוג אישי יציב שכבודם של אחרים ומגוון של דעות עשוי לזכות להערכה

בו, אבל שאהבה משותפת וחובקת-כול לאמת ולהגינות מתחילה להיראות
בו ככונסת את הלומד ואת עמיתיו בקהילה אנושית אוניברסלית?
אם התשובה היא שלילית, אין זה חשוב עד כמה תהיה הסביבה יעילה
בעיצוב תוצאות מוחשיות בהתנהגות. שכן העיקר בחינוך מוסרי בדמוקרטיה
עומד בניגוד לעיצוב גרידא. ועיקר זה הוא לשחרר.

כמה פילוסופים מהרווארד

עוד בטרם התחלתי ללמד בהרווארד הכרתי כמובן כמה חברים מפורסמים בסגל הפקולטה, וכשהגעתי לקיימברידג' הייתי נחוש בדעתי לפגוש אותם או לפקוד את הרצאותיהם. מביניהם כבר קראתי את חיבוריהם של פרופסור גורדון ו. אולפורט, מחבר הספר *Personality: A Psychological Interpretation*¹, ושל פרופסור רוברט ה. פייפר, מחבר הספר *Introduction to the Old Testament*², שספריהם הרשימו אותי במיוחד. אולפורט היה עורכו של כתב העת *Journal of Abnormal and Social Psychology*, והיה לי מגע מעניין עמו כשהגשתי מאמר קצר לכתב העת הזה בימי כסטודנט. לאחר שזמן רב לא קיבלתי תשובה חיובית או שלילית, ציפיתי לגרוע ביותר. כעבור זמן רב קיבלתי מאולפורט מכתב שהסביר את העיכוב. ככל הנראה הוא קיבל מאמר קצר אחר, באותו נושא בערך, באותו זמן שהגשתי את מאמרי, והוא ניצב בפני בעיה. הוא לא חשב שהנושא מצדיק את פרסום שני המאמרים גם יחד, ומצד אחר לא רצה לקבל אחד מהם ולדחות את השני. לבסוף החליט לשאול את שני המחברים אם נהיה מוכנים לשלב בין המאמרים ולהגיש את הגרסה המורחבת כמאמר משותף. שיפוטו נראה לנו חכם להדהים, ההפך הגמור, אפשר לומר, מהצעתו המפורסמת של המלך שלמה לחלק את התינוק, שבכך הציל אותו; אולפורט הציע לצרף את המאמרים וכך להציל את שניהם. כך, בסופו של דבר, הופיע המאמר

1 Gordon William Allport, *Personality: A psychological Interpretation* (New York: H. Holt and Company, 1937)

2 Robert Henry Pfeiffer, *Introduction to the Old Testament* (New York: Harper, 1948)

בחתימה משותפת של קורנליוס ל. גולייטלי, שאותו לא פגשתי עד אז או מאז, ושלי.³

כבר למדתי חלקים נכבדים מספרו המונומנטלי של פייפר על הברית הישנה בזיקה ללימודי התנ"ך שלי עם המלומד הנודע ח. ל. גינזברג⁴ בסמינר התיאולוגי היהודי, וציפיתי בכליון עיניים לשמוע את הרצאותיו של פייפר, כמו גם את הרצאותיו של אולפורט. אבל אז התרגשו ובאו מטלות ההוראה, הייעוץ לסטודנטים, תפקידי בוועדה, בדיקת עבודות סמסטריאליות ובחינות וכו', וכמה שנים אחר כך, למרבה האכזבה, גיליתי כי רבים מאותם פרופסורים בהרווארד שהייתי כה נחוש בדעתי לפגוש, לרבות אולפורט ופייפר, כבר הלכו לעולמם.

לוגיקן מפורסם מהרווארד, הנרי שפר,⁵ נודע כממציאה של "הצלפת שפר",⁶ אופרטור לוגי שאפשר לצמצם את האקסיומות של תחשיב הפסוקים לכלל אקסיומה אחת, וכך להביא לחיסכון משמעותי. חשיבותו של ההישג זכתה להכרה, ווייטהד וראסל אף חלקו לו שבחים במהדורה השנייה של *Principia Mathematica*.⁷ כשהגעתי להרווארד גיליתי ששפר הוא טיפוס חריג במקצת, וללא ספק מתבודד. כשגיליתי שאחד מתלמידי לתואר הראשון, רונלד דבורקין,⁸ נמנה עם המיעוט הנבחר שהתקבל לסמינר של שפר, שאלתי את דבורקין באלה נושאים עוסק שפר בסמינר. "איני יכול לומר לך", אמר דבורקין. "מדוע לא?" שאלתי. התשובה היתה ששפר דרש מראש מכל תלמידי הסמינר להישבע שלא יגלו את המתרחש בסמינר לשום אדם מבחוץ.

כך הבנתי שאבדו סיכויי למצוא דרך לשמוע את שיעוריו. ואולם, בהרווארד היה נוהג, כשפרופסור לימד את השיעור האחרון שלו, שחברים ותיקים במחלקה יהיו נוכחים במעמד המיוחד כדי לחלוק לו כבוד ולהיפרד ממנו. מאחר שהייתי אז חבר צעיר בסגל הפקולטה לא יכולתי להתלוות אל חבריו הוותיקים של שפר במשימתם זו, אולם אחר כך שמעתי שהם נכנסו לכיתה כנהוג, לפני ששפר הגיע לשיעור האחרון, והתיישבו בשקט בירכתיים.

Israel Scheffler and Cornelius Golightly, "Playing the Dozens: A note," *Journal of Abnormal and Social Psychology* 43 (1948): 104–105

H. L. Ginsberg 4

Henry Sheffer 5

Sheffer stroke 6

Alfred North Whitehead and Bertrand Russel, Introduction to the Second Edition, 7

Vol.1, *Principia Mathematica* (Cambridge: University Press, 1925, 1950), xiii

Ronald Dworkin 8

שפר נכנס, הביט כה וכה וראה את קומץ תלמידיו הנבחרים בחזית, אבל שורה של פנים לא מוכרות מאחור. מכיוון שסבל מקוצר ראייה גמור, הוא לא זיהה את עמיתיו. "מי הם השומעים החופשיים האלה?" הוא צעק. "החוצה, החוצה!" המשיך, בעוד שעמיתיו הוותיקים מדשדשים החוצה בשקט, בלי להעלות בדעתם כמובן לחשוף את זהותם בפני עמיתם המוערך.

שפר היה אחד החריגים האמיתיים בפקולטה בשנותי הראשונות בהרווארד. חריג נוסף היה חוקר הנצרות המפורסם ארתור דרבי נוק.⁹ מעולם לא פגשתי אותו באופן אישי, אבל לעתים קרובות הייתי רואה אותו בספריית ויידנר, גבר מרשים, גבוה, לבוש בשחור ונושא מטרייה סגורה, ובמכנסים שלא הגיעו לשולי נעליו והותירו כחמישה סנטימטרים חשופים של קרסוליים גרובים בגרביים לבנים. בלי שמץ מודעות לתשומת הלב שהוא מעורר, הוא היה משיח עם הספרן בקול בריטון רם, שנשמע היטב גם במרחק רב מדלפק הרישום שבו טיפל בענייניו. כשהתרחק מן הדלפק עם ספריו ועשה את דרכו בין השולחנות בחדר הקריאה, הוא היה משתמש במטרייתו כבמחבט הוקי. כשהיה רואה סטודנט מתרווח בכיסאו וקורא ברגליו מונחות על השולחן, הוא היה דוחק את הרגליים ארצה בלי אומר, ומקפיץ את בעליהן בעודו ממשיך בדרכו.

אנקדוטות רבות נפוצו על נוק. שמועה מסופקת היתה שהוא יושב עירום בחדר עבודתו, שקוע בספרי העיון שלו. האנקדוטה החביבה עלי, ככל שהיא נשמעת פרי הדמיון, נוגעת לפועלת ניקיון שנכנסה לחדרו בבית אליוט ומצאה אותו יושב על הרצפה, עירום כביום היוולדו, ומודט. "אלוהים אדירים!" היא צעקה, ועל כך הוא השיב, "לא, גברת, רק משרתו הנאמן, ארתור דרבי נוק".

אף שמעולם לא הצלחתי לפגוש את שפר, התקיים בינינו פסידו-מפגש מוזר. כבר הזכרתי את דבר היותי ציר בקונגרס הבינלאומי ללוגיקה, למתודולוגיה ולפילוסופיה של המדע, שהתכנס בירושלים ב־1964. ערב המפגש הראשון נערכה קבלת פנים לצירים. כשנכנסתי לחדר, שכולם שתו בו משקאות ופטפטו בקבוצות קטנות, חשתי דבר מה מוזר באווירה סביבי, שלא יכולתי להגדירו בוודאות. ראיתי כמה אנשים לוטשים בי עיניים ועל פניהם הבעה מוזרה. עד מהרה, כשפתחתי בשיחה עם כמה מהם, גיליתי מה מסתתר מאחורי תגובותיהם. "חשבנו שאתה מת", אמר אחד מהם. אחר כך הקשתי שהחדשות על מותו של שפר הוסבו בטעות על שמי בשל הדמיון

בשמות. דרכינו מעולם לא חצו זו את זו, אבל כך אפשר שהיה לי מגע כלשהו עם רוחו.

נשיא הקונגרס באותה שנה היה אלפרד טארסקי,¹⁰ וחברי הצירים מארצות הברית היו מקס בלק¹¹ וריצ'רד מונטגיו.¹² בין הדוברים בתוכנית היו אלונזו צ'רץ',¹³ מיכאל פולני,¹⁴ דונאלד דיווידסון¹⁵ ופילוסופים ידועים אחרים. נאמר לצירים כי במפגש המליאה הקרוב, יום או יומיים מאוחר יותר, תוצג הצעה חשובה. הקונגרס נועד למעוניינים במדעי הטבע בנפרד ממדעי החברה, ועסק בלוגיקה, במתודולוגיה ובפילוסופיה של המדעים הראשוניים בלבד. ההצעה שנועדה לעמוד לדיון ולהצבעה ביקשה לכלול גם את מדעי החברה במסגרת העבודה של הקונגרס.

כאן אירע דבר לא צפוי. אנחנו, הצירים מארצות הברית, בדיונים שערכנו, הבענו תמיכה נלהבת בהצעה. אבל אז, להפתעתנו, החלו צירי "מסך הברזל" ממזרח אירופה להפציר בנו שלא נצביע בשום פנים ואופן בעד ההצעה. מדוע? הם הסבירו זאת כך: אם ההצעה תתקבל, משלחות הצירים מן הגוש הסובייטי לא יוגבלו עוד למלומדים בעלי שם במתמטיקה ובמדעי הטבע, אלא יכללו גם מה שנקרא אנשי מדעי החברה, שלמעשה יהיו אנשי המשטרה החשאית המוסווים כמלומדים, ושתפקידם לפקח על התנהגותם של המלומדים האמיתיים לכל יסטו מן הקו הרשמי. השתכנענו, הצבענו בהתאם וההצעה נדחתה.

אחת העבודות הסמסטריאליות שהגשתי כתלמיד לתואר השני בסמינר של גודמן¹⁶ בפנסילווניה נשלחה, לפי הצעתו, לעורכי כתב העת *Journal of Philosophy*, שקיבלו אותו לפרסום.¹⁷ כשהופיע הגיליון ובו המאמר, הגשתי לו עותק. כעבור כמה שבועות קיבלתי מכתב חניני כתוב בכתב יד מפרופסור הנרי אייקן,¹⁸ איש המחלקה לפילוסופיה בהרווארד, שגודמן ככל הנראה

Alfred Tarski 10

Max Black 11

Richard Montague 12

Alonzo Church 13

Michael Polanyi 14

Donald Davidson 15

Nelson Goodman 16

Israel Scheffler, "The New Dualism: Psychological and Physical Terms," *Journal of Philosophy* 50 (1953): 457–466

Henry Aiken 18

העביר אליו את העותק ודיבר איתו עלי בביקורו האחרון בקיימברידג'. מכתבו של אייקן איזכר את שיחתו עם גודמן, ובהמשך החמיא לי על עבודתי, שחלקה על הדואליזם של מונחים מנטליים ופיזיים – עמדה שנראתה לאייקן קרובה אליו ברוחה. המכתב הסתיים בהזמנה לפגישה בכל ביקור שאני עשוי לערוך בעתיד בקיימברידג'.

באותו זמן נראתה לי פגישה מעין זו לחלוטין מחוץ לכלל אפשרות. ובכל זאת, בתוך שבועה או שמונה חודשים אירע הבלתי אפשרי. התמניתי למתרגל בהרווארד ובחרתי באתיקה כנושא לסמינר התואר השני הראשון שלי. גודמן יעץ לי לטלפן לאייקן, שהיה האתיקן של המחלקה, ולברר את דעתו בעניין. אייקן היה לבבי להפליא בטלפון ועודד אותי בכל לשון להקדיש את הסמינר שלי לאתיקה.

לקראת הסמינר הייתי עצבני במידה מופרזת, וימים אחדים לפני השיעור הראשון התחלתי לסבול מכאבי בטן. מאחר שלא עברתי בדיקה רפואית זה שנים, חשבתי כי מוטב שאראה רופא, אבל לא הכרתי שום רופא בבוסטון. לפיכך כשראיתי שלט "רופא" בקצה הרחוב שלי, החלטתי להיכנס. התברר שהדוקטור נראה כבן 90, והיות שלא ראה חולה זה עידן ועידנים הוא היה להוט להחזיק אותי בחדר הבדיקות שלו זמן רב ככל האפשר. הוא סיפר לי על לימודי הרפואה שלו בהרווארד והראה לי את ערימת כתבי העת הרפואיים החדשים שהעידו על היותו מעודכן בהתפתחויות החדשות ביותר. אחר כך החלה הבדיקה הגופנית, שנמשכה לא פחות משעה וחצי, הבדיקה היסודית ביותר שעברתי מעודי, ובמהלכה דיברנו על רפואה, על פילוסופיה, על הרווארד ועל מצב העולם. לבסוף שמעתי בהכרת תודה כי מצבי הרפואי שפיר לגמרי; העצה הרפואית היחידה שנתן לי היא שאשתה יותר מים. כך, מעט רגוע יותר, הודיתי לרופאי מסביר הפנים ויצאתי ממשרדו בצעד קל יותר. הכאב העצבני נעלם באורח מסתורי.

אף על פי כן הייתי מתוח למדי כשנכנסתי לכיתה הסמינר שלי. המושבים סביב השולחן כבר היו תפוסים, ואדם טוב מראה כבן 40, עם שיער בצבע החול וחיוך חם, בירך אותי לשלום. היה זה, כפי שהתברר, הנרי אייקן. לפי סגנון הכתיבה המיושן של מכתבו, ולאור מעמדו המפורסם כאתיקן של הרווארד, שיוויתי בדמיוני דמות של מלומד אנן וחמור סבר מן הדור הישן, ונדרש לי זמן מה לאכזר את מחשבותי. אייקן היה צעיר ברוחו ובגילו, תוסס ונמרץ, להוט לוויכוח. הוא השתתף באופן פעיל בדיון יחד עם תלמידי התואר השני ואיתי, והאוירה במפגשים היתה כה נלהבת עד שאיבדתי את כל פחד, על אף התרשמותי משיעור קומתם של המשתתפים.

הפגישה עם אייקן היתה ראשיתה של ידידות בת עשרות שנים, עד מותו בטרם עת. שדה העיסוק העיקרי של אייקן היה אתיקה, אבל הוא לימד גם אסתטיקה ותולדות הפילוסופיה. הוא כתב בין השאר על פילוסופיית המוסר ועל הפילוסופיה הפוליטית של יום, על הוגי הרעות של המאה התשע-עשרה בספרו *The Age of Ideology*,¹⁹ ועל הפרגמטיסטים האמריקנים; הוא היה גם מחברם של הספר *Reason and Conduct*,²⁰ ושל מאמרים רבים על בעיות באתיקה אנליטית. מחקריו לא היתה יבשים, אף שלעתים קרובות נסבו על סוגיות טכניות. והוא תמיד גילה עניין בחשיבותם החברתית, המוסרית והדתית הרחבה של ההוגים שעסק בהם.

אייקן היה גם חובב מעמיק של מוזיקה ושירה, וכך נהנה מגישה לרבדים רגשיים עמוקים. הוא הבין את השבירות האנושית, הזדהה עם חולשות של אחרים והיה מודע עד כאב לפגיעותו שלו. כל היבטים אלה בחייו הקנו לו בסיס לרגישות דתית חמורה ומתמדת, גם אם מנותקת מהדרכים המקובלות של דת מאורגנת.

אייקן היה מורה מסור שנהנה ללמד וזכה להערכה רבה מצד תלמידיו. כאחד מאדריכליו של הקורס הכללי בחינוך, רעיונות האדם והעולם בציוויליזציה המערבית, הוא עזר להציג את הפילוסופיה כמפעל רחב והומאני, גם אם אנליטי, יותר מאשר התמחות; בכך הוא הלך בעקבות אביו הרוחני, ראלף ברטון פרי,²¹ ובדרכם של הפרגמטיסטים, בייחוד ויליאם ג'יימס, שהוא הוקיר עד מאוד.

אחד ממאפייניו הבולטים היה אהבת החיים שלו, כפי שהתגלתה בחיבתו למעשי קונרדס, בשנינותו האירונית, בחברתיותו וברגישותו לאמנות ולספרות. מעניין לציין כי למרות קרבתו לתנועה האנליטית באתיקה, הוא שיתף פעולה עם האקזיסטנציאליסט ויליאם בארט בעריכת אנתולוגיה של פילוסופיה מודרנית, *Philosophy in the Twentieth Century*,²² בתקופה שפילוסופים אנליטיים הביטו בבוז על אקזיסטנציאליזם. על אף שאיפתו הכנה להבין ולהעריך נקודות ראות פילוסופיות שונות משלו, הוא הגן במסירות על

Henry David Aiken, *The Age of Ideology: The Nineteenth Century Philosophers* 19
(Boston: Houghton Mifflin, 1957)

Henry David Aiken, *Reason and Conduct: New Bearings in Moral Philosophy* 20
(New York: Knopf, 1962)

Ralph Barton Perry 21

William Barrett and Henry David Aiken, *Philosophy in the Twentieth Century: An Anthology* (New York: Random House, 1962) 22

שיטות אנליטיות בפילוסופיה. לפרופסור למתמטיקה שהתלונן בפניו על שהפילוסופיה העכשווית אנליטית מדי ואינה עוסקת בבעיות המטאפיזיות הישנות הגדולות של העבר, הוא השיב בתלונה על שהמתמטיקה העכשווית אינה עוסקת עוד בבעיות הישנות הגדולות כגון חלוקת הזווית לשלוש או ריבוע המעגל.

אייקן חיבב דמויות יוצאות דופן ושנא נפישות. הוא לא העריך במיוחד את הנוקשות והחומרה של קלארנס אירווינג לואיס,²³ בכיר החברים במחלקתו, אבל רחש חיבה אמיתית לשפר יוצא הדופן, ולעתים קרובות נהנה לצטט את פנייתו לרפאל דמוס,²⁴ הפרופסור לפילוסופיה יוונית, בארוחת הצהריים במועדון הסגל, במילים, "How do, So-crate-eez, please pass the poe-"²⁵ "tay-teez". הוא גם ציטט את העקיצה ששיגר שפר אל עמיתו קוויין: "Quinine logic, a bitter pill"

אייקן רחש הערכה מועטה לתיאולוג פול טיליך,²⁶ שעמימותו, הוא חשב, נפלה רק מתחושת חשיבותו העצמית. זמן מה השתייך טיליך למחלקה לפילוסופיה נוסף על הרצאותיו במכון למדעי הדתות בהרווארד. זכור לי מקרה שבסמינר מחלקתי קטן הוזמן טיליך להרצות על השקפותיו. במהלך הדיון שלאחר ההרצאה פתח אייקן בביקורת נמרצת על טיעוניו של טיליך. אולם טיליך התגבר על כך בהשתמשו באסטרטגיה נדירה אך יעילה, קרי הסכמה עם כל דבריו של אייקן, נוקבים ככל שהיו. תמצית חילופי הדברים (כבר שכחתי את המילים כלשונן) היתה פחות או יותר כך: אייקן: פרופסור טיליך, דברייך סותרים את עצמם. טיליך: פרופסור אייקן, אתה צודק בהחלט! זה רק מראה את מורכבות הבעיה. כעבור זמן מה נאלץ אייקן להרים ידיים, משלא מצא בטיעוניו של טיליך שום פגם שיהיה כה נורא עד שטיליך לא יודה בו בעליצות ואף בחיוך ניצחון.

מפגש הקשור לכך איכשהו היה כרוך בניסיונם של אייקן ושל שותפו לדבר עבירה לשטות בתיאולוג צעיר שהשתייך לאסכולת המחשבה של טיליך. אותו תיאולוג עיטר לעתים קרובות את נאומיו בהתייחסויות טמירות לדמויות היסטוריות מעורפלות שעל דבריהן הסתמך. אייקן החליט שלא יישאר חייב. הוא ושותפו התקרבו אל התיאולוג, וכשעמדו משני צדיו בפינת

C.I. Lewis 23

Raphael Demos 24

W.V.O. Quine 25

Paul Tillich 26

חדר ההסבה של מועדון הסגל, פתחו בשיחה על מלומד מיתולוגי בן המאה השש-עשרה, דיטריך פון לייפציג, שהומצא במיוחד לתכלית זו. הם ניהלו שיחה, מעל לראשו של התיאולוג, על השקפותיו המטאפיזיות של דיטריך הלא-קיים, והמשיכו במהתלה בביטחון הולך וגובר בעוד שהתיאולוג לא פוצה את פיו. כעבור זמן מה פנו איימן או שותפו אל התיאולוג ושאלו לדעתו בנושאים שדנו בהם. התיאולוג, שלא איבד את עשתונותיו כלל וכלל, קפץ על ההזדמנות והחל להבהיר דקויות פרטניות בדוקטרינות של דיטריך המיתולוגי, בתוספת דברי ביקורת ומידע על בעלי בריתו הפילוסופיים ועל יריביו. איימן ושותפו נחלו מפלה. הם פנו לדרכם אכולי ספק שמא דיטריך הבריוני שלהם הוא בעצם דמות היסטורית.

איימן ואשתו הלן ערכו מסיבות נהדרות בביתם, עם אורחים רבים, כולל פילוסופים, פסיכולוגים, אנשי ספרות, אמנים ועוד, וכללו שירה כמו גם שיחה וויכוח. טום לרר,²⁷ שלימד אז מתמטיקה בבית הספר לחינוך של הרווארד, ניגן בפסנתר בערב אחד כזה, ושר כמה משיריו האירוניים המפורסמים כשהאחרים מצטרפים אליו. הנרי אהב לבשל והיה בשלן מצוין, ופעם אף העביר קורס בישול בבית ספר מקומי לחינוך למבוגרים. לעתים קרובות הוא הכין בעצמו את הכיבוד שהוגש במסיבות הללו, כמו גם בארוחות הערב האינטימיות יותר שערכו הוא והלן. אורחיהם בילו היטב באווירה התוססת, החברותית, השנונה, הפתוחה והאינטלקטואלית ששררה בביתם.

איימן היה בן שיח נפלא, אבל מבחינה אחת לפחות הוא היה מרגיז ביותר. בעבודת הוועדות שהיתה מנת חלקם של כל חברי הסגל בהרווארד, הוא היה כל כך פזור דעת עד שלעתים קרובות לא היה אפשר לסמוך עליו שימלא את המטלות ההכרחיות. טעמתי מתכונתו זו כששימש חבר ועדה שמונית לשבת בראשה, הוועדה האחראית לתואר דוקטור בחינוך, תואר משותף לאמנויות, למדעים ולחינוך. תכנית הלימודים לתואר דרשה מכל מועמד להשתתף בקורס לימודי שאושר בידי יועץ מהפקולטה לחינוך ובידי יועץ נוסף מהמחלקות לאמנויות ולמדעים. הוועדה התכנסה בקביעות כדי לדון בבקשות קבלה של תלמידים, כדי לפקח על התקדמותם של התלמידים וכדי לתווך בין תלמידים למפקחים ולמחלקות. במהלך פגישות אלה היה איימן אחראי, יסודי ויעיל. אבל אם מטלות הוועדה היו צריכות להיעשות מחוץ לפגישות, היה זה פשוטו כמשמעו בלתי אפשרי להתמודד עימו.

אייקן ואני היינו יועציו של אחד התלמידים לתואר השני בתוכנית, שהתקדם באורח יוצא מן הכלל ועבד עם שנינו כמה שנים. התזה שלו כבר אושרה והוא אף עבר את שלב ההגנה עליה. לקראת טקס הענקת התארים היה עלי, כיושב ראש הוועדה, למלא טפסים למיניהם ולחתום עליהם. ואולם מסמך חשוב אחד היה צריך לשאת את חתימות שני היועצים שאישרו את התזה, ובסופו של דבר להיות מוצג בראש העותק הכרוך של התזה שהוצב בספרייה. המסמך היה נגיש לחתימה רק אחרי תום המפגשים הרגילים של הוועדה, והשגת החתימות הנדרשות הסתמכה אפוא על שירות הדואר של ארצות הברית.

כיושב ראש, קיבלתי את המסמך, חתמתי עליו מייד ושלחתי אותו בדואר לאייקן, שהתגורר אז בלקסינגטון, אם אינני טועה. בפתקה שצירפתי הדגשתי את קוצר הזמן, וביקשתי שיחתום על המסמך ויחזיר אותו מייד כיוון שיש להעבירו אל בית הרפוס. בשבוע הראשון לא הגיעה שום תשובה מאייקן. טלפנתי אליו כדי להזכיר לו לחתום על המסמך ולהחזירו, והוא הבטיח לי שיעשה זאת לאלתר. עברו ארבעה ימים, התשובה לא הגיעה, ואני נכנסתי לפאניקה, צלצלתי שוב וקיבלתי הבטחה נוספת. כעבור ארבעה ימים נוספים החלטתי שנחוצים צעדים דרסטיים.

טלפנתי לסטודנט שלי וביקשתי ממנו שיפגוש אותי במשרד שלי למחרת בשעה אחת-עשרה. כשהגיע, יצאתי איתו לחניה ושם, בלי להגיד לו מה אני זומם, הזמנתי אותו להיכנס למכונית. אז הסברתי לו שאנו עומדים לנסוע לביתו של אייקן בלקסינגטון. בינתיים דאגתי להשיג העתק משוכפל של המסמך ולחתום עליו. בלי להתקשר מראש, הגענו אל דלתו של אייקן והקשנו. הוא פתח את הדלת בהפתעה ניכרת והזמין אותנו פנימה. "אני בדיוק עומד לאכול צהריים", הוא אמר, "מובן שתצטרפו אלי!" "כמובן, נשמח להצטרף אליך, הנרי", השבתי, "אבל קודם אתה צריך לעשות משהו בשבילי", ושלפתי את ההעתק המשוכפל שהכנתי, הושטתי לו אותו עם עט ואמרתי, "עכשיו, תחתום". הוא חתם, ואחר התיישבנו כולנו לשולחן וסעדנו את לבנו בארוחה הערבה שהכין. ניכר היה שמצב רוחו של הסטודנט שלי השתפר מאוד משהובטח שיקבל את התואר בזמן.

תהיתי רבות אם חוסר האחריות של אייקן בעניינים שכאלה היה טבעי או מכוון. אני נוטה לחשוב שהוא היה טבעי במידה רבה, ביטוי לקוצר רוח אוטומטי כלפי מה שנראה בעיניו פרטים בירוקרטיים. אבל אין להכחיש כי שכרו של חוסר האחריות שלו היה בצדו, שכן הוא מעולם לא התבקש לשמש יושב ראש של שום ועדה אוניברסיטאית או למלא איזשהו תפקיד דומה.

מאז, מפעם לפעם, הייתי יועץ לתלמידי המצפוניים להפגין חוסר אחריות בענייני הוועדה לאחר שיתמנו לתפקידיהם האוניברסיטאיים הראשונים, כדי שלא ייבלעו במטלות מינהלה. אבל עצתי, שניתנה כמחווה למחצה, מעולם לא מולאה. אקדמאים מצפוניים לא יכולים לנהוג חוסר אחריות מכוון, ורבים אכן כורעים תחת נטל של חובות בירוקרטיות הרבה מעבר לחלקם הראוי.

אחרי שלימד כמה עשרות שנים בהרווארד התפטר איימן ממשרתו ב־1965 ונתמנה לפרופסור באוניברסיטת ברנדייס, ובה לימד כל שאר הקריירה האקדמית שלו. תוצר אחד של המעבר הזה היה ספר מרתק המציע דיון מבריק בבעיות האוניברסיטה ומתאר את חייו בשלושה מוסדות חינוך: מכללת ריד, שם למד לתואר הראשון, אוניברסיטת הרווארד, שבה לימד זמן כה רב, ואוניברסיטת ברנדייס, שאליה עבר לאחרונה. הספר, הנושא את הכותרת *The Predicament of the University*,²⁸ מספר על התנסויותיו בשלושת המוסדות האלה, שהיה לו קשר עמוק לכל אחד מהם, והוא עוסק בחיבה מיוחדת בקורס החינוך הכללי שנזכר קודם ושהוא מילא בו תפקיד מפתח. השוואה מסקרנת שאיימן נהג לערוך מדי פעם בפעם בשיחה היתה בין הרווארד לבין ברנדייס מבחינת הפילוסופיה. מסקנתו המפתיעה היתה שברנדייס פילוסופית יותר מהרווארד.

להרווארד אכן, הוא אמר, יש מסורת ארוכה הרבה יותר, ספרייה טובה לאין ערוך, פקולטת מחקר בעלת מוניטין רבים יותר ואוכלוסיית סטודנטים גדולה ומוכשרת יותר. אבל יתרונותיה של ההיסטוריה החינוכית של הרווארד עצמה הם החוברים כנגד אופיה הפילוסופי, טען איימן. שכן המבנה המוסדי שלה פועל זמן כה רב, שרוב השאלות הפרוצדורליות שעשויות לעלות כבר יושבו. השלשלות הארוכות של תקדימים הקנו לה יציבות וביטול את הצורך לבחון שאלות יסוד. ברנדייס, לעומת זאת, בהיותה אוניברסיטה צעירה, עדיין היתה צריכה לקבל החלטות הנוגעות לפרוצדורות ולמבנים בסיסיים כמו גם לפרוצדורות ולמבנים יומיומיים. כתוצאה מכך כל דבר היה פתוח לשאלה ולבחינה מחדש. כמו בבדיחה הישנה על הפסיכואנליטיקאי הפוגש חבר שאומר לו "שלום", כולם בברנדייס היו נוטים להגיב על ברכה כזאת בתהייה "מעניין? למה הוא התכוון בזה?" כל אירוע בלתי צפוי נהפך להזדמנות להתפלספות, כלומר לעיסוק במשמעות ולשאלה למה. בברנדייס,

Henry David Aiken, *Predicament of the University* (Bloomington: Indiana University Press, 1971) 28

אמר אייקן, הפילוסופיה תמיד נמצאת בפעולה, והיא בגדר צורך יומיומי יותר מאשר נושא אקדמי בלבד.

אחד מכישרונותיו של אייקן היה יכולת החיקוי. הוא ידע לחקות מבטאים וחיתוכי דיבור, ניגונים זרים וניבים מקומיים בדייקנות מדהימה שסחטה צחוק מרושע מכל שומע שהכיר את מושאי החיקוי. חיקוייו לא היו, לפחות ברובם, מרושעים ונעשו בטוב מזג, בהערכה כמו גם בהגזמה של המאפיינים שהוא חיקה.

אני זוכר בחיבה את סיפורו על מקרה שאירע בנסיעתו הראשונה מעבר לים בשנת שבתון. הוא והלן נסעו לספרד ושהו בעיר טרגונה. התפאורה ואנשי העיירה שם ריתקו אותו. הוא נהנה במיוחד מצליל הדיבור של המקומיים וניסה לחקות את האינטונציות שלהם, אך לא היה מרוצה מהתוצאה. לילה אחד, בבר, הוא פתח בשיחה עם מקומי שהגיתו את הצליל "סי" ריתקה אותו. הוא ניסה להגות זאת נכון, לא ממש הצליח, ביקש מבן שיחו לחזור על כך, ניסה שוב לחקותו ונכשל פעם נוספת. כשהבין כי דרושה לו הדרכה יסודית, הוא הציע לשלם פזטה אחת תמורת כל "סי". העסקה נסגרה, ושעה ארוכה ישב הנרי בבר ושילם לא רק על המשקאות אלא גם על שרשראות ארוכות של הצליל "סי", עד שהרגיש סוף סוף, כמו אליזה דוליטל, "By God, I've got it".

שני החברים הנודעים ביותר במחלקה לפילוסופיה של הרווארד בעת הצטרפותי לפקולטה היו הפרופסורים ק. איי. לואיס וו.ו. קוויין. ק. איי. לואיס, הידוע כפרגמטיסט מושגי, זכה להערכה על שום תרומותיו לתיאוריה של הידע כמו גם על שום קידומו את תחום הלוגיקה בהרווארד. שני ספריו, *Mind and the World Order*²⁹ ו-*An Analysis of Knowledge and Valuation*³⁰ היו חיבורים מרכזיים בתיאוריה של הידע ונלמדו בהרחבה. לדידי הוא היה מעניין במיוחד שכן היה מהחשובים במוריו של נלסון גודמן בהרווארד. לבד מכך, גודמן הטיל עלינו לקרוא את ספרו *Analysis of Knowledge and Valuation* באחד מסמינרי התואר השני שלו, והתרשמתי מאוד מסגנונו הישיר ומתובנותיו האנליטיות החודרות. חिकיתי בכליון עיניים לסמינרים שלו, וכשהוצגתי בפניו לראשונה בפגישה מחלקתית,

Clarence Irving Lewis, *Mind and the World Order: Outline of a Theory of Knowledge* (New York: C. Scribner's Sons, 1929) 29

Clarence Irving Lewis, *An Analysis of Knowledge and Valuation* (La Salle, Ill: The Open Court Publishing Co., 1947) 30

ביקשתי את רשותו להקשיב להם. הוא השיב בשלילה, ואמר שלא ירשה זאת מכיוון שבדרך כלל הוא אינו מרשה השתתפות של שומעים חופשיים. ההזדמנות היחידה שהיתה לי לשמוע אותו היתה אפוא בהרצאה שנשא בפגישה פילוסופית פתוחה בהרווארד, בשנתו האחרונה כמורה פעיל.

יחסי עם הלוגיקן המפורסם ו. ו. קוויין היו שונים למדי. הוא קידם בכרחה את בואי לאחר שעודכן על כך בקצרה מפי גודמן וקרוב לוודאי שאף עזר בקידום מועמדו למינוי. כשהגשתי לפירסום בכתב עת מאמר המבוסס על התזה שלי, העזתי לשלוח לו את הטקסט ולשאול אותו לדעתו. הוא היה חביב דיו להשיב כמעט מייד בהערה ביקורתית שאפשרה לי להבהיר את הטיעון שלי. כמה שנים אחר כך שלחתי כתב יד אחר לגילברט רייל מאוקספורד,³¹ עורך כתב העת *Mind*. זמן רב עבר בלי שקיבלתי כל תשובה שהיא מרייל. מאחר שקוויין היה באותה שנה פרופסור בקתדרת איסטמן באוקספורד, הסתמכתי על טוב לבו ושלחתי לו מכתב, ובו ביקשתי ממנו, לכשיזדמן לו לראות את רייל, לברר מה עלה בגורל המאמר שלי.

בתוך שבוע הגיע מכתב מקוויין בדואר אוויר; הוא כתב לי ששאל את רייל בנוגע לכתב היד שלי. רייל ככל הנראה איבד אותו, ואחר כך כתב לי שלא הצליח למצוא אותו "אף באחת מהערימות שהוא צריך להיות בהן", וגם לא לאתר אותו "באף באחת מהערימות שהוא לא צריך להיות בהן". התוצאה, אמר קוויין, היא שמדובר ב"מקרה של רחוק מן העין רחוק מן הלב, ולפיכך מחוץ ל-*Mind*". הוא הוסיף והביע תקווה ששמרתי עותק. אם לא, הוא כתב, "העניין נראה כמו קטסטרופה". אני אכן שמרתי עותק, והמאמר פורסם לבסוף בכתב עת אחר. אבל מעולם לא שכחתי את חביבותו של קוויין, שהשיב במהירות כה רבה על בקשה יהירה של מתרגל צעיר חדש.

היה לי עוד מגע מתסכל עם רייל כאשר, משלא נבהלתי מאובדנו נטול ההתנצלות של המאמר שלי, הייתי מחוצץ דיי לשלוח לו מאמר נוסף, ארוך למדי, לפרסום ב-*Mind*. בהביאי בחשבון שהמאמר ארוך מן המקובל בכתב העת, הצעתי לו שישקול לפרסם אותו בשני חלקים, שכן בגיליונות קודמים נתקלתי מפעם לפעם במאמר בן שני חלקים. הפעם לא זו בלבד שרייל לא איבד את כתב היד שלי, הוא הגיב במהירות בדחייה וכתב, פחות או יותר במילים האלה, "בעולם כולו יש רק אנשים מעטים שאפרסם מאמר שלהם בשני חלקים, ואתה אינך אחד מהם". גם מאמר זה פורסם עד מהרה בכתב עת אמריקני אחר, והערכת את תשובתו המהירה של רייל, שחסכה לי זמן רב.

במהלך שנות החמישים, כמה סטודנטים מהרווארד שביקרו באוקספורד חזרו עם דיווחים אישיים על הפילוסופיה של הלשון האנגלית הרגילה ועל כמה מהדמויות הבולטות בפיתוחה, ובהן רייל ואוסטין.³² אוסטין עוד טרם היה מוכר בארצות הברית כמו רייל, שספרו *The Concept of Mind*³³ זכה עד מהרה לקהל קוראים גדול לא רק בשל ה"ביהיוויורזם הלוגי" הבוטה שלו, אלא גם הודות להצגתן המקורית של דוגמאות יומיומיות המנסחות בשפה מדוברת דרמטית. "*Le style*", השתנן אוסטין, "*c'est Ryle*".

אחד מדיווחים אלה, של ברטון דרבן,³⁴ התייחס לשיטתו של רייל בעריכת כתב העת *Mind*. לדברי דרבן, היתה על שולחנו של רייל "ערימה" גדולה של כתבי יד שהוגשו. כשהתקבל כתב יד חדש, הוא הונח בתחתית הערימה. כשהגיעה העת לערוך את הגיליון הבא היה רייל מתחיל למעלה ובוחר את המאמרים המתאימים בעיניו. כשהיה מרוצה ממאמר, הוא היה מניח אותו בצד ומפרסם אותו; אם לא, הוא היה מוחזר לתחתית הערימה פעם נוספת. פעם אחת, כשדרבן היה בחדרו של רייל בזמן תהליך העריכה, לקח רייל מאמר מראש הערימה, הציץ בו, הראה אותו לדרבן ואמר לו, "תציץ במאמר הזה ותגיד לי למה הוא לא מתאים לפרסום ב-*Mind*". "כשדרבן התחיל לקרוא את המאמר, קטע אותו רייל: "לא אמרתי שתקרא את המאמר, אמרתי שתציץ בו." עד מהרה התברר העניין לדרבן הנבוכ. המאמר לא התאים מפני שכלל הערות שוליים, שהיו שנואות על רייל. הוא סלד בייחוד מהערות שוליים שהודו לעמיתיו של הכותב על עזרתם או על הערות הביקורת שלהם. "אם מישו רוצה להודות למישו, שיפרסם מודעה ב'לונדון טיימס', הרעים בקולו. למשמע הדיווחים האלה הבנתי טוב יותר כיצד הצליח רייל לאבד את כתב היד שלי באחת ה"ערימות" שלו.

לאחר שובו של קוויין להרווארד אכן ישבתי בהרצאותיו, שבסופו של דבר כונסו בספר *Word and Object*³⁵. הנושאים היו בעלי חשיבות מהותית מבחינתי, והצפייה בסגנון ההוראה שלו היתה עונג צרוף. הוא הירצה מכרטיסיות, זיהה כל נקודה בבהירות באמצעות תיאור כללי ודוגמה, ורק מדי פעם בפעם ענה על שאלות מהכיתה, אך לעתים קרובות השתהה מעט אחרי

John Langshaw Austin 32

Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (New York: Barnes & Noble 33

Burton Dreben 34

Willard Van Orman Quine, *Word and Object* (Cambridge: Technology Press of the 35
Massachusetts Institute of Technology, 1960)

ההרצאה לשם שאלות נוספות. לעתים קרובות הוא היה פותח בשיעורים בהפניה לשאלות שתלמידים העלו יום קודם, ומשיב עליהן. הרצאותיו לא נכתבו מראש בשלמותן, אבל היו מקוריות ושיטתיות, ובכל זאת מעוצבות כך שיהיו נגישות למאזין הקשוב. הוא לא היה מרצה מבריק או דינמי, אבל האקספוזיציות שלו היו מתובלות בדוגמאות מסקרנות ובתפניות מחשבה מפתיעות, וניכר במכלול שהוא נתון תמיד בתהליך של פיתוח, תכונה מעוררת השראה כשלעצמה.

פתיחותו של קוויין לשאלות ולדוגמאות-שכנגד היפותטיות היתה רבה. הוא לא קידם בברכה את האווילי ואת הסתום, אבל הוא הסביר פנים להשגות כנות וישירות ולשואלים מבקשי אמת. סיפור אחד, כנראה מסופק, נוגע לתלמיד תואר ראשון מחוצף ששנים אחר כך הרהיב עוז והתעלם מן המוניטין הנודעים לשמצה של קוויין כחוקר הדבק במטרתו באוצרותיה הסבוכים של התיאוריה הלוגית. הוא החליט להפר את ההימנעות המקיפה של הסטודנטים מכניסה לקודש הקודשים של חדר העבודה של קוויין, ויום אחד העז להקיש בדלת והוזמן להיכנס. הסטודנט ניצב מול קוויין, שניכר בו שהוא שקוע בעבודה ואמר, "פרופסור קוויין, אני מאמין באלוהים, במה אתה מאמין?" קוויין השיב, "אני מאמין בגיאוגרפיה", והמשיך בהסבר על אהבתו למפות. ואמנם, הוא התגאה בידע הגיאוגרפי המפורט שלו ובמסעותיו הרבים למקומות רחוקים ולאזורי אקלים מוזרים.

זמן קצר לפני שעזבתי את לונדון, ב-1958, כתבנו נועם חומסקי ואני מאמר ביקורתי קצר על קריטריון המחויבות האונטולוגית המהולל של קוויין כפי שהוצג במאמרו "על מה שיש" ובכמה מאמרים אחרים הנכללים בספרו *From a Logical Point of View*.³⁶ קבענו פגישה עם קוויין כדי להשמיע את טענות הביקורת שלנו ולשמוע את תגובתו. גישתו היתה פתוחה, ותגובתו מתונה להפליא ולא תוקפנית כלל. החלטנו להמשיך, וכשהוזמנתי להציג מאמר באגודה האריסטוטלית בלונדון במהלך שהותי, הצעתי להציג את המאמר המשותף של חומסקי ושלי, "מה שנאמר שיש".³⁷ הנוהג באגודה האריסטוטלית היה להדפיס ולהפיץ את המאמרים המוצגים בין החברים קודם למפגשים. אז היה יושב ראש המפגש מציג

Willard Van Orman Quine, *From a Logical Point of View: 9 Logico-Philosophical Essays* (Cambridge: Harvard University Press, 1953, 1980) 36

Israel Scheffler and Noam Chomsky, "What is Said to be" (London: *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1958), 71–82 37

את הדובר והלה, בהניחו שהנוכחים כבר קראו את המאמר, היה מציג אותו בקיצור נמרץ, ולאחר מכן היה נפתח דיון כללי. היושב ראש במפגש שלי היה פרופסור פינדלי.³⁸ הוא פתח בהצגה ארכנית של מאמרי והפריך אותו לחלוטין ובשביעות רצון ניכרת, בטענה שהבעיה שבה עסק קוויין ריקה מתוכן וכי התזה שלו אבסורדית. בנקודה זו הוא נתן לי את רשות הדיבור כדי שאציג את מאמרי הביקורתי על קוויין. בתדהמה כלשהי, לא נותרה לי ברירה אלא במקום לבקר את קוויין, להגן עליו בלהט, לאורך מרבית הרצאתי, כדי שאוכל לתת טעם להשגותי. כך מצאתי את עצמי לבסוף לא כמבקר של קוויין אלא כמשבחו בפני האנגלים המפקפקים בו.

כששבתי להרווארד סיפרתי כל זאת לקוויין, שהתחיל לצחקק. אחר כך, כששאל הנרי איימן את קוויין על הביקורת שלנו ותהה מדוע הוא אינו משיב לנו בדפוס, אמר לו קוויין כי אמת המידה שלו, שהיתה מושא הביקורת שלנו, לא היתה לדירו תזה טכנית אלא הערה בלשון הדיבור. הוא ודאי חלק מן הסתם על הביקורת, אבל מעולם לא ביטא זאת, לא בפגישתנו המוקדמת, הקדם-לונדונית, ולא לאחר מכן בדפוס.

אחד מחברי, פסיכיאטר, נשאל פעם איזה מין אדם יכול להיות מנהלן טוב. מי שיכול לסבול שולחן מבלגן, הוא השיב. כששמעתי זאת אישרתי את הדבר בסיפוק בהחילי את הדברים על קפל,³⁹ המנהלן המצטיין ביותר שהכרתי, ששולחנו כרע תמיד תחת ערימה גבוהה של דוחות, מכתבים, תזכירים וכיוצא באלה, ועם זאת הוא תמיד מצא זמן לדבר עם עמיתיו בנושאים רציניים בלי להיטרד מחוסר הסדר. בקוטב השני ניצב קוויין, ששולחנו תמיד היה ללא רבב, ריק לחלוטין לבד מהעמוד שעבר עליו באותו רגע.

מדפי הספרים שלו היו גם הם מסודרים למופת, כל דבר במקומו, כל ספר נגיש באופן שיטתי. החיסכון הניכר התרחב גם להרגלו לא להשליך ניירות ישנים ולהשתמש בצדם השני לכתיבת מחשבות חדשות. הוא סיפר לי פעם כיצד הוא מתמודד עם הכותבים הרבים ששלחו לו תהיות או ביקורות על שלל פירסומיו. הוא היה משיב להם ואז, אחרי שקיבל מהם מכתב נוסף, היה משיב שנית; אבל אם מכתבם השלישי לא שיקף בבירור הבנה, הוא לא היה משיב עוד; כך חסך זמן. בעצם לא היה קוויין בנוי לניהול. אף שהיה פעיל במספר רב של ארגונים מקצועיים, לא היתה לו שום חיבה למטלות מנהליות. כשנאלץ לקבל על עצמו מטלות לא-נמנעות שכאלה הוא היה מבצע אותן

ביעילות וללא רבב, אבל היה מעדיף להימנע מהן לכתחילה. הערתו המופתת באחד ממאמריו הפילוסופיים, על העדפתו לנופים מדבריים,⁴⁰ מדגימה את גישתו, הן זו המטאפיזית הן זו האישית.

בי, מעריצם של קוויין ושל גודמן, ששיתפו פעולה בעבר, עורר הניגוד ביניהם בעניין זה מבוכה מתמשכת. שכן משרדו של גודמן היה מבולגן; בעשורים האחרונים לחייו נראה חדר העבודה שלו כאילו עברה בו סופת ציקלון. היו ספרים ומאמרים בכל מקום, על שולחן העבודה, על שולחנות נוספים, על כיסאות, בלי שום סדר שאפשר להבחין בו ובלי שום שיטה ניכרת לעין, לפחות לעינו של המבקר. נוסף על כך היו בחדר ציורים ופסלים רבים, בניגוד לבלעדיותם של הספרים בחדרי העבודה של הסגל באולם אמרסון. גודמן, כמו קפל, אישר את דברי חברי הפסיכיאטר. הוא אכן קיבל על עצמו כמה תפקידים מנהליים במהלך הקריירה שלו. בימיו כתלמיד לתואר השני הוא ניהל את גלריית ווקר-גודמן בבוסטון; אחר כך הוא יסד את מרכז המחול של הרווארד וכן את המכון לניהול אמנויות ואת פרויקט זירו, שניהם בהרווארד, ופיתח מיצגי מולטי-מדיה על דרמה ועל אמנויות אחרות, שדרשו שיתוף פעולה בין אמנים המגלמים תפקידים שונים.

הניגוד בין קוויין לגודמן מכל מקום היה מבלבל, כי שניהם, למרות הסגנונות האישיים השונים, היו חסידי הנומינליזם, ולפיכך חסידי החיסכון. אולם ברור היה שפירשו חיסכון באופן שונה. קוויין, שהעריץ נוף מדברי, התכחש לישויות שלא היה אפשר בסופו של דבר לפרשן כישויות פיזיקליות, בהינתן כל אפרטוס שהוא שהפיזיקה ככל הנראה דרשה כדי לגלותן, אפילו הכרה בקיומם של סוגים, קללה לנומינליסטים. גודמן, בניגוד לסוג זה של חיסכון, תפס את הנומינליזם שלו כסירוב לאפשר לסוגים, גם אם פתוחים, ככל הנוגע לנומינליזם, לשער כל ישות אינדיווידואלית אחרת בשיטה תיאורטית. קוויין הניח את ראשוניותה של הפיזיקה ואילו גודמן טען כנגד ראשוניות שכזו והגן על הלגיטימיות של מערכות מתנגשות שאינן ניתנות לצמצום לבסיס משותף ולפיכך, במינוח שלו, מייצגות עולמות שונים. אם לנסח את העניין במונחים פשוטים, אם כי מטעים במקצת, קוויין נטה לחיסכון "אונטולוגי" ואילו גודמן נטה לחיסכון "סיסטמטי".

אי הסדר בחדר העבודה של גודמן באמת ייצג את הכרתו בעולמות רבים; מדע, ספרות, אמנויות ופילוסופיה – כולל אפילו רגשות, שהגן עליהם בבחינת כלי עבודתה של הקוגניציה. חדר העבודה הנזירי של קוויין ביטא

את דבקותו הבלעדית בלוגיקה ובמדעי הטבע, עד כדי הודאתו הקיצונית באוטוביוגרפיה שלו כי היה מתרגש עד מאוד משירה ולפיכך נמנע ככל האפשר מקריאת שירה. עלי להודות כי נטיותי בעניינים אלה קרובות יותר לאלה של גודמן מאשר לאלה של קוויין; איני דבק בראשוניותה של הפיזיקה שכן צמצום נוכחי של כל האמיתות שלנו לפיזיקה אינו בא בחשבון בעליל. צמצום בעיני הוא אסטרטגיה, לא אמונה; עלינו לצמצם ככל יכולתנו, אבל בכל רגע עלינו להסתפק בתפזורת הלא מצומצמת של אמיתות שהתקבצו באשכולות בדרכים שונות. נכון שאיני מקבל את מינוחו של גודמן בנוגע לעולמות רבים של עשייה, אבל אני מייחס ערך לקבלתו האוהדת את ריבוי הסדרים והשיטות שעלינו להכיר בהם.

שיתוף הפעולה המוקדם בין קוויין לגודמן, למרות נטיותיהם המיוחדות והשונות זה מזה בענייני חיסכון, ובאופן כללי יותר, בגישותיהם פילוסופית, מראה כי הסכמה היא ערך הזוכה להערכת יתר בפילוסופיה. למרות אי ההסכמה ביניהם הם הפיקו תוצאות משותפות חשובות כשנטיותיהם הנפרדות התלכדו. חשוב יותר, ההבדלים ביניהם התבטאו בהשקפות שיטתיות, ראויות להתעמקות לשם עצמן ובהירות דיין להמשך המחקר בהן, בבקשה המשותפת של אמת פילוסופית, שעל הלמדנות להיות מוקדשת לה.

החוב העצום שלי לגודמן לא הוציא מכלל אפשרות הבדלים בינינו. עבודתי המוקדמת אכן צמחה מתוך עיון מדוקדק והרחבה של כמה מרעיונותיו של גודמן על נומינליזם כפי שהוצגו ב-*Structure of Appearance*,⁴¹ ועל אינדוקציה כפי שהוצגו בספרו *Fact, Fiction and Forecast*,⁴² מאוחר יותר השכלתי גם מתורת הסמלים שלו, כפי שעובדה בספרו *Languages of Art*.⁴³ ב-1978, כשהופיע ספרו החשוב הרביעי, *Ways of Worldmaking*,⁴⁴ ציפיתי למצוא בו גישה ידידותית ואינסטרקטיבית. אבל עד מהרה גיליתי להפתעתי כי איני מסוגל לקבל את הרעיון העיקרי שלו הנוגע ל"עשיית עולם", לפחות

Nelson Goodman, *The Structure of Appearance* (Cambridge: Harvard University Press, 1951) 41

Nelson Goodman, *Fact, Fiction and Forecast* (Cambridge: Harvard University Press, 1955) 42

Nelson Goodman, *Language of Art: An Approach to a Theory of Symbols* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1968) 43

Nelson Goodman, *Ways of Worldmaking* (Indianapolis: Hackett Publishing Co., 1978) 44

אם מבינים אותו באופן מילולי. יכולתי לקבל עשיית גירסאות של עולם, אבל לא עשייה של דברים שגירסאות אלה התיימרו לרפרז אליהם. כך החלה בינינו סדרה של חילופי מכתבים בוטים ולא מתפשרים, אך שלא השפיעו כהוא זה על הידידות המוצקה והכבוד שקשרו אותנו זה לזה. לראשונה נתתי קול לחששותי בנוגע לעשיית עולם בסימפוזיון של A.P.A.⁴⁵ על הספר ב-1979, כשהצגתי את מאמרי "העולמות הנפלאים של גודמן",⁴⁶ וגודמן השיב לי גם אז וגם בספרו *Of Mind and Other Matters*.⁴⁷ ב-1986, כשהופיעו ה-*Inquiries*⁴⁸ שלי, הקדשתי את הספר לגודמן ליום הולדתו השמונים וכללתי בו תשובה לדחייתו את טענותי. כשבוע לאחר שנתתי את הספר לגודמן במסיבה קטנה לכבוד יום הולדתו, הוא צלצל להודות לי ואמר שחיבב את הספר, "מלבד קטע רע אחד". הוא הזהיר אותי אז ואמר, "אל תחשוב כי מפני שהקדשת לי את הספר אני לא אשיב לך". "נלסון, אמרתי, המחשבה אפילו לא עלתה בדעתי."

נאמן למילתו, גודמן אכן השיב במאמרו "על כמה דאגות ארציות".⁴⁹ על כך השבתי ב"עשיית עולמות: למה לדאוג", אצל מקורמיק,⁵⁰ וגודמן השיב אצל מקורמיק, שם. 51 הגבתי בקצרה בהערת שוליים בספרי *Symbolic Worlds*,⁵² ושיערת כי בכך נסתיימו חילופי הדברים בינינו; טעיתי. גודמן הוזמן לכינוס על עבודתו בנאנסי, ב-1997. לפני שנסע לכינוס שאל אותי גודמן, שהיה אז בן 91, אם אכתוב מאמר קצר שיתווה את תגובתי לתשובתו

45 American Philosophical Association – החברה הפילוסופית האמריקנית.

46 Israel Scheffler, "the Wonderful Worlds of Goodman," *Synthese* 45 (1980): 201–209

47 Nelson Goodman, *Of Mind and Other Matters* (Cambridge: Harvard University Press, 1984)

48 Israel Scheffler, *Inquiries: Philosophical Studies of Language, Science and Learning* (Indianapolis: Hackett, 1986)

49 Nelson Goodman, "On Some Worldly Worries," published by the author at Emerson Hall, Harvard University, Sept. 1 1988. See also *Synthese* 95 (1993): 9–12, Reprinted in P.J. McCormick, ed. *Starmaking* (Cambridge: The M.I.T. Press, 1996) pp. 165–168

50 Israel Scheffler, "Worldmaking: Why Worry?" in P.J. McCormick, *ibid*, pp. 171–177

51 P.J. McCormick, *Ibid*, pp. 208–213

52 Israel Scheffler, *Symbolic Worlds* (Cambridge: Cambridge University Press, 1977), p. 209

האחרונה. הוא אמר שייקח את המאמר עמו ויקרא אותו בפגישה או לפחות ינסה לכולל אותו, או להעיר עליו, בדיון שילווה את דבריו.

הסתייגתי מאוד מבקשתו, שכן הרגשתי שאמרנו את דברינו וכי ההבדלים בינינו כבר התבררו כלא-ניתנים לפתרון. ואולם, כאחד מאנשי המכירות הגדולים בעולם, הוא התעקש וטלפן אלי כמה פעמים כדי ללחוץ עלי שאיענה לבקשתו. הוא ידע, ואני ידעתי, שיהיה עלי, באי רצון, לחלוק עליו פעם נוספת, אבל כיבדתי והחשבתי את התעקשותו על כך שקולי החולק על גישתו יישמע בכינוס החשוב הזה. לפיכך כתבתי מאמר קצר, "כמה תגובות להערותיו של גודמן ב-*Starmaking*",⁵³ והוא אכן לקח עמו את טיוטתו.

כמה חודשים לאחר הכינוס, שלא הזדמן לנו לדון בו לאחר שיבתו, חלה גודמן באופן חמור, ומת בשנה שלאחר מכן. כך הסתיימו חילופי דברים הארוכים בינינו, שהתוו את דעותינו החלוקות בנושא עשיית עולמות. ובכל זאת עדיין הרגשתי שעלי לתת להשקפתי ניסוח עצמאי. התוצאה היתה מאמרי "עתירה לפלורליזם", שהוצג בתור דברי הנשיאות באגודת פירס ב-1998,⁵⁴ ובו ניסיתי לשלב בין הריאליזם של פירס לבין הפלורליזם של גודמן, תוך אחיזה בתאוריית העולמות הרבים של גודמן והכחשה של תזת עשיית העולמות שלו. מבחינתי לפחות, ההבדלים בינינו כבר באו לידי ביטוי בפרשנות חיובית שחשתי כי ביכולתי לקבל אותה.

אישיות נהדרת שהכרתי מעט לאחר הגיעי להרווארד היה פיליפ פראנק.⁵⁵ פראנק היה מדען מפורסם, ממשיכו של איינשטיין בקתדרה לפיזיקה תיאורטית באוניברסיטה הגרמנית של פראג, ומאוחר יותר הביוגרף של איינשטיין. הוא מונה לתפקיד ב-1912 וכיהן בו יותר משני עשורים ומחצה, עד שעקר לארצות הברית ב-1938 ומצא מקלט בהרווארד בימי הטרור ההיטלראי. מאחר שבהרווארד לא היה בזמנו מינוי יאות שיהלום את מעמדו של פראנק, הוא מונה לעוזר מחקר בפיזיקה ובפילוסופיה, ושנתיים מאוחר יותר קיבל משרה חלקית עם קביעות כמרצה לפיזיקה ולמתמטיקה. במשרה זו הוא החזיק עד לפרישתו ב-1954, שלאחריה נשאר פעיל בחוגים מדעיים ופילוסופיים בקיימברידג' עד סוף ימיו.

Israel Scheffler, "Some Responses to Goodman's Comments in *Starmaking*," 53 *Philosophia Scientiae* 2 (2) (1997): 207–211

Israel Scheffler, "A Plea for Pluralism," *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 35, no. 3 (1999): 425–436

Philipp Frank 55

פגשתי את פראנק מעט לאחר שהגעתי לקיימברידג', ב-1952, מאחר שזמן קצר אחר כך התחלתי ללמד פילוסופיה של המדע, והנושא היה מרכזייו ועבודתו. הספר שפירסם ב-1957 נשא את הכותרת *Philosophy of Science: The Link Between Science and Philosophy*⁵⁶, וכותרת המשנה ביטאה את האנימאמין שלו. כמסורת המדענים בעלי הנטייה למחשבה פילוסופית, כדוגמת הלמהולץ,⁵⁷ מאך,⁵⁸ פואנקרה⁵⁹ ואיינשטיין, זיווג פראנק בין השליטה בחומרים מדעיים ראשוניים לבין רפלקסיות יסודניות על טבע הרעיונות המדעיים ועל חשיבותם החברתית. הוא היה מורה וכותב מחונן באופן יוצא מן הכלל, וידע להבהיר נושאים קשים למתחילים כפי שידע ליטול חלק בניתוח תיאורטי בחזית המחקר. הפילוסופיה של המדע לא היתה מבחינתו עוד נושא טכני, אלא מאמץ כללי לזיקוק המשמעות האנושית של החקירה הרציונלית. גישה זו עירבה את ענייניו החזקים בהיסטוריה של המדע ובסוציולוגיה של המדע, ובשנים האחרונות לעבודתו בהרווארד הוא היה מעורב בחקר ההבדלים הלאומיים המאפיינים את התנהלות המחקר המדעי. הבדלים אלה לא היו מוחלטים מבחינתו, שכן לחקירה הרציונלית יש משמעות ליברלית כללית וכוח משיכה הומאני אוניברסלי; מכאן החיבור בינו לבין התנועה הפוזיטיביסטית לאחדות המדע, שלמענה הוא כתב את *Foundations of Physics*, vol. 1, no. 7 באנציקלופדיה הבינלאומית של המדע המאוחד.⁶⁰

אישיותו של פראנק היתה כובשת. הוא נהנה ממגע חברתי כמו גם ממגע אינטלקטואלי עם אנשים משלל סוגים, עם תלמידי בית ספר יסודי כעם פיזיקאים מפורסמים, ושיחו הקיף ברחבות ובשנינה אירועים עכשוויים, נטיות פוליטיות ומדעיות והתפתחויות פילוסופיות. לעתים קרובות, בהרגל שללא ספק טופח בבתי הקפה של וינה, הוא היה עשוי לשבת מאמצע הבוקר עד אחר הצהריים המוקדמים בקפטריית שירות עצמי מפורסמת בכיכר הרווארד, ללגום ספל קפה תוך קריאת העיתון היומי, ולקדם בברכה את פניו של כל סטודנט או מלומד שרצה להצטרף אליו לשיחה לא מחייבת.

Philipp Frank, *Philosophy of Science: The Link Between Science and Philosophy* 56
(Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1957)

Helmholtz 57

Mach 58

Poincaré 59

Philip Frank, *Foundations of Physics* (Chicago: University of Chicago Press, 60
1946)

חוש ההומור שלו פעל תדיר והיה חלק בלתי נפרד מהאינטליגנציה שלו, בין שהחיל אותו על נושאים רבי משקל ובין שעל נושאים אישיים. אני זוכר שיחה אחת שהוא תיאר בה את חווייתו לאחר תאונת דרכים, כששכב על הכביש וחיכה לאמבולנס. כדי להיות בטוח שהוא לא סובל מזעזוע מוח הוא התחיל לפתור משוואות ריבועיות בראשו, וכך השיב לעצמו את שלוות רוחו. התנהגותם של הסובבים אותו נראתה לו משעשעת. עד שהאמבולנס הגיע כולם אמרו לו, "אל תזוז!" אבל ברגע שהפרמדיק הגיע לזירה הם הפכו אותו לכאן ולכאן, וטלטלוהו ללא רחמים.

סיפור ששמעתי עליו עוסק בהיותו יעד בטקס החתונה של רודולף קרנפ⁶¹ ואשתו. הטקס נוהל בצ'כית, שפה שאינה שגורה בפיו של קרנפ, וכך תפקד פראנק גם כמתורגמן לבד מהיותו יעד חוקי. היה עליו למסור את השאלות הרשמיות לקרנפ בגרמנית, ואז לתרגם את תשובותיו לצ'כית כדי שפקיד הרישום יוכל למלא את דרישותיו הפורמליות של הטקס. כשהתחילו, קרנפ, הלוגיקן השקדן ופילוסוף הלשון, ביקש מפרנק שיבהיר לו את משמעות הנוסחאות המילוליות הנדרשות. ככל שנמשך הטקס, קרנפ המשיך לשרבב שאלות בנוגע למעמד הלוגי של האמירות המסוימות שציפו שיאמר בכל שלב. לבסוף קטע אותו פראנק ואמר, בעצם, "אתה רוצה להתחתן או לא? אם כן, פשוט תענה בלי לשאול שאלות!"

פראנק היה חסיד של אחדות המדעים, ובכך התכוון לא רק להתכה של תיאוריות מדעיות שונות ביסודן אלא גם להשגה של נקודת תצפית רציונלית רחבה שתייחס את המדע לענייני מוסר ופוליטיקה ותוסיף לו הבנה היסטורית. הקונספציה המדעית, בראייה רחבה שכזאת, היתה אמורה להיות מנחה הומאני לחיים, ופירוש רחב של קונספציה זו היה בעיניו משימתה של הפילוסופיה. פילוסופיה של המדע, כבכותרת המשנה לספרו *Philosophy of Science*, אכן היתה אמורה להיתפס כ"חוליה מקשרת בין מדע לפילוסופיה". הדחף לקידום האחדות היה כרוך בצורך להטעים עקרונות יסוד פשוטים שיחברו מחוזות נפרדים זה לזה. פראנק הדגיש אפוא את תפקיד הפשטות במדע עצמו וחיסכון תיאורטי – כיעדים מהותיים ולא סתם תוספת לשיטה המדעית. בלי פשטות אמר, אין מדע. תחושה מסוימת זו צוטטה לעתים קרובות בפי נלסון גודמן, שהדגיש בעבודתו את הקשר הפנימי בין אידיאל השיטתיות לבין אידיאל הפשטות, והקדיש חלק נכבד מעבודתו לניתוחה של הפשטות.

פראנק מילא תפקיד מרכזי במכון לאחדות המדע, שהפגיש מדענים ופילוסופים – צורה של אחדות חברתית שהיתה יקרה ללבו. כבר ב־1929 הוא אירגן בפראנק פגישה בין פילוסופים של המדע לבין מדענים במפגש משותף של האגודה הגרמנית לפיזיקה ואגודת ארנסט מאך לפילוסופיה, שעסק בנושא שהציע פראנק, "האפיסטמולוגיה של המדעים המדויקים". וב־1959 הוא היה אחד מאדריכליו של "קולוקוויום בוסטון לפילוסופיה של המדע", שהוקדש ליצירת פורום של מדענים, של פילוסופים ושל כל המעוניינים בקידום של השקפה רחבה, הומאנית ורציונלית על החיים.

הוא נטל חלק בפגישות של הקולוקוויום במהלך 1965, שנה טרם מותו. הודות למעורבותי המוקדמת בקולוקוויום היו לי הזדמנויות נוספות למגע עם פראנק, והזדמנות נוספת להעריך את מזגו הטוב ואת יכולתו לפלח כל פורמליות וכל סיבוך ולהגיע היישר אל לב הסוגיה.

בהזדמנויות אחדות, כשאשתי ואני הוזמנו לביתו למפגש חברתי, פגשנו כמה מעמיתיו וחבריו המפורסמים, ומהם זכורים לי באופן החד ביותר פרסי ברידג'מן, מחבר הספר *The Logic of Modern Physics*.⁶² באישיותו העדינה ומלאת ההומור עשו פראנק ואשתו הניה כל אירוע כזה לבלתי נשכח. בעקבות אחת הפגישות האלה, הגברת פראנק, שלא היו לה ילדים משלה, ביקשה לשמוע על ילדינו הקטנים. היא הזמינה את אשתי לבקר אצלה איתם באחד הימים. בביקור, שנערך זמן לא רב אחר כך, דיברה גברת פראנק עם ילדינו בקלות ובטבעיות, וכיבדה אותם בעוגות ובמתקים. אבל שיאו של הביקור היה כאשר ניגנה בפסנתר ורקדה לפניהם. פיליפ והניה היו זוג מסור ואוהב, שידע קשיים רבים אך גם ימים מאושרים יחד. הספר *Philosophy of Science* נושא את ההקדשה "להניה, לזכר דרכנו בעולם הישן ובעולם החדש".

בשנה שלפני מותו של פראנק הכין הקולוקוויום של בוסטון ספר יובל לכבודו.⁶³ רוברט כהן, שניהל את הקולוקוויום, תיאר את תוכנו של ספר היובל, שכלל לצד עמודים של מחוות חבריות מתלמידיו ומעמיתיו, את הפרוטוקולים של מושבי קולוקוויום בוסטון בשנתיים האחרונות, כאילו רצינו להראות לפיליפ פראנק שהצעיר בנכדיו כבר למד ללכת בכוחות עצמו. כהן הוסיף שאחד מתלמידיו קרא באוזני פראנק חלקים גדולים מן הספר, וכי הוא

Percy Williams Bridgman, *The Logic of Modern Physics* (New York: The Macmillan Company, 1948) 62

Robert S. Cohen and Marx W. Wartofsky, *Boston Studies in the Philosophy of Science*, vol.2: *In Honor of Philipp Frank* (New York: Humanities Press, 1965) 63

נראה מרוצה. כפי ששמעתי מכהן מאוחר יותר, כשהציג את הכרך לפראנק בבית החולים הסיעודי ששהה בו, התעכב פרנק על תצלומי שבחזית, התבונן בו זמן מה ואז פנה אל כהן ואמר, "איזה גילוח טוב היה לי אז".

אדם נוסף שממנו התרשמתי מאוד לא היה חבר סגל הפקולטה בחינוך אלא נשיא אוניברסיטת הרווארד, ג'יימס ברייאנט קונאנט, שפעילותו הציבורית כנשיא הרווארד, כיועץ מדעי לממשל ואחר כך כנציב העליון של גרמניה, ידועה היטב ומתוארת בחיבורו האוטוביוגרפי *My Several Lives*.⁶⁴ קונאנט הגיע לנשיאות הרווארד לאחר ששימש פרופסור לכימיה, והוא חולל שינויים יסודיים במבנה האוניברסיטה ובנהליה.

הוא רצה להפוך את האוניברסיטה ממוסד של החוף המזרחי למוסד לאומי, ולהבטיח כי עניים ועשירים כאחד יוכלו ללמוד בה. הוא רצה גם להבטיח כי הסגל יהיה מורכב מהמלומדים הטובים ביותר בנמצא, ולשם כך יזם את השיטה הנוקשה של ניפוי חברי סגל בעזרתם המכרעת של ועדות חיצוניות אד-הוק. הוא גם החל במינוי ועדות אורחות לכל מחלקה ובית ספר באוניברסיטה, שחבריהן היו נפגשים, מעריכים ויועצים בנוגע למעמדה של כל יחידה כזאת. ביוזמות מסוג זה הותיר קונאנט חותם של קבע על האוניברסיטה.

כשהיה לנשיא, נאמר לו שעליו להטביע "שני חתלתולים", קרי בית הספר להנדסה דאז ובית הספר לחינוך. הוא החליט לחסל את בית הספר להנדסה, שכן M.I.T. כבר פעל ולא היה צורך לשכפל אותו. אבל הוא שמר על בית הספר לחינוך מתוך דאגה עמוקה לבריאותה של מערכת החינוך של המדינה ותקווה לשפרה. קונאנט הוא מי שב-1946 שלף את פרנסיס קפל הצעיר מעמדה זוטרה כפקיד קבלה לסטודנטים לתואר ראשון ומינה אותו לדיקן בית הספר לחינוך, משזיהה בו הבטחה למנהיגות, אף שלא היה לו שום תואר מתקדם, רקע אקדמי בחינוך או הכשרה במנהל. עם קפל על כס הדיקן, הוא היה חלוץ התואר שני בהוראת אמנויות, שנועד לדרבן תלמידי תואר ראשון מצטיינים באמנויות ובמדעים לבחור במסלול הוראה. שניהם יחד חתרו להעלות את אמות המידה האקדמיות והמחקריות בתחום החינוך.

דרכו של קונאנט כנשיא היתה לבקר בכל בית ספר לתואר שני בהרווארד ולשבת בראש פגישות הסגל באיזשהו סוג של רוטציה. כך, לאחר שהכרתי אותו רק בשמו, הופתעתי ושמחתי לראותו באופן אישי כאשר זמן קצר לאחר בואי להרווארד הוא ניהל את פגישת סגל הפקולטה לחינוך, וישב לידי

קפל בראש השולחן. הוא היה צנוע וישר, וקפל והוא שיתפו פעולה בנועם במהלך הפגישה והדיונים עם הסגל.

מלבד חובותיו המנהלתיות כנשיא התעקש קונאנט גם ללמד במהלך כהונתו, והתמקד לא בכימיה אלא בהיסטוריה ובפילוסופיה של המדע. הוא יזם סדרת פרסומים בהוצאת הספרים של הרווארד בכותרת "ספרי מקור בהיסטוריה של המדע", והשיק ועדה להיסטוריה של המדע, שמאוחר יותר הביאה ליצירת מחלקה מן המניין באמנויות ובמדעים. בקורס שלימד היו שני עוזרי הוראה שנהפכו לדמויות ידועות מאוד בתחום ההיסטוריה והפילוסופיה של המדע, תומס ס. קון, מחבר מבנה המהפכות המדעיות,⁶⁵ וליאונרד ק. נאש, מחבר *The Nature of the Natural Sciences*.⁶⁶ קונאנט גם כתב ספרים חשובים בתחום הכללי, ביניהם *Modern Science and Modern Man*,⁶⁷ ו-*On Understanding Science*.⁶⁸

עניינו של קונאנט בהוראה כלל גם את תכנית הלימודים בחינוך הגבוה. הוא אישר את עבודת הפקולטה על חינוך כללי במכללה ללימודי התואר הראשון בשנות הארבעים, שראתה אור בכרך המכונה "הספר האדום", הלא הוא *General Education in a Free Society*,⁶⁹ שהיה לציון דרך. המניע היה לאזן את ההתמחות המופרזת הנגזרת על מערכת בחירתית לא מרוסנת, וזאת באמצעות דרישה לליבה לימודית משותפת שנועדה להקנות יסודות להשתתפות מושכלת בחברה דמוקרטית.

כשהגעתי להרווארד כבר נמצא קונאנט בשלהי כהונתו, מדינאי חינוך נכבד ויועץ לממשל, כמו גם מדען וסופר ידוע. תוכלו לשער את הפתעתי כשהוזמנתי להצטרף אליו לארוחת צהריים במועדון הסגל. כמתרגל חדש, לא היה לי מושג מה הסתתר מאחורי ההזמנה ולא יכולתי להעלות ברעתי על מה ברצונו לדבר איתי.

65 Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1964)

66 Leonard K. Nash, *The Nature of the Natural Sciences* (Boston: Little, Brown, 1963)

67 James Bryant Conant, *Modern Science and Modern Man* (New York: Columbia University Press, 1952)

68 James Bryant Conant, *On Understanding Science: An Historical Approach* (New Haven: Yale University Press, 1947)

69 James Bryant Conant, *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee* (Cambridge: Harvard University Press, 1950)

כפי שהתברר, הוא רצה להכיר אותי ולדבר על פילוסופיה, ובמיוחד לדון בהיבטים הפילוסופיים החשובים ביותר להוראה בבית הספר לחינוך. בהיותי נרגש מעצם ההזמנה, ואחוז התפעלות מרשימת ההישגים הארוכה שלו, לא ידעתי למה לצפות. אבל הסיפור כולו היה מאופק ושוויוני לחלוטין. הוא שאל לדעותי על הפילוסופיה של המדע והעז להביע את דעותי שלו. בנקודה מסוימת הוא השמיע באוזני את ההשקפות שמאחר יותר יוחסו לקון, ואני הבעתי כמה מהשגותי, ששנים רבות אחר כך פרסמתי בספרי *Science and Subjectivity*⁷⁰.

בתום השלב הזה בדיוננו הוא שאל להשקפותי על תפקיד הפילוסופיה בבית הספר לחינוך. לא יכולתי לתת לו יותר ממתווה רישומי של מה שקיוותי לעשות, שכן זה מקרוב התחלתי ועדיין גיששתי את דרכי. מאחר שתכננתי ללמד את הפרגמטיסטים, הצעתי לשים דגש בפילוסופיה אמריקנית ולהקדיש תשומת לב מיוחדת לאתיקה ולתיאוריה של ידיעה. ההצעה השנייה היא שעוררה בו עניין ניכר, שדי היה בו לניסוח הרעיון העיקרי שלו, המפתיע מבחינתי. הוא ראה חשיבות עליונה בעידוד מחנכים ללמוד את תאוריית הסיבתיות של יום.⁷¹ אני לא העמקתי ברעיון יתר על המידה, שכן הוא נראה לי כל כך מוזר ומפתיע עד שנותרתי ללא תגובה רלוונטית. ארוחת הצהריים שלנו ממילא עמדה לקראת סיום. נפרדנו בלבביות, וקונאנט יצא ממועדון הסגל ונופף לכמה מהסועדים שעדיין ישבו לשולחנות. איזה מזל, חשבתי, שקברניטה של הרווארד הוא המחנך החרף, האינטליגנטי וההומאני הזה, שינווט אותה בזמנים קשים.

מדע, התנהגות מוסרית ומדיניות חינוך

הקדמה

ההכרה בחינוך כאמנות שימושית אינה רק קבלת העובדה הטריטוריאליזם שהוא פעילות או תהליך, אלא באופן משמעותי יותר – סיווגו בין אותן יוזמות שיש להן יעדים דומיננטיים, הכשירות לשכלול לא-מוגבל באמצעות תפיסה מתרחבת של העקרונות המונחים ביסודן. בעוד שהמקרה היחיד תמיד כרוך בשיפוט אינטואיטיבי לגבי החלת עקרונות נאותים, כמו גם בהתמודדות עם מאפיינים מיוחדים שהעקרונות המושלים בהן עדיין אינם ידועים, ההבטחה להתקדמות במקצועות כמו רפואה, פסיכיאטריה, הנדסה, תקשורת וחינוך טמונה בחקר העקרונות המונחים ביסודם, כלומר בהבנה מדעית של התופעות העומדות על הפרק, של תנאיהן, של יחסיהן ושל תוצאותיהן. ואולם חשיבותו של המדע כבסיס שיטתי לאמנות המחנך אינה ממצה את הרלוונטיות שלו לחינוך. שכן חלק משמעותי מתוכן החינוך, כלומר ממה שהמחנך מקווה להעביר ללומדים, מורכב בדיוק ממידע מדעי ומאופנים מדעיים של מחשבה והבנה. המדע עשוי אפוא להישפט כרכיב חיוני הן של שיטת הפרקטיקה החינוכית הן של תוכנה.

עקב חשיבותו הכפולה של המדע למחנך, נראה הכרחי שתהיה לו תפיסה בהירה של תפקידי המדע, שימושיו ומגבלותיו. ובכל זאת פרשנות המדע אפופה בדרך כלל בלבול כה רב, עד שהבנה כזו אינה קלה להשגה, וכתוצאה מכך מותעים הדיונים החינוכיים לעתים קרובות בפסידו-סוגיות בנקודות בעלות חשיבות מכרעת. הדוגמה הראשונית הנוגעת לשיטה חינוכית היא אולי המחלוקת המתמשכת בין "מדענים" ל"הומאניסטים", שעצם ניסוחה משקף בלבול מכריע בין אופנים מדעיים של היסק לבין טכניקות מדעיות ולטכנולוגיה המעוגנת במדע, בלבול שבדרך כלל אינו זוכה להתייחסות מצד

שתי הסיעות. הצד ה"מדעי" מפריז לעתים קרובות כך בהצגת טיעוניו למען הרלוונטיות האוניברסלית של איזו טכניקה מוגבלת או טכנולוגיה, ואילו הצד ה"הומאניסטי" חש שהוא נדחק לכלל הכחשה שלתוצאות חינוכיות יש תנאים הניתנים ללימוד שיטתי, ובעצם שחינוך ניתן לתכנון רציונלי, ובה בעת מקדם טענות (סותרות) למען תכנית חינוכית מועדפת המחושבת להוביל במרב היעילות ליעדים רצויים. המחלוקת הזאת חסרה ממשות לוגית מפני שהיא נחה על מושגים של מדע שניתוחם אינו מספק.

דוגמה מוכרת באותה מידה, הנוגעת לתוכן יותר מאשר לשיטה, היא בעיית היעדים בחינוך מדעי. מרגע שמניחים כי מעורבת מטרה כללית כלשהי יותר מאשר רכישת מידע מדעי עכשווי, מתחילה הבעיה הכרוכה בתחימתה, ולעתים קרובות למדי מוגברת ללא צורך מורכבותה הלא-נמנעת של חקירה זו, בשל הבלבול כאשר ל"שיטה מדעית". מי שמעדיפים שיטה מדעית כמטרה כללית של הוראת מדע מבלבלים לעתים קרובות בינה לבין סדר הזמן בחקירות רבות למדי במדעים, כגון מבעיה להיפותזה, לבחינה וכו', או בינה לבין איזו טכניקה כגון ניסוי או מדידה. מי שמציינים (ובצדק) כי השניים האחרונים מוגבלים ובשום אופן אינם ניתנים להחלה אוניברסלית, ממשיכים לעתים קרובות ודוחים לחלוטין אופני היסק אינדוקטיביים אמפיריים לטובת אינטואיציה, אינרציה או דוגמה. ביסודו של דבר שוב אין מצליחים לערוך הבחנות רלוונטיות בניתוח המדע. לאור החשיבות החינוכית של ניתוח כזה, אפשר לקוות כי הדברים הבאים, המוקדשים לסוגיות נבחרות בפרשנות של מדע הנסמכות על חינוך, עשויים להועיל.

האם מדע ניתן להחלה לחינוך?

שאלה זו, למראית עין, יורדת לשורשי הסוגיות של השיטה חינוכית. אם אפשר להחיל את המדע על הוראה ולמידה אנושיות, אפשר להבנות ולשפר את שתיהן יותר ויותר באמצעות אופנים מוכרים היטב של חקירה ופיקוח. אם לא, עלינו להשלים עם הרמות הנוכחיות של תובנה ופרקטיקה חינוכיות או להציע גישה חדשה לחלוטין לתופעת הלמידה. לאמיתו של דבר אפשר לראות בשאלה חלק ממחלוקת כללית יותר – האם נושא חברתי מצריך שיטת חקירה שונה באופן רדיקלי מזו המשמשת במדעי הטבע. ובכל זאת, כפי שנאמר עתה באופן כללי, הוויכוח בין "הבדלנים" ל"אחידותנים" מבלבל ללא תקנה. שכן במובן מסוים שיטות חקירה נבדלות

אפילו בתוך מדעי הטבע, ולמעשה גם בין בעיה לבעיה במסגרת כל מדע נתון. נמהר ונטען מכל מקום שאין זה המובן שההבדלים מתכוונים אליו בקריאתם לשיטה חדשה באופן רדיקלי בחקירה חברתית, אף לא המובן שבו האחידותנים מכחישים זאת. ההבדלים רואים בחיוב הבדל רדיקלי בין שני התחומים שביחס אליו ההבדלים הפנימיים הם קלושים, ואילו האחידותנים רואים בחיוב אחידות רדיקלית, המאפילה על הבדלים שאין להכחישם בגישה ובטכניקה. ואולם, עד כמה רדיקלי צריך הבדל להיות כדי להיות הבדל רדיקלי, וכמה בסיסית צריכה אחידות להיות כדי שתתואר כבסיסית באמת? אם אין כוונה לדלדל את הסוגיה לכלל דקדוקי עניות מילוליים בשאלה אם לכלול או להדיר את מדעי החברה בהחלתו של המונח "מדע", על האחידותנים וההבדלנים לפרט מראש רק אותם היבטים של שיטה שביחס אליהם מכוונות בהתאמה טענותיהם לאחידות ולהבדל.

אם נבנה מחדש את הסוגיה במונחים אלה באופן המתקבל ביותר על הדעת, אנחנו עשויים להבחין בפרוטרוט בין שיטה לוגית לבין טכניקה במדעי הטבע, ולשאול אם הראשונה אכן ניתנת גם היא להחלה למדעי החברה. בשיטה לוגית אנחנו עשויים להבין, לדוגמה:

(1) ניסוח טענות במערכות של היפותזות עקיבות מבחינה לוגית הניתנות לבחינה אובייקטיבית.

(2) פיקוח תצפיתי על קבלת טענות ודחייתן.

(3) פרשנות אינדוקטיבית או הסתברותית של ראיות תצפיתיות.

(4) הפיכות תיאורטית של כל החלטה על קבלת טענות או דחייתן.

(5) שימוש בהיפותזות כלליות ובחיוויים סינגולריים כדי להסביר ולחזות היקרויות.

בטכניקה אנחנו עשויים להבין כל תכונה מיוחדת של עבודה מדעית לבד מאלה, דהיינו מכשור, אופני תצפית או אוסף נתונים. כעת אפשר להבין את טענתם של האחידותנים כטענה שהמאפיינים הנזכרים לעיל של שיטה חלים באותה מידה במדעי החברה, ואילו ההבדלנים מכחישים זאת.

אפילו ברקונסטרוקציה כזו, מכל מקום, עשויה הסוגיה להיות מובנת באופן לא נכון, שכן בוודאי השאלה אינה מסדר דומה לשאלה הדומה מבחינה לשונית, "האם דבק משמש ביעילות דומה לזכוכית ולנייר?" או "האם תקנה זו חלה באותה מידה על קטינים?" על אלה קל יחסית לענות דרך ליקוט ופירוש תקף של ראיות אמפיריות הניתנות להשגה בנקל. הסוגיה של שיטה לוגית לעומת זאת, נוגעת לתחומן של עצם אמות המידה המושלות בהיסק

תקף מבחינה אמפירית. הצלחות קודמות בשימוש בהיסקים כאלה במדעי הטבע אינן יכולות לשמש ראיה להצלחה במדעי החברה בלי להניח את המבוקש. הצלחות קודמות במדעי החברה עשויות לשמש ראיה חלקית רק אם נסכים לתוקף עקרונות אלה בעצם הגדרת ההצלחות הללו, ופרטיה של ראיה כזאת שנויים במחלוקת לעתים קרובות. הנקודה החשובה כאן מכל מקום היא שראיות קודמות להצלחה אינן נחוצות כצידוק למדעי החברה, בדיוק כשם שראיות קודמות להצלחה אינן נחוצות, ואכן בלתי אפשריות, כצידוק לאינדוקציה במדעי הטבע בכלל. מה שמצדיק דיו את יומרתנו לציית לנורמות נתונות של שיטה לוגית היא העובדה שהן מקדרות באופן הולם את המאגר הנצבר של מסקנות מקובלות ואת תפיסותינו האינטואיטיביות לגבי מסקנות שנוכל לקבלן. הטענה שהעקרונות הנמנים לעיל עושים כך למסקנות אלו בלי להתחשב בתוכן חברתי או לא חברתי היא אפוא הטענה המספקת המינימלית של האחידותנים. ההבדלנים לעומת זאת מציעים בדרך כלל סיבות ספציפיות להגבלת תחומם של עקרונות אלה למקצועות לימוד לא חברתיים.

אם מפרשים אותה כך, הסוגיה נסמכת על התקפות של הסיבות האחרונות, כי עצם העובדה שההבדלנים רואים להכרח לקדם טיעונים מיוחדים שכאלה להגבלת תחומם של העקרונות הנזכרים לעיל, מלמדת שהם מזהים את הללו כמתקבלים על דעתנו. משבוחנים בעיון את הטיעונים ההבדלניים המיוחדים האלה, מתברר לדעתי שאין להם כוח כלל ושאינן הם מציגים סיבות משכנעות להגבלת תחום השיטה הלוגית, כפי שהוגדרה לעיל, למקצוע לימוד לא חברתי. לא זה המקום, כמובן, לניתוח ממצה, אולם בהמשך מובאת סקירה קצרה של כמה טיעונים אופייניים, בלוויית הערות על מה שהן לדעתי חולשותיהם המכריעות בכל מקרה ומקרה.

- (א) **ייחודיות** – מדעי הטבע עוסקים בהתארעויות ייחודיות; לפיכך בחינה אובייקטיבית בידי חוקרים שונים במיקומים שונים במרחב ובזמן אינה אפשרית, ואילו היפותזות כלליות נמנעות מאותה סיבה, ולכן תיאורטית אי אפשר לנבא אותן [ואולם, כל התארעות היא ייחודית באיזשהו מובן, ואילו לכל שתי התארעויות שהן יש איזושהי תכונה משותפת].
- (ב) **היסטוריות** – מדעי החברה שואפים להשיג ידע היסטורי, לא חוקים כלליים; לפיכך הסבר וחיזוי במובן מדעי אינם אפשריים [אולם הגיאולוגיה והאסטרונומיה הן היסטוריות באופן ישיר בחלקן, הפיזיקה מסתמכת על ראיות היסטוריות המגולמות בדיווחים פרטיקולריים, ושלושן גם יחד משתמשות

בעקרונות כלליים כשהן מעלות טיעונים על סמך חומר היסטורי ובונות אותו מחדש. אפילו היסטוריה תרבותית מוכרחה לעשות שימוש בעקרונות כלליים בפרשנות נתונים; לולא כן לא היתה יכולה לשקול לדוגמה רלוונטיות של גורמים היסטוריים ולבנות דיווח "מבאר מבחינה היסטורית".

[ג] **דמות-ערך** – מקצוע לימוד חברתי הוא חדר ערך; לפיכך אובייקטיביות, באופן תיאורטי, אינה אפשרית [אולם כדי ללמוד ערכים איננו צריכים לאמץ או לדחות אותם, כפי שאיננו צריכים לקפוץ ממגדל פיזה כדי ללמוד את חוק הגופים נופלים. מכל מקום, אובייקטיביות מדעית אין משמעה העדר ערכים או אינטרסים, אלא דווקא חשיפה כנה ואימוץ זמני שלהם, ומיסוד נהלים להכפפת היפותזות מוערכות לבחינה בידי חוקרים בעלי אינטרסים מנוגדים].

[ד] **מיקוד בררני** – אנשי מדעי החברה, בייחוד היסטוריונים, בוררים את חומריהם וכך מונעים מראש אובייקטיביות [אולם ברירה, ברמת בחירת הבעיה, היא בלתי נמנעת אפילו במדעי הטבע; הברירה המזיקה היחידה היא ברירה במובן של הימנעות שרירותית מראיות רלוונטיות. אך מדוע ברירה כזו היא בלתי נמנעת במדעי החברה?].

[ה] **הטיה חברתית** – מיקומו המעמדי חברתי של איש מדעי החברה מטה בהכרח את ממצאיו ועושה אותם לסובייקטיביים [אולם הטיה, במובן של תצפית בררנית, היא בלתי נמנעת בכל מקום: לדוגמה, מיקום פיזי ופיזיולוגי של מתצפת מטה את הפרספקטיבה התפיסתית שלו. עצם ההבחנה בין תצפית מוטה לתצפית שאינה מוטה נותנת אפשרות תיאורטית של תיקון ההטיות באמצעות תחבולות ספציפיות לכל מקרה ומקרה. רק הטיה במובן של הפרכה שרירותית של ראיות שכנגד היא רעה, אך מדוע לראות בה בת לווייה בלתי נמנעת של לימודי החברה, נוכח העובדה שהתרחשותן יחד של הטיה חברתית ושל דעה שכנגד היא אפשרית מבחינה לוגית? לבסוף, מהו מעמדו של טיעון זה עצמו, אם נקבל אותו; האם הוא פשוט פונקציה של מעמד חברתי?]

[ו] **צורך באמפתיה אינטואיטיבית** – לימוד של הנעות, תשוקות וצרכים אנושיים מצריך אמפתיה, *verstehen*, תובנה אינטואיטיבית, ולא הפרחת היפותזות זמניות עם אישור ציבורי לאחר מכן [אולם תובנות אינטואיטיביות כשלעצמן אינן הצדקות מספיקות לקבלת אמונות, מאחר שלעתים קרובות הן נתונות בקונפליקט הדדי. לכל היותר הן מקורות להיפותזות, וככאלה הן מתרחשות באותה מידה במדעי הטבע, אך בתפקידן זה הן מצריכות יותר מאשר למנוע בחינה פומבית בדיעבד. לבסוף, אנחנו עשויים להעלות היפותזות בלי תובנה אוהדת קודמת; מעטים מאיתנו עשויים לגלות אמפתיה

להיטלר, ובכל זאת אפשר לומר עלינו בצורה מתקבלת על הדעת שאנחנו מבינים את התנהגותו ומסבירים אותה.¹

[ז] אי־היתכנות של ניסוי או של מדידה – אי אפשר לערוך מדידות או ניסויים מבוקרים במדעי החברה, ולפיכך נמנעת מהם אובייקטיביות [ואולם ודאי שאין זה נכון לגבי תחומים אחדים במדעי החברה, ואילו שום ניסוי מבוקר לא נערך בגיאולוגיה או באסטרונומיה, ולמדידות יש רק חשיבות מעטה בענפים של ביולוגיה וגיאולוגיה לדוגמה. מדידות וניסויים מבוקרים הם טכניקות עצמאיות מבחינה לוגית משיטה כפי שהיא מוגדרת לעיל, ובודאי שאינם נחוצים לשם אובייקטיביות].

[ח] מורכבות – תופעות חברתיות מורכבות הרבה יותר מתופעות טבעיות; לפיכך אי אפשר כלל ללמוד אותן בשיטות הלוגיות הנזכרות לעיל [אולם לפני גלילאו, מקצוע הפיזיקה נחשב מורכב מאחר שעקרונותיו היו לא מוכרים. האם כוונתו של טיעון זה היא אולי שהפיזיקה אינה יכולה להסביר תופעות חברתיות? אבל גם מדעי החברה אינם יכולים להסביר תופעות פיזיקליות. האם זו העובדה שהנחות ואמצעי בקרה פיזיקליים חודרים לחקירות חברתיות? אבל הנחות אנלוגיות על המתצפת מוכרחות להילקח בחשבון בחקירות פיזיקליות. האם העניין הוא שהפיזיקה מסבירה לחלוטין דברים פיזיקליים, אך לא אובייקטים חברתיים? אבל לא כל ההיבטים של דברים פיזיקליים מוסברים בפיזיקה הנוכחית, אלא אם כן נגדיר מחדש באופן לא רציני "דברים פיזיקליים" כך שיצינו רק אותם היבטים שהוסברו, או נפרש את הטענה מחדש באופן לא רציני כך שתציין ב"פיזיקה" כל דבר שאכן מסביר לחלוטין דברים פיזיקליים].

רחיית טיעונים אלה וטיעונים הברדלניים דומים אינה מחייבת כמובן להכחיש כי מצבם הנוכחי של לימודי החברה פרימיטיבי הרבה יותר מזה של מדע הפיזיקה; אולם כן משתמע ממנה שאין שום מחסום תיאורטי להתקדמות הלימוד המדעי של תופעות חברתיות, ובעיקר של חינוך. יש ללא ספק בעיות מעשיות שחייבים להתגבר עליהן, תחבולות בקרה ותיקון שצריך להמציא ונדרשת מקוריות תיאורטית רבה כדי להרחיב לימוד כזה, אבל אלה

1 אני אסיר תודה על אחדות מן ההערות בפסקה הזאת, ופסקאות אחדות שקדמו לה, ל־Ernest Nagel, "The Logic of Historical Analysis," in Feigl and Brodbeck, eds. *Readings in Philosophy of Science* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1953). המעוניינים בטיפול רחב יותר בסוגיות מקושרות מן הראוי שיפנו לדיונו המצוין של פרופ' נאגל.

הם מכשולים דומים מאוד למכשולים שנתקלים בהם בכל מקום במחקר המדעי. באופן תיאורטי אפשר להחיל מדע על חינוך.

האם המדע אכזב את התרבות המודרנית?

שאלה זו מעלה שיקולים מסדר שונה. כעת אין מדובר עוד בהחלטה בעד או נגד אפשרויות של מדע חברתי; הסוגיה היא מידת הרציות של מדע חברתי. בהקשר הנוכחי של מלחמה ומתיחות כלל-עולמית, שמידע מדעי ממלא בהן תפקיד מכריע, אולי אפשר להבין את היסוסיהם של מי שדוחים מכול וכול מחשבה מדעית. ואולם לא קל לתת מובן לניסיונות להפוך היסוסים אלה לטיעונים רציונליים. בחינה של כמה מהניסיונות עשויה להיות מאלפת.

[א] הטעון הפשוט ביותר בתרבות המודרנית נגד מידת הרציות של מדע גורס כי הוא-הוא הסיבה לחוליינו החברתיים: אלמלא היתה הפיזיקה כה מפותחת, אלמלא היתה ההנדסה כה מתקדמת ואלמלא הקידמה הטכנולוגית באמנויות התעמולה, המשבר העולמי הנוכחי כלל לא היה עולה על הדעת. כפי שמוצע באופן כללי, טעון זה מתייחס לשיטה לוגית, לטכניקה ולטכנולוגיה באותה מידה (וכך מבלבל בין מחשבה מדעית לבין שימושיה), אך אפשר בנקל לנסחו מחדש כך שיתייחס באופן בלעדי לשיטה מדעית במחקר כל עוד היא בלתי נמנעת לשם התפתחות טכנית. בנקל גם אפשר להודות שהמצב החברתי הנוכחי אכן היה בלתי נתפס בלי השימוש הנרחב בשיטות חקירה מדעיות. הקושי טמון בעובדה שנקודה זו קובעת רק שמדע הוא תנאי הכרחי למצבנו החברתי הנוכחי לרעותיו השונות. מלבד העובדה שהוא עשוי, באמצעות ראיות אנלוגיות, להיות מוצג כתנאי הכרחי גם לטובין השונים שאנו נהנים מהם, הנקודה המכרעת היא שתנאי עשוי להיות הכרחי לאפקט נתון E בלי שישפיק כדי להפיק אותו. כעת, "סיבה" היא מושג דו-משמעי למדי באופן כללי, אך באופן רגיל לא היינו רוצים לציין כסיבתו של E תנאי C שעשוי, במסגרת הקשרים הולמים, להתרחש בלי E, כלומר כזה שאינו מספיק ל-E. כך, אף שהשימוש הנרחב באופני חקירה מדעיים הוא אכן בלתי נמנע בתרבות המודרנית, קשה לומר שהוא הסיבה לתרבות המודרנית או לחוליה. משיפוט אחר, על בסיס היותו של שימוש כזה תנאי הכרחי, ישתמע באותה מידה ייחוס של יעילות סיבתית לעובדה שיש לנו לדוגמה מערכת עיכול, שפה, בהונות סימטריות, או לעובדה שהשמש לא חמה מדי ולא קרה

מדרי לקיום החיים עלי אדמות וכו', מאחר שכל התנאים האלה הם בלתי נמנעים באותה מידה למצב תרבותנו. בדומה לגורמים אלה, אין די באופני מחשבה מדעיים להפיק את התרבות העכשווית, בעודם הכרחיים לדברים רבים – לבד מרעותיה – שזוכים להערכה מצדנו, כגון היסק רציונלי.

תרבות היא לא רק תוצר מערך התנאים ההכרחי שלה אלא גם של מערך התנאים הקודם המספיק, הכולל הרבה יותר משימוש באופנים מדעיים של הבנה – כגון ארגונים פוליטיים וכלכליים, מנהגים ומסורות חברתיים, אפשרויות בחירה אישיות וקבוצתיות וכו'. אופני חקירה מדעיים תורמים לשכלול המתמיד של מידע אמפירי ולפיכך, באמצעות העלאת האפקטיביות הפוטנציאלית של אפשרויות הבחירה שלנו נשקלות אפשרויות בחירה אלה באחריות מוסרית גדולה יותר. אולם אין די בהם להגדיר לא את אפשרויות הבחירה שלנו ולא את דפוסי ההתנהגות המורכבים הנובעים מהן, המכונים בפנינו תרבות. כדי לשפר את החברה איננו צריכים לתמוך בדבר כה אבסורדי כנטישת תבונתנו.

[ב] טיעון מתוחכם יותר – אם גם לעתים קרובות חלש יותר – מהתרבות, מועלה כנגד מידת הרציות של חקירה מדעית, בייחוד בתופעות חברתיות. כאן לא נטען עוד כי המדע הוא הסיבה לרעות החברתיות שלנו, אלא כי התברר שאין ביכולתו לסלקן, והראיה לכך היא העובדה שכולן עדיין עמנו. אולם מדוע זה כשלעצמו צריך להצדיק את זניחת החקירה המדעית? קיומן של רעות חברתיות מראה באותה מידה, בטיעון אנלוגי, כי לכל היבט ממשי אחר של התרבות שלנו אין היכולת לסלקן. אף על פי כן, היבטים אחרים אלה נחשבים מוצדקים, לעתים קרובות כמטרות בעלות ערך כשלעצמן לדוגמה, ואילו כמה מבקרים מטפלים בהצדקת המחשבה המדעית כדבר מה המסתמך באופן בלבדי על הבטחתה המשווערת לשיפור החברה.

התבוננות קצרה תראה מכל מקום כי הבטחה משוערת זו היא קריטריון לא מספיק להצדקת המדע, לא רק מפני שקריטריונים אחרים עשויים להתברר כרלוונטיים באותה מידה או יותר, אלא מפני שלהבטחה עצמה אין מובן. חקירה מדעית מוצלחת יכולה להניב מידע הנוגע לתנאים אמפיריים של תופעה, אולם מידע זה אינו תלוי בבעיה המעשית של מיסוד תנאים אלה במקרה פרטי. כך לדוגמה המידע שהבראתו של ג'ון ג'ונס תלויה בכך שייקח תרופה, עשוי לקבל תוקף מדעי ואף להתברר כנכון, בין שהוא מחליט בפועל לקחת את התרופה שלו ובין שלא. אם הוא מסרב וכתוצאה מכך מת, ליורשיו אין לגיטימציה להאשים את רופאיו. אם יתעקשו, "אבל אתם

הבטחתם לרפא אותו!" התגובה המספקת תהיה, "הבטחנו בתנאי שינהג כעצתנו במיסוד תנאים הידועים כמספיקים להבראתו". בקצרה, כשהמדען מצהיר על תנאים מספיקים C למאורע E, הוא לכל היותר "מבטיח" E רק על תנאי. התרחשותו או אי-התרחשותו של C היא עובדה המותנית (למעשה בכל המקרים) בגורמים למיניהם המצויים מחוץ לאמירתו של המדען, ואולי, במקרים המעניינים ביותר, בבחירות תרבותיות. אם E אינו מתרחש, אין זה מוכיח דבר מעבר לכך ש-C לא התרחש. הבטחה מוחלטת של E, בלי קשר לתנאים לבד מאמירת המדען, תהיה אמירת לחשים ולא מדע. הבטחתו לכאורה של המדען לשיפור החברה היא לכל היותר אפוא הבטחה על תנאי, התלויה במיסודם של תנאים חיוניים הולמים; היא כשלעצמה אינה חיוני של תנאים חיוניים אלה, ואינה מתבררת כשקרית כשאינם מתרחשים.

בסעיף הקודם ניסינו להראות כי מדע אינו תנאי סיבתי מספיק אלא הכרחי למצבנו החברתי הנוכחי ולרעותיו. דברינו כאן מסתכמים בהכחשה אנלוגית שהמדע הוא תנאי סיבתי מספיק להתקדמות חברתית. לזקוף לחובתו את מה שלא השיג כיוון שאינו יכול להשיג זה אבסורד ברור. מחשבה מדעית היא תנאי הכרחי להרחבה של פעולה מתוכננת בשליטה בעתיד, וזו כשלעצמה הצדקה של מידת הרציות שלה, אלא אם כן ברצוננו לוותר לחלוטין על הרחבת הפעילות המתוכננת. וגם לו רצינו בכך, עדיין יכולנו להכיר בערכו הפנימי של החיפוש המדעי לשם הבנת העולם.

[ג] סדרה אחרונה של הערות יש להקדיש לטיעון נפוץ נגד המדע, הנסמך לכאורה על פלגנותו התרבותית. המדע, נאמר, נעשה התמחותי יותר ויותר, ומכרסם באחדות התרבות; בחקירתו המתמדת הוא חותר תחת הערכים המשותפים שהחברה מיוסדת עליהם. נחוצה לנו אינטגרציה, לא התמחות טכנית, ולכן אנו מוכרחים, בדרך כזו או אחרת, להגביל את תחום האופנים המדעיים של הבנה וחקירה. דומה שחשיבה רבה מסוג זה מונחת ביסוד התנועה הנוכחית בחינוך הכללי (שמכל מקום אינה צריכה לקום או ליפול על טיעון זה).

יש אכן בעיה מעשית אמיתית שמציב שפע הנושאים, תחומי החקירה והמידע שפותחו במדעים לאחרונה ולפיכך, בייחוד בחינוך, יש צורך אמיתי באיזושהי מפה מקיפת-כול ובהירה שתסייע לאנשים לכוון את עצמם בעולם הרעיונות הנוכחיים. אולם עצם הדחיפות בצורך זה חייב לגרום לנו להיות ביקורתיים יותר – לא פחות – כלפי הדרישות הנוכחיות ל"סדר"

ול"אינטגרציה" בחינוך, כך שנושפע פחות מרטוריקה ויותר מראייה נכוחה של היתרונות בכל הצעה.

צעד ראשון בכיוון זה לדעתי הוא ההכרה בכך שסדר ואינטגרציה הם, באופן מופשט, לא טובין מופשטים, גם לא ראיות לאמת. כפי שפרופסור ק. ג'. דוקאס² ניסח זאת:

החינוך שסיפקו האוניברסיטאות הימיי-בינייםמיות במיטבן מובא לפעמים כדוגמה לחינוך המוסדר על פי עקרונות מאחדים. אבל אלה היו – או נסמכו על – מערך של דוגמות דתיות שרווחו אז באופן כללי. לדוגמות אלה היה מעמד של עיקרי אמונה יותר מאשר של עובדות מבוססות באופן מדעי, ורבות מהן מוטלות בספק כיום. הן אכן סיפקו בסיס לסדר בחינוך, אבל סדר כשלעצמו אינו ערובה לאמת או לערך, שהרי טעויות, הבליים ורודנות יכולים גם הם להיות שיטתיים ולהתמסד, ועליהם אף לעשות כן אם ברצונם להבטיח את קיומם. לעומת זאת, מהעדר סדר או אחדות עשוי להשתמע – ובמכללות שלנו כיום בלי ספק משתמע בחלקו – כי אופק הערכים המוכר התרחב כל כך, ומאגר העובדות שהתגלו והעוצמות שנרכשו גדל כל כך, שעוד טרם היה סיפק לתכלל כל זאת כיאות במחשבה ובפרקטיקה. אבל בפירוש, התרופה אינה מצויה בכיוון האופק ובהתעלמות ממאגר זה או בהקטנתו עד שרק שמץ קטן ממה שהם מציעים יישמר וישובץ בסתירה סמכותנית ששוכללה קודם. אדרבה, החוכמה מחייבת להפנות את מיטב המשאבים של הדמיון הבונה או של ניסוי רציונלי הפתוח לרעיונות חדשים ושל הזדהות עם שאיפות אנושיות טבעיות, למשימה של ניסוח פילוסופיית חיים ופילוסופיית חינוך שיענו לכל הדיבטים של התמונה כפי שהיא מתגלה לעינינו כיום.

שנית, אולי טוב להיזכר ברווחיה החינוכיים של דיסאינטגרציה במובן בסיסי אחד. עובדת קיומו של מגוון אופני התנסות, המולידים פרספקטיבות, נורמות ורגישויות נבדלות, היא מעובדות החיים. תהיה זו לדעתי התנסות חינוכית בדרגה הגבוהה ביותר להתעמת עם הבדלים אלה בגיל הראוי

C.J. Ducasse 2

Philosophy in American Education, New York: Harper, 1945, p. 121 3

וללמוד מכלי ראשון על אי-החיבוריות ואי-ההתאמתיות ששום אינטגרציה מנהלתית לא תוכל להסתיר לתמיד. אפילו במסגרת תחום יחיד, מדע מסוים נניח, דומני כי רצוי עד מאוד שהתלמיד ילמד כי דעות וגישות של מומחים נבדלות אלה מאלה בחריפות, וכי קהילת מבקשי האמת אינה רק משפחה מאושרת אחת – והרי האמת נולדת דווקא מתוך ויכוחים והתנגשויות, מתוך תובנותיהם האינדיווידואליות ולעתים אף הלא-מכובדות. תלמיד שכל חינוכו מסונן דרך מסגרת אינטגרטיבית מסודרת שהוצבה מראש בידי אחרים, בלי שיאולץ תוך כדי ההתנסות למצוא מובן בעצמו בצרימות ובפערים הגלויים, יהיה ממוגן לחלוטין, באופן אפקטיבי, מפני כל חשיבה.

גם הטיעון נגד התמחות בתור שכזו אינו חזק כפי שמכריזים אי-אלה מבקרים. התמחות אינה רק גחמה מצערת של מדענים; זוהי המקבילה לדיוק ולמהימנות של המידע האמפירי שנצבר באופני החקירה המודרניים. התמחות גם אינה בגדר חידוש מהותי: אריסטו ותומס מאקווינס לא היו אלא מומחים בטכניקה משוכללת לעילא. בכל מלאכה, אמנות, תפקיד ומקצוע תמיד הותנה ההישג בשימת לב לפרטים, בפרקטיקה מיוחדת, בשליטה טכנית. המדע המודרני אינו מהפכני בדרישתו להתמחות; חידושו מצוי בעיקר בהכוונת דרישה זו למערך חדש של בעיות – גילוי היחסים האמפיריים בין תופעות. ההתנגדות להתמחות בתור שכזו אינה רק התנגדות למדע אלא התנגדות למצינויות.

ואכן על פי רוב מתברר כי חסידי הטיעון הנידון לא קוראים רק להחליף את ההתמחות – באופן מופשט, בסדר – באופן מופשט, אלא שההתמחות זוכה לעידוד רק בתחומים מוגבלים ובתוך מסגרת של סדר. יתר על כן, לעתים קרובות נראה שאין להטיל ספק בסדר זה, או ללמד אותו בתור שכזה, אם עליו "לתמוך" בערכים המשותפים של חיים חברתיים. אולם ההנחה המונחת ביסוד השקפה זו – שהתמחות היא אנטיטטית מטבעה ל"אחדות" תרבותית, וכי הטלת ספק מתמדת אינה מתיישבת עם ערכים משותפים – היא אבסורדית. הדגם שמציגים חסידי השקפה זו, אם יורשה לי השימוש במטאפורה, הוא ככל הנראה של מסגרת או קליפה מקיפת-כול הבאות להכיל או למקם גיוון במגבלות קבועות. מה שמתעלמים ממנו, אם נמשיך בתיאור המטאפורי, הוא האפשרות של אחדות באמצעות מבנה פנימי, אחדות שלא תציב מגבלות קבועות לגיוון אלא תמלא אותו ככל שהוא מתגוון. אחדות אחרונה זו היא שמאפיינת את קהילת החוקרים המדעיים דווקא בזמן שהם מתמחים ומטילים ספק, אחדות של שיטה לוגית ושל קריטריוני ביקורת

מקובלים,⁴ לאו דווקא של דוקטרינה קבועה. אלמלא סוג זה של אחדות מבנית בשיטה ביקורתית, לעולם לא היה אפשר להבין ממצאים מיוחדים ולהשתמש בהם במקומות אחרים אפילו במסגרת המדע עצמו, גם לא היה מובן לביקורת ולהשגות על אותם ממצאים. לא זו בלבד שהתמחות מדעית אינה מוציאה אחדות, היא אף מניחה מראש קאנוני היסק המקובלים באופן רווח. הטלת הספק המתמדת של מדענים, מתוך השקפה השואפת להכפיף כל דוקטרינה למבחן הרחב ביותר שבאפשר, היא כשלעצמה ערך משותף במדע. קריאה לסוג אחר של אחדות, שתושג באמצעות הגבלה קבועה של הטלת ספק או של חקירה מתמחה, היא קריאה להקרבת המדע, ושלא לצורך. שכן לארגון חברתי דמוקרטי יש בדיוק אותו רציונל – אחדות המבוססת לא על דוגמה חברתית משותפת שאינה מוטלת בספק אלא על שיטות משותפות של עיסוק בטענות ובתחומי עניין התמחותיים, ובהטלת ספק מתמדת בכל טענה כזו (אפילו בטענה לדמוקרטיה) כערך מאחד כשלעצמה.

האם תמונה כוללת-כול מכוונת של תחומי הידע תעזור לנו עם זאת בהכוונת הלומדים? מושג האחדות המבנית מציע אולי דרך אחת להתמודד עם הבעיה המעשית האמיתית בחינוך – אספקת מפת תחומים ומידע מיוחדים לתלמידים, ללא כל סכימה אינטגרטיבית דוגמטית שתתוסף להתמחות מבחון ותגביל את הטלת הספק המדעית. הלימוד בדרך זו לא יהיה העברת מיומנויות ומסקנות גרידא במסגרת כל תחום, אלא גם הבהרת האחדות המבנית של כל תחום וקאנוני השיפוט וההיסק ההולמים אותו. בעבור המדעים לדוגמה יהיה הדבר כרוך, לבד מסקירת התוצאות, בסקירת אופני היסק התומכים בכל ממצא אמפירי. ואגב, אין מדובר בהקרבת הדיוק ובהרצאה כוללת, כי הדיוק עצמו הוא אידיאל מדעי כללי המעוגן במבנה ההיסק המדעי. מדובר בכל אופן בהבהרת קאנוני השיפוט הכרוכים בהשגת ממצאים מסוימים. אם יעד החינוך הכללי או הליברלי הוא התמצאות בעולם הרעיונות, מפת תחומים המבוססת על קאנוני שיפוט עשויה להיות דרך טובה למימוש.

על ההוראה הנדרשת לגישה זו – אפשר אגב לומר – להיות מסוג רחב הרבה יותר מהנדרש להכשרת אנשי מקצוע. איש המקצוע די לו שיכיר את תחומו מבפנים, אם אפשר לומר כך, ולהשתמש בקאנונים המשותפים

4 ר' לדוגמה F. Kaufmann, *Methodology of the Social Sciences*, New York: Oxford University Press, 1944. ר' גם מאמריו של פרופ' סידיני הוק (Sidney Hook) על הפילוסופיה של הדמוקרטיה.

של השדה. הלימוד המוצע כאן יצטרך להנהיר קאנונים אלה ולהשוות את התחום כולו לתחומים אחרים; הוא יצטרך לדוגמה לראות את התחום מלמעלה ומבחוץ, כמו גם מבפנים. אם להשתמש במונחים של ס. טולמין,⁵ לימוד כזה יידרש לנקוט שפה של מתבונן ושל משתתף גם יחד כדי להסביר את הרציונל של מישור העיון. אם תהיה ההוראה במיטבה, יתברר אפילו לאנשי המקצוע כי לשם ההוראה נדרשת הבנה רחבה יותר באופן כללי מאשר לעיסוק הממשי בכל תחום נתון, דהיינו מפה מפורשת של התחום הן מבחינה מבנית הן מבחינת יחסו לתחומים אחרים, כמו גם היכולת לפעול באופן אפקטיבי בו.

האם מדע של חינוך מוכרח להתכחש לחירות האדם?

בעיית הרצון החופשי היא בעיה נושנה ובכל זאת נראה שיכולתה להביך ולבלבל לא הצטמצמה עם השנים. בקצרה: נראה שמושגים מוסריים דורשים רצון חופשי. אין היגיון בראיית אדם כאחראי לפעולה שנכפה עליו לעשותה או שהתרחשה במקרה; מן ההכרח שיהיה חופשי לבחור או להימנע מעשיית כל פעולה שבגינה משבחים או מגנים אותו. לעומת זאת, היעד העיקרי של המדען הוא גילוי התנאים האמפיריים לכל התופעות, כולל התנהגות אנושית. כעת, בה במידה שהוא מצליח להגדיר תנאים אלה, הוא מראה שהתנהגות זו היא תוצר טבעי של גורמים קודמים, ולפיכך אינה חופשית כלל. האם היעד העיקרי של המדען אינו מתיישב אפוא עם משמעותיות ההתנסות המוסרית?

אם אנו (בייחוד כמחנכים) מקבלים את הרעיון של ניגוד כזה, אזי ניתקל בהכרח בפרדוקס. אנו עשויים לדוגמה להביע את ההשקפה שאם אדם נחשב תוצר כוחות הנמצאים מחוצה לו הוא אינו יכול עוד להיחשב חופשי, אחראי או יצירתי, וכי משימת המחנך היא להכיר בעובדה זו ולכוון בכנות אל שליטה בתוצאות התנהגותם של הלומדים המופקדים להשגחתו.⁶ דעה זו אינה מצליחה להסביר את שימושנו הבהיר במושגים מוסריים ואת

S. Toulmin, *Philosophy of Science*, New York: Hutchinson University Library, 1952

B.F. Skinner, *Science and Human Behaviour*, New York: Macmillan, 1953, Chap. 29

הבחנתנו בין פעולות הניתנות לבחירה לבין כל הפעולות האחרות. בו בזמן נראה שהיא מתכחשת לכך שכמחנכים איננו שואפים לשלוט בלומדים אלא לאפשר להם להיות מספיקים לעצמם ומשחררים משליטתנו הזמנית במצב הלמידה. לחלופין, אנחנו עשויים לתפוס בקרן האחרת של הדילמה-לכאורה שלנו, ולאשר כי מאחר שבחירות מוסריות הן חופשיות במובהק, התנהגות אנושית חייבת להיות לא מוגדרת או לא בת חיוזי באופן שהופך את יעדו של המדע לבלתי מתקבל על הדעת כשהוא מיושם בעניינים אנושיים. השקפה זו אינה מצליחה להסביר את הכלליות שהעקרונות (הנידונים לעיל) של שיטה לוגית במחקר אמפירי מדברים בה אלינו, וגם אינה יכולה להכחיש ראיות שכבר נצברו באשר לתלותם של מאפיינים התנהגותיים בגורמים נבחרים מההיסטוריה הגנטית ומהסביבה. מבחינה חינוכית, עמדה זו, במובנה המעשי, היא בלתי נסבלת, שכן אם תוצאות חינוכיות אינן בנות חיוזי (ולפיכך – אינן בנות שליטה), אין לנו סמכות לתכנן תכניות חינוך או סמכות לבקר שום תכנית חינוך על פי תוצאותיה.

למרבה המזל, אין עלינו לבטל לא את משמעות המושגים המוסריים ולא את יעדיהם הדטרמיניסטיים של מדעי האדם, שכן הטענה בדבר אי-התיישבותם היא מיתוס המבוסס על כשל דו-משמעות; התמיהה הנקשרת לכך בנוגע לטבע השליטה החינוכית נראית כוזבת באותה מידה מרגע שמפנים את תשומת הלב לשימוש הדו-משמעי במונח "שליטה".

(א) הבהרת הבעיה הכללית של הרצון החופשי נעשית לעתים קרובות ובאופן חוזר ונשנה בכתבים פילוסופיים ויוצרת הסכמה לא רגילה בין הפילוסופים.⁷ היא מורכבת באופן כללי מהבחנה בין שתי משמעויות של "חופשי": (1) על פעולה A נאמר שהיא חופשית ביחס לעורכה X, אם היא (באופן מספק) תוצר סיבתי של הבחירה של X (ולא של גורמים שאינם תלויים בבחירה כזו, דוגמת אילוי חיצוני או תאונה וכו'). (2) על פעולה A נאמר שהיא חופשית אם היא חסרת סיבה לחלוטין. מעתה ואילך נבחין בין שני המובנים בכך שנכנה את הראשון "רצוני" ואת השני "חסר סיבה".

7 C.L. Stevenson, *Ethics and Language*, New Haven: Yale University Press, 1944, Chap. 14, and "The Freedom of Will," in *Knowledge and Society*, by the University of California Associates, New York: Appleton-Century, 1938; reprinted in Feigl and Sellars, eds., *Readings in Philosophical Analysis*. באופן טבעי יש לצפות להבדלים במינוח, בדגשים ובפרטים בדיונים שונים.

ראשית כל, שימו לב ששני המובנים האלה לא רק מתפלגים אלא גם אינם יכולים לדור בכפיפה אחת: פעולה חסרת סיבה לא יכולה להיות תוצר סיבתי, ולפיכך מוכרח להיות לא רצונית, ואילו פעולות רצוניות לא יכולות להיות חסרות סיבה. שימו לב עוד כי חופש במובן של רצוניות הוא שנדרש לשם החלת מושגים מוסריים, ולא חופש במובן של אי-סיבתיות. אם פעולה A היא באמת חסרת סיבה, היא אינה ניתנת לייחוס לבחירת עושה הפעולה יותר מכל תנאי תקדימי אחר, ואין מובן לראייתו כאחראי לה. ודרך אגב, אם בחירתו כשלעצמה היתה חסרת סיבה, גם לא יהיה מובן להפניית שבחים או גינויים כלפיו בתקווה להשפיע על בחירת התנהגותו בעתיד. רק אם בחירה תורמת להגדרת פעולה, והיא כשלעצמה ניתנת ולו חלקית להגדרה באמצעות גורמים חברתיים, יש מובן לייחוס אחריות ולשימוש בסנקציות חברתיות שעשויות, בהשפעתן על הבחירה, להשפיע בעקיפין על הפעולה. כשיש לנו סיבה להאמין שפעולה נתונה נכפתה על הפועל בניגוד לרצונו או היתה תאונה או נמצאה מעבר לשליטתו, איננו שופטים אותו בגינה מבחינה מוסרית. כמו כן, כשיש לנו סיבה להאמין שסנקציות מוסריות יהיו אפקטיביות פחות מכמה שיטות אחרות (כגון במקרה של הפרעה נפשית) בהשפעה על בחירה, לא נשפוט את הפועל מבחינה מוסרית, לפחות לא באותה דרגה. בשום מקרה אי-סיבתיות אינה נדרשת כדי להסביר את שימושנו במושגים מוסריים, אלא נשללת כל כמה שמושגים אלה חלים.

לסיכום, מטרתו של המדען בהצגת הרקע הסיבתי של התנהגות אנושית אינה נוגדת את החופש כלל במובן היחיד שרלוונטי מבחינה מוסרית. אחיזה בצד מצדדי הפרדוקס של הדילמה הקודמת שלנו נובעת מהבלבול בין שני מובנים של "חופשי", ולחלוטין אינה נחוצה. אכן, רחוק מלהתכחש לאחריות, ריבוי הידע המדעי, בעשותו את בחירותינו אפקטיביות יותר, עושה אותנו אחראיים יותר מבחינה מוסרית להתנהגותנו.

(ב) אם הבלבול באשר לרצון החופשי הוא אנתרופומורפי בטעות בין סיבתיות לכפייה, אנתרופומורפיזם אנלוגי מונע את השימוש הדו-משמעי ב"שליטה", האחראי לפרדוקס הקודם שלנו. הפרדוקס, יש לזכור, היה זה: ככל שמדע ההתנהגות האנושית מתקדם, כן גוברת יכולתו של המחקר לשלוט בתהליך הלמידה. אולם ככל שהמורה מרבה להפעיל את היכולת הזו, כך הוא מפר את שיפוטנו המוסרי, שלפיו חובתו אינה לשלוט בתלמידיו אלא לאפשר להם לצמוח אל מעבר לשליטתו הזמנית. בה במידה מכל מקום שהוא מתייחס לשיפוט המוסרי הזה ברצינות באמצעות הכחשת האפשרות

של מדעי התנהגות מתקדמים או באמצעות סירוב להחיל מידע מצטבר על מדיניות חינוכית, כך הוא מכחיש שתוצאות חינוכיות נתונות לשליטה, ולפיכך שולל את יכולתו לתכנן או לבקר באופן רציונלי תכניות חינוך נוכח תוצאותיהן האמפיריות.

האם השימוש החינוכי היעיל במדע התנהגותי מתקדם אינו מתיישב אפוא עם תפיסתנו את חובות המחנך? תשובה חיובית המבוססת על השיקולים לעיל תבלבל באופן אנתרופומורפי שני מובנים שונים של "שליטה": (1) על אדם X נאמר שהוא שולט באחר Y אם (מבחינות רלוונטיות) התנהגותו של Y כפופה להוראות או לפקודות של X , כגון Y מציית ל- X . (2) על אדם X נאמר שהוא שולט בתופעה P אם ביכולתו לייצר (ולהטות) במתכוון את התנאים הסיבתיים ל- P . נקרא למובן הראשון "דומיננטיות אישית" ולמובן השני "תכנון סיבתי".

ביחס לשני מובנים אלה, שימו לב ראשית כול כי בזמן ש- X עשוי להשיג דומיננטיות אישית בלי תכנון סיבתי הוא עשוי באופן סיבתי לתכנן להשיג דומיננטיות אישית. שימו לב גם לנקודה המכרעת, ש- X עשוי באופן סיבתי לתכנן בלי דומיננטיות אישית; למעשה הוא עשוי לתכנן באופן סיבתי לזנוח את הדומיננטיות האישית: לטפח אי-ציות. מובנים אלה לפיכך, אף שאינם מתיישבים, הם עצמאיים. שימו לב לבסוף כי כשהמדע תורם ליכולתו של המחנך לשלוט בתופעות הלמידה, כגון לתכנן אותן באופן סיבתי, הוא עשוי להשתמש ביכולת זו, אם ברצונו לעשות זאת, לשם טיפוח ביקורתיות, עצמאות, אי-ציות, מדרגות וכו', ואילו שיפוטנו המוסרי נגד הדומיננטיות האישית שלו ביחס לתלמידים אינה כרוכה בשום אופן בדחייה של תכנון סיבתי בתור שכזה. אכן, כדי שהשיפוט הזה יהיה אפקטיבי באמת עלינו לתכנן באופן סיבתי לצמצם כל דומיננטיות זמנית הנדרשת במצב הלמידה הנורמלי. לסיכום, איננו צריכים לדחות אלא דווקא לקדם בברכה את האפשרות ליישם את המדע בחינוך כדי לממש את המושג המוסרי שלנו בדבר תפקיד המחנך. וכשאנחנו מקדמים בברכה את האפשרות הזאת, איננו מחויבים, מעצם העובדה, להרחבת הדומיננטיות האישית; האופציה המוסרית המכרעת נשארת פתוחה למחנך לשם יישום המדע בטיפוח מנטליות ביקורתית, יושרה אישית ועצמאות מוסרית, כנגד ציות וקונפורמיות מטמטמים. כל כמה שאיכויות אלה אינן צצות לכלל קיום באורח פלא אלא מותנות לפי חוק בתקדימים אמפיריים, כך יהיה הגילוי המדעי של תקדימים כאלה בעל ערך מבחינה חינוכית.

האם המדע הוא ניטרלי מבחינה מוסרית?

בריון הקודם נגענו במוחש בסוגיות הנוגעות ליחסי מדע וערך. הכחשנו כי מחשבה מדעית היא תנאי סיבתי מספיק לרוע חברתי כללי או להתקדמות חברתית, ואישרנו את היותה רכיב הכרחי של תכנון רציונלי, כל כמה שתכנון כזה כרוך בהיסק אינדוקטיבי בנוגע לתנאי התופעות. אך בעוד זה מוצדק כשלעצמו בהתייחסות ליעד של תכנון רציונלי, ובעוד כרכיב של יעד זה הוא מאפשר לנו בלי ספק לשפוט את ההתאמה היחסית של אמצעים חלופיים ליעדים נתונים מסוגים שונים, האין לכך עוד חשיבות חיובית לבעיות ערך? כלומר האם הוא יכול לשמש מנחה בהחלטה על בחירות מוסריות, לא רק בבחירה של תכנון טכניקות אלא של תכנון יעדים? או שהנו רק כלי רב ערך, אפילו בלתי נמנע, אבל כזה היכול לשמש בחוכמה או בזדון, דהיינו להתיישב עם כל מערך יעדים?

לפני שניגש ישירות לשאלה זו, מוטב שנבחין בין שני מובנים רלוונטיים של מדע: (א) מדע הוא מערכת של משפטים המוסמכים בקאנונים הולמים של שיטה ומנסחים מידע זמין; (ב) מדע הוא מערך מורכב של דפוסי התנהגות תרבותיים הכרוכים בפעילויות של מחקר, תקשורת ופרסום המכוונות להפקת מערכות תואמות של משפטים במובן (א). כעת, הבה נפרש את השאלה תוך התייחסות לכל אחד מן המובנים האלה.

אם, עם (א), אנחנו רואים מדע כמערכת משפטים, עלינו להודות לכתחילה שהוא מתיישב לוגית עם כל פעילות, מוסרית או לא מוסרית. לחלופין עלינו לשלול את האפשרות להחיל את המושג "התיישבות לוגית", שכן הוא מוחל בלעדית בין משפטים או בין מערכי משפטים. זוהי, מכל מקום, תוצאה טריוויאלית, שכן היא תקפה אפילו בהצהרות ערך ממש, כלומר אדם עשוי לאשר כי "חביבות היא דבר טוב" ולפעול באכזריות בלי שיפר בכך את הלוגיקה.

אנחנו עשויים, באופן הגיוני יותר, לפרש את שאלתנו כאן כשואלת אם כל הצהרת ערך קבילה ניתנת להעמדה (לדוקציה) כהצהרה קבילה מבחינה מדעית, דהיינו אם הצהרות ערך ניתנות לתרגום להצהרות מדעיות שאפשר להחליט נכונה באשר לאמיתותן או לשקריותן בשיטות מוכרות. זוהי שאלה קשה הנתונה במחלוקת עזה, והפילוסופיה הנוכחית נחלקת בה חדות. נראה לי שאין שום סיבה מראש לכך ששאלה זו לא תתברר כניתנת למענה בחיוב, ואני חושב שטיעונים פילוסופיים ספציפיים המתיימרים להוכיח את קיומן

של סיבות כאלה הם שגויים.⁸ אף על פי כן, אי אפשר לומר ששום העמדה מקובלת אוניברסלית אינה זמינה בהווה, או שקיימת מחלוקת יסודית אפילו בין אנליסטים פילוסופיים המגלים אהדה לרעיון ההעמדה.

נראה לי בכל אופן כי אפשר לומר הרבה יותר כעת על השאלה שלנו כשהיא מפורשת ביחס (ב). כאן שוב לא יכולה להיות סוגיה של אי-התיישבות לוגית, שכן כעת אנו רואים במדע מערכת פעילויות. אך ודאי שיש דבר כזה, אי-התיישבות אמפירית בין פעילויות שלאמיתו של דבר מוציאות או נוטות להוציא זו את זו. החלטה על פעילות נתונה משמעה החלטה נגד פעילויות שאינן מתיישבות עמה, אם ברצוננו שהחלטותינו יוכלו להתגשם יחדיו.⁹ החלטה חיובית משותפת על פעילויות שאינן מתיישבות מבחינה אמפירית אינה חסרת תוקף לוגי, אבל היא לא עקיבה מבחינה פרגמטית, כלומר מביסה את עצמה.

כעת, יש אולי הסכמה רחבה יותר על פעילות מדעית כיעד מאשר על סוגיות חברתיות רבות אחרות (כמו גם על הצדקות פילוסופיות של המדע). אולם התמיכה והרוחב של פעילות כזאת, ממוסדת מבחינה תרבותית, אינה מתיישבת מבחינה אמפירית עם כל הפעילויות האחרות, כגון עם דיכוי התקשורת והפרסום החופשיים, עם שליטה פוליטית על אמונה בשאלות מדעיות, עם רמת חינוך נמוכה וכו'. ממצאים מדעיים אכן עשויים לשמש לתכליות טוטליטריות, סמכותניות ותוקפניות, אך רק במחיר הגבלה או ניוון מוחלטים של מדע כמערך של פרקטיקות תרבותיות. המדע אינו עקיב אפוא מבחינה פרגמטית לכל מערך של יעדים תרבותיים, ובמובן זה אינו יכול להיחשב ניטרלי מבחינה מוסרית; גורלו כרוך בזה של חירות בארגון חברתי. אין זה מקרה שעליית הטוטליטריות המודרנית ונטיות טוטליטריות מלווה בהגבלות פוליטיות חמורות על יזמה מדעית, זאת כדי להשאיר מקום לרציונל חברתי דוגמטי המגובה בכוח המדינה. ברגע שאנו מביטים על מדע כעל פעילות אנושית, לא כעל מערך של דוקטרינות, ומסיטים את תשומת לבנו מהצדקות מתפלגות של המדע כאמצעי אל מה שהמדע מצדיק כמטרה רצויה בהרחבה, אנחנו מגלים מובן חשוב שבו מדע יכול להנחות אותנו

8 I. Scheffler, "Antinaturalist Restrictions in Ethics," *Journal of Philosophy* 'ר

(July 1953). לניסיון לפרשנות נטורליסטית ר' גם

I. Scheffler, "On Justification and Commitment," *Journal of Philosophy* (March 1954).

9 H. Reichenbach, *The Rise of Scientific Philosophy*, 'ר' לדיון ב"החלטות כרוכות"

.Berkeley: University of California Press, 1951, p. 288

בבחירה מוסרית. התמונה השוררת, של מדע ככלי יעיל, ניטרלי מבחינה מוסרית (אפילו הדבר נכון ביחס ל[א], מה שבשום פנים אינו בטוח) עיוורת לכוחה הנורמטיבי הרחב של התנהגות מדעית כאידיאל, כמו גם לתנאים ולתוצאים האמפיריים שלה כיסוד של תרבות.

קודם הזכרנו כמה דרכים שנדרשת בהן גישה רחבה יותר ללימוד מאשר לעיסוק מעשי בשדה נתון. מה שנאמר כאן, אם הוא נכון, מציין היבט נוסף שאפשר להרחיב בו את לימוד המדע באופן רווחי, לפחות בכמה רמות הוראה, כלומר, בחציית מודעות כלשהי להשתמעויות המוסריות של התנהגות מדעית. למותר לציין כי שיטות עשייה זו עשויות להשתנות, וכי אף לא אחת מהן חייבת להיכלל ישירות בקורסים במדעים למיניהם. אך יש לדעתי להדגיש ביתר שאת את המחקר בסוציולוגיה ובהיסטוריה של המדע, גם ברמה מתקדמת וגם כחלק אינטגרלי מהתמחות מדעית ומקורסים כלליים ברמה הגבוהה. מיפוי יחסיהם של המדעים לא רק בינם לבין עצמם אלא בינם לבין בעיות של בחירות תרבותיות ומוסריות, יסייע לספק את האוריינטציה הכללית המורגשת כצורך אמיתי בחוגים כה רחבים.

סמל, טקס והכרה

המאמר שלפנינו מתווה כמה גישות חדשות לסימבוליזם בהשראת ספרו האחרון של גלסון גודמן,¹ שבראייתו הרחבה את התפקודים הסמליים ראוי להיחשב צאצא של הפרגמטיזם של פירס,² ג'יימס³ ודייואי.⁴ עבודתו של גודמן, המאגדת ניתוח כולל של מקורות המקיף את האמנויות ואת המדעים, את הלא-לשוני ואת הלשוני, את הספרותי ואת המטאפורי, קוראת תיגר על המגבלות שהטילה על עצמה הפילוסופיה ביחס למדעי ולפורמלי, ובכך חוזרת להשקפה פרגמטית נדיבה יותר ופותחת את הדרך לחקירות חדשות בכל תחומי הסימבוליזם.

טיפול בטקס, המבוסס על עיונים המתוארים בספרי *Inquiries*,⁵ מתווה ריבוי של תפקודים סמליים לטקס, לרבות דנוטציה, מתן דוגמה וחזרה, המשמשים כולם לתיחום מבנה של זמן היסטורי, חלל היסטורי וקהילה היסטורית. לבד מכך, דפוסים של חזרות טקסיות מביאים את תודעת המשתתפים בהן לכלל מגע סדיר עם תכונות מסומלות, ובכך משפיעות על מושגיהם ורגישויותיהם.

ההתמקדות בהיבטים סמליים היא פעולה של הפשטה. אין לראות בה הכחשה של חשיבות התפקודים החברתיים של הטקס, גם לא של המערכת האמונית, שבכל מקרה מספקת הקשר והנעה משלה. עם זאת, הפשטת מאפייניים מעין אלה כדי להתרכז בסמליות הטקסים מפנה תשומת לב

Nelson Goodman, *Languages of Art* (Indianapolis, Ind.: Hackett, 1976) 1

Charles Sanders Peirce 2

William James 3

John Dewey 4

Israel Scheffler, *Inquiries* (Indianapolis, Ind.: Hackett, 1986) 5

מיוחדת לתפקידיהם הקוגניטיביים, כלומר לתפקידיהם בהמשגה ובהפניה, ולכן גם בעיצוב הרגישויות וההרגלים המנטליים של משתתפיהם. עצם ייחוסם של תפקידים קוגניטיביים לטקס עומד בניגוד להמעטה הרווחת בערכו ולראייתו כמכשול לרגש דתי ספונטני. כך פותח חיבורו של ויליאם ג'יימס "החווייה הדתית לסוגיה" בחלוקת התחום הדתי למוסדי ולאיש, ומכריז כי בכוונתו "להתעלם כליל מהענף המוסדי". סוג הדת שג'יימס עצמו מתעניין בו פותח פתח כדבריו ל"פעולות אישיות לא טקסיות, היחיד עורך הכול לבדו, והארגון הכנסייתי, על כוהניו ופולחניו ושאר המתווכים, נדחק למקום משני לחלוטין. זהו יחס ישיר מלב אל לב, מנשמה לנשמה, בין אדם לבוראו".⁶ הטקס, שג'יימס מזהה עם המנגנון המוסדי המאט או מכשיל את הזרימה החופשית של רגש דתי, מוזכר כאן רק על מנת לדחותו. נכון כי הטקס, כשאינו נדחה כך, מיוחס לא לרגש אלא למחוזותיה הנוגדים של ההכרה – אך התוצאות אינן מעלות בערכו. שכן כאן הוא מקושר למיתוס, הנתפס כהכרה גוומה, כמדע רע, כאמונה פתולוגית. הטקס, בין כמכשול לרגש דתי ובין כאובייקטיביזציה של כזב או של אשליה, לא נחשב לרוב כמשמש תפקודים קוגניטיביים במובנם הצר.

שני הוגים בני זמננו הם אולי חלוצי הטיפול הסימבולי שאני מציע: ארנסט קסירר⁷ וסוזן לנגר.⁸ קסירר מציע לתקן את עוולותיהן של הגישות ממעיטות הערך המתוארות לעיל, ומפרש מחשבה מיתית, המקושרת תמיד לטקס, כשלב חיובי בהתפתחות המדע. בהסתמכו על אחדות הרגש הרואה בטבע "חברה אדירה אחת, חברת החיים", המיתוס תופס מאפייניים פיזיונומיים, לא אובייקטיביים – ומבנה "עולם דרמטי – עולם של פעולות, של כוחות, של עוצמות מתנגשות [...] התפיסה המיתית חדורה תמיד באיכויות הרגשיות האלה". עולם זה הוא השלב הראשון בהתפתחות המחשבה האנושית, בטרם גובר עליו "העולם של תפיסות החושים שלנו", המוחלף בתורו במושגים המכלילים המיוחדים להבנה המדעית של העולם הפיזי. אף לא אחד משלושת השלבים של קסירר הוא "סתם אשליה", המדע אינו "עוקר מן

William James, *The Varieties of Religious Experience* (New York: Random House, 1902, 1929), p. 30

Ernst Cassirer 7

Susanne Katherina Langer 8

השורש וגודע את הענף [של קודמיו], אם כי הוא מוכרח להפשיטם כדי להגיע לאובייקטיביות הדרושה לתפקודו.⁹

אף שקסירר מכחיש כי המיתוס הוא "ערבובייה סתמית של רעיונות חסרי ארגון ומבולבלים", ומאשר את תפקידו בהבניית העולם ש"המחשבה האמפירית" שלנו צמחה ממנו,¹⁰ הוא מוצא את סגולתו לא בהשתמעות הקוגניטיבית שמייחסים לו אלא בפינוי הדרך, מבחינה התפתחותית, למדע המבשיל בהדרגה. הגנתו על המיתוס ועל הטקס נתונה במגבלות הניגוד בין רגש למדע, ניגוד המונח ביסודה, והיא מחזקת את ההשקפה המפוקפקת שההכרה לפיה היא או מדעית או לא קיימת כמו גם את ההשקפה המפוקפקת לא פחות שההכרה המדעית משוללת רגש.

לנגר, שלא קסירר, מפרידה בין טקס למיתוס ומקשרת מיתוס לפנטזיה ולחלום, אך מקשרת טקס דווקא לרגש דתי ה"כבול" [...] להזדמנויות קבועות, כשהאל-סמל מוצב בחזית והוגים בו באופן רשמי". סערת הרוח, שבתחילה היא "נביעה לא מודעת של רגש המביא לצעקות ולקפיצות", מתפתחת בהדרגה לכלל "תגובה מורגלת" [...] המשמשת להפגין, יותר מאשר להחיות, את רגשותיהם של יחידים". בשלב הזה הופכת הפעולה הגלויה למחווה – לא עוד סימפטום של רגש אלא סמל לו – מציינת אותו וכך מעלה אותו על הדעת. כביטוי רהוט של רגש, הטקס מפיק "לא רגש פשוט אלא גישה מורכבת קבועה [...] דפוס רגשי, המושל בכל החיים האינדיווידואליים [...] פולחן המקוים בסדירות הוא הישנות קבועה של רגשות כלפי 'דברים ראשונים ואחרונים'; אין זו הבעה חופשית של רגשות אלא חזרה ממוסגרת על 'גישות נכונות'".¹¹

לנגר, ביתר בירור מקסירר, מפרידה בין תצוגת הרגשות לבין ביטויים הרהוט. כמחווה, טקסים הם בשבילה בראש ובראשונה סמליים או ציוניים, המציינים רגש יותר משהם מעידים עליו. הרגשות שהם מציינים מראים את "תגובת האדם לעובדות הבסיסיות של הקיום האנושי" כפי שהן באות לידי ביטוי בסמלי-החיים הקדושים העולים במיתוס. אך כשחוזרים עליו

Ernst Cassirer, *An Essay on Man* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1944), pp. 76–83 9

Ibid., p. 76 10

Susanne K. Langer, *Philosophy in a New Key* (New York: Penguin Books, 1942, 1948), pp. 122–24 11

בקביעות, הציון הטקסי של תגובות אלה כשלעצמו מעצב גישות ויוצר נטיות מורגלות.

לנגר ודאי צודקת סבורני, בהדגישה את הפורמליזציה של הטקס ואת אופיו המחוותי, כלומר הסמלי. אך פרשנותה מוגבלת מדי גם במושגיה לגבי התהליך הסמלי עצמו וגם בהצבעתה על האובייקטים המסומלים בטקס. שכן היא רואה בתהליך דנוטציה במובן החמור, ותופסת את האובייקטים באופן אחיד כרגשות. ואולם, טקסים עשויים לסמל כל דבר, לא רק רגשות; כפי שקסירר מנסח זאת, "עולם דרמטי – עולם של פעולות, של כוחות, של עוצמות מתנגשות". ותהליך הסימול אינו צריך להיות מוגבל לדנוטציה אלא עשוי לכלול גם צורות הפניה אחרות. למעשה, טקס אופייני הוא סמלי בכמה אופנים בעת ובעונה אחת, וכך הוא צובר כוח. יכולתו של הטקס, המוזכרת תכופות, לשרוד שינויים בפרשנות דוקטרינרית עשויה לנבוע דווקא מהיותו מקושר לאובייקטים בזיקות מגוונות של הפניה. כשאובייקט אחד או יותר ניתקים, האחרים עדיין אחוזים במהודק. בהמשך ארחיב את הפרשנות הסימבולית של קסירר ולנגר בלי להסתמך על החלוקה בין רגש להכרה. בניגוד לשני הוגים אלה, אני מדגיש את מבחר התפקודים הסמליים המופגנים בטקסים, שאינם דורשים לא איכויות רגשיות מיוחדות ולא אובייקטים רגשיים ייחודיים.

כבר ראינו כי לנגר רואה בפעולות טקסיות פעולות דנוטטיביות, וכך תופסת את הדנוטציה כדבר-מה רחב יותר מתיאור לשוני גרידא. גודמן, הסומך את ידו על הרחבה זו של המושג, שכולל להבנתו גם סוגי ייצוג תמונתיים, מחוותיים ואחרים, מוסיף לכך הרחבה של רעיון ההפניה כך שיקיף לא רק דנוטציה אלא גם מתן דוגמה והבעה. בהתאם, נראה שאפשר להבין כי טקסים כרוכים במתן דוגמה ובהבעה, לבד מדנוטציה. אך כיצד יש לפרש את שתי הפונקציות הללו עצמן?

קודם כל, מתן דוגמה הוא יחס של היות דוגמית ל-: הדוגמית מייחסת את הדבר לאותן תכונות בו שגם הוא מפנה אליהן. דוגמית בד של חייט, כפי שמסביר גודמן, "לא מדגימה את כל תכונות הבד; היא דוגמית של צבע, מארג, מרקם ודוגמה, אך לא של מידה, של צורה או של משקל או של ערך מוחלטים."¹² ההבעה מבליעה בעיניו מתן דוגמה מטאפורי, כלומר הפניה של אובייקט לתכונה המצויה ברשותו באופן מטאפורי. ציור נתון עשוי לפיכך

בעת ובעונה אחת לציין אדם, להדגים כפשוטם דוגמאות או גוונים מסוימים, ולהביע – כלומר לתת דוגמה באורח מטאפורי – תוגה.

לא רק מילים ותמונות אלא גם מחוות עשויות להיות דנוטטיביות, לתת דוגמה ולהביע. מחוות טקסיות עשויות בייחוד לציין או לייצג מאורעות היסטוריים או מאורעות הנחשבים היסטוריים; הן עשויות להציג התרחשויות מצופות או תוצאות מיוחלות, הן עשויות לציין או להתיימר לציין אנשים, אלים או חפצים. הן עשויות למלא את תפקידן זה באמצעות תנועה גופנית, בנוסח הפנטומימה; הן עשויות לעשות שימוש גם בקול, בזמרה או בדיבור. טווח המחוות הטקסיות אכן כולל מחוות לשוניות; כל תפקיד דנוטטיבי הניתן לביצוע באמצעים לשוניים מצוי לפיכך גם בטווח ההפניה הטקסית. אובייקטים המשמשים בטקס עשויים גם לייצג, או להפנות, במגוון רחב של דרכים.

אף שלא כל מחווה טקסית היא דנוטטיבית, לרוב יש לכל מחווה כזו פרטים או מרשמים שעליה לספק. אלה ניתנים למסירה בעל פה או בכתב או להבנה בהקשר, אך על פי רוב ניכר שיש דרך נכונה ודרך שאינה נכונה לפעולה כזאת. עובדה זו עומדת בבסיס הפורמליזציה של מחוות טקסיות שלנגר מדגישה בתארה אותן כ"כבולות לחזרה, לעתים קרובות מדויקת בקפידה, שבהדרגה עושה את צורותיהן מופרות כמו מילים או נעימות".¹³ דבריו של קסירר על פולחני קורבנות עשויים ליהפך להכללה המתקבלת על הדעת: "הפולחן נקבע בכללים אובייקטיביים מוגדרים מאוד, רצף קבוע של מילים ופעולות שיש לקיימו בתשומת לב אם אין רוצים שהקורבן ייכשל בתכליתו".¹⁴ עריכה ראויה של טקס מתפקדת בדרך כלל כדוגמית שלו, כלומר מדגימה אותו כפשוטו. בדרך זו היא יכולה לשמש הדגמה בתהליך של הוראת הטקס ללומדים. טקסים עשויים להימסר כך הלאה, באמצעות השתתפות המספקת את דרישותיהם הנורמטיביות ומחנכת אנשים בשימושיהם.

ראינו כי הבעה, לפי גורמן, מבליעה מתן דוגמה מטאפורי. תמונה עשויה לתת דוגמה לא רק לסגנון או דפוס מסוימים אלא גם לרגש או לתנועה מסוימים, להיות מאופיינת בסגנון או בדפוס באופן מילולי, בהרגשה או בתנועה באופן מטאפורי, אבל בשני המקרים היא מהווה דוגמית של התכונה השייכת לה ומפנה אליה. טקס המביע מאפיין מסוים עשוי, באופן אנלוגי, להיתפס כניחן בו באופן מטאפורי וגם כמפנה אליו. טקסים פרטיקולריים עשויים אפוא להתפרש כמביעים טווח רחב של מאפיינים – כגון שמחה או

צער, ניצחון או יגון, התעלות או אמוץ, כמיהה, מוסר כליות או התרוממות רוח. כאן יש לזכור את אופיו הסמלי רב הפנים של הטקס. יהיה אשר יהיה מה שטקס נתון עשוי לציין בפועל, הוא עשוי בעת ובעונה אחת להדגים, באופן מילולי או מטאפורי, דברים מנוגדים למדי. כשהוא מייצג במפורש אפיזודות של סיפור מקודש, הוא עשוי בו בזמן להביע, יותר מאשר לייצג, תלות או ניצחון, כפרה או צימאון לגאולה.

הסמל שמבטא מאפיין חייב להתאפיין בו. האם גם על המשתמש בסמל או מי שמפיקו או הצופה בו להתאפיין בו? לאו דווקא. "התכונות שמביע הסמל הן רכושיו שלו," כותב גודמן. "היות השחקן מיואש, היות האמן שרוי בשיכרון חושים, היות הצופה עגמומי או נוגה או שרוי באופוריה, הסובייקט דומם ואינו קובע אם הפנים או התמונה עצובות או לא. הפנים המעודדות של הצבוע מביעות דאגה ותשומת לב, וציור הסלעים של הצייר קר המזג עשוי להביע סערת נפש."¹⁵ באופן דומה יש להבחין בין הרגשות, המחשבות או המצבים הנפשיים האחרים של עורכי הטקס או הצופים בו לבין המאפיינים שמביע הטקס עצמו.

ובכל זאת כאן אנו עומדים מול ניגוד חריף בין אמנויות לפולחן, והטקס מציג היבט שונה באופן רדיקלי. שכן טקסים אופייניים, בהקשרים דתיים בנפרד מהקשרים מאגיים, מכוונים לחדור אל הלב. עורכי טקסים אינם שחקנים. השאלה "האם הוא באמת מאמין במה שהוא אומר?" רלוונטית לעורך הטקס לבדו ואילו הדמיה ערמומית של אמונה היא מעשה הזוכה להערכה רק אצל השחקן. הגם שהן שחקנים הן עורכי טקס דתי עשויים למלא את תפקידם ללא דופי בעוד שמחשבותיהם ורגשותיהם מרוחקים מהמאפיינים המובעים, נקודה מרכזית בטקס, אם כי לא בדומה, היא ההשפעה על מחשבותיהם ורגשותיהם של המשתתפים גם באמצעות חשיפה חוזרת למאפיינים אלה. כבר ראינו את הדגש של לנגר בחזרה טקסית. שלא כהופעה דרמטית, לטקס דתי יש בדרך כלל דפוסי חזרה אופייניים; הוא אמור להישנות בעונה מסוימת או בתקופות זמן אחרות או בצמתים החשובים בחיים. חזרה סדירה כזו מתווה את רגישויות המשתתפים, במידה רבה במגע חוזר ונשנה עם המאפיינים המצוינים, המודגמים באופן מילולי או המובעים.

אמת, לא לכל מאפיין מובע יש, אפילו באופן תיאורטי, מקבילה אצל המשתתף, בטקס כמו באמנות. לדוגמה, טקס המבטא מלכותיות עשוי

בעיקר לקוות לעורר אמונה או אמוץ. ואפילו כשבאמת מייחלים למאפיינים מקבילים, עריכה מוצלחת של טקס בכל מקרה נתון אינה נסמכת על סיפוק תקווה זאת; העובדה שהלך הרוח של משתתף אינו מתאים לנושא המובע של הטקס עשויה לפגום באיכותו אך לא, באופן כללי, לעורר טענה שהטקס לא התרחש. ובכל זאת האיכות באמת נתונה להשפעה, וזוהי נקודה משמעותית: במקרה של טקס אנו מצפים לקישור מסוים בין התכונות המובעות לבין המנטליות והרגישות של משתתפים; ההכרה של מאפיינים מובעים המתוגברת בעריכה חוזרת ונשנית היא המדיום העיקרי של קישור כזה. חזרה סדירה אינה רק, כפי שמציעים קסירר ולנגר, כוח לסגנון פעולות טקסיות; זוהי דרך לחזק את השפעתם על התודעה.

המשתתף האידיאלי בטקס הוא מי שדמותו מושפעת באופן הולם מהתפקיד שהוא ממלא, לא מישהו שרק מציג במיומנות את הדמות המוגדרת בתפקידו. אף כי בדרמה עשויות פניו המעורדות של הצבוע, כדברי גורדון, להביע דאגה ותשומת לב, כאשר הצביעות אינה רלוונטית, יהיה זה אבסורד להניח כי צביעות אינה רלוונטית לעריכת טקס דתי המביע נאמר, מוסר כליות או חרטה. אף כי בשני המקרים הצביעות אינה תלויה במה שמביעה העריכה, רק במקרה של הטקס הרלוונטי להבנה מתפקד דפוס העריכות המקושרות כולו, כמו שהוא, כדי לצמצם את צביעות המשתתפים עצמם.

הדגשתי את חשיבותה של החזרה הטקסית בכך שהבלטתי אותן תכונות שהטקס מציין, מדגים או מביע. אך אין זה כל הסיפור, שכן טקסים, כפי שהעיר ר. ס. פיטרס, "עוזרים לאחד עבר ועתיד ולהעביר את תחושת ההשתתפות בצורת חיים משותפת". הם מרכיבים לא רק דפוסים של פעולה נחזרת, אלא מסורות, המעבירות, מעבר לכל חזרה על עריכה, תחושה כלשהי של העובדה שזוהי חזרה, מודעות כלשהי לקודמותיה. ואני מפרש מודעות כזו במונחים של מודוס נוסף של סימול, שאני מכנה אותו "עריכה מחדש".

אני מייחד את המושג עריכה מחדש ליחס בין עריכה טקסית לבין השחזורים הטקסיים המקדימים אותה, במקום להשתמש בה, כנהוג לעתים, לציון היחס בין העריכה לבין המאורע שהיא מאזכרת. "עריכה מחדש", בשימוש שלי, היא רפרודוקציה של הפעולה, שותפות בעריכה מחדש של אותו טקס. לעומת זאת, אירועים מונצחים, בדרך כלל מצוינים, מוצגים או מתוארים יותר מאשר משחזרים בטקס, אף שמטרת הטקס עשויה להיות קידומו של איחוד רוחני עם הסוכנים ההיסטוריים הנידונים. אפילו מחוות מימטיות, באופן כללי, אינן משחזרות את הפעילות שמחקים; הן מדגימות כמה ממאפייניה, אך לא את הפעילות עצמה, אם כי הן עשויות להעלותה

על הדעת באורח מלא חיים. לעומת זאת, עריכה המשחזרת עריכות קודמות של טקס נתון משחזרת אותן בעצם היותה דוגמית – הדגמה – של אותו טקס עצמו.

בשחזרה כך את השחזורים הטקסיים הקודמים לה, כל עריכה טקסית פונה אליהם בעקיפין, דהיינו רומזת אליהם, בעודה מציינת באופן עצמאי כל דבר שהיא עשויה לציין, ומסמלת באופנים האחרים שהובחנו עד עתה. כך, בחזרה הסדירה על הטקס נבנית אצל כל משתתף חדש תחושה של העריכות הקודמות שהיא קרובה להן באורח טקסי. העריכה מעלה כך על הדעת לא רק את האירוע המונצח אלא גם את רצף כלי הזכרתו.

היחס של עריכה אחת אל השחזור הוא יחס בין עריכות המצוינות ומודגמות באותם מפרטים טקסיים. הרמיזה של עריכה נוכחית לשחזורים קודמים כמו עוברת דרך שרשרת בת שתי חוליות של הדגמה כדלקמן: העריכה הנוכחית מקושרת למפרטים הטקסיים שהיא מדגימה, ומפרטים אלה מקושרים בתורם לעריכות עבר המדגימות אותם.

ראוי לציין כי שרשרות כאלה, הזמינות באופן נרחב, נהפכות לאופרטיביות מבחינה הפנייתית רק במקרים מסוימים. לאמיתו של דבר, עריכה מחדש אינה ממלאת לפיכך כל תפקיד באמנויות בהשוואה לטקס דתי. נגינה נתונה של יצירה מוזיקלית אינה מפנה בדרך כלל לנגינתה של אותה יצירה בעבר, אף שהיא עשויה לבחור בהופעות עבר מיוחדות כציוני דרך להשוואה. בניגוד לכך, עריכה טקסית רומזת לקרבת העבר שלה, מטפחת במשתתפים תחושת עריכה מחדש של נוהל חשוב. השרשרת הרלוונטית מופעלת באופן הפנייתי, והפעלה כזאת היא תסמין אחד של התודעה הדתית.

תיחום המאורעות המוזכרים בטקס עוזר להגדיר מטריצת זמן, ועריכה מחדש משכללת אותה עוד בביטוי רהוט של מסורת טקסית המתרחבת תמיד. באופן נלווה, עריכה מחדש משמשת גם ליצירת מושג של קהילה. שכן עורכי שחזורים טקסיים מן העבר הם גוף של שחקנים שעורכים נוכחיים מייחסים את עצמם אליהם בדרך של עריכה מחדש ולפיכך בעקיפין – זה אל זה. הקהילה המוגדרת כך נושאת לא רק קשרים משותפים לעבר אלא גם מגמות משותפות בהווה והשקפות לעתיד. כך מוקל ארגון הזמן, כמו גם ארגון החלל שקהילה היסטורית מאכלסת.

זהו אולי גם שורש הדגש על ייצוב בדת הפרימיטיבית בהגותם של ברגסון, של קסירר ושל אחרים. ברוח זו כותב קסירר, המסכים עם ברגסון, כי "דת פרימיטיבית אינה יכולה [...] להותיר מקום לחופש כלשהו של מחשבת היחיד. את כלליה הקבועים, הנוקשים והאסורים בהפרה היא קובעת לא רק

לכל פעולה אנושית אלא גם לכל רגש אנושי".¹⁶ אבל כפי שציירתי זאת, התופעה הכללית של הטקס אינה סתם דשדוש ברגש או כלוב של רגשות. אנו עוסקים לעומת זאת בסידור קוגניטיבי של קטיגוריות של זמן, של חלל, של פעולה ושל קהילה.

המלומד והאנליטיקן

היכרתי את הארי וולפסון¹ זמן קצר לאחר הגעתי להרווארד, כשהוצגתי בפניו יום אחד לאחר ארוחת הצהריים במועדון הסגל. הוא סעד בכל יום במועדון, שם ישב בראש מה שנודע אחר כך בתור "השולחן של וולפסון", שלעתים קרובות הצטרפו אליו כמה מלומדים מאנשי הרווארד, וביניהם ג'ייקוב רוזנברג,² איש המחלקה לאמנויות היפות, המומחה למשפט סמיואל תורן,³ קודמי בבית הספר לחינוך רוברט אוליין,⁴ ג'ורג' ה. ויליאמס⁵ מבית הספר לחקר הדתות, הפילוסוף מורטון וייט⁶ ואחרים. וולפסון קידם את פני בחמימות, הביע את עניינו בתחום החינוך ושמח על היותי בעל רקע נרחב בלימודים יהודיים ובוגר הסמינר התיאולוגי היהודי של אמריקה. מאז ואילך כל אימת שנפגשנו הוא היה לבבי, ודחק בי ליטול חלק בקידום החינוך היהודי בבוסטון ולעזור בפיתוח בתי ספר לתכלית זו. כל זה היה מעורפל מאוד, אך ידידותי באורח יוצא מן הכלל. שנים אחר כך, פנייתו האופיינית אלי כשהיינו רואים זה את זה במבואה של מועדון הסגל היתה, "אנחנו מוכרחים לדבר מתישהו", אבל מעולם לא נלוותה לכך פגישה של ממש. הארי וולפסון היה מלומד נדיר ומטיל מורא, זאב בודד שכל חייו הוקדשו ללימודי הפילוסופיה, התיאולוגיה וההיסטוריה של מורשות המחשבה היוונית, היהודית, הנוצרית והמוסלמית. הוא נולד בעיירה קטנה בליטא ב-1887, הגיע

1 צבי וולפסון (Harry Austryn Wolfson, 1887–1974), היסטוריון ופילוסוף, ראש המחלקה למדעי היהדות באוניברסיטת הרווארד [העורך].

2 (1980–1893) Jakob Rosenberg

3 (1984–1897) Samuel Thorne

4 (1977–1890) Robert Ulich

5 (2000–1914) George Huntston Williams

6 Morton White (b. 1917)

לארצות הברית ב־1903 והתקבל להרווארד ב־1908 במלגת לימודים תיכוניים של 250 דולר. הוא נשאר שם כל חייו, תחילה כמרצה לספרות ולפילוסופיה עברית, המינוי הראשון מסוגו בארצות הברית או באירופה. את המינוי הוא קיבל מההיסטוריון הנוצרי הבולט ביותר של היהדות באותה עת, המלומד הגדול איש הרווארד, ג'ורג' פוט מור.⁷ כבר בצעירותו התרכז וולפסון בנושא העיקרי של עבודתו – השפעת הפילוסוף היהודי בן המאה הראשונה לספירה, פילון האלכסנדרוני, על כל מהלכה של הפילוסופיה המערבית שלאחריו. משימת הענק שקיבל על עצמו היתה לפתח את הנושא בסדרת ספרים שתסקור את תולדות הפילוסופיה למן הפילוסופים הקדם-סוקרטיים ועד שפינוזה. הוא החל בכתיבת ספרים שעסקו בביקורתו של קרשקש על אריסטו, בשפינוזה ובפילון. בהמשך באו ספרים על אבות הכנסייה, על הפלאם המוחמדאני ועל בעיות כאלה ואחרות בפילוסופיה של הדת. עוד כתבי יד למיניהם שחיבר נמצאו בביתו לאחר מותו ב־1974, בגיל 87.

בקיאותו היתה כה ענפה וסמכותית נאמר, עד כי היו שטעו וראו בו צוות חוקרים. במקרה אחד, כשאכלתי צהריים בשולחן של וולפסון יחד עם אדמונד קינג,⁸ אורח מאנגליה שהזמנתי להצטרף אלי, הצגתי בפני וולפסון ומינתי בקצרה כמה מן הספרים שחיבר. או אז פנה האורח לוולפסון, ובהערכה גלויה לעבודתו שאל, "ומי הם המשתתפים בספריך?"

מגוון תחומי המחקר של וולפסון הצריך שליטה בשפות רבות. אחת האגדות מספרת שתלמיד תואר ראשון בא להיוועץ בו באשר לנושא אפשרי להצעה לתזה. וולפסון אישר את הנושא בלבביות, טיפס בסולם שבחדר עבודתו כדי לשלוף ספר יען הנוגע לעניין, והושיט אותו לסטודנט באומרו, "אתה קורא פניקית, כן?"

שליטתו כללה גם, כמובן מאליו, את הסתעפויותיה האזוטריות ביותר של הספרות התלמודית. זכור לי ביקור שערכתי בחדר עבודתו בספריית ויידנר, עם אורח דגול, חוקר המשפט העברי פרופ' דוד דאובֶה,⁹ יהודי יליד גרמניה שעקר לאנגליה ומשם עבר ללמד בקליפורניה. הם דנו, בנוכחותי, בחטיבות שונות בספרות התלמודית, והגיעו לנושא הקרבת הקורבנות בבית המקדש הקדום, תחום מחקר שולי במידה רבה. שניהם הפגינו התלהבות רבה, להיטות, כך נראה לי, להיזכר בפרטי פרטיהם של כללים ומנהגים רדומים זה אלפיים

7 George Foot Moore (1851–1931).

8 Edmund King

9 David Daube

שנה. הם שלפו שלל ספרים מהמדפים ועד מהרה היו שרויים בעולם משלהם, עולצים כילדים המשחקים בצעצוע חדש.

ידע השפות הרבות שתבעו מחקריו לא גרם לוולפסון לראות בהם תחומים נבדלים. הרעיונות הפילוסופיים שטיפל בהם חצו, בסופו של דבר, מספר רב של גבולות לשוניים. לפיכך עסק וולפסון בביטויים מקבילים וביחסי משמעות אחרים המקשרים בין השפות השונות המתפקדות כאמצעי תעבורה פילוסופיים.

הוא שקד על מיפוי יחסים כאלה וכן על גזירת כוחו הפילוסופי של כל ניואנס בביטוי מושגים מקבילים החלים ברחבי השפות. אחד מסוגי הביקורת ששמעתי על פרשנותו לחיבורים פילוסופיים התייחס לכך שאכן הוא אינו משאיר מקום לצירופי מקרים רגילים בתהליך הכתיבה, כגון וריאציות רגילות בבחירת מילים, פליטות קולמוס, נטיות סגנוניות או אסתטיות ואפילו בורות או שכחנות ביחס לדבריהם של מחברים אחרים, כל מה שמזמן טטיות אנושיות מדי מעקיבות דוקטרינרית. במקום זאת, כל חיבור יצא תחת ידיו כשכל ניואנס נתפס כהרה-משמעות מבחינה דוקטרינרית, וכל חיבור כזה הוא לחלוטין בעל משקל כמונחיו שלו. התמונה אכן נראית טובה מכדי להיות אמיתית. לזכותו ייאמר כי פשוט קל מדי להתעלם ממשמעם של ניואנסים כאלה לפרשנות – רק לעתים נדירות יש סיבה טובה להניח שהסטייה האמורה נבעה משיבוש מסוים הניכר מההקשר. בכל אופן, הפרשנויות הפילוסופיות שהפיק וולפסון היו צריכות לעמוד במערך בחינות מחמיר באופן בלתי רגיל, שכן השתמעויותיהן הסתעפו על פני תרבויות, מסורות פילוסופיות ושפות רבות וכללו עניינים רבים המועדים לטעות.

ראוי לציין כי הזירה המחקרית שבמסגרתה פעל וולפסון בהרווארד היא כה קתולית, כה אחידה בבקשתה את האמת, שלזהותו התרבותית של החוקר יש רק חשיבות מועטה בהחלטה על תחום העניין שלו או על מהימנות הישגיו. כך, כפי שהזכרתי לעיל, המלומד הנוצרי ג'ורג' פוט מור היה בר סמכא נודע בתולדות היהדות. אחרי שהביא את המלומד היהודי וולפסון להרווארד היה וולפסון לאחד מבני הסמכא העיקריים בפילוסופיה של הנצרות המוקדמת. אכן, כשראה אור ספרו *The Philosophy of the Church Fathers: Faith, Trinity, Incarnation*¹⁰, נערך בבית הספר לחקר הדתות בהרווארד כינוס מיוחד לציון המאורע. שנים אחדות אחר כך, כשהופיע ספרו של וולפסון

Harry Austryn Wolfson, *The Philosophy of the Church Fathers* (Cambridge: Harvard University Press, 1964). סקירה כללית על חייו ועבודתו של וולפסון מופיעה

על הפלאם, הפילוסופיה הסכולסטית המוסלמית של ימי הביניים,¹¹ נערך גם כן בהרווארד אירוע להשקת הספר. לאירוע הוזמנו מלומדים מוסלמים מכל רחבי העולם, לרבות ארצות ערביות שהיו אויבות מרות של מדינת ישראל. קבוצה גדולה התכנסה לרגל המאורע החגיגי, כולל כמה מלומדים ערבים גדולים שהתנו את השתתפותם בכך שלא ידווח עליה בעיתונות.

וולפסון הוערך כמובן במיוחד בהרווארד כמלומד ייחודי, רחב יריעה ומעמיק באופן בלתי רגיל. מקרה אחד הזכור לי היטב הוא הרצאה שנשא וולפסון בהרווארד בנושא "צאצאיהם של רעיונות אלפטוניים", שהתחקה בה אחר נפתוליה ופניותיה של "בעיית הכוללים"¹² מראשית העיסוק בה דרך צורותיה בימי הביניים ועד לעידן המודרני. לקחה העיקרי של ההרצאה היה שמורכבותה ועושרה ההיסטוריים של הבעיה אינם מוכרים לאמיתו של דבר לפילוסופים בני ימינו, שמחווים דעתם עליה אך הינם בורים גמורים ביחס לשורשיה.

מנחה האירוע היה פרופסור דונאלד ויליאמס,¹³ איש המחלקה לפילוסופיה בהרווארד, שהציג את וולפסון לפני קהל רב בחדר ההרצאות רחב הידיים שבאולם אמרסון. ויליאמס פתח בציטוט מאחדים מפירסומיו של וולפסון ואישר, למען הסדר הטוב, שאכן מדובר במלומד יחיד ולא בצוות חוקרים. בהמשך פרס וולפסון תיאור מזהיר של גלגולי הבעיה במהלך ההיסטוריה וסיים בביקורת על פילוסופים בני זמננו, שאינם מודעים לתולדותיה. השאלות החלו לרדוף זו את זו – וולפסון השיב על כולן במבטאו היהודי המזרח-אירופי ובטוב טעם ניכר, נהנה בבירור מהתעניינות הקהל. שאלה אחת, שנשאלה לקראת סוף הדיון, נותרה בזיכרוני בחלוף השנים. הדובר שאל את וולפסון על אודות נקודה שלא נגעה לבעיית הכוללים אלא לסוגיה שונה הקשורה לימי הביניים. וולפסון, ברוח טובה להפליא, השיב בערך כדלקמן: "מדוע אתה שואל אותי על משהו שלא אמרתי; מדוע אינך שואל אותי על משהו שכן אמרתי. אבל במקרה, מאז 1934, כתבתי שבעה מאמרים בנושא שהעלית"; ואז המשיך וענה על השאלה.

Leo Schwartz, *Wolfson of Harvard: Portrait of a Scholar* (Philadelphia: Jewish Publication Society of America, 1978), שממנה הרביתי ללמוד.

Harry Austryn Wolfson, *The Philosophy of the Kalam* (Cambridge: Harvard University Press) 11

Problem of Universals 12

(1983–1899) Donald C. Williams 13

חיייו האישיים של וולפסון הם נושא לסיפורים רבים, ובלי ספק גם להגזמות רבות. הוא התגורר לא רחוק מספריית ויידנר, וסופר שהיה ראשון הנכנסים לספרייה בבוקר ואחרון היוצאים ממנה, מה שנראה לי כי אינו רחוק מהאמת. הוא היה ללא ספק זאב בודד, אם כי לא נטול יכולות חברתיות. הוא היה משוחח בקלות עם אנשים, והליכותיו היו רבות קסם. אלא שעולם הספרים והלימוד היה בעיניו מושך הרבה יותר מעולם המגעים החברתיים, וכך בילה בו את מרבית חייו, והיה קנאי לכל זמן שנגזל ממנו.

אף שהוא נהנה מארוחות הצהריים החברתיות היומיות שלו ב"שולחן של וולפסון" שבמועדון הסגל, היה זה רק חלק קטן מיומו; לפניו ואחריו היו שעות רבות של מחקר מעמיק וכתיבה. הוא תקשר בנקל עם זרים שהוצגו בפניו, ובדרך כלל תחקר אותם באשר למקור שם המשפחה שלהם או בדבר הרקע ההיסטורי של משפחותיהם. אך בשל להיטותו לחזור לספריו, לא נהג להאריך בשיחות אלה. לעתים נדירות ביותר היה נענה להזמנות לארוחות ערב או לאירועים חברתיים מכל סוג שהוא, ולרוב דחה הצעות הסעה אל היעד מצד חברים שפגש בהם באקראי. ערב אחד נתקלנו בו, אשתי ואני, כשיצא מהקולנוע, והצענו להסיעו לביתו במכוניתנו, אבל הוא סירב והעדיף לנסוע ברכבת התחתית.

ביקוריו בקולנוע היו מקור לסיפורי וולפסון רבים. ככל הנראה הוא אכן היה הולך לסרטים בסוף היום. סיפרו שמערבונים הם הסוג החביב עליו, אם כי הסרט שראה בטרם פגשנו אותו והצענו לו הסעה היה גירסה חדשה של "המלאך הכחול" המקורי עם מרלן דיטריך. הוא פיתח שיטה משלו לצפייה בסרטים: הוא היה קשוב בעשר או בחמש-עשרה הדקות הראשונות, ואז היה שוקע בשינה עמוקה, שהתעורר ממנה מעט לפני הסוף. התיאוריה שלו היתה שאם יודעים כיצד מתחיל סרט וכיצד הוא מסתיים, קל יחסית לשחזר מה שבאמצע.

נזירותו הלמדנית לא סילקה את הצורך שלו לשמוע את הקול האנושי, בארוחת צהריים, בסרט, או אפילו באקראי. המקרה הבא סופר לי מפי חבר שהצליח להבקיע את סגירותו של וולפסון עד כדי כך שלעתים ביקר אותו בדירתו. באחד מביקוריו, סיפר חברי, צלצל הטלפון. וולפסון הרים את השפופרת, האזין זמן מה, אמר "סליחה, טעות במספר" וניתק. אחר כך הסביר לחברי כי בשל דמיון מסוים בין מספר הטלפון שלו לבין מספר הטלפון של חנות מקומית הוא מקבל שיחות רבות שנועדו לאותה חנות. חברי הציע לוולפסון להתקשר לחברת הטלפון ולבקש שיחליפו את המספר שלו. "לא", אמר וולפסון, "אני שמח לקבל את השיחות האלה ולשמוע קול אנושי."

בשל התמסרותו הבולעת-כול לתביעות הלמדנות היתה לו פרספקטיבה עקומה למדי על הבלי העולם ועל מניעים אנושיים, כפי שמודגם בסיפור ששמעתי מפי אחד מתלמידיו לשעבר שנים רבות לאחר התרחשות הדברים. לדבריו, אמר לו וולפסון, זמן לא רב לאחר המהפכה הרוסית משהו כמו, "לנין, טרוצקי, ראדק וכל השאר הם אנשים אינטליגנטיים, אבל הם מבזבזים את זמנם. אילו רק ישבו עם טקסט, היו יכולים לעשות משהו."

השתקעותו המוחלטת בלמדנות, כך נראה לי, גררה גם הגינות נדירה ביחסיו עם עמיתים. תכונתו זו התגלתה לי בעקבות ביקורו בהרווארד של חוקר שפינוזה צעיר מניו זילנד, אדווין מ. קרלי.¹⁴ יום אחד, אחרי שאכלתי ארוחת צהריים בחברתו, שאלתי אותו אם כבר פגש את וולפסון בביקורו. הוא הופתע לחלוטין, שכן הניח כי וולפסון, שאת ספרו על שפינוזה הכיר זה שנים, לא היה עוד בין החיים. שאלתי אותו אם ירצה לפגוש את וולפסון, והוא נענה בהתלהבות. בפעם הבאה שראיתי את וולפסון במועדון הסגל סיפרתי לו על חוקר שפינוזה צעיר מניו זילנד המבקר בהרווארד ולהוט לפגוש אותו. וולפסון הזמין אותי לסור עם קרלי לחדר עבודתו בוויידנר באחד הימים.

ימים מעטים אחר כך לקחתי את קרלי, ויחד התדפקנו על דלת חדרו של וולפסון בוויידנר. הוא קיבל את פנינו בלבביות, ובתום דברי הנימוסין פנתה השיחה לשפינוזה. וולפסון שאל את קרלי על עבודתו, והם החלו לדון בספרו המוקדם של וולפסון על שפינוזה ובספרות המחקר המאוחרת יותר. וולפסון הוציא מגירת תיקיות גדולה ובה כרטיסיות שהכילו תקצירים מוערים של כל מאמר וכל ספר על שפינוזה, פשוטו כמשמעו, שחוברו מאז הופעת ספרו שלו. בשלב הזה, מאחר שאיני חוקר שפינוזה, ולאחר שמצאתי את דיונם מופשט מדי ומרוחק מתחומי העניין שלי, הרשיתי למחשבותי לנדוד, בעוד שהם פותחים בדיון נמרץ באחדים מן החיבורים המוזכרים בכרטיסיות. הם המשיכו בכך כחצי שעה נוספת לפני שהרגשתי כי נוכחותי אינה נחוצה עוד, מה עוד שהתקשיתי יותר ויותר להימנע מלהירדם. כך התנצלתי והלכתי, כשהם ממשיכים בדיונם הנלהב בחקר תורתו של שפינוזה. חשתי סיפוק רב על המעשה הטוב שעשיתי בהפגישי את שני המלומדים האלה, ולא הקדשתי לכך מחשבה נוספת.

כמה שבועות אחר כך נתקלתי בוולפסון במועדון הסגל. אמרתי, "שלום, הארי", אך לתדהמתי הרבה הוא הגיב בסירוב ללחוץ את ידי, אמר לי, "אני

כועס עליך מאוד", והמשיך בדרכו. כשהלכתי אחריו ואמרתי, "מדוע אתה כועס?" הוא אמר, "איני יכול לדבר על כך", והמשיך. הייתי המום, אבל לא יכולתי לעשות דבר, רק לחכות להיתקלות הבאה. כשפגשתי אותו שוב, כמה שבועות אחר כך, הדבר חזר על עצמו. אמרתי שלום, והוא אמר שהוא כועס עלי מאוד, אך אינו יכול לדבר על כך. כך קרה שוב פעמיים-שלוש נוספות בחודשים הבאים.

כחצי שנה אחר כך שוב נפגשנו במועדון הסגל, והוא חזר על כך שהוא כועס עלי. הפעם לא הנחתי לו להימלט. שילבתי את זרועי בזרועו ומשכתי אותו אל ספה בחדר ההסבה של המועדון. אמרתי, "הארי, אתה מוכרח לספר לי למה אתה כל כך כועס עלי". הוא היה מסויג, אבל אני התעקשתי, ולבסוף עלה בידו לבטא את רגשותיו בעניין. "בגללך", אמר, "הרשיתי לעצמי למתוח ביקורת על מלומדים אחרים בנוכחות הצעיר ההוא שהבאת לחדר העבודה שלי. לעולם לא הייתי נוהג כך, אבל היות שהיית בחדר, ואני מכיר אותך, הרשיתי לעצמי להשמיע הערות ביקורתיות על פירסומיהם של חוקרים אחרים של שפינוזה בנוכחות חוקר צעיר."

"זה הכול?" אמרתי ברווחה. אבל הוא היה רציני להחריד. הוא חש שהפגין חוסר כבוד כלפי חוקרים עמיתים בהערות הביקורת הלא-פורמליות שלו, וכי בכך הציב דוגמה רעה לאדם צעיר ופגם בתדמיתו שלו כחוקר קפדן ומתון. הוא פירסם כמובן ביקורות חריפות על חוקרים עמיתים במשך השנים, אך ככל הנראה הבדיל בין ביקורת פורמלית שפורסמה ברכים לבין הערות שנשלפו מן השרוול בשיחה, וייתכן שנראו לו כגובלות ברכילות חסרת אחריות. הגינותו הקיצונית נראתה לי משונה ומופרזת, בוודאי נדירה. אולם בעידן שבו דיבור מרושל הולך ומתפשט בשיח האקדמי, סבורני שהתנהגותו השונה בתכלית הבליעה טענה רבת ערך והדגימה אידיאל שמן הראוי לאמצו באופן רחב יותר.

מגוון של תחומי עניין ומחקר ושל הנחות יסוד מתודולוגיות הוא אחת מתפארותיהן של אוניברסיטאות מחקריות. לפעמים מפרה מגוון שכזה רעיונות חדשים ואסטרטגיות מחקר בלתי צפויות; לפעמים הוא רק מעורר הוקרה של עולמות מחקר זרים, ללא השפעה מעשית על עולמו של החוקר המסוים עצמו; ולעתים אף לא זה, שאז מייצג המגוון יוזמות מלומדות מתפלגות החולפות זו על פני זו בדממה כמו כלי שיט באישון לילה. במקרה זה האחרון, רק הצופה מבחוץ הוא שיכול לחזות בהתפעלות ובהבנה בכלי השיט הפונים בכיוונים שונים ולהוקיר את יעדיהם ומסלוליהם הנפרדים.

כזה היה המפגש המקרי בין עולם הלימוד שייצג וולפסון לבין זה שייצג ג'. ל. אוסטין,¹⁵ מפגש שניתנה לי הזכות להיות נוכח בו.

ג'. ל. אוסטין המנוח היה המהולל בין הפילוסופים באוקספורד בשנות הארבעים והחמישים, מאדריכליה של פילוסופיית "השפה הרגילה" ששגשה מאז ואילך בארצות הדוברות אנגלית. גירסתו למגמה פילוסופית זו היתה מובחנת, כיוון שהתבססה על עיון קפדני במילון אוקספורד לאנגלית, ובמובן זה היתה מיוסדת על עובדות ולא על השערות. בניגוד לוויטגנשטיין, הוא לא ראה בפילוסופיה רק יוזמה תרפויטית השואפת להקל את העוויות המנטליות הנגרמות עקב שימושים מסוימים לרעה בשפה הרגילה. אדרבה, הוא ראה בפילוסופיה לימוד אמפירי שיטתי של המבנה הבהיר של משמעויות השפה האנגלית, היכול לשמש נוגדן להכללות הבוסריות, המבוססות על דוגמאות נבחרות מעטות, שמקשות על התפלספות מסורתית.

מאמריו, "כיצד לדבר: כמה דרכים פשוטות", "מחשבות אחרות" ו"קריאה לתירוצים"¹⁶ הדהימו את בני זמנו כשהופיעו לראשונה, וספריו המאוחרים יותר, *Sense and Sensibilia*¹⁷, *How to do Things with Words*¹⁸, ו-*Philosophical Papers*¹⁹, שהתפרסמו לאחר מותו בטרם עת ב-1960, גיבשו את מעמדו כהוגה פילוסופי חדשן ומבריק. באוקספורד הכירו בו עד מהרה כפילוסוף בולט וכן כמבקר מטיל מורא.

כשביקר אוסטין לראשונה בהרווארד, השתתפתי בסמינר שנתן בנושא התירוצים, ונוכחתי כמו עיני כמה חריף ומקורי היה. הוא הסביר את הנושא באומרו כי הפילוסופים הקדישו תשומת לב כמעט בלעדית לשמות עצם ולפעלים, ואילו הוא עצמו מתכוון להעמיק בתארי פועל, בעיקר כאלה כמו "בשוגג", "במקרה" וכו', המשמשים לצמצום האחריות המלאה לפעולה, וכך מהווים תירוצים. אחר כך הוא תיאר פעולות מסוימות והזמין את המשתתפים לתארן באמצעות תואר הפועל, או לבחור את ההולמים ביותר מתוך שלל תארי הפועל. בדיונים שהתעוררו בעקבות זאת הציעו המשתתפים את תיאוריהם ודנו בהם או העלו מקרים הקשורים לכך שעלו בהם בחירות דומות. בסופו של דבר, בתום כל מפגש, לא חשוב באלה דרכים תעה הדיון,

John Langshaw Austin (1911–1960) 15

כולם כלולים ב"מאמרים הפילוסופיים" שלו; ר' הערה 19 להלן. 16

John Langshaw Austin, *How to do Things with Words* (Cambridge: Harvard University Press, 1962) 17

John Langshaw Austin, *Sense and Sensibilia* (Oxford: Clarendon Press, 1962) 18

John Langshaw Austin, *Philosophical Papers* (Oxford: Clarendon Press, 1961) 19

הוצגו כל ההבחנות והדגשים הכלליים שרצה להציג. הסמינרים שלו, חשבתו בזמנו, דמו לפעולת הגורל. לא חשוב באיזו דרך פנית, תמיד סיימת במקום הקבוע מראש.

ההרצאות "איך לעשות דברים עם מילים" בסדרת ויליאם ג'יימס שנשא אוסטין בהרווארד, פרסו בשיטתיות את נושא עיסוקו העיקרי, "אמירות ביצועיות", שהן פעולות של ממש יותר מאשר תיאורי פעולות. כך המשפט "אני מבטיח להחזיר את הספר" אינו מתאר הבטחה מסוימת; זוהי למעשה ההבטחה עצמה. הנושא הזה, שהעסיק אותו עוד בהיותו פילוסוף צעיר למדי, ב-1939, פותח במידה רבה בהרצאות אלה, ב-1955, לכלל "תיאוריה של כוחות עשייה" ונשא השפעה עצומה כמקור למה שמכונה לימודי "פעולות דיבור". הוא מת ב-1960, בן 49, אבדה אמיתית לפילוסופיה.

אוסטין היה חיזיון אימתני בעיני סטודנטים אמריקנים. לבושו היה בהחלט פורמלי יותר מהמקובל, בסגנון הבריטי, חליפות כהות, חולצה לבנה ועניבה, ומגבעת הומבורג שחורה. בתוספת המוניטין הפילוסופיים שלו הוא נראה בלתי נגיש. אולם התנהגותו הפריכה את מראהו. הוא היה נענה ליוזמות שונות של סטודנטים. הוא קיבל הזמנות לשאת דברים בפורומים סטודנטיאליים, ולמיטב ידיעתי הרצה לפחות פעם אחת על אריסטו בפני מועדון הלימודים הקלאסיים, ונכח במסיבות סוף-שנה של סטודנטים, שכללו משחקי נשף (שבהם השתתף), שותף מלא לעליצות הכללית.

אחת מתלמידותי לתואר השני בבית הספר לחינוך השתתפה בסמינר ה"תירוצים" שלו, כמה שנים אחרי, כדי לצבור נקודות לתואר – מעשה אמיץ מצדה; רוב הנוכחים בסמינרים המלאים מפה אל פה היו שומעים שחששו להסתכן בציון נמוך; רק שישה או שבעה נרשמו באופן רשמי. כשנה לאחר מכן החליטה תלמידתי לנסות להתקבל לתכנית ללימודי הדוקטורט בחינוך ונזקקה למכתבי המלצה. שאלתי אותה אם ביקשה מכתב המלצה מאוסטין, שנתן לה ציון A. היא היתה המומה מההצעה וחשבה שהדבר לא בא בחשבון, מאחר שהסמינר התקיים זמן רב קודם לכן והוא ודאי לא יזכור אותה; מלבד זאת, היא היתה סתם סטודנטית לחינוך, לא סטודנטית לפילוסופיה, ומה עוד – סטודנטית לתואר השני בלבד. כיצד תעז ותכתוב לו לאוקספורד ותבקש מכתב המלצה? עודדתי אותה להיפטר מספקותיה ולשלוח מכתב לאוסטין בדואר אוויר. בתוך עשרה ימים היא קיבלה תשובה ממנו; לא רק שזכר אותה, אלא זכר גם את איכות עבודתה וכתב המלצה מזהירה שתמכה בבקשתה.

הוא פיתח היכרות חמה עם עמיתי המנוח, פרופסור רודריק פירת,²⁰ איש המחלקה לפילוסופיה בהרווארד; בחסות המחלקה הם השתתפו בסדרת פולמוסים בסוגיות בעלות עניין הדדי, שבהן אחזו בהשקפות מנוגדות למדי. כאביב הזמין פירת את אוסטין לארוחת ערב בביתו בלקסינגטון. זה היה יום יפה, ואוסטין הגיע לביתו במחלצותיו הרשמיות. הפירותים ישבו איתו בגן הבית למשקה שלפני הסעודה. לאחר שפטפטו זמן מה תוך כדי לגימת משקאות, הם התנצלו וחזרו פנימה להשלים את ההכנות לארוחה, לא לפני ששאלו אותו, כמובן, אם לא אכפת לו לחכות בגן. הוא אמר כי מובן שלא אכפת לו, וכי למעשה אף ייהנה מן השהות בגן ביום היפה. מצפונם נרגע, והם עסקו בהכנות לארוחה בחדר האוכל. אוסטין נשאר לשבת בחוץ, בכיסא גן, מתענג על סביבותיו. לאחר חצי שעה בערך הם חזרו לגן, אבל אוסטין לא היה בכיסאו ולא נראה כלל באזור המרכזי של הגן שבירכתי ביתם. נבוכים, הם סרקו את השטח וגילו אותו באזור צדדי. הוא כבר הסיר את מקטורנו, את כובעו ואת העניבה, ולאחר שמצא קודם לכן את מכסחת הדשא, עסק כעת במרץ בכיסוח המדשאה.

בביקורו הראשון הזה בהרווארד, שבמהלכו השתתפתי בסמינר שלו, שלחתי לו כמה תיקונים של מאמרי המוקדמים, הכתובים בנוסח שונה למדי מזה המאפיין את עבודתו שלו. הוא הגיב בהזמינו אותי להליכה. שעה ארוכה שוטטנו ברחבי קיימברידג'. נראָה שהוא מגלה עניין אמיתי בעבודתי, ופטפטנו על כך זמן מה. הוא נהג בפתיחות, היה לא פורמלי וידידותי, ואותה הליכה ראשונה זכתה להמשך בדמות הליכות נוספות, שחשף בהן אחדות ממחשבותיו על הפילוסופיה, הן זו שלו הן זו שהתגבשה באמריקה. מחשבותיו חשפו צד מעשי, שובבי ויוצא דופן למדי של דמיונו. בנוגע לנורמן מלקולם,²¹ מחסידיו האמריקנים של ויטגנשטיין ומארחו בארצות הברית, זכורה לי הערתו של אוסטין כי "רק ילד-חוזה מנברסקה יכול להציג את הנסיכון האוסטרי הזה לאמריקנים".

אשר לפילוסופיה שלו עצמו, הוא הביע את אמונתו החזקה שעבודתו זקוקה לבסיס אמפירי בדמות מידע על הרגלי הדיבור האמיתיים של דוברי אנגלית. כיצד ניתן ללקט מידע כזה, האמור להתייחס לטווח רחב של דוברים, הן מבחינה גיאוגרפית הן מבחינה חברתית? אוסטין אמר כי יש גימלאים רבים שאין להם שום עיסוק מעניין, וכי אפשר להעסיקם במילוי

Roderick Firth (1917–1987) 20

Norman Malcolm (1911–1990) 21

שאלונים לדוברים בכל רחבי הארץ ובכל רמה סוציו-אקונומית. זיווג משמים. מכאן שבבי מידע מפוזרים שקשה ללקטם; ומכאן צבא של קשישים משועממים המצוידים בשאלונים שילקטו את השבבים האלה, מלאי גאוה על עזרתם בקידום המדע. תכנית מגוחכת, חשבת, אבל מעניינת כביטוי לנטייתו האמפירית של אוסטיין, שהיתה קשה לעיכול לעמיתיו באוקספורד, אשר לדידם התקיימה הפרדה חדה בין ניתוח מושגי-תיאורטי לבין לימודים אמפיריים, כשהפילוסופיה עוסקת בבלעדיות במחזו המושגי-תיאורטי. מבחינה זו חרג אוסטיין מהמקובל בקרב עמיתיו והגן על הרלוונטיות של הלימודים האמפיריים לפילוסופיה, רלוונטיות קרובה ברוחה לפילוסופים האמריקנים הרבה יותר מאשר לפילוסופים באוקספורד באותו זמן.

אשר לפילוסופיה אמריקנית, בעיניו הבעיה המעשית הדחופה היתה הצורך להפגיש בין פילוסופים. באוקספורד היו למעלה מחמישים מורים לפילוסופיה באותה אוניברסיטה עצמה, וכולם דנים בסוגיות פילוסופיות תוך כדי מגע רצוף. באמריקה, כפי שהתברר לו, בייחוד במסעות ההרצאות שלו, פילוסופים היו מבודדים. שני פילוסופים אידיאליסטים באוניברסיטה אחת, שלושה או ארבעה פיזיקליסטים בעיר אחרת, תשעה ריאליסטים או יותר במקום אחר וכן הלאה. ההבדלים האידיאולוגיים ביניהם יכלו לשמש להעשרת הפילוסופיה אילו באו במגע קרוב יותר, כמו באוקספורד. הצעתו של אוסטיין היתה לארגן ועידות טלפוניות סדירות, ש הפילוסופים האמריקנים כולם יוכלו לדון בהן בסוגיה כלשהי בקירבה אינטלקטואלית, אם לא פיזית. הרעיון הזה אמנם לא היה מגוחך, ולמעשה אף הקדים את זמנו, שהרי שיחות ועידה טלפוניות נעשו חיזיון נפרץ. עם זאת, יכולתן להתקרב לפולמוסים החיים ולדיונים באוקספורד עדיין נראית לי מוטלת בספק.

כשהגיעה עת שובו לאוקספורד, בתום ביקורו השני, ערכה המחלקה לפילוסופיה מסיבת פרידה לכבודו. וולפסון, כחבר בסגל המחלקה לפילוסופיה, הוזמן כמובן, אבל איש לא ציפה שיופיע, שכן מעולם לא נכח באירועים שאירגנה המחלקה. יתר על כן, עבודתו של אוסטיין היתה כל כך מרוחקת מעבודתו של וולפסון, שנראָה כי אין שום קשר פילוסופי מובן מאליו ביניהם. אוסטיין היה מרוכז כל כולו בארטיקולציה של המושגים וההבחנות המומחשים בלשון המדוברת של דובר האנגלית הרגיל, חף מתיאוריה או מהעדפות דוקטרינריות מיוחדות, ואילו וולפסון הקדיש את חייו לניתוח ופרשנות של דוקטרינות, פילוסופיות ותיאולוגיות.

להפתעת כולם, וולפסון דווקא בא למסיבה, אכל ושתה ופטפט בנעימים עם כל מי שנקרה לסביבתו. לקראת סוף הערב התיישבו האורחים סביב

השולחנות המרכזיים; כמה אנשים נשאו ברכות פרידה מאוסטין ואיחלו לו נסיעה טובה. בתום הברכות, האורחים – עדיין שרויים באווירתו הנעימה של הערב – לא פרשו מייד אלא השתהו והחליפו דברים עם שכניהם. אוסטין, במקרה, ישב ליד וולפסון, ואני ישבתי במרחק כיסא או שניים מהם.

אוסטין היה שקוע בדיון פילוסופי ערני עם כמה משכניו; וולפסון, מכל מקום, כבר נרדם, ישן בשלווה בעודו אווז בכוס הסקוטש שלגם ממנה. הוא לא היה ער לסער ולפרץ של הטענות הפילוסופיות הרוגשות סביבו, עד שבנקודה מסוימת הזכיר אחד המשוחרחים את המלה "אלוהים". וולפסון נייער מיד, הזדקף בכיסאו, פנה אל אוסטין אמר, "האם אני מבין שאתה מתעניין בתיאולוגיה?" שעל כך השיב אוסטין, בבוז ניכר, "לא, איני מתעניין בתיאולוגיה. אני מתעניין בדת." וולפסון נאנח, "אה, אתה לא מתעניין בתיאולוגיה?" ומייד שב ושקע בשינה. שני הוגים גדולים, שוכניהם של עולמות שונים, חלפו זה על פני זה בלי רחש באישון לילה, והשאירו לנו, לשומעיהם, לעמוד על ערכם.

וולפסון היה זאב בודד, אבל היה צריך לשמוע את הקול האנושי. הוא גם היה זקוק לגושפנקה, אף שבטח בעצמו עד מאוד ככל הנוגע להשקפותיו המלומדות. מאפיינים אלה התלכדו בדרך מוזרה ונוגעת ללב בביקורי האחרון בחדר עבודתו, שהתקיים בעקבות הזמנתו.

מצאתי אותו שרוי בהלך רוח עליז, והסיבה התבררה עד מהרה. כרך גדול ויפה היה מונח על שולחנו. היה זה פרי מלאכתן של ידיים רבות, מאויר להלל בתצלומים וביצירות אמנות וכולל מאמרים מאת מלומדים למיניהם, לרבות מאמר של וולפסון עצמו שפורסם כבר קודם לכן. הספר, שהתפרסם לאחרונה, הגיע לידיו רק יום קודם לכן, והוא היה שקוע בעיון בו.

הוא היה להוט להראות אותו לי, לשותף אותי בשמחתו. אני עלעלתי בכרך, שעשה עלי רושם ניכר. מוקד הספר היה כמדומני תולדות הנצרות, שכן זכור לי כי מאמרו של וולפסון עסק בנושאים המתייחסים לדוקטרינות של הכנסייה בראשיתה. הבעתי את התפעלותי מהספר, הודיתי לו על ההזמנה והתכוונתי ללכת. אבל הוא עצר אותי, וביקש שאשב ואשאר עוד.

כשהתיישבתי לשולחן העבודה שלו, הוא הניח את הספר בחיקי, פתח אותו במאמרו שלו וביקש ממני שאקרא אותו. התחלתי לעשות זאת, אבל הוא הפריע לי להתרכז. "לא", אמר, "אני רוצה שתקרא אותו בקול רם." לא ירדתי לסוף דעתו, אבל צייתתי, וקראתי לו את מאמרו בקול רם. הוא קרן מסיפוק, עצר אותי לאחר פסקאות אחדות, שיסע אותי בשאלות שנועדו

לחלץ מפי דברי התפעלות. "אתה רואה?" "זה לא נכון?" ושאלות מסוג דומה המשיכו לפלח את הקריאה מדי כמה משפטים. לאחר שקראתי כמה עמודים אמרתי לו שעלי ללכת. ברור היה שהתאכזב, וכי היה מוכן שאמשיך כך ללא הגבלת זמן. המצב נראה לי מעציב. בקיומו כ"תולעת ספרים" מתבודדת לא היה סיפוק מלא, גם לא אמונתו, שהורווחה ביושר, בערכה המתמיד של למדנותו, גם לא ההכרה הציבורית במעמדו, שהתבטאה בפרסומים ובכנסים מיוחדים. בבדידותו, הוא עדיין נכסף לקול שיגיב באופן אישי ובהסכמה, אפילו אם אותו קול יהגה את מילותיו שלו, ישקף את הגושפנקה העצמית שלו. היתה זו פגישתי האחרונה עם וולפסון, לא המלומד הנודע אלא האדם.

על חינוך יהודי

מתוך ההקדמה ל"מורי נעורי – חווייה יהודית אמריקנית"

[...] אינני רוצה ליצור את הרושם שיש לי חרדה או מבוכה ביחס לזהותי, ושאני מבקש לסכם את חיי כדי שאוכל לומר לעצמי מי אני. לבד מחדרות רגילות שיש לי כמו לאחרים, אין לי שום קושי לדעת מי אני. לפני שנים סופרה אנקדוטה על סטודנט שהתפרץ למשרדו של הפרופסור הדגול מוריס ר' כהן¹ בסיטי קולג' ושאל, נסער כולו, "פרופסור כהן, מי אני?" ובתגובה לכך שאל כהן, "ומיהו הרוצה לדעת?" במקרה שלי אני יודע מי רוצה לדעת ומעולם לא היו לי כל ספקות. אולם על אף ביטחוני העמוק והמתמשך בעניין זה, הבסיס לכך נראה לי מוזר יותר ויותר ככל שאני מתבגר. לראות את עצמי כפי שהייתי בחודש שעבר או בשנה שעברה הרי זה דבר אחד; לראות את עצמי כפי שהייתי לפני חצי מאה, זה משהו שונה לגמרי. כמו אדם שיוצא לבקר בארץ אקזוטית כשהוא יודע שהיא חלק מעולמו, אבל באופן מוזר מאוד. בשני המקרים מדובר במרחק רב שמתגלות בו הפתעות חבויות אף שהם חוברים לאותו מסע.

הייתי בר מזל בכל הנוגע לחינוך בחיי. אני רואה את עצמי כאחד מבני המזל הגדולים מבחינת המורים והחוקרים הדגולים שהיכרתי, הן אלה שלימדו אותי כשהייתי תלמיד הן אלה שפגשתי כעמיתי וידידי. רבים מהם ידועים היטב לציבור הרחב, אחרים אינם ידועים כלל; לכולם אני חב את תלמודי. יש לי הדחף לגמול לכולם על מתנתם. דחף זה הוא פשוט אירציונלי. הם לא העניקו לי, בלמדם אותי, מתנה; הם לא ציפו לשום תמורה ממני בתום כל אותן שנים; רובם אינם עוד בין החיים.

פרדריק אולפסון, שהיה עמיתי בהרווארד, פירסם לפני שנים אחדות מאמר על החובה לחנך וניתח אותה כמחויבות מועברת, שכן אי אפשר לגמול לה.² ילדים שהוריהם חינוכו אותם חייבים לחנך את ילדיהם שלהם, לא לחנך את הוריהם בתמורה. אם משהו עוזר לי בכביש להחליף גלגל במכונית בגלל נקר, לרוב אין לי כל תקווה לסייע לאותו אדם עצמו כשיחליף גלגל, אבל עלי לגמול טובה זו לכל נהג אחר שאתקל בו בכביש במצב חירום דומה. תיאוריה מתקבלת על הדעת זו מעודדת אותי מבחינה אחת – שהיא מכירה ברציונל לדחף זה, הדחף לגמול למורי. מבחינה אחרת היא אינה מספקת אותי, שכן היא אומרת לי שאני יכול לממש את הדחף הזה כמורה לתלמידי – כשלאמיתו של דבר הצורך שלי נותר בעינו.

אני רחוק מלהאמין שלכל דחף חייב להיות מושא, שחייבים בהכרח לספק כל צורך, או שעצם קיומה של תשוקה מבטיח איכשהו את מילויה. אין זו אלא אמונה טפלה, מעין "בקשה המבטיחה את התגשמותה". אני רק מדווח כי הדחף לגמול, כשהעברתי אותו לתלמידי שלי, לא מיצה את עצמו. אפשר שדחף עורף זה, גם אם הוא טבעי, נועד לתסכול. ואולי לא, או לא באופן מלא. זו לפחות היתה אחת המחשבות שהניעו אותי לכתוב את הזכרונות הללו. כתיבה לפחות על כמה ממורי, כך עלה בדעתי, תהיה מין גמול, אמנם מטאפורי. אני אתאר את עבודתם והשפעתם, ובכך אחזיר להם טובה על שלימדו אותי – טובה שכל המורים יכירו בערכה. בכך אולי אף ארחיב את טווח קולותיהם מעבר למעגלים הסובבים אותם.

[...] אולם מעבר לטובה אישית זו, ציפיתי למידה של הארה מקצועית גם כן. נושא החינוך אינו רק תחום עניין טבעי לי – נוכח העובדה שעסקתי בו כל ימי – בכל רפלקסיה שאעשה. מה שייחלתי לו, באופן מובהק יותר, הוא האפשרות להביט על סגנונות הוראה, השיטות והנהלים, התכנים והעמדות, המטרות והאקלים שהתנסויותי הבית-ספריות המוקדמות גילמו. מאחר ששנים רבות עשיתי בחשיבה ובכתיבה בעניינים אלה בכלל, חיפשתי את ההזדמנות לקשר בין מחשבותי לבין הפרטים שנאגרו בזכרוני, בציפייה להערכה חדשה לטבעם של פרטים אלה ולאיכותם, למובן חדש לעשייה החינוכית הממשית. רבים מכתבי הדגשתי את הדקויות שבמשא ומתן החינוכי, את חשיבות אופן ההוראה והניואנסים שבו, את חוסר האפשרות להניח שאפשר לצמצמו למדע הנתפס באמצעים פשוטים. לפני כמה שנים היתה באופנה שיטת

Frederick A. Olafson, "Rights and Duties in Education," in James F. Doyle, ed., *Educational Judgments* (London: Routledge & Kegan Paul, 1973) pp. 173–195 2

החקר וחלק מגישות המחקר הניחו שאפשר למרוד את איכות החקר השורר בכיתה באמצעות מניית מספר השאלות שהתלמידים מעלים בשיעור. ברור, ברגע שהילדים מבינים שיש לשאול שאלות הם יכולים בנקל למצוא או לבנות נהלים מכאניים לעשות זאת, כגון "תמיד תשאל 'למה?' בעקבות כל קביעה של המורה". בניגוד לכך, כל מורה בעל ניסיון יודע שתלמיד שתקן או מכונס או ביישן עשוי להיות שקוע במחשבות נוקבות. כדי להעריך מה קורה במצב מסוים של הוראה יש להשתמש ברשת שמורכבותה רבה יותר. מה שקיוויתי לו היה האתגר שבניסיון לתאר מצבי הוראה שאני עצמי הייתי מעורב בהם ולהשתמש בכל משאבי הזיכרון וההתבוננות העומדים לרשותי כדי לתת תמונה הנראית לי נאמנה.

[...] הבידוד שהמורים שרויים בו הוא בעיה חינוכית מהמעלה הראשונה, המעיקה בעיקר בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים אף שהיא משפיעה גם ברמות גבוהות יותר. מורים לאינספור עושים עבודה מעולה בכיתותיהם, אך אין היא נודעת מחוץ להן משום שאין היא נגישה באמצעות פרסומים. התגברות על בידוד כזה אפילו במידה מועטה, כגון יזמה זו שלי, עקיפה ומאוחרת לדברים עצמם ככל שתהיה, מייצגת עוד גורם מושך מבחינתי.

המורים הזכורים לי מלימודי ביהדות, היו מבודדים הרבה יותר מהרגיל. עבודתם היתה נצורה לא רק בין כותלי כיתותיהם אלא בחומות המבוצרות יותר של התרבות. הם, יחד עם הורי, השתייכו לדור מהגרים שהביאו את אוצרות התרבות שלהם מהעולם הישן לחדש, נצרו אותם כיקרים מהחיים עצמם ועמלו להנחילם הלאה לילדיהם. שונים תכלית השוני מהדור שקדם להם ומהדור שבא אחריהם, הם חצו פער עצום בבואם לחופי אמריקה. הם נאבקו בנחישות כדי למסור לידינו, בני הדור שנולד בארצות הברית, את השפה, האמונות והזכרונות שהביאו עמם. לא זו בלבד ששינינו את מה שקיבלנו – אלא גם רכשנו לנו תרבות ושפה חדשות לחלוטין שנעשו לנו כאוויר לנשימה. בעוזבם את העולם הישן נותקו הורי ומורי מכבלי התקשורת עם התרבות שגדלו בה. אף שהעניקו לנו כל מה שהיה ביכולתם לתת מבחינה רוחנית, לא היה בידם לשנות את העובדה שערוצי התקשורת הבסיסיים שלנו ייווצרו באמריקה, בנתיבים שלעולם לא יכלו להלך בהם. דורי שלי ייחודי אף הוא כמובן – בקבלת המסר שלהם כבעיצוב המסר שלנו; אך בעוד ששפתי ותרבותי מובנים לנכדי, שפת הורי ומורי ותרבותם אינה נגישה אפילו לילדי, לפחות לא בלי מאמץ מיוחד.

הנה כי כן, גם מבחינה זו אני חש את הדחף להשלים את משימתי. רק דורי יכול לסייע להם להתגבר על בידודם התרבותי באמצעות זכירתם ובהפיכת

זכרונות אלה למילותינו שלנו, לא שלהם – בפרשנו את מעשיהם במונחים שילדינו ואחרים יוכלו לתפוס. עבודה זו של זיכרון ופרשנות פונה ולו מעט לכיוון שבירת הנתק בין הדורות – בנייה מחדש, באופן זה או אחר, של החוליות שהתרופפו בשל ההגירה.

ואין מדובר רק בבניית הרצף לשמו, חשוב ככל שיהיה. המדובר גם בשימור האוצרות של דור מהגרים זה על שום ערכם הפנימי. אוצרות אלה לא ייתפסו במלואם באמצעות צופן, בצמצום לנוסחאות של אמונה ומנהג. הם חיים גם במעשים ובסגנון שהמעשה מדגים, בהרגלי החשיבה וההתייחסות, באקלים הביתי, בית הספר, בית הכנסת והקהילה, בתגובות הלב. שום מאמץ יחיד אינו יכול לגאול את האוצרות הללו. אך אפילו משימה ארכיאולוגית זעירה יכולה להניב ממצא נדיר. בחשיפת רובדי הזיכרון אפשר לקוות למצוא פריטים שערכם לא יסולא בפז, שאחרת יאבדו ולא יגיעו לילדינו.

[...] רוב הילדים בני דורי שנולדו למהגרים יהודים באמריקה, גדלו בבתים שלדת היתה בהם נוכחות חזקה, אך הם נטו לדחות אותה כהיבט נוסף של תרבות העולם הישן. תהליך האמריקניזציה גבה את מחירו באופנים רבים ביחס לדת. אלה מבני דורי שחונכו בבתי הספר הציבוריים ונתפסו לחיים האמריקניים – בעסקים או במקצועות החופשיים – פשוט הפנו עורף למנהגיהם הישנים של הוריהם. הם חיו ועבדו בשפה חדשה, חיפשו את פרנסתם בתנאים חדשים לחלוטין; אמריקה, שסינוורה אותם בפתיחותה ובהבטחתה, לכדה אותם בדרכי התחרות והלהיבה אותם להשיל את העבר כמגבלה ולהצטרף לזרם המרכזי.

אלה מאיתנו שנמשכו יותר לחיים האינטלקטואליים, יהיו אלה אקדמיים, ספרותיים או פוליטיים, היו נתונים להשפעות דומות – אך בתוספת לכך נטו לראות מעלה בדחיית העבר. סנוביזם נחות היה חבוי לעתים קרובות מאחורי מסכה של תרבות גבוהה ונאורות. דרכי הורינו נראו לא רק שונות – הן היו נבערות, גרושות אמונות טפלות, פרטיקולריסטיות, קרתניות, לא-מתוחכמות, וולגריות. האוניברסליזם היה דגלנו, התרבות האוניברסלית היתה לפידנו, המתודה המדעית היתה למדריכתנו. אצל לא מעטים מבני דור זה הופנמו העמדות האנטישמיות שרווחו בחברה והוסו כאידיאליזם צרוף. דרכי הורינו הושלו לא רק כלא-פונקציונליות בסביבה החדשה; הן גונו כאירציונליות וכלא-מוסריות.

ודאי, לא בכל מקרה היה כך. אולם הלחץ היה שם. הוא ניכר אפילו אצל אותם אינטלקטואלים רגישים וביקורתיים שהלכו בנתיב הראשי, שלא ראו את דור הוריהם אלא מתוך אהדה ושלא אימצו את זווית הראייה האנטישמית.

בספר זכרונותיו, "מחוץ לקצב", העיר סידני הוק על כוח המשיכה הרב שהיה לאוניברסליזם בעיני אינטלקטואלים וסטודנטים יהודים. בכותבו על האנטישמיות שרווחה באקדמיה בשנים שלפני מלחמת העולם השנייה, הוא מעיר – ביחס לעצמו ולבני זמנו היהודים – על "עניין מתמיה":

[...] העדר זעם מוסרי מצדנו נוכח אנטישמיות אפילו כשהיא נגעה לנו. מדוע היה אכפת לנו יותר ממה שקורה בהורו, בסין, באירלנד?³

ובמבוא לספר הוק כותב על "האינטלקטואלים הניו יורקיים" בני דורו,

[...] שגיננו ביחס [...] לשאלה היהודית. איש מאיתנו לא היה ציוני. היינו רגישים למאויים הלאומיים של כל העמים הנרדפים האחרים, אמפתיים לחלוטין כלפיהם. אך כשהדבר נגע לבני עמנו, נותרנו לאוניברסליות גאה. אף לא לרגע התכחשנו למוצאנו היהודי, אך לא ראינו בעין יפה את מה שנראה לנו כהגזמה שוביניסטית. היינו בין הראשונים שארגנו מחאות נגד האנטישמיות בפולין, בגרמניה, כשהופיעו הניצנים הראשונים לכך בברית המועצות, או בכל מקום אחר בעולם. ואולם היינו אדישים – כשלא היינו עוינים בגלוי – לציונות, שנראתה לנו פשוט כסוג נוסף של לאומנות. הדברים השתנו כמובן אחרי שהאו"ם הקים את מדינת ישראל והעובדות הנוראות של השואה נחשפו.⁴

אחד הגורמים המשמעותיים בדור ההוא, הן לגבי מי שבחרו בקריירה בתחום העסקים והמקצועות החופשיים הן לגבי מי שנכנסו לאקדמיה או השתתפו, במובן הרחב, בעיסוקים אינטלקטואליים, ספרותיים או פוליטיים, היה העדר חינוך יהודי איתן. אשר לרוב הגדול של הדור הנידון, חינוכם היהודי היה בסיסי ולא נמשך מעבר לשנים המוקדמות. יתר על כן, הוא היה רופף מיסודו והוראתו היתה גרועה, בידי מורים ששכרם היה זעום והם עצמם היו מהגרים מעולם זר. המורשת הרעיונית היהודית שהיה אפשר להנחיל לילדים בתנאים אלה לא היתה מתאימה לנפשות הבוגרים. בכל חינוך מיטבי, רעיונות אלה היו מפותחים בהתמדה ובאופן מתוחכם עד שהיה אפשר לצפות להבנה

Sidney Hook, Out of Step (New York: Harper & Row, 1955), p. 217 3

שם, עמ' 5. 4

בוגרת, שלא לומר – לנאמנות. אולם בדרך כלל לא נמשך החינוך היהודי מעבר לשנים הראשונות. יהודים בוגרים שהמשיכו לטפח את הבנתם בכל תחום מתחומי החיים האינטלקטואליים, נשארו כלואים בהבנתם היהודית ברמה של ילד דל חינוך.

וראי שהמעטק מאופני חיים דתיים לחילוניים הוא תופעה כללית שאינה מיוחדת ליהודים והחינוך היהודי כשלעצמו אינו מצופה לחתור נגד הזרם הזה. אולם אינטלקטואלים יהודים חילוניים היו לעתים קרובות לא מאוזנים בחילוניותם. אף שידעו להעריך דתות אחרות, שלא קיבלו על עצמם, הם גילו אטימות כלפי דת הוריהם. בעוד שגילו הבנה לתרבויות האחרים ולתחושתם הלאומית, הם נטו תדיר לגלות עוינות מיוחדת לגילויים אלה בגרסאותיהם היהודיות. את האוניברסליות והחילוניות שלהם הם לא החילו באופן שוויוני. היום זו כבר קלישאה, אבל קשה להימנע מהנקודה שהעלה קורט לויין לפני שנים רבות, ששנאה-עצמית לא מודעת עשויה להתגלות אצל אנשים שזהותם ההיסטורית לא חוזקה בחינוך חיובי.⁵ בהעדר חינוך כזה, תפיסותיהם של זרים עוינים או נעדרים-הבנה באשר לקבוצת המוצא של האדם הופכות להיות חלק מתחושת זהותו. במקרים מסוימים שנאה עצמית שכזו נראית מובנת מאליה, לגבי אחרים היא חלשה יותר; ואצל השאר זהו אולי תיאור חריף מדי. אולם המוסר הכפול לגבי האוניברסליזם, אפילו במקרים מהסוג שהוק תיאר, מסגיר את העניין. הנה אפוא – לא רק במעטק מדתיות לחילוניות מדובר כאן.

כיוון שאני נמנה עם קומץ מבני דורי שזכו לקבל חינוך יהודי דתי מקיף, אני חש אחריות מיוחדת לשקף היבט זה של החיים ולהרהר בו – חינוך שבקבלי אותו מידי הורי ומורי, עיצב את אופיי ואת קיומי באופן יסודי למדי. ברצוני להחיות את שלביו הראשונים בגדילתי, לחוות את קסמו שוב מבפנים ולתת את מקצת הקסם במילים שאחרים ואני נוכל להבינם. אדם אינו יכול להסביר כהלכה איך בדיוק הוא גדל ובגר; היומרה לעשות זאת היא משימת סרק. עלה במחשבתי שאוכל, בתארי כמה מההתנסויות החינוכיות המעצבות שזכיתי בהן, לתת מבט חיובי על חייו ומחשבתו של דור דתי, שגם אם יקשה עלינו לחקותו, לפחות נוכל להבינו ואפילו להוקירו.

האחריות המיוחדת שאני חש במובן זה היא רבה יותר משום שהקריירה שלי היתה בפילוסופיה, האוניברסלי שבכל התחומים האוניברסליים, הספקני ביותר, המועמד הנמרץ ביותר לכתר הרציונליות בשיקול הדעת ובאמונה.

מתחילתה ביוון העתיקה ועד היום, הפילוסופיה ביקשה את האמת הכללית, את העיקרון המופשט, את נקודת המבט הלא־אישית והאובייקטיבית. נטיות הפילוסופיות, יתר על כן, חפפו לחלוטין דגשים אלה. מבחינה פילוסופית עוצבתי בידי הפרגמטיזם עם הדגש שלו בפתרון בעיות; בידי הפוזיטיביזם עם הדגש שלו באישוש; בידי הלוגיקה והסמנטיקה, על התמקדותם בראיות מדוקדקות ושימת לב למשמעות; ובידי הפילוסופיה של המדע שעניינה במתודות אובייקטיביות ובהנחות בנות בחינה. זאת ועוד, העליתי על נס את האובייקטיביות, קידמתי את הדגש בסיבות ודגלתי בצורך בחיסכון בהשערות ובבהירות המושגים בחשיבה שיטתית. לא זו בלבד שאני מבין את המשיכה שיש לאוניברסליזם במחשבה המודרנית, אני מסכים איתו וקידמתי אותו במובנים שתיארתי לעיל. אולם תמיד הנחתי שהאוניברסלי והפרטיקולרי תואמים זה את זה, שמן הנמנע לא להיות מושרש במטריצה היסטורית ותרבותית כלשהי ושאינן להעלות על הדעת קונפליקט בינה לבין עקרונות אוניברסליים. לפיכך אני שייך לשני צדי המתרס שחצה בין רוב האקדמאים והאינטלקטואלים בני דורי.

חינוך יהודי: תכליות, אתגרים ואפשרויות¹

תכליות

[...] תכליות החינוך היהודי נבדלות כליל מתכליות החינוך הציבורי. תכליות אלה הן אינן אזרחיות, אינן אינדיווידואליסטיות ואף אינן תועלתניות. אם בוחנים תכליות אלה ביחס לתלמיד, הרי הן: לחנוך את הילד היהודי לתרבות, להיסטוריה ולמורשת הרוחנית של העם היהודי; לעזור לילד ללמוד את האמת על ההיסטוריה, הזהות והקיום היהודיים, ולסייע לו להתמודד עמם; לבצר את כבודו של הילד כיהודי ולאפשר לו לקבל את הממד היהודי בחייו ולהיות יצירתי בו.

אם בוחנים תכליות אלה ביחס לעם היהודי דווקא, הרי הן: לקדם הישרדות יהודית ורווחה קיומית; לפרש ולהנחיל חוויה יהודית אותנטית; להגן על הגאווה היהודית ולקיים ערכות הדדית יהודית; לכוון קשרים יצירתיים עם העבר היהודי, ובכך לשמר ולהרחיב את מורשתו למען הדורות הבאים. כאדיאל, על החינוך היהודי להביע בטבעיות את אצילותו הפנימית של העם היהודי ואת משאביו המוסריים, הרוחניים והתרבותיים, כמו גם את התגובה למציאות העכשווית מבחינה חברתית ומבחינה אינטלקטואלית. הווי אומר: חינוך יהודי אינו צריך לסגל יחס מתגונן, מתנצל או חקיני אל עבר מפואר שכלה ואיננו, לשחזר אותו או להתרפק עליו. אדרבה, ממקומו שלו, מתוקף כוח פנימי ומודעות עצמית היסטורית, עליו להיות בעל אומץ לא רק להעריך

1 "Jewish Education: Purposes, Problems and Possibilities", במקור הרצאה בהזמנת עמיתי ירושלים, שנישאה ביוני 1985. הקטעים המצוטטים נלקחו מ-J. Margolis and E.S. Schoenberg, *Curriculum, Community, Commitment* (West Orange, NJ: Behrman House, 1992), pp. 20–28.

מחדש לאן מועדות פניו, אלא גם לסגל לתכליותיו כל דבר ראוי בסביבה, וכך לחזק את ההמשכיות היצירתית של הציוויליזציה היהודית.

אתגרים

האתגרים שלפניהם החינוך היהודי ניצב בחברה התעשייתית המודרנית, בולטים בניגודם החד למצבו של החינוך היהודי בתקופה הקדם-מודרנית, כאשר החינוך בבית-הספר, בבית ובקהילה היהודיים היה בבחינת מהות רציפה אחת, שהתגלמה והומחשה בכל מעגלי החיים. ככל שהחינוך היהודי או הלימוד היהודי הפורמלי בבית-הספר היו מובהקים יותר בתקופה ההיא, מעמד מבחינה דתית ומבחינה מטפיזית היה רם ביותר והם נתפסו כבעלי ערך כשלעצמם, כאופן פולחן אך גם כמורה דרך בכל מעגלי החיים [...]

קיומו של היהודי היה רעוע, אבל המסגרת הפילוסופית בבסיס הקיום של היהודי היתה בדרך כלל דומה למסגרת הפילוסופית בבסיס הקיום של הלא-יהודי. את העולם, על-פי האמונה, ברא אלוהים אישי וכול יכול, שהציב את האדם במרכז הבריאה, חנן אותו ברצון חופשי והציב לו דרישות מוסריות ואמוניות מוחלטות. מעשי האדם היו טעוני משמעות, נתונים לפיקוח ההשגחה העליונה ותוצאתם היתה הרת גורל. ההיסטוריה, משחק גומלין בין רצון האלוהים לרצונותיהם של בני האדם, היתה אמורה להיתפס כטבעית בחלקה וכנסית בחלקה; אך לעולם נתפסה כמזמינה פרשנות על-פי קטגוריות אישיות, מוסריות ודתיות, כגון נאמנות, הכרת טובה, הדדיות, ברית, שכר ועונש, יראת כבוד, חטא, קשיות עורף ותשובה.

קדושתם של הכתובים, שהיא מרכזית בהשקפת עולם פילוסופית זו, כלל לא הוטלה בספק. למרות הסבל שנגרם ליהודים על שום סירובם לראות בנצרות או באיסלאם את מימוש העילאי של הכתובים, כתבי הקודש היהודיים עצמם היו מקודשים בעיני כול. החינוך היהודי נסמך אפוא על מערכת אמונית שהכול היו מודעים ליסודותיה הפילוסופיים ומחויבים לה. סוג זה של חינוך אפשר התבוננות מקורית בקיום היהודי ההיסטורי, בהציעו תגובה אותנטית לקיום זה על-פי עיקרי היהדות ומצוותיה.

ואולם כל מאפייניו של ההקשר הקדם-מודרני כבר נפרמו או נעשו בעייתיים בעידן המודרני. האמנסיפציה והצטרפותו של היהודי לזרם המרכזי של החיים המערביים הפירו את ההרמוניה ההדוקה בין הבית לבין בית-הספר והקהילה. ההתמוטטות הגורפת של השקפת העולם הימני-ביניימית ריסקה את

התפיסה המורשת של טבע והיסטוריה, המשותפת ליהודים ולשאינם יהודים כאחד; היא קעקעה גישות מסורתיות לכתבי הקודש ופוררה את התגובה המסורתית האחידה לקיום היהודי, שכווננה בעבר את משימת החינוך. הכוח היוצר היהודי בתחום היצירה הדתית, שבשל שינויים אלה כבר נשקפה לו סכנה של ממש, נתקף הלם עמוק עוד יותר בגלל הטראומה הנוראה של השואה. בד בבד התחולל בנטיית היהודים למחשבה אינטלקטואלית ומרחפת בעולמות עליונים תהליך של חילון, והיא הוסבה במידה רבה לערוצים מדעיים, מסחריים ואקדמיים, וכך תגברה אידיאולוגיות אוניברסליות שהוסיפו וכרסמו בקשרי הנאמנות היהודיים [...].

אין כל צורך לקונן על שינויים אלה, או להיזכר בגעגועים בתנאים הנוחים יותר לחינוך היהודי. כדי שחינוך זה יצליח עליו להיות מעוגן בכאן ובעכשיו. אם ייכשל, לא תהיה נחמה בזיכרונות נעימים. כדי לנצל את ההזדמנות להצליח, על המחנכים להבין לאשורו את גודל הבעיה, לגייס את כוחותיהם ולהתייצב מולה. נחוצה פעולה מתואמת בכמה חזיתות. ברצוני להעלות כאן כמה הצעות, הנחלקות בחלוקה גסה לשתי קטגוריות: ארגון ופילוסופיה.

אפשרויות

הצעות בתחום הארגון. אף-על-פי שאתגריו של החינוך היהודי נובעים ממחויבות משותפת להישרדות יהודית, הם משתנים מאוד מקהילה לקהילה. עם זאת, בראייה חובקת עולם המביאה בחשבון את תכליתו המקפת, החינוך היהודי חייב לקבל עליו בתור משימה ראשונה את חיזוק הקשרים בין קהילות אלה, ואת בנייתם של קווי תקשורת ביניהן וביצורם. עליו לפתח מודל, הבנה וערכות הדדית [...] על כל קהילה וקהילה לטפח מודעות לכלל, לראות את עצמה לא רק במונחים מקומיים ועכשוויים אלא כחלק מעם בעל המשכיות, נשא-שותף של מורשת תרבותית רבת ערך.

[...] על החינוך היהודי לתת דעתו לתוכנה העשיר של ההתנסות היהודית במרוצת ההיסטוריה, להתחשב במאפיינים ובצרכים למיניהם של קהילות יהודיות בתפוצות ולהציב לעצמו בתור יעד עיקרי את ביסוסם ועדכוןם של קשרי נאמנות יהודיים בכל מעגלי החיים. הוא צריך לחנך כל קהילה יהודית להשתתף בדיונים חובקי עולם המתנהלים בתוך העם היהודי, שכן לכל קהילה יש תפקיד והיא מייצגת נקודת מבט [...].

על החינוך היהודי, בכל אחד ואחד מהיבטיו, לעורר תחושה חובקת כול של זמן – מודעות להיסטוריה של העם היהודי וזיקה אליה; תחושה מקפת של מרחב – מודעות לקהילות היהודיות הפזורות ברחבי תבל וקשר עמן; ותחושת עצמי מטופחת – ידיעת השפה העברית ושפות יהודים אחרות והיכרות עם אוצר ההישגים והכתבים היהודיים בתחומי ההגות, הדגש, החיפוש וההבעה [...]

הצעות בתחום הפילוסופיה. ולמרות הכול, בעיות החינוך היהודי אינן ארגוניות בעיקרן. גם אי אפשר לפותרן באופן מלא באמצעות הטפה, השראה, מימון או מחקר. כבודם של כל אלה במקומם מונח, אבל אף לא אחד מהם יכול לשמש תחליף לחשיבה פילוסופית מחודשת על אושיות החיים היהודיים בזמננו.

באומרי פילוסופיה איני מתכוון למשהו טכני או קשה להבנה, אלא לעיון בשאלות בסיסיות כגון: כיצד יש לממש באופן הטוב ביותר את תכליות החינוך היהודי בהווה? מה ההצדקה לחינוך היהודי? מהי תפיסת החזון החיובית שלנו כאשר לחיים יהודיים אידיאליים במאה הזו? למה עלינו לצפות מבני נוער יהודים בהתחשב באילוצים האמיתיים של תנאי חיהם? כיצד נעזור להם – ולעצמנו – להוקיר באופן אותנטי ערכים יהודיים? כיצד נאפשר להם בתורם לפתח את הנימות החבויות במסורות ובתובנות יהודיות? כיצד עלינו להציג להם חומרים יהודיים שיוכלו לנבוט במחשבתם ובלבבם ולפרוה בעולם שהם יחיו בו, לא בעולמות שאנו – מוריהם – יכולים לזכור? [...]

כתובים. באופן מסורתי, חינוך יהודי אמור להיות ממוקד בכתוב. קביעה זו מטעה, שכן לימוד כתבי הקודש של היהדות הקלאסית לא היה בו די כשלעצמו, אלא נתמך בהשפעות חינוכיות קבועות הנובעות מחיי המשפחה ומנוהגי הקהילה. אף-על-פי-כן, הכתובים והספרויות הפרשניות שנרקמו סביבם הם שכונו את בסיס הלימוד הפורמלי.

[...] אם הכתובים נראים לנו, למחנכים הבוגרים, כה רבי משמעות מאליהם, הרי זה רק משום שאנחנו חוונו את התהליכים שאפשרו לנו להקשיב להם. המובנות מאליה של משמעותם היא תוצא של ההכשרה המוקדמת שלנו, והיא לא היתה יכולה להיווצר בנעורינו באמצעות חשיפה סתם. על התלמידים עצמם ללמוד להקשיב למסר, לתפוס אותו בדרך שתהיה אפקטיבית בעבורם, בין שדרך זו דומה לדרכנו שלנו בעבר ובין שאינה דומה לה.

גישה רפלקסיבית או פילוסופית למשימה זו דורשת מאתנו לחשוב מחדש על הכתובים עצמם; להשתחרר מהתפיסות השגורות שלנו ולהסתכל שוב בכתובים בעיניים חדשות ומזוויות חדשות. הוראת הצעירים חייבת להיות הזדמנות ללמד מחדש אותנו – את מוריהם [...]

טקסים דתיים. דת היא כספר החתום למספר רב של יהודים ולא יהודים כאחד. יצירת האפשרות לפתוח את הספר החתום הזה, לפחות באופן חלקי, באמצעות פירוש מחדש במונחים אינטלקטואליים בני זמננו, היא משימה פילוסופית בעלת חשיבות ראשונה במעלה [...]

ראשית כול כדאי להדגיש את העובדה שלדת יש היסטוריה, אף-על-פי שמחזיקי הדת מכחישים זאת לעתים קרובות. כל דוקטרינה וטקס משמרים הדים של אמונות קדומות שאינן מתקבלות עוד כיום במבט רפלקסיבי. המשכיותה של הדת היא במידה רבה תוצר של פירוש מחדש, אם מודים בכך ואם לאו. לניסיון לפרש פירוש מחודש בן זמננו יש אפוא שפע תקדימים.

בגישות למיניהן לטקס הדתי התחוללו שינויים עצומים, ואת ההתחזקות אחריהם אותיר למלומדים. אולם סקירה קצרצרה, בעקבות יחזקאל קויפמן, תבהיר את הנקודה.² התרבות הקדם-מקראית ראתה בטקס הדתי מעשה קסם, טכניקה לתמרן את הטבע [...]

השקפה הומאניסטית יותר ובכל זאת קדומה, שהיא מעבר לתפיסה המאגית, ראתה בטקס הדתי את ריצוי האלים או הרוחות השולטים במשאב טבעי כלשהו. פיוס האל השולט בגשמים יהיה, כך קיוו, ערובה לגשם – לא באופן אוטומטי, אלא בתיווכו של רצון האל, שעמו אפשר להסתדר באמצעות הפצרות ומנחות, אם כי לא להכריחו באמצעות טכניקה מכנית [...]

הדת המקראית ייצגה תמורה רדיקלית באמונות אלה, בהציגה את הדוקטרינה של אל יחיד טרנסצנדנטי שאינו חלק מן הטבע אלא לחלוטין מחוצה לו משברא את העולם וכל אשר בו, ושרצונו הוא המקור של ציוויים מוסריים מוחלטים שהושתו על האדם בכלל ועל בני ישראל בפרט. הוויה כזו אינה נזקקת לאמצעים מאגיים לשם השגת יעדיה. אין אפשרות לתמרנה בתחבולות אנוש, גם לא להתמקח עמה כאילו היא בעל אדמות מקומי או עסקן פוליטי. המקרא מתעד תמורה זו, הדוחה כל מיתולוגיה ונלחמת עד חורמה בכשפים, בעבודת אלילים ובניחוש [...]

2 יחזקאל קויפמן, תולדות האמונה הישראלית (ירושלים: מוסד ביאליק/דביר, תשט"ו), עמ'

לימים, ביהדות הרבנית, ריווחה הגישה הנבואית לטקס הדתי, שראתה בו גורם המותנה במילוי חובות מוסריות וכפוף להן. אם כן, מה היתה תכלית הטקסים שאי אפשר לייחס להם שום משמעות רציונלית? קויפמן אומר כי "הטעם האחרון של הנימוס הוא לא חוק על־אלהי קדמון, אלא הרצון האלהי העליון. היהדות יצרה לה בזה סמל נשגב מיוחד במינו לאידיאה היסודית שלה: כל העולם כולו הוא דבר־אלהים, מצוה, וגם חוקי התורה כן. קיום כל מצוה היא הכרזה על עליונות הרצון האלהי. דברו חוק לעולם ולאדם. מתוך אידיאה זו פתחה היהדות מין פולחן של מצוות, שתפסה אותן כגזרות אלהים. על ידי שיטה של מצוות, ללא טעם מגי, בקשה לעשות את החיים כולם בסיס לעבודת האחד. בזה נפתרה ממילא שאלת אותן המצוות שקראו להן 'חוקות', שלא מצאו להן טעם מושכל, הם הדברים, 'שהשטן משיב עליהם' (יומא ס"ז ע"ב), ונקבע הכלל הגדול: 'לא נתנו המצוות אלא לצרף בהן את הבריות' (בראשית רבה, מ"ד).³"

גישה הומאניסטית זו של הרבנים רואה בטקסים הדתיים פעילות בעלת אופי חינוכי על שום ערכם הסמלי. הטקס "מצרף את הבריות" לא באמצעות כוח מאגי או בהשפעת הריצוי, אלא באמצעות הרושם הסמלי הרפלקסיבי, המסייע לקשור את המשתתפים בו לערכים ולתכליות נעלים יותר.

גישה היסטורית זו פתוחה כיום לניסיונות לפירוש מחדש, ואכן יכולה להתרחב עוד במידה רבה [...]

החינוך בימינו יכול, לדעתי, לעסוק במערכת הסמלים של הטקס היהודי במונחים אלה. מערכת זו אינה תצוגת כישוף, אמונה טפלה, תיאוריה רציונלית, טכנולוגיה קוסמית או תיאולוגיה שעבר זמנה. היא שפה שמארגנת עולם, מבנה זמן ומרחב, מכוונת אותנו בהיסטוריה, קושרת אותנו לקהילה ומגבירה את רגישותנו למאפיינים של חיים שבהם מצאו אבותינו ערך עליון ומשמעויות עמוקות – חירות, אחריות, כנות, ענווה, מסירות, נאמנות, צדק, חמלה. הפרשנויות הספציפיות של סמלים אלה השתנו במרוצת ההיסטוריה שלנו בתדירות רבה יותר מאשר המערכת עצמה. עלינו לשוב ולעסוק ברצינות אפוא במערכת זו, ולגלותה מחדש בתור משאב פוטנציאלי לחינוך היהודי.

איני זוכר בבחירות מה הביא להפסקת לימודי אצל מר סוואג' ולתחילת לימודי אצל מר קלמנוביץ'. למיטב ידיעתי, הדבר קרה בהיותי בן אחת-עשרה, וכעת אני משער שתורמו לכך שני גורמים. הראשון הוא מעבר הדירה של משפחתנו מאזור בית הכנסת של שדרת סאטור, שם לימד מר סוואג', לאזור קרוב יותר לבית הכנסת של רחוב לוגאן, שם לימד מר קלמנוביץ'. ואולם, עובדה זו לבדה אין בה כדי להסביר את המעבר, שכן יכולתי להמשיך ולבקר בבית הספר הישן, שכעת היה במרחק הליכה של מייל נוסף בערך. מאחר שאבי האמין בכל לבו כי אין מביאים את בית הספר אל הילד אלא את הילד אל בית הספר – הוא ודאי היה שמח לראותי הולך מייל נוסף אלמלא היו כרוכים בכך שיקולים נוספים.

ואולם, הוא הושפע מגורם נוסף. מר קלמנוביץ', ששמו הטוב כמורה לא נפל מזה של מר סוואג', ואשר ניהל את שיעוריו בסגנון "עברית בעברית", שימש גם מורה בישיבה בבקרים. כלומר, שיעוריו בבית הספר לוגן נמשכו משעה שלוש או ארבע עד השעה שש, ואילו בשעות הבוקר, מתשע עד אחת, הוא לימד ב"בית הספר ע"ש רבי יעקב יוסף" ברחוב הנרי, בשכונה היהודית הישנה באיסט סייד של ניו יורק. הקשר הזה ל"די מוטער ישיבה" [הישיבה האם] של ריי¹, שנודעה כבית הספר היהודי הוותיק ביותר באמריקה, סימל בעיני אבי גשר לחינוך גבוה יותר, אפשרות לכניסה עתידית לעולמם של לימודים יהודיים מתקדמים. עובדה זו, כמדומני, הכריעה את הכף באשר לשינוי.

המעבר, מכל מקום, לא היה חד ומוחלט כפי שתיארתי לעצמי בשעתו. זמן-מה נסעתי ברכבת העילית לתלמוד תורה המפורסם ברחוב פנסילוניה, שגם בו היה שמץ מניחוחם של בתי ספר מתקדמים, ושם זכורני שלמדתי את ספרי שמואל ומלכים אצל מורה קצר רואי כל כך, שבאוחזו בספרו כחמישה

1 Rabbi Jacob Joseph – R.J.J. [העורך].

סנטימטרים מעיניו בקושי הצליח לראות – ועוד פחות מכך לרסן – את השתוללותם הפראית של התלמידים, בעודו רץ קדימה בהסבריו המפורטים לפסוקים הקלאסיים. אבי, שלא היה מרוצה במיוחד מהתקדמותי שם, חיפש בינתיים נתיבים אחרים בשבילי, והיה מאושר לגלות את התלמוד-תורה ברחוב לוגאן, בהנהלת מלמד נאמן. משמעות התגלית היתה שנמצא לי בית ספר עברי במרחק הליכה קצר יחסית, מה גם שהמשפחה בכללה משתייכת לבית הכנסת ברחוב לוגאן – שילוב מעולה.

המעבר התברר כהצלחה כפולה ומכופלת היות שרב בית הכנסת, הרב אברהם חניניץ, היה למדן בקי וחריף, דרשן מרתק ואדם בעל לב חם, אבל גם מלמד, לא ברי"י אלא ב"תורה ודעת", מוסד בעל-שם ללימודי התלמוד. כך, ממש בסמוך לביתנו, היה זוג למדנים נכבדים, קשורים בידידות אמיצה, שלימדו מדי יום ביומו בבתי ספר מתקדמים, אבל גם עמדו לרשותנו כמחנכים, בקהילה ושל הקהילה. צירוף מופלא לחלוטין.

הקשר בית ספר/בית/בית כנסת, שתמיד היה הדוק במשפחתי, התחזק במידה ניכרת ברחוב לוגאן. בין הורי לבין הרב והמורה לעברית התפתחו קשרים אישיים הדוקים וכך התלוו מגעים חברתיים תדירים לאירועים ציבוריים בחיי בית הכנסת. בהזדמנויות אחדות הרב וגברת חניניץ אף יצאו עמנו לחופשות הקיץ – אבי היה נוהג בפליימות הישנה שלנו – בקטסקילס או בשרון ספרינגס, לשבוע או לעשרה ימים בחיק הטבע.

אולם הרצף היה חינוכי, לא רק חברתי. כל התכנסות חברתית היתה, ברוח המסורת היהודית הקלאסית, הזדמנות לדיון באי אלו פסוקים, במקור רבני או בפרשנות. ותפקידו של רב בית הכנסת היו חינוכיים במידה רבה. אף שלא לימד אותי שום תחום באופן רשמי היה אפוא הרב חניניץ מקור קבוע להשפעה חינוכית. בתפילות שחרית של שבת הוא היה נושא דרשה, על פי רוב מענייני פרשת השבוע. הוא גם נשא דרשה גם מדי שבת אחר הצהריים, בין מנחה למעריב, וזו לעתים קרובות היתה מתפתחת ביתר הרחבה וכוללת פרשנויות מלומדות למקורות. יתר על כן, הוא לימד שיעור קבוע במשנה מדי שבוע אחר הצהריים, בין מנחה למעריב, ברחוב לוגאן.

פקדתי בקביעות את תפילות הבוקר ואחר הצהריים בשבתות, וכך שמעתי מדי שבוע את שתי הדרשות שנשא, ומפעם לפעם גם את הרצאתו השבועית במשנה. הוא היה דרשן מעולה, אם כי לא בנימה חוצבת להבות או מייגעת או בסגנון נמלץ ומנופח; הוא לא היה חמור סבר, עגמומי או קודר. הוא שילב למדנות מקיפה, חריפות שכל וחוש הומור נוקב, שגיבשו את מסריו המופשטים וחדרו אל הלב. לעתים קרובות, בשבת אחר הצהריים, הוא היה

פותח את הדרשה בשאלה בעלת חשיבות אנושית מובנת מאליה, מטפל בה בשום שכל באמצעות מארגים סבוכים של דרשנות וביאור מסורתיים מכיוון זה או אחר, ומפעם לפעם נוטש את סגנון הדיבור השטוח ועובר לזמזום נוגה בסגנון הדרשנים הנודדים האירופים, ומעורר התרגשות הולכת וגוברת בקרב קהל המתפללים, שלא ראו כל מוצא מהרשת הדיאלקטית שטויה סביב השאלה. עדיין יש ביכולתי לשחזר במעורפל את הלך רוחי בעודי מקשיב בציפייה לשיחו בדמדומי הערב של השבת הקרבה לסיומה, עד שלבסוף, כאשר בית הכנסת כבר היה חשוך לגמרי, הוא היה קושר את החוטים כולם, פותר את כל הסוגיות שהעלה ומשיב על השאלה שפתח בה.

העובדה שלמדן ודרשן זה היה הן בעל נפש עדינה הן מנהיג קהילה, עשתה רושם עז על כל מכריו. חיוכו היה סימן ההיכר שלו; צחקוקו עוד מהדהד בזיכרוני. מלבד עצם הרעיונות שהעלה, חוש ההומור הוא שהיה בעיני תכונתו המפתיעה ביותר והראה כי הלמדנות לא חייבת להיות חמוצת פנים, והרצינות – עצובה. מנבכי דתיותו נבעה פיקחות עמוקה, שילוב של לימוד ושל ניסיון – וצחקה צחוק אחרון על הקיום.

מאחר שנרשמתי באופן רשמי לתלמוד-תורה ברחוב לוגאן, הצטרפתי לאחד משיעוריו המתקדמים של מר קלמנוביץ'; זכורני שקראנו בהם את ספרי יהושע, שמואל ומלכים. ההכשרה שרכשתי בשיעוריו של מר סוואג' היתה לי לעזר רב, שכן יכולתי להשתתף בנקל בשיעורים, שהתנהלו בעברית. אולם סגנון ההוראה של מר קלמנוביץ' היה שונה במידה ניכרת מסגנון ההוראה של מר סוואג', ובעיני הדבר הוא דוגמה מאלפת לערכה של שונות חינוכית.

בכך אין כוונתי רק למגוון המזגים והשיטות שיש לצפות לו בקרב מורים, כי אם להפרדה הנובעת בין נושא למורה, לבידול הניכר בין החומר הנלמד לבין הגישות האישיות של המלמדים אותו. כאשר בוחנים אותו נושא עצמו מזוויות הוראה שונות, מתחילים לחוש את מוצקותו ואת משקלו, את אופיו התלת-ממדי, את מציאותו האובייקטיבית. לאחר שלמדתי כמה מן הטקסטים אצל המלמד קצר הרואי בתלמוד-תורה ברחוב פנסילוניה, ועוד קודם לכן אצל מר סוואג', כעת עיינתי בהם שוב, ביתר שאת ואריכות, בשיעוריו של מר קלמנוביץ', שהיו שונים עד מאוד מכל מה שהתנסיתי בו קודם לכן. רק אז החלו הטקסטים להתייצב מולי כקבועים מוצקים שאפשר להקיפם ולבחון אותם משלל צדדים, וכבעלי מציאות עצמאית משל עצמם.

שיעוריו של מר קלמנוביץ' היו רשמיים פחות במידה ניכרת משיעוריו של מר סוואג'. הוא היה פחות חמור ועצור, יותר חברותי ובעל רגש. שלא כמורה קצר הרואי שלי בבית הספר ברחוב פנסילוניה, הוא לא הניח לכיתה לשלח

רסן, ואכף משמעת באופן רגוע הרבה יותר ממר סוואג'. הוא אפשר לתלמידים תנועה רבה יותר, התייחס ביתר סובלנות להערותיהם הספונטניות ואפילו להשגותיהם במהלך השיעור, ושמר על מרחק קטן יותר בינו עצמו לבין אחריותו וסמכויותיו. משמעות הדבר היתה ששיעוריו היו רועשים ותוססים יותר; נדרש יותר ממבט חמור, מעין אלה ששילח מר סוואג', כדי לקרוא את התלמידים לסדר או להקפיד על התקדמותם בנתיב החינוכי הנבחר. השיטה של מר קלמנוביץ' היתה להרים את קולו מעל להמולה. תלמידים בעייתיים במיוחד היו זוכים לאחת מלחיצות היד הנדירות אך הנודעות של מר קלמנוביץ', שעוצמתן השתנתה בהתאם לחומרת ההפרעה.

הקול המורם ולחיצת היד לא היו – מכל מקום לא מנקודת מבט משמעתית – אלא טכניקות. הן לא היו יעילות לולא הגישה המיוחדת והלא-פורמלית ששררה בכיתה. גישה זו נבעה מקבלתו המפוכחת של המורה את תלמידיו, מהזדהותו העקיפה עם הדחפים האנרכיסטיים שלהם, מהוקרתו את מידת הספונטניות שלהם. הוא נהנה מילדותיותם גם בשעה שסייע להם להכילה ולתעל אותה.

צורה זו של אהדה שמתוך הזדהות אפשרה את פריחתה של אווירה משועשעת משהו. המורה היה עשוי לחייך לנוכח תעלול של תלמיד גם בשעה שניסה לרסנו; הוא היה עשוי לגלות הבנה להערה מחוצפת של תלמיד גם בשעה שניסה לעשות בה שימוש חינוכי טוב. כך אף יכול להרשות לעצמו להעיר הערות מבודחות משלו, לפנות אל נטייתם הבידורית של התלמידים, לאחר שהקדים והפגין את הערכתו אליה.

תחושתם של התלמידים שהם מובנים או מתקבלים כמו שהם עוררה יחס של אהבה, רגש שאפשר לייחסו רק בדוחק לתלמידיו של מר סוואג'. תלמידיו של מר קלמנוביץ' ממש אהבו אותו. הם הרעישו בשיעורים אבל הגיבו להנחיותיו; הם היו פעלתנים וספונטניים אבל למדו. הם בדקו את הגבולות שהציב אבל כיבדו אותו, ואותם.

סמל ליחס המורכב הזה היה צורת פנייתם אליו. תלמידיו של מר סוואג' אמנם קיצרו את שמו, "מר זוסביץ'", אבל הגרסה המקוצרת היתה למעשה רשמית לא פחות. גם לשמו של מר קלמנוביץ' היתה גרסה אמריקנית מקוצרת: "מר קולמן", שזכתה לתפוצה מסוימת בהקשרים ציבוריים חיצוניים. אולם בכיתה קוצר "רַבֶּה קלמנוביץ'" ("רַבֶּה" היא המלה היידיית המציינת "רב" או "מורה") ל"רַבֶּה", שתומצת עוד ל"רַב" בפי התלמידים. ואכן, לא נדיר היה לשמוע תלמיד שרצה להסב את תשומת לבו של המורה שלנו במהלך דיון בכיתה, צועק, "היי, רַב". צורת פנייה זו, שייתכן בהחלט כי נראתה חסרת

כבוד במפגיע, ולמעשה הפגיעה מאוד גם אותי כששמעתי אותה לראשונה בכיתה, היתה בעצם, אני משוכנע, ביטוי של כבוד וחיבה.

לפני שנים אחדות כתב א. ס. ניל, מנהל סאָמרהיל, בית הספר הניסויי הנודע שבאנגליה, ספר הנושא את הכותרת ניל! ניל! אורנג' פִּיל! על פי קריאת ההתגרות הגלויה של תלמידיו במהלך סיוריו בבית הספר. ניל התגאה בהקנטה וראה בה ראייה למתירנותו המהוללת, לנכונותו להרשות לתלמידיו הצעירים לעלות בו. ברונו בטלהיים,³ במאמרו ב"סאָמרהיל: בעד ונגד",⁴ חלק על כך. הוא טען כי חלק גדול מעוצמתו והשפעתו של ניל כמחנך מקופל לא בשיטות או בנהלים שנקט במוסד שניהל כי אם באישיותו, שעוררה הזדהות בקרב התלמידים. "ניל, ניל, אורנג' פִּיל", לפי בטלהיים, אינה הקנטה אלא ביטוי לאהבה. כך, לדעתי, ללא ספק, גם במקרה של "רֶב".

לֶרֶב היה עניין עצום במוזיקה. בעקבות זאת הוא ארגן והדריך מקהלת ילדים שהשתתפה בתפילות יום הכיפורים. בשנתי הראשונה לא נבחרתי למקהלה וקיוויתי שאבחר בשנה שלאחר מכן. אבל לרוע המזל חודשים אחדים לאחר יום הולדתי השנים-עשר נזקקתי לניתוח קשה של כריתת התוספתן, ובתקופת ההחלמה לא ששה אמי להתיר לי להצטרף לחזרות המקהלה. ואולם השעון הביולוגי תקתק – קולי יתחיל להשתנות בקרוב, כך שהיה זה עניין של "עכשיו או לעולם לא". אמי הודתה באי רצון בהגיונו של הטיעון והתירה לי להשתתף בחזרות אם אבחר בזאת, וכך היה.

כך הצטרפתי לקבוצה הנבחרת של נערי המקהלה, כשנים-עשר ילדים, שנידבו שעות נוספות אחר הצהריים ובבוקרי יום ראשון, למדו קטעים ליטורגיים לימים הנוראים, שאז נעמוד סביב החזן על הבמה ונלווה אותו, ואף ניתן קולנו בקטעים נוספים. רֶב כמובן לא נדרש מתוקף תפקידו לעשות זאת. הדבר היה בשבילו עול נוסף ומשמעותי של זמן וטרחה, אבל הוא עשה זאת שנה אחר שנה, ובעונג ניכר.

הוא עצמו לא היה חזן, גם לא ניחן בקול מוזיקלי במיוחד. באותם מקרים נדירים שבהם מילא תפקיד בתפילה (בימי הזיכרון השנתיים להוריו, ולפעמים בשבתות ובחגים), היה קולו, כזכור לי, מחוספס מעט אם כי נעים, ואילו הגייתו היתה ללא דופי ושמיעתו אבסולוטית. בחזרות המקהלה מכל מקום הוא היה במיטבו. פניו קרנו בעונג בשעה שלימד, דחק, איים, הדגים,

A. S. Neill, Niell! Niell! Orange Peel! (N. Y.: Hart Publishing Company, 1972) 2

Bruno Bettelheim 3

Summerhill: For & Against (N. Y.: Hart Publishing Company, 1970) 4

חזר, שידל, ביקר ולבסוף הצליח לסחוט מאיתנו שירה יאה. אולם לא די בשירה יאה; הוא ביקש שלמות, ומשמעות הדבר היתה תרגול חוזר ונשנה מדי יום ביומו, שבוע אחר שבוע וחודש אחר חודש עד בוא החגים. התמורה למאמציו ניתנה בתפילות החגיגות שנאמרו באותם אירועים, כשמי שהיו רק שנה קודם טירונים גולמניים ומרושלים שרו יחד לפני הקהל, אם לא כלהקת מלאכים ממש, אזי לפחות בלי לזייף, בנועם ובחיות.

השתתפותי במקהלה באותה שנה, אף שהטרידה את אמי, ללא ספק נעמה לאבי, שהיה להוט תמיד לתוספות ולהשלמות לחינוכי. שעות הבוקר ואחר הצהריים המוקדמות הוקדשו לבית הספר הציבורי, ושעות אחר הצהריים ובוקרי יום ראשון מולאו כמעט לגמרי בשיעורי בית, בתלמוד תורה ובחזרות המקהלה, ועם זאת הצלחתי (איני זוכר כיצד) גם לשחק במשחקי כדור ובגולות, לרכוב על אופניים ואף להגניב האזנה לסדרת תכניות רדיו בנות חמש-עשרה דקות לילדים בשעות אחר הצהריים של ימות השבוע. "אני היתומה הקטנה", "דיק טרייסי", "ג'ק ארמסטרונג, הילד האמריקני האמיתי" ו"באק רוג'רס במאה העשרים ואחת" היו למיטב זיכרוני מצרכי היסוד שלי, וכולם יחד הסתכמו בלא יותר משעה ורבע של האזנה.

אבי התייחס בסובלנות להרגלי ההאזנה שלי, אך לא לאורך זמן, שכן היה משוכנע שהדבר ידלדל את מוחי. לפעמים היה מסיר שפופרת ממכשיר הרדיו ואומר לי שהתקלקל – מה שהיה לא נכון אז. כשגיליתי את התרגיל, הוא הודה בכך בבושת פנים, אבל מאז ואילך לא עשה דבר מעבר לגינוי כדי להניא אותי מהתמכרותי. אני התעקשתי, ואף שלחתי בקשה ל"אני היתומה הקטנה" (או שמא היה זה "דיק טרייסי"?), לקבל טבעת פענוח מיוחדת שתעזור לי לפענח את תשדורות הסתרים האקראיות המשובצות בתכנית.

ניסיוני במקהלה הוביל ליוזמות מוזיקליות נוספות, שהחלו בהכנותי לבר-מצווה. רב הכין כמובן את כל הבנים, והחליט ששירתי בכיתה ובמקהלה כל כך טובה, שמצא אותי ראוי לומר את כל חלקי התפילה בשבת הבר-מצווה שלי, לא רק לעלות לתורה ולשורר את ההפטרה על ברכותיה. בשנתי השתים-עשרה היה עלי ללמוד אפוא לא רק אותם קטעים מועטים אלא גם את תפקיד החזן בתפילת השחרית ובמוסף, את טעמי המקרא של פרשת השבוע כולה וכן דרשה בנושא תלמודי סבוך (שהיתה מבוססת, כזכור לי, על טקסט של פרשן מאוחר, "שאגת אריה"⁵ בנוגע לאדם קטוע זרועו השמאלית, שאינו מסוגל להניח תפילין כנהוג על פי המסורת).

העבודה היתה קשה, אבל נהניתי מן ההיבט המוזיקלי. במיוחד זכור לי שהוקסמתי משיטות הטעמים השונות לקריאת פרשת השבוע ולקריאת ההפטר. אופן קריאתי בטקס הבר-מצווה שלי כל כך נשא חן בעיני קהל המתפללים, שהוצעה לי העבודה הראשונה בחיי, לקרוא את פרשת השבוע בתפילות השבת תמורת דולר לשבוע. עשיתי זאת זמן-מה, אך ויתרתי על כך שכן שינון התנועות, סימני הפיסוק והטעמים של פרשת השבוע גזל חלק גדול מדי מזמני (על קלף ספר התורה שמשמש בתפילה לא מופיע אף לא אחד מהם, ויש ליזכור אותם על-פה). אולם מפעם לפעם לקחתי על עצמי את קריאת התורה, ושימשתי ממלא מקומו של הבעל קורא כשלא יכול לעשות זאת.

שוב, בעזרת רב, למדתי אז את אופן הגיית טעמים נוספים המשמשים בבית הכנסת, אלה הנוהגים בקריאת איכה, מגילת אסתר ושיר השירים, וכן את התקיעה בשופר, שתרגלתי מפעם לפעם בבית הכנסת הריק לפני השיעור, ואת סֵבֶב הניגונים הליטורגיים המסורתיים ("נוסח"). הורי אהבו להאזין למוזיקה מסורתית מעין זו; היה ברשותם אוסף בלתי מבוטל של תקליטי חזנות, שלמדתי להשמיע בפונוגרף ה"ויקטור" שלנו ("ויקטורלה") מרגע שהצלחתי לעמוד על כיסא ולהגיע לכפתורי ההפעלה. אבי גם נהג לפזם נעימות ליטורגיות בשעת נהיגה, כשהיה לוקח אותי איתו לנסיעות עסקים, ובילינו קילומטרים רבים בשירה יחד. בלילות שבת, אחרי ארוחת הערב, ובשבתות אחר הצהריים, אחרי ארוחת הצהריים החגיגית, אמי ואבי וכל הנוכחים היו שרים את הנעימות המסורתיות ("זמירות לשבת"). וכשהדוד שעיה היה בא לביקור, היינו יושבים כולנו מסביב לשולחן המטבח אחרי ארוחת הערב, לוגמים יין ומפזמים נעימות ליטורגיות חדשות עד שהגיע הזמן לישון.

הורי גם עקבו אחרי החזנים הידועים השונים ששרו בניו יורק באותה עת. לא רק שהיו ברשותנו תקליטים משל רוזנבלט, קווארטין, רויטמן לדוגמה, ורבים אחרים; מזמן לזמן, בכל פעם שנקרתה הזדמנות, אף היינו הולכים להופעותיהם. זכור לי קונצרט אחד שבו הציג אותי אבי בפני החזן הדגול, הטנור יוסלה רוזנבלט, שהיה מצונן מאוד באותו לילה והתכוון לשיר רק את המחרוזת הראשונה שלו. הוא היה איש נמוך קומה ולבבי, והוא חיך, לחץ את ידי, משך בכתפיו ואחר עלה לבמה. צרידותו הכריעה אותו, וברגע שיכול לסיים את המחרוזת, ירד. כשחזר למקום מושבנו חיך, משך בכתפיו שוב ושאל את אחד השמשים אם יוכל להביא לו קפה שחור חם, כדי שיוכל לנסות שוב. כל שאר הקונצרטים, בעוד האחרים שרים, הוא לגם. בסוף הערב הוא עשה ניסיון נוסף, אבל אף שמצבו השתפר במקצת לא עלה בידו, למרבה הצער, להתגבר על הצינון. באוזני מי ששמע את קולו הנפלא לפני

כן, בתפילות בבית הכנסת או בתקליטים, כישלוננו האבירי לא הקטין, ואף העצים, את שיעור קומתו.

תוספת זו של חיים מוזיקליים נעמה לאבי, כאמור, אך עדיין לא היה בה די. מלבד להיטותו הכללית לקדם את חינוכי היהודי הוא נטרד במיוחד משמלאו לי שתיים-עשרה ועוד טרם התחלתי בלימודי התלמוד. אמנם, שיעורי השבת הפרטיים אצל מר סוואג' התבססו על "פרקי אבות", מסכת משנאית, ולפיכך חלק מן התלמוד, אבל עדיין לא למדתי גמרא, החטיבה הנוספת והמאוחרת יותר של התלמוד, הכוללת את דיוניהם הדיאלקטיים ואת תגובותיהם הפרשניות של דורות מאוחרים יותר של רבנים לש"ס. התלמוד בכללו, שהושלם בערך במאה השישית למניין העמים, הוא היסוד המוסד של חינוך יהודי מאז ואילך, ובדרך כלל מוצג לילדים לפני גיל שתיים-עשרה ואמור להעסיקם, באופן אידיאלי, כל שארית חייהם. והנה אני עוד מעט בן שתיים-עשרה, וכבר מפגר בלימודי על פי לוח הזמנים המסורתי.

כמו בסידור המיוחד שלו עם מר סוואג', כך גם עכשיו, תושייתו של אבי היא שעמדה לו. הוא דן בכך ארוכות עם רַבֵּה קלמנוביץ'. מאחר שכעת היו שעות היום תפוסות במלואן, המוצא האפשרי היחיד היה לנצל את שעות הערב. כך התגבשה תכנית שאלמד לפיה שיעורים פרטיים בתלמוד אצל רַבֵּה בביתו, בשעות הערב, לאחר שיחזור מעבודתו בתלמוד-תורה ברחוב לוגאן. למזלי, מכל מקום, לא היה מדובר בחניכה אישית בדומה לשיעורי אצל מר סוואג'. שני תלמידים אחרים מלבדי ישתתפו בשיעורים, ביניהם גם בנו של רַבֵּה. שלושתנו, בני אותו גיל בקירוב, היינו אמורים אפוא להתכנס בדירתו של רַבֵּה בשעה רבע לשבע בערב בערך (למיטב זיכרוני), כמה ערבים בשבוע, וללמוד תלמוד יחד.

משמעות התכנית היתה שאוכל ארוחה מהירה כשאחזור הביתה לאחר לימודי בתלמוד תורה וחזרות המקהלה, ואז אשים פעמי לדירת רַבֵּה. לבד מעבודתו במקהלה ובכיתת התלמוד תורה שבה למדתי, הוא לימד כמובן גם כיתות אחרות בבית הספר של אחר הצהריים והכין ילדים לבר-מצווה. יתר על כן, עוד בטרם פתח במטלות אחר הצהריים, כבר היה מאחוריו יום עבודה קשה ברי"י בלואַר איסט סייד, שהחל בשעה תשע בבוקר לאחר נסיעה של שלושת רבעי שעה ברכבת העילית של "ברוקלין-מנהטן טרנספר".

כשהיינו מתכנסים שלושתנו בדירתו, הוא בדיוק היה שב הביתה מיומו הארוך. מנין מצא כוח לפתוח בעוד מפגש לימודי, זאת אין ביכולתי אפילו לדמיין. הוא היה מתרחץ ומתיישב לשולחן המטבח, ואשתו היתה מגישה לו את ארוחת הערב, שלעתים קרובות היתה מורכבת מקערית חמה של דגנים

קלויים, ולאחריה פרוסת דג או צלחת מרק, בלוויית לחם שחור וחמאה, וכוס חלב. שלושתנו, הבנים, היינו יושבים מסביב לשולחן, המהדורות לתלמיד של מסכת בבא מציעא מונחות לפנינו, והשיעור התנהל בעודו אוכל. המסכן לא זכה לרגע של מנוחה מאז היכנסו הביתה, ואפילו מארוחתו לא יכול ליהנות בשקט ובשלווה, ובכל זאת הוא ניהל את מפגשינו ברוח טובה ומחוכמת, גם אם בלאות מה.

במפגשים אלה אירעה טבילתי הראשונה בים התלמוד. היתה זו התנסות חדשה ומרוממת רוח להפליא. עד אז התרכזו לימודי בטקסטים מקראיים, להוציא את פרקי אבות, שעסקו בעיקר בכללי מוסר ובהתנהגות נאותה. הטקסטים המקראיים כללו נראטיבים, היסטוריים ומקודשים, וכן תכנים תיאולוגיים וליטורגיים וחוקים וצווים אלוהיים. ספרי יהושע, שמואל ומלכים היו ספרים היסטוריים, מלאי סיפורים, דמויות, ניצחונות ומפלות – ופרשו את סיפור התפתחותה של אומה שנשבעה אמונים, בברית אלוהית, לאידיאל של קדושה, אף שמימשה אותו רק בחלקו בחיים הממשיים. היה אפשר להאמין באמיתותם של הנראטיבים האלה או להטיל בהם ספק, אבל לא היה אפשר להתווכח איתם; ודאי וודאי שלא עמדו לרשותנו משאבים ביקורתיים להעריך טקסטים עתיקים. גם לא יכולנו לעסוק באופן ביקורתי בחומרים מקראיים שנמסרו לנו, על כל פנים, בהתגלות.

כאן, בתלמוד, השתנתה הראייה בכללה. הנושאים היו אנושיים, ההקשר משפטי, והטקסטים עצמם, בהיותם תרשומות דיונים בבתי אולפנות, היו רציונליים ופולמוסיים. מחבריהם של דיונים אלה היו חכמים רבניים, לא נביאים, בעלי סוד או חוזים. הם לא חוו התגלויות. הם הכירו בסמכותם של הטקסטים המקראיים, כמובן, אך גם התקדמו מהם והלאה, מונחים לחלוטין בטיעונים לוגיים וחשופים לטיעונים לוגיים שכנגד מצד עמיתיהם. היה זה לא רק אפשרי, אלא אף מצופה, כחלק מלימודי התלמוד המסורתיים, שנקפוץ אל תוך ים המחלוקות של החכמים ונפלמס את דרכנו בסוגיות, בעוד טיעוניהם המושכלים משמשים לנו קרש קפיצה.

הפרק שלמדנו היה "המפקיד", העוסק בערבויות כספיות. הסוגיות לא היו תיאולוגיות או מקודשות בשום מובן מקובל, אלא סוגיות מעשיות יומיומיות. אדם מבקש מחברו להשגיח באופן זמני וללא תשלום על נכס השייך לו. כשהבעלים חוזר ודורש את הנכס בחזרה, חברו אומר שאבד או נגנב. מה עושים? היה זה מסוג השאלות שיכולנו להבין באופן מידי – ילדים בני שתים-עשרה, בעלי ניסיון רב בהשאלה ובשאילה, ובבקשות מחברינו שישמרו לנו על דברים. היו לנו דעות מוצקות ותובנות בנוגע לנכון ולא נכון,

הוגן ולא הוגן בנסיבות שכאלה. לא התבקשנו לחוות דעה בענייני אמונה או על אמירות דתיות בעלמא, אלא לעסוק בשאלה כיצד יש להתמודד בנסיבות כאלה באופן רציונלי.

למעשה נהפכו המפגשים לסמינרים תוססים קצרים. רב נתן לנו לקרוא את הטקסט על מנת להתחיל, וביאר את השפה הארמית החדשה לנו (יותר מאשר את העברית המקראית והמשנאית) שהגמרא כתובה בה. אבל ברגע שהבנו את השאלה בבטחה, יכולנו להמריא. כל מחסומי הזמן והשפה נפלו והסוגיות התעוררו לחיים בזכות עצמן. ממד חדש ומקורי של מחשבה יהודית נתגלה לנו, לא בהוראה כפויה אלא בדרך המעורבות האישית.

במהלך המפגשים הצליח רב לאכול ארוחת ערב, לנהל את הסמינרים שלנו ולהשתתף בוויכוחים שהתלקחו, הכול ברוח טובה ובמאור פנים. עודני רואה אותו בעיני רוחי, גבר גבוה וכחוש, דומה במידת-מה לשחקן ויליאם פאואל, עם מצח רחב ושפם דק, מגבעת פדורה רחבת תיתורת המוסטת לאחור על ראשו, זוקר את אצבעותיו הארוכות או את סכין החמאה שלו לשם הדגשה, או מחייך חיוך רחב למשמע הצעה תמימה משל אחד התלמידים לפתרון סוגיה תלמודית.

לאחר שעה וחצי בערך היה מכל מקום מתחיל להתעייף – לעתים קרובות בשעה שתעצומות הנעורים של תלמידיו עוד עמדו בשיאן. הוא היה סוגר את ספרו, אות לסיום השיעור, אבל אנחנו, בדרך כלל, היינו ממשיכים לפטפט ולהתבדח. אשתו היתה חוזרת למטבח כדי לאכוף את כוונתו, אבל לרוב נכשלה גם היא בהשגת התכלית המבוקשת. או אז הוא היה קם ואומר בחיוך יגע, "בנים, וארפט זיך ארויס", כלומר "בנים, העיפו את עצמכם החוצה", וכך היינו עושים.

לימוד התלמוד, שרב פתח לפני, היה אתגר והרפתקה מהנה, אף שלא הצטיינתי בו במיוחד. למעשה, בכל לימודי אצל רב, מעולם לא הרגשתי כוכב. הערכתי כי התקדמתי, ומאחר שלא היו מבחנים או בחינות, גם לא לחץ לציונים או ל"הישגים", זה הספיק לי. אבל רב, ככל הנראה, חשב שהצטיינתי די להציע לאבי שאירשם לרי"י בשנה שלאחר מכן.

אמי לא התלהבה מן הרעיון, שכן משמעות הדבר היתה נסיעה בקווים העיליים של "ברוקליין-מנהטן טרנספר" בכל בוקר וערב, לבית הספר ובחזרה, וכן עזיבת בית הספר הציבורי, ובילוי היום כולו, מתשע עד שש, בישיבה או בבית ספר היהודי. אבל אבי כצפוי היה מרוצה ואמי השתכנעה למשמע ההצעה שאצטרף לרב בנסיעה ב"ברוקליין-מנהטן טרנספר" לפחות בבקרים. כך החל קשר חדש עם רב וכניסה לעולמה החדש של הישיבה.

ד"ר קפלן

כשסיימתי את לימודי בישיבה התיכונית "אקדמיה תלמודית", טרם סיימתי את מסלול הלימודים בבית המדרש למורים. אילו נשארתי בכביית המדרש למורים עד הסוף, היה עלי להירשם ל"ישיבה קולג'¹ ללימודי החול שלי. כך אכן עשו רבים מחברי לכיתה. אבל תכנית זו לא התקבלה על דעת אבי, שזמן רב לפני כן, ובעצה אחת עם רב, כבר החליט כי יהיה עלי להירשם למכללה כללית, לא למכללה בחסות יהודית. הוא רצה שאקבל את החינוך הכללי הטוב ביותר בנמצא וכן את החינוך היהודי הטוב ביותר, ודומני שחשד כי ה"ישיבה קולג'" לא יוכל להתמודד עם מבחר הלימודים הכלליים או עם איכות הלימודים בסיטי קולג' של ניו יורק.

הוא רצה גם שלימודי היהדות שלי לא יתמקדו רק בשפה העברית ובפרשנות למקרא, אלא שיהיו ממוקמים בהקשר מודרני, כלומר במסגרת המגוון הרחב ביותר של היצע חינוכי שעמד לרשותו של סטודנט אמריקני בן הזמן. תכנית זו היתה כרוכה בכמה פיתולים. משמעה היה, בשלב זה, לעזוב לגמרי את הישיבה ולהירשם לסיטי קולג'; וכן להירשם למכללה הסמינרית למדעי היהדות² להמשך חינוכי היהודי. בשלב מאוחר יותר תידרש גם חזרה לישיבה, הפעם לא לבית המדרש למורים אלא למחלקה לתלמוד עצמה, כדי לחזק את הכשרתי המסורתית כך שבתום לימודי בקולג' אוכל לנסות להתקבל ללימודי התואר השני והשלישי בלימודים רבניים מודרניים בסמינר התיאולוגי היהודי. אבי היה מודע לשני העולמות שהתנהלתי בהם, ובכוונתו היתה לספק לי את החינוך הטוב ביותר להתמודדות בשניהם.

1 אז – ישיבת יצחק אלחנן; כיום – ישיבה יוניברסיטי [העורר].

2 Seminary College of Jewish Studies

הנקודה המעניינת היא שעם כל היותו אורתודוקסי נאמן, לא היסס אבי לחשוף אותי לסיכוני החינוך הגבוה הכללי והחילוני. מאחר שהוא עצמו לא קיבל חינוך כזה, מן הסתם לא היה לגמרי ער לסיכונים אלה. במסגרת הקהילה היהודית האורתודוקסית היו בהחלט אידיאולוגים בדלנים שגיננו בחריפות את החינוך הגבוה החילוני – בעיניהם למעשה אפילו הישיבה קולג' סטה מדרך הישר בהציעו לימודים בנושאים חילוניים לסטודנטים יהודים. אבי אטם את אוזניו לאידיאולוגיות כאלה והאמין בכל לבו שליהדות האורתודוקסית אין שום סיבה לפחד מהחינוך המודרני הרחב והמוקפד ביותר.

מה נתן לו ביטחון כזה? איני יודע זאת לאשורו; אני יכול רק לנחש. אולי היתה זו הדוגמה של 'ישיבה קולג' עצמו, שהציע "סינתזה" של לימודים יהודיים וחילוניים. אולי היתה זו המסורת היהודית הגדולה של רציונליזם נוסח הרמב"ם, ששילב את הלמדנות היהודית המעמיקה ביותר עם החקירה הפילוסופית היסודית ביותר; מסורת זו היתה קנונית לדירו של כל יהודי מסורתי, אפילו למי שגדל, כאבי, בתרבות חסידית שהושפעה עד מאוד ממגמות מיסטיות ומצורות פולחן אקספרסיביות. ואולי היה ביטחונו של אבי מושרש בזיכרון ההישרדות היהודית, שצלחה תמיד באמצעות נאמנות עקשנית למורשת העבר לצד הסתגלות ללחצי הסביבה.

יהיו מקורות ביטחונו אשר יהיו, בטוחני שהושפע עד מאוד מניסיונו האישי כמהגר, שהפיח בו הרגשה משכרת של חופש בעולם החדש. הסביבה הרומנית שהיגר ממנה היתה בעיניו דכאנית, חסרת סובלנות ואנטישמית מיסודה. משהגיע לאמריקה ללא פרוטה בכיסו ב-1909, סירב לדבר רומנית עוד, אפילו עם אמי בין כותלי הבית. באמריקה הוא לא מצא עושר ונכסים, אלא חופש, פתיחות והזדמנויות. החינוך הציבורי והסובלנות הדתית היו בעיניו סמליה התאומים של אמריקה. הוא עט בהתלהבות על ההזדמנות לחינוכו שלו ונרשם לשיעורי ערב באנגלית בעודו נאבק למצוא דרך להשתכר למחייתו. והוא נהנה הנאה צרופה מהחופש לבטא את יהדותו בגלוי, בשפה ובפולחן.

זכורני שהתלוויתי אליו, בהיותי בן עשר בערך, למסע מכירות שנועד להקיף אזור חדש בלונג איילנד. היתה לו מכונת וואו ייצג חברה למכירת צלחות וספלים וכלי זכוכית. כשהיה נכנס לחנות חדשה עם מזוודתו המלאה דוגמיות, הוא היה מאתר את המנהל ופותח בנאום המכירה שלו בידיש. אני הייתי מתכווץ ממבוכה, ואחר כך מבקש שיסביר לי: "מנין לך שהמנהל מדבר יידיש?" הייתי שואל. והוא היה עונה, כאילו מדובר בעניין המובן מאליו, "טוב, איני יודע זאת, כמובן, ובדיוק בגלל זה אני פותח בידיש. אם הוא מבין, הוא ישיב לי. אם לא, עדיין אוכל לעבור לאנגלית".

החופש להיות הוא עצמו, ללא מורא, הוא מה שחש בו בחריפות והוקיר באמריקה. הוא נהנה מכך ונהנה לראות אחרים נהנים מכך. עבודתו הפגישה אותו עם אנשים בעלי רקע ומוצא מגוונים; השכונות שהתגוררנו בהן שיקפו קשת רחבה של תרבויות ושפות. אבי הפנים את האווירה ואהב אותה. בייחוד התענגתי באותן פעמים כשבנסיעותי איתו שמעתי אותו מדבר על כדורסל או על פוטבול עם מנהל חנות, ביודעי היטב שהוא משתעשע בכך לשם ההנאה הצרופה שבהשתתפות, אפילו באופן מוזר שכזה, בעולם הספורט האמריקני. אמריקה היתה בשבילי ההזדמנות להיות חופשי, להיות אתה עצמך, ללמוד כל מה שרצית ללא פחד. המחשבה על סינתזה של לימודים יהודיים ולימודים חילוניים לא צפנה שום איום לגביו, לא עוררה בו חשש, לא נראתה לו בעייתית יותר מהאפשרות שנתנה לו אמריקה להיות יהודי בארץ מבורכת של שיוויון פוליטי ושונות תרבותית. אפשרות הסינתזה זכתה לחיזוק בעקבות כמה פעמים ששמע בהן רב קונסרווטיבי נושא דרשה באנגלית. אני זוכר את תיאורו הנלהב לאחר הפעם הראשונה ששמע זאת; שוו בנפשכם – צעיר נאה הדורש באנגלית ומציע פירושים לוגיים מצודדים לכתבי הקודש לקהל מתפללים, צעירים ומבוגרים גם יחד. זהו, הוא חש, העתיד ודורו שלו היה דור מעבר הכבול לעבר. כך היה בעיניו הסמינר התיאולוגי היהודי, מרכז היהדות הקונסרווטיבית, לסמל לחינוך יהודי ראוי, ולכן ליעד ראוי לי עצמי, אף שהוא עצמו נשאר אורתודוקסי אדוק עד סוף ימיו.

סיטי קולג' כפי שהתברר לא היה מכשול לסינתזה כמכללה הסמינרית. התרשמותי הראשונית היתה מהגודל העצום. המוני סטודנטים מילאו את אולם ההרצאות רחב הידיים, שם היה עלינו למלא כרטיסיות לימוד, כשהקורסים שעוד נותר בהם מקום רשומים על הלוח הרחק בקדמת החדר. אבל אחרי שמילאתי כרטיסייה בתכנית טנטטיבית, נטולת התנגשויות בין שיעורים ועומדת בדרישות המוקדמות, התברר שכמה מהקורסים שבחרתי כבר נמחקו מן הלוח והתמלאו עוד לפני שהצלחתי להירשם ולאשר את בחירתי. ניסיונות אחדים וכמה שעות נדרשו עד שהצלחתי להרכיב אשכול קורסים.

הכיתות שלמדתי בהן היו גדולות ולא אישיות, אך לא בלתי נעימות. איש לא החזיק בידם של התלמידים; מעולם לא ראיתי דיקן או יועץ או מדריך, ולא זכור לי שאי פעם דיברתי עם מרצה מחוץ לכיתה. אבל זכור לי כי שלושה מהשיעורים שלי היו מהנים. הרביעי הזכור לי הוא קורס בשחייה, שאותו לקחתי בזמני החופשי, לפני תחילת יום הלימודים הרגיל; הכניסה לבריכה בשמונה בבוקר, אחרי נסיעת של שעה ורבע ברכבת התחתית בחודשי החורף, היתה רחוקה מלהיות בילוי נעים בעיני.

מבין שלושת הקורסים שאהבתי, אחד היה קורס בספרות צרפתית, וקסמו גבר משום שה־rים של המרצה שלנו לא היו פאריסאיים אלא דווקא מתגלגלים, כבדרום צרפת. יתר על כן, הוא היה יליד צרפת ולימד אותנו מבחר "אמיתי" של מחברים צרפתים חשובים. הקורס השני היה קורס בחיבור באנגלית והמרצה, כך סיפרו, ממש פירסם כתבים פרי עטו, שירה ככל הזכור לי. הוא תיקן את חיבורינו בשקידה ולמדתי רבות מהערות השוליים ששרבט בדיו אדומה על כל חיבורי. לעולם לא אשכח את אזהרתו מפני מטאפורות מעורבות, שתומצתה בדוגמה הנוראה שנתן: "היד שניענעה את העריסה בעטה בדלי."

לקורס השלישי היתה ההשפעה הרבה ביותר עלי. זה היה קורס חדש ללימוד מתמטיקה למי שלא התעתדו להתמחות במתמטיקה או במדעים. ספר הלימוד ששימש אותנו היה בשלב ניסיוני אז; אחר כך הוא ראה אור בכותרת "יסודות המתמטיקה", מאת מוזס ריצ'רדסון,³ שהיה אז, אם אני טועה, מרצה לאירודינמיקה בברוקלין קולג'.

מתמטיקה היתה מקצוע שתמיד התקשיתי בו בעבר, לבד מהחריג הנפלא של גיאומטריה – הנדסת המישור, שלמדתי בבית הספר התיכון ע"ש הרב יעקב יוסף. אלגברה היתה מבחינתי מכשול בלתי עביר באקדמיה התלמודית, ולא ממש קלטתי אותה עד שאחד ממורי הטיל עלי לבלות קיץ שלם בתרגול סדרה של מבחני גמר ישנים באלגברה קודם שהורשיתי לגשת לבחינה. אבל גם אחרי שעברתי בהצלחה את הבחינה, מעולם לא הרגשתי שאני באמת מבין מה קורה. הבעיות שניתנו לנו היו לא אמיתיות; הנושא כולו נראה מנותק, שק של תחבולות לא משעשעות במיוחד.

המרצה למתמטיקה שאצלו למדתי בסיטי קולג', תוך שימוש בחומרים של ריצ'רדסון, שינה את כל תפיסתי ביחס לתחום. גישתו היתה שיטתית לאורך כל הדרך והוא הדגיש בעקיבות את הגיונו של המקצוע. הוא תמיד התחיל מהבסיס, ופיתח את מושגיה של מערכת מתמטית מופשטת ואת פירושה, מונחים ראשוניים ומוגדרים, אקסיומות, הנחות (פוסטולטים), כללי היסק ותנאי הוכחה. "בכל פעם שאתם נתקעים," היה אומר, "לכו אחורה ובדקו את הגדרות המונחים, האקסיומות, ההנחות, והכללים שלכם, ואז התחילו מחדש." גישתו השיטתית לכל נושא מתמטי שעסק בו חשפה לעיני את

קרבתו לגיאומטריה, וכך שיככה את חרדותי. הקורס הזה הניח את היסודות להתעניינותי המאוחרת יותר בלוגיקה פורמלית ובפילוסופיה אנליטית.

אבל באותה שנה ראשונה בסיטי קולג' לא נמצאו לי שום קורסים בפילוסופיה כללית, גם לא קורסים שעסקו בסוגיות של סינתזה הנוגעות ללימודי היהודיים. ה"נישות" בסיטי קולג' היו מפורסמות, ורחשה בהן בעליל תסיסה חברתית ופוליטית; היו אלה תאים ליד אזור האכילה, שיוחדו להתארגנויות סטודנטאיליות. ההתארגנויות הללו כללו אגודות מרקסיסטיות מזנים שונים, אבל גם קבוצות אנטי־מרקסיסטיות, מגוון רחב של מגמות אידיאולוגיות, לרבות זרמים יהודיים. הדיונים באזור הנישות, בייחוד באותה שנה אקדמית גורלית של 41-1940, היו לוהטים ובלתי פוסקים; ויכוחים, הפרחת סיסמאות, הפגנות והפגנות־נגד למכביר. ואולם איכשהו לא ספגתי השפעה של ממש מהפעילות הענפה הזו, אף שהיתה מרגשת בעיני. כתלמיד השנה הראשונה שעתה זה הגיע מבית הספר התיכון ונתקל בעסקנות הנמרצת שניהלו סטודנטים מבוגרים יותר, היא נראתה לי מפחידה במידת מה. גם נרתעתי מהתעמולה הנמרצת שהפיצה כל קבוצה כדי למשוך סטודנטים חדשים כמותי; דוגמטיות אידיאולוגית דחתה אותי. מאז ימי באקדמיה התלמודית כשנוכחתי בניגודי ההשקפות של מורי בנוגע למלחמת רוסיה־פינלנד, לא היתה שום סכנה שאתפס לאיזושהי עמדה פוליטית שהתיימרה לוודאות. התוצאה היתה שסיטי קולג' לא ערער את יסודות גדילתי המוגנת בשני העולמות. אולם המכללה הסמינרית ערערה גם ערערה.

המכללה הסמינרית היתה מוסד יהודי קונסרווטיבי, שלוחה של הסמינר התיאולוגי היהודי, מטה התנועה הקונסרווטיבית. תנועה זו שמרה על קיום מצוות דתי מסורתי והאמינה כי עמיות יהודית כרוכה ביותר מאשר דוקטרינה דתית. מבחינות אלה היא נבדלה מהיהדות הרפורמית. הקונסרווטיבים גם דבקו בתפיסה של התפתחות היסטורית או אבולוציה בתחום הדת, ובכך חלקו על ההשקפה האורתודוקסית שאמונותיה וכללי פעולתה היו נטולי זמן. המכללה הסמינרית היא שעוררה אותי לראשונה, ובאופן יסודי, מתנומתי הלא־פילוסופית, הירוותה באחת את צימאוני החבוי לדיון פילוסופי ביהדות ובה בעת הציבה אתגר לאורתודוקסיות הנאיווית שהעריתי לקרבי בשנות התבגרותי.

כעת אני מתקשה לשחזר את האורתודוקסיות הנאיווית הזאת. לא היה זה בעיקר עניין של אמונות חיוביות לזהטות, אלא הסכמה שבשתיקה ביחס לתרבות דתית מסורתית, למנהגים, לאופני הניסוח, לפולקלור ולביטוי שלה. המנהג היה העיקר, יותר מאשר ה"אני מאמין"; נדרשה למידת טקסטים, לא הכרזת אמונה.

איש לא לחץ עלינו להחליט במה אנחנו מאמינים בעניינים תיאולוגיים. ספקות ופקפוקים לא הוכחו או גונו וקריאות אלגוריות משכנעות של עיקרים דתיים היו בהישג יד. הדרשנים והפרשנים הגדולים כבר הדגימו עד כמה אפשר להתרחק מקריאה מילולית של כתבי הקודש בחיפוש אחר אמת משכנעת. והנביאים המקראיים, בזמן קדום עוד יותר, הראו כי אפשר להתווכח עם אלוהים, להקשות על הסדר האלוהי ולדרוש שיוצדק בתחומי ההיגיון האנושי והאינטואיציה המוסרית.

בכל מסגרות החינוך היהודי הקודמות שלמדתי בהן נקשרו הטקסטים בהתנסויות מוכרות, אפופים הילה חיובית; היה אפשר לפרשם איכשהו באופן רציונלי, בין במונחים מילוליים ובין במונחים מטאפוריים, כך שניבו אוצרות גנוזים. ביקורת כללית על סמכות הטקסטים או על יסודות הדת לא הועלתה. התוצאה היתה סוג של שאננות דמוית חלום, מצב של אדיקות דמוית טראנס ששובצו בה פרטי החיים הדתיים.

שאננות דמוית חלום זו היא שנופצה בהגיעי למכללה הסמינרית, ובייחוד במפגש עם פרופסור מרדכי מ. קפלן. קודם שנרשמתי לקולג' לא ידעתי דבר על פרופסור קפלן ולא היה לי שמץ מושג על הפילוסופיה הרקונסטרוקטיביסטית החדשה שלו או על ספריו רבי ההשפעה,⁴ על כך שהקים את "החברה לקידום היהדות", על גרסותיו הרדיקליות לדת היהודית ולעמיות היהודית, שעשו אותו לכופר מסוכן בעיני האורתודוקסים. כל שידעתי הוא שנרשמתי לקורס בהנחייתו, בהיסטוריה יהודית או באיזשהו נושא קרוב אחר, ככל הזכור לי.

היתה זו כיתה גדולה למדי. פרופסור קפלן, ממוצע קומה, בעל פנים עגלגלות וזקן קצר, תפס את מקומו ליד השולחן שבחזית הכיתה. הוא דיבר לאט ובמתינות, בעברית עם שמץ מבטא אמריקני, והחוה תנועות מרשימות בידו הימנית בשעה שהרצה. הליכותיו היו רציניות, כמעט זעופות. ואולי מצחו חרוש הקמטים והארשת הלא-אישית היו רק סימנים לריכוז או לשקיעה במחשבות. על כל פנים, נראה שהוא מסתכל דרכנו יותר מאשר בנו, בלי להסגיר שום רמז לחמימות או לקשר אישי.

4 מאלה פורסמו בעברית "ערכי היהדות והתחדשותם", ירושלים, ראובן מס, 2003, "לחידוש פני הציונות", ירושלים, מרכז מרדכי מ. קפלן והספרייה הציונית, 2004, "דת האומיות המוסרית", ירושלים, מוסד ביאליק, 2005. הספרים שאליהם מתייחס שפלי הם "יהדות כציוויליזציה" (1934), "יהדות במעבר" (1936) ו"משמעות האלוהים בדת היהודית המודרנית" (1937) [העורך].

איני זוכר על מה דיבר באותו יום, אבל אני זוכר שהטיל עלינו לקרוא פרקים ביהדות, ספרו הקלאסי של ג'ורג' פוט מור;⁵ ואולי היתה זו מטלה מאוחרת יותר, שהוקדמה במאמר או שניים משל מור. בכל אופן, הנושא שבחר היה התפתחות המונותיאיזם מתוך אמונות קדומות יותר בפוליתיאיזם ובהֶנֶוֹת־איזם, שעקבותיהן ניכרו בטקסט המקראי.

זה כשלעצמו היה הלם, ראיית התנ"ך בצורה התפתחותית, ולא כמקשה חסרת זמן. יתרה מזו, היה אפשר לאתר במסגרתו את עקבותיהן של אמונות משוקצות בעינינו, ולזהותן בתור שכאלה ללא התנצלות. בהתפתחות האמורה יש להבחין בדרך של הסתכלות מבחוץ כביכול, כלומר באמצעות החלה של קריטריונים עצמאיים של שיטות היסטוריות ומדעיות על הטקסט, ותוך שימוש בכלייהן של הפילולוגיה, האנתרופולוגיה, הארכיאולוגיה, המחקר ההשוואתי של הדת וכו'.

פירושים אלגוריים ששירתו קריאות אפולוגטיות נדחו לחלוטין. התנצלות משמע עיוות בלתי נמנע של האמת, הניכרת לאורם של מיטב האמצעים והמקורות המודרניים. דחפים אפולוגטיים אינם עולים אפוא בקנה אחד עם יושר אינטלקטואלי, ויש לסלקם. פרשנויות שבעבר התאפיינו ביושר אינטלקטואלי לא בהכרח משמרות את אופן האינטלקטואלי לאחר השתנות המערך הכולל של אמונות פילוסופיות ושיטות מדעיות.

ד"ר קפלן לא נהג בעידון בנוגע לכך. הוא לא נקט טיעונים מלוטשים במישור האפיסטמולוגי. הוא פשוט הנגיד בבוטות בין מה שכינה "יקום השיח המודרני" לבין יקום השיח הקדם-מודרני, והראה כיצד אי אפשר עוד לרחוש אמן לאמונות מסורתיות במסגרת הידע והמחקר המודרניים.

הוכנתי במידת מה לגישה ההיסטורית לקריאת טקסט והיכרתי את עבודתם של פרשנים מודרניים מלימודי אצל ד"ר קלוין. אבל שיעוריו לא נגעו לדוקטרינות יסוד תיאולוגיות, להבדיל מקריאה בקטעים מסוימים בנביאים. ד"ר קפלן החיל את הפרספקטיבה ההיסטורית ישירות על אמונות מרכזיות כפי שהן מופיעות בטקסטים יסודיים, בספר בראשית, לדוגמה. מלבד אי ההתאמות השונות שהובילו את המבקרים להבחין בעקבותיהם של סופרים שונים בספר, הוא הדגיש במיוחד את התפיסות הקוסמולוגיות והתיאולוגיות המופיעות בו. התוצאה היתה רדיקלית.

האמונות האסטרונומיות המופיעות בספר בראשית לדוגמה, מנוגדות לחלוטין להבנות בנות זמננו. בבראשית א, ו נאמר במפורש כי השמים הם "רקיע" המפריד בין המים שמתחתיו לבין המים שמעליו. ההשקפה המובלעת רואה בשמים מעין קערה הפוכה הניצבת על הארץ ובה חורים שדרכם יכולים המים העליונים לרדת כגשם. הרעיון שהשמש והירח לפיו הם "מאורות" הקבועים ברקיע כדי להפריד בין היום ללילה ולקצוב את עונות השנה מובע במפורש בבראשית א, יד-יח. שום מאמץ אלגורי לא יוכל לתקן תפיסות מעין אלה ללא ההנחה שהקדמונים עצמם לא הבינו אותן כפשוטן – הנחה לא סבירה לחלוטין מבחינה היסטורית. העובדה הברורה היא שהקוסמולוגיה של המקרא שונה מהקוסמולוגיה שלנו, ועלינו להכיר בכך שהיא כוללת השקפות שפשוט אינן נכונות בעינינו.

אנחנו כתלמידיו, בהיותנו אמונים על כתבי הפרשנים המסורתיים, חתרנו בדרכים שונות לעקוף את מסקנתו, אך לשווא. ד"ר קפלן היה נטול רחמים וחסר פשרות בעניינים אלה. היינו מוכנים אף לסגת לתפיסה שהתנ"ך, שאינו מדע, לא מתיימר למרות הכול להציג תמונה עובדתית אמיתית של היקום הפיזי. עניינו המרכזי, בסופו של דבר, הוא תיאולוגי, ומבחינה זו המסר שבו הוא אכן חסר זמן. אבל דרך המילוט הזאת נחסמה גם היא. שכן תפיסת האלוהים בספר בראשית כל כך מרוחקת מזו שלנו עד שאיננו יכולים עוד להגן עליה. אדם וחווה, משאכלו מן הפרי האסור בגן העדן, שמעו לפיכך "את-קול ה' אלהים מתהלך בגן לרוח היום" (בראשית ג, ח). שוו בנפשכם: אלוהים יוצא לשוח בגן כדי לנשום אוויר צח! או, חשבו על סיפור נח. משיצא מן התיבה לאחר המבול, נאמר, "ויבן נח מזבח לה' ויקח מכל הבהמה הטהרה ומכל העוף הטהור ויעל עלת במזבח; וירח ה' את-ריח הניחח ויאמר ה' אל-לבו לא אסף לקלל עוד את-האדמה בעבור האדם [...]" (בראשית ח, כ-כא). כאן מתמוגג אלוהים מריחם המתוק של בעלי החיים הנשרפים המוקרבים על מזבחו של נח. האם זוהי תמונה של אלוהים שנוכל בכנות להגן עליה כעולה בקנה אחד עם תפיסותינו? אם התנ"ך אינו חסר זמן מבחינה קוסמולוגית, הוא גם אינו חסר זמן בתיאולוגיה המובעת בו.

ואם נאמר כי אף שטקסטים אלה נתפסו בעבר באופן מילולי, אנחנו – בכל עידן ועידן – נדרשים להעריכם מחדש לאור תפיסותינו המדעיות והמסוריות המשתנות, תהיה זו בדיוק המסקנה שד"ר קפלן שאף לקדם. אבל משתמע מכך שתפיסותינו העצמאיות על האמת ועל כללי המוסר יקבלו קדימות על פני הטקסט כשלעצמו. נהיה לא רק רשאים, אלא אנוסים, להעריך מחדש את תביעתו לאמת ולסמכות מוסרית. יתר על כן, אם נמשיך לראות בטקסט הבעה

להשקפותינו, יהיה עלינו לברור מתוכו, להדגיש יסודות מסוימים בו ולהעלות משמעויות חדשות מתוכו, בדרכו של ה"מדרש" המודרני. ועלינו להתחיל בהכרה בפער המפריד בינינו לבין אבותינו ככל הנוגע לאמונה כפשוטה.

אמירות אלו, שכעת נראות לי כה מתונות והגיוניות, הסעירו את רוחי בשעתו. הן הבקיעו כליל את העמדה ההגנתית שכל חינוכי הקודם עודד אותי לראות ממנה את המסורת הכתובה של היהדות. קראתי את המילים המקודשות מבעד לערפל, עיוור למה שאמרו או כיוונו אליו באמת, ומגיב באופן מלא רק לאמירות הנעלות ביותר ולרגשות הנאצלים ביותר. הנה אפוא אני עצמי כבר הערכתי ופירשתי מחדש, אך באופן לא מודע. ד"ר קפלן אילץ אותי להביט במילים ולראות מה הן אומרות במפורש. היה עלי להסכים בכאב כי לעתים תדירות מה שאמרו היה מופרך או מעורר סלידה.

הסכמה זו לא באה בקלות. היא מילאה כמעט את כל שנת לימודי במכללה הסמינרית והיתה כרוכה במהותה בשבירת האורתודוקסיות הנאיויות שלי למען תפיסה התפתחותית ונטורליסטית של הדת. הסינתזה הישנה והרעועה בין העולם הדתי לעולם החילוני, שחייתי עמה בשלום מאז ילדותי, נהרסה כעת. היה עלי לעבד תפיסה חדשה באמצעות התמודדות ביקורתית עם שאלות פילוסופיות.

הדיונים הפילוסופיים שביקשתי זמן כה רב הגיעו סוף סוף, רחוקים מלהיות נעימים, וכרוכים בפרידה מגישות ומהרגלים מושרשים. את המפגש האמיתי הראשון שלי עם סוגיה פילוסופית חיה אני חב לד"ר קפלן. כפי שציינתי, הוא לא היה אדם בעל לב חם, ואף לא התרגש במיוחד מכך שהשליך רבים מתלמידיו לסערה אמונית. הוא לא גילה שום הבנה לאי הנוחות שחשנו, ופילס את דרכו בנחישות מבעד להגנות האפולוגטיות שלנו. במקרה אחד הוא הביע תדהמה מכך שלא עסקנו בנקודה פרשנית רדיקלית כלשהי בשיעור בתנ"ך שלמדנו אצל מנחה אחר, והתלונן ארוכות על רשלנותו של המנחה. האמת, לא חיבבתי את ד"ר קפלן כמורה, ובכל זאת אני חב לו חוב גדול, אינטלקטואלי וחינוכי. רק מאוחר יותר למדתי להעריך את כנותו הבוטה ואת האומץ המופתי שהפגין כשהתנגד בגלוי לאמונות אורתודוקסיות וכשניסה לסלול נתיבים חדשים במחשבה היהודית הדתית. ורק מאוחר עוד יותר יכולתי להתייחס אליו בחיבה אמיתית.

בעקיפין הוא הכין אותי בדרך רגשית וחינונית ללימודים הפורמליים בפילוסופיה, שאליהם התכוונתי שלא במודע כל הזמן, ושהתחלתי בהם בקולג' שנה אחר כך. יתרה מזו, הוא אפשר לי לפתח תחושה חדשה וחופשית יותר ביחס לערכה של מורשתי היהודית. כעת, משוחרר מהצורך לראות

את כולה בבחינת רשת אחת נטולת תפרים שיש להגן על כל פרט ופרט בה, יכולתי לראות בה מעין צמח המשתנה ומתפתח בהדרגה, להבחין בין שורשים לפירות, לזהות את ההיזקקות המתמדת לגיזום ולטיפוח, להזנה ולהשקיה. יכולתי לראות את התוצר הספרותי של תקופה נתונה בהקשרו ההיסטורי ולהעריך את הישגיו בעודי מכיר באי התאמותיו להווה. שתי גישות אלה לא עוד סתרו זו את זו, לא יותר מבתולדות המדע, כשהערכת תיאוריה מהעבר אין משמעה קבלתה בהווה, ודחייה של תיאוריה בהווה אין משמעה שחסידיה בעבר אינם ראויים לכל שבח.

בשנה שלאחר מכן, כשחזרתי ל"ישיבה" כדי לחזק את הרקע התלמודי שלי, יכולתי לגשת ללימוד המסורתי בעיניים פקוחות יותר, בכשרים ביקורתיים דרוכים יותר, וביכולות הוקרה מפותחות יותר מאשר קודם לכן. וכשבאותה שנה נכנסתי לשיעור הפילוסופיה הראשון שלי בברוקלין קולג' וראיתי על הלוח תרשים שנשאר משיעור קודם, מעגל שהמלה "אלוהים" כתובה בתוכו, ללא ספק שארית של דיון רציונלי בדת, היתה זו אהבה ממבט ראשון.

היהודי המחונך

מתוך כתבתה של מיכל פלג, מוסף "הארץ", 6.5.94

האם יש מקום להשוואה בין "הוראה" לבין "חינוך"? פרופ' ישראל שפיר, מחשובי הפילוסופים של החינוך, טוען שלא. שפיר עומד בראש "המרכז למחקר בפילוסופיה של החינוך" באוניברסיטת הרווארד. בין השאר הוא משתף פעולה עם מכון מנדל בירושלים, לרבות בפרויקט "מדברים חזון".¹ מתוצאות הפרויקט, הנערך זה שנתיים – בירושלים ובהרווארד לחילופין – נהנים שתי תכניות במכון מנדל: האחת היא בית הספר למנהיגות חינוכית, העוסק בטיפול מנהיגים חינוכיים בישראל; השנייה, "עמיתי ירושלים", עושה אותו דבר בקרב יהודי התפוצות. העמיתים במכון, בעלי תואר שני לפחות שמתמחים בתכנון ובניהול בחינוך, או בתחומים הקרובים לכך, מקבלים מלגות נדיבות כדי שיוכלו להתרחק לשנתיים מטרדות היום-יום ולהקדיש את כל זמנם לשאלות של פיתוח החינוך וקידומו – אם זה החינוך היהודי, במסגרת "עמיתי ירושלים", או החינוך הישראלי, במסגרת בית הספר למנהיגות חינוכית.

מכון מנדל אינו מעוניין רק בתיאוריה של החינוך, והוא מצפה – בין השאר באמצעות בוגרי שתי התכניות הללו – ליישם את המסקנות בשטח. המכון מייעץ גם לגוף שהוקם בארצות הברית מטעם קרן מנדל כדי לערוך שינויים יסודיים במערכת החינוך היהודי שם, ומפעיל כיום פרויקטים מעשיים בקהילות יהודיות, ומטרתם העיקרית היא עצירת ההתבוללות בקרב

1 ר' הקדמה, עמ' 14-15, וכן באתר "מדברים חזון" – <http://mandel.mli.org.il/>
MedabrimChazon

יהודי ארצות הברית. פרויקט "מדברים חזון" הוא חלק ממאמצי מכון מגדל לברר ולהגדיר את תפיסת החינוך היהודי, ונקודת המוצא שלו היא השאלה מיהו אותו "יהודי מחונך".

לפי המאפיינים ששפלר מונה ב"אדם המחונך", זהו איש יקר מציאות, ובוודאי אינו תוצר מובהק של "מערכת החינוך" שאנו מכירים. האדם המחונך ניחן בידע רב ובהבנה מעמיקה, ברוח ביקורתית ובפרספקטיבה קוגניטיבית, הוא משוחרר מקלישאות ומשתלב באורח פעיל ומקורי במסורות הגדולות של המחשבה היצירתית. כששפלר מונה ומפרש את מכלול המושגים המרכיבים את תפיסת האדם המחונך, הוא מחזיר למונחים רבים שנשחקו בשימוש היומיומי – בעיקר בתקשורת – את מלוא משמעותם ומשקלם. בין השאר הוא מדגיש את הניגוד שבין חינוך למידע: ולדבריו זו הבחנה חשובה מאוד כיום, כשהמחשב הוא אמצעי לימוד דומיננטי כל-כך וכשרבים תופסים את החינוך כרכישת מאגר נתונים. "תפיסת החינוך כמידע", שפלר כותב, "מתעלמת מהיכולת לעורר שאלה, הנבדלת מהיכולת לספק תשובה."

גם "ידע" העומד בפני עצמו אינו מספיק כדי להפוך אדם למחונך. הידע צריך להיות "פעיל", כלומר – להפוך לחלק מראיית העולם של האדם המחונך ולהשתתף באופן פעיל בתקשורת שהוא מנהל עם סביבתו. במסה שלו מצטט שפלר את ר"ס פיטרס, בעניין זה: "אדם יכול לדעת הרבה מאוד היסטוריה, במובן שהוא מסוגל להשיב תשובות נכונות לשאלות שמופנות אליו בכיתה או בבחינות; אבל ייתכן שידע זה לא ישפיע כלל על הדרך שהוא מסתכל בה על הבניינים והמוסדות שסביבו. אפשר לתאר אדם כזה כ'בעל ידע', אבל לא נאמר עליו שהוא 'אדם מחונך', משום שמעצם המונח 'חינוך' משתמע שאופן ההסתכלות של האדם עבר טרנספורמציה, בעקבות מה שהוא יודע."

וזו רק ההתחלה: עליו להיות בעל היכולת לבחון את עצם העקרונות והקודים שלמד; אסור לו להיות שווה נפש ואדיש – לבד מהבנה מעמיקה נדרשים ממנו גם יחס רגשי, אכפתיות, התלהבות; עליו להיות מעורב, מוכן לפעילות ולמחויבות בתחומי המחשבה שחשובים לו. שפלר מציע לא לחפש את האדם הזה בין כותלי בית הספר דווקא.

* * *

גם היום, כמו בעבר, שיטות הלימוד בבתי הספר הן בעיקרן אמצעים להקניית מידע במקצועות שונים, ושינונו עד לבחינות. זה שונה מאוד ממה

שאתה מתאר בהתייחסותך לחינוך, המושתת על הבנה פעילה, ביקורתית ורחבה. האם דרושה רפורמה יסודית בשיטות הלימוד?

פרופ' שפלר: התפיסה שאני מנסה להחדיר היא שחינוך ובית ספר הם שני דברים שונים. לעתים קרובות מחליפים ביניהם, ואנשים מזהים את שני המושגים האלה זה עם זה, כאילו שהרעיונות שיש לנו על חינוך הם המספקים השראה למה שבתי הספר יכולים וצריכים לעשות.

אני רוצה להפריד בין השניים, והבסיס שלי הוא תפיסת החינוך כתהליך מתמשך לאורך כל החיים. לרוב חושבים שחינוך מסתיים במקום שבית הספר נגמר בו. אני חושב שתפיסת החינוך היא מכלול רעיונות שנועדו לעזור לבתי הספר בכיוון שאליו הם רוצים ללכת, מתוך הכרה בכך שהתהליך צריך להימשך גם אחרי גמר הלימודים, והרבה מאוד גורמים אחרים, "סוכנים" אחרים, צריכים להיות מעורבים בו.

אם כך, האם יש בכל זאת שלב שהחינוך מסתיים בו?

למעשה זהו תהליך שלא מסתיים אף פעם, עד סוף החיים. הרעיון המסורתי של החינוך התחרותי הוא שמדובר ב"הכנה לחיים". רק לאחר שאתה מוכן, מלא ומחונן אתה יכול להתקדם הלאה ו"לחיות". מה שאני מעוניין להדגיש הוא הרעיון שבית ספר הוא חיים, והחיים הם אופן מסוים של חינוך.

האידיאל של החינוך, למרות כל זאת, הוא לתת לבתי הספר הכוונות איך הם צריכים לפעול, מה לפתח, מה הם יכולים לעשות כדי לקדם את החינוך. בתי ספר בהחלט עלולים להביס את החינוך, בשלב מוקדם מאוד, אם הם מונעים מהתהליך החינוכי להיאחז בנפש הילד.

במסה שלך "מחשבים בבתי הספר?" אתה מזהיר מפגי היסחפות בהתייחסות למחשב ומפני בלבול בין האמצעי למטרה. הרושם הוא שבעיניך שימוש באבזורים טכנולוגיים מתוחכמים בא לכסות על העדר שינוי אמיתי במערכת החינוך.

הטכנולוגיה מציבה אתגר לחינוך. מצד אחד עומד הרעיון שהטכנולוגיה יכולה לספק דרכים מהירות יותר להגיע אל המטרה. אני אכן חושב שיש לטכנולוגיה כמה רכיבים בעלי ערך, כגון המחשבים בבתי הספר: יש דברים רבים שמחשבים יכולים לעשות, אבל אתרכז בשניים-שלושה. ראשית, הם עשויים לעזור לאינטרוידואליזציה של הלימוד: באמצעות מחשב יכול כל ילד להתקדם בקצב שלו, לפי הרמה שהוא נמצא בה. שנית, המחשב אינו

משוחד: הוא אינו רואה את הילד, ולא משנה לו אם הילד עני, עשיר, או כל דבר דומה; לא תיתכן אצלו הטיה בהתייחסות. דוגמה שלישית לשימוש חינוכי טוב מאוד במחשב לדעתי היא שימוש במחשב בתחומים למיניהם – כגון בתחום המחקר המדעי. שימוש כזה, בתוך התחום עצמו, הוא דבר שיש ללמוד אותו, תוך כדי תהליך למידת התחום.

לאחר שציינתי את הדברים החיוביים האלה, אני מגיע להיבט הסיכון: הסיכון טמון בכך שנתחיל לחשוב על רכישת מידע כמטרה העליונה של החינוך, ובכך שנתייחס אל התלמיד או אל מוחו כאל סוג של מחשב שקולט מידע, שולף נתונים, מעבד אותם ומאבחן בעיות; נראה לי שחשיבה כזו מזניחה חלק עצום מהתהליך החינוכי.

הסמינר שאתה משתתף בו כאן נקרא "יהודי מחונך". האם אין בעיה יסודית בעצם השימוש במושג הזה, הרומז לכאורה שהערכים המאפיינים יהודי מחונך שונים מהערכים הכלליים שאתה מייחס לאדם מחונך? בזמנו ענית לפמיניסטיות, שדרשו להבחין בין "אדם מחונך" ל"אשה מחונכת", שהבחנה כזו מנציחה את ההפרדה בין היכולת הפוטנציאלית של גברים לבין היכולת הפוטנציאלית של נשים, ותומכת ברעיון שידע רחב, הבנה מעמיקה, ביקורתיות ומקוריות ייחודיים לגבר ונשללים מן האשה. שני הרעיונות האלה ("אדם מחונך" ו"יהודי מחונך") אינם בני-הקבלה. יש סכנה בשימוש בשני המושגים האלה תוך הצבתם זה מול זה, כביכול או שאתה "אדם מחונך" או שאתה "יהודי מחונך". האדיאלים של "אדם מחונך" נראים לי אוניברסליים, ואינם ניתנים להחלפה באחרים. קיימת גם אי-בהירות במושג "יהודי מחונך", מפני שהוא יכול לייצג שני דברים שונים: הפירוש האחד הוא שאתה אדם מחונך באופן כללי, ובנוסף על כך יהודי; הפירוש השני הוא להיות מחונך כיהודי.

אנשים רבים מחונכים, ורבים מאלה הם גם יהודים. פרויד לדוגמה היה מחונך, ובמקרה היה גם יהודי, אבל אינני חושב שהוא היה "יהודי מחונך" במובן שאליו מתכוון הסמינר שלנו. הסמינר עוסק בחינוך שמתייחס לנושאים יהודיים, לתרבות ולמורשת יהודית, לזיהוי עצמי כיהודים. אין בנמצא "אדם מחונך" באופן אבסטרקטי, אלא שכל אדם מחונך בתוך הקשר כלשהו. סנטאיאנה אמר שהרעיון של "להיות דתי" שלא במסגרת דת זו או אחרת הוא כמו הרעיון שאפשר לדבר שפה בלי לדבר בשום שפה מסוימת.

ואתה מסכים לכך.

לחלוטין. אנשים עשויים לחשוב שהסמינר כאן (בישראל) עוסק ב"יהודי המחונך" בגלל העניין במורשת היהודית, ואילו בארצות הברית קיים רק "האדם המחונך". זה מגוחך, מפני שאי־אפשר להיות אדם מחונך בלי להיות מחונך בקונטקסט מסוים. המושג "אדם מחונך" מניח מראש קונטקסט ייחודי ומעניק לו מסגרת מסוימת. אנשים גדלים במשפחות ובחברות, הם מדברים בשפות מסוימות ויש להם ערכים ייחודיים. השאלה מהי המסגרת הזו, והאם צריך בכלל לשים את הקונטקסט הייחודי במסגרת אוניברסלית של מוסר וחינוך או להשאיר אותו כמות שהוא.

אני חושב שלחינוך, באופן כללי, יש שני תפקידים: האחד הוא לטפח את ההבנה וההערכה של הילד לרקע ולשורשים שהוא בא מהם, והשני הוא להוציא אותו משם – לעבר שיקולים בממדים אוניברסליים. כך שהחינוך צריך להסתכל ב־זמנית לכל הכיוונים, אחורה־קדימה, פנים־חוץ.

מה דעתך על תכניות כמו לימודי נשים ולימודים אפרו־אמריקניים, הבולטות כיום באוניברסיטאות בארצות הברית?

יש בהחלט הבדלי איכות בין התכניות ממין זה הקיימות בארצות הברית. רבות מהן חלשות משום שאינן מונחות במידה מספקת בכיוון האוניברסלי. הן חדר־צדדיות במובן זה שכל אחד הופך לחבר בקבוצה זו או אחרת, ואילו הן הצד האוניברסלי הן הצד האינדיווידואלי של כל אדם אינו צריך להיות מתוּיֵק בתוויות או בסטריאוטיפים, בשיוך לקבוצה זו או אחרת. הרב־תרבותיות בארצות הברית היא במידה רבה תנועה פוליטית יותר מאשר תנועה חינוכית, ויש לכך סיבות. אבל הרעיון שכל אינדיווידואל זוכה לקידום בחינוך לגאווה ולהערכה עצמית של התרבות שלו או שלה – משמעו שרב־תרבותיות היא התוצאה הנובעת מכך שכל אחד מגלה את תרבותו שלו, וכששמים את כל הקבוצה יחד, מתקבל ריבוי־תרבויות.

הדעה שלי על רב־תרבותיות אחרת לגמרי: לדעתי זו צריכה להיות אידיאה אישית, כשהאדם לומד על תרבויות אחרות ולא רק על תרבותו שלו – וזה עניין אישי, לא קיבוצי. אני חושב שבמקום לטפח גאווה והערכה עצמית לתרבותך שלך, הרב־תרבותיות צריכה ליצור כך ענווה והערכה לתרבויות אחרות, ולשמש כלי לביקורת עצמית וליצירת אוניברסליות, מתוך מחשבה על החברה שלנו.

שוב, אני סבור שהתוכניות האלה בארצות הברית שונות באיכותן זו מזו. חלקן אינן רעות, אבל הייתי אומר שכללית איכותן אינה גבוהה לדעתי.

אפשר להצביע על קשר בין המגמה של הרב-תרבותיות ובין רעיון ה"יהודי המחונך"?

אינני חושב שההשראה לסמינר הזה באה מהרב-תרבותיות בארצות הברית, אבל אני כן סבור שיש היבט מסוים של הרעיון שמתקשר לתפיסת ה"יהודי המחונך".

לדוגמה?

לדעתי – וכתבתי על כך בכמה ממאמרי – חלק גדול מהחינוך היהודי צריך להיות מוקדש לבחינת היהדות כפי שהיא נראית מבחוץ, לא רק מבפנים. ההתנסות היהודית הרי היתה מעורבת, במהלך הזמן, באינטראקציה עם תרבויות רבות ונבדלות; והחינוך היהודי של אדם לוקה בחסר אם אינו כולל היכרות עם האינטראקציות הללו. איך נראית היהדות מנקודת הראות של הנצרות – לכך לדעתי יש לייחד חלק מרכזי בחינוך היהודי.

בסמינר כאן השתתפו תלמידי בית הספר למנהיגות חינוכית, שבוגריו אמורים להנהיג ולהשפיע בתחום החינוך בישראל. לדעתך אפשר בכלל לאתר ולטפח מנהיגים באופן מלאכותי, מתוכנן, או שמנהיגות נוצרת בתהליך פנימי וטבעי מתוך החברה?

התפיסה של "מנהיגות" במובן הכללי שונה מהאופן שמשתמשים במונח הזה בחוגים לחינוך או בחוגים לניהול. שותפי למחקר ואני ביקורתיים כלפי השימוש במונח "מנהיגות" לתיאור תכניות ניהול בחינוך, שהיינו מעורבים בהן. אילו היה הדבר בידי הייתי בהחלט מעדיף לדבר על "תכניות להכשרת אדמיניסטרטורים חינוכיים או מנהלים", ולא משתמש במונח "מנהיג" שהוא רחב יותר ומגוון. הרי בהיסטוריה היו מנהיגים שלא היו בהכרח מנהלים, אלא גם משוררים, מיסטיקנים, וכדומה.

התפיסה שלי בנושא המנהיגות רחבה הרבה יותר מזו של בית הספר למנהיגות חינוכית, אבל נראה שהמונח קיבל אופן שימוש ייחודי בשדה החינוך, שמשמעו הכשרת אנשים לתפקידים ניהוליים במוסדות חינוך. בכך יש היגיון. הרי אינך יכול לומר שיש לך תכנית להכשרת גנדי או ישו או משה – אבל אתה בהחלט יכול לומר שיש לך תכנית שתעזור לאנשים שהולכים לנהל מוסדות חינוכיים לעשות עבודה טובה יותר. ויש שם הרבה עבודה: אפשר וצריך להשקיע הרבה מחשבה והכשרה בהפיכת מוסדות חינוך לרגישים יותר, לאינטליגנטיים יותר, לבעלי ידע רב יותר.

יש כיום מגמה גוברת של "חינוך למצוינות". נראה לך שאיתור הצטיינות, עידודה וטיפוחה הם תופעה חיובית בחינוך?

קיימת מעין תנועה תמידית בין דגש במצוינות לבין הצד השני של המטוטלת, המדגיש התפתחות עצמית ומימוש עצמי של כל יחיד. בארצות הברית זו נדנדה בין פרוגרסיביזם לפורמליזם, כשהפרוגרסיביזם שם דגש בהתפתחות. אני חושב ששני הדברים חשובים. המטוטלת בלתי נמנעת, כי אנשים נוטים להעדיף הפכים, ללכת לקצוות. אבל לדעתי צריך לטפח גם מצוינות וגם התפתחות עצמית, ולחינוך אין שום סיבה להדביק את התווית שלו על זו או על זו, או לומר שאם אתה שואף למצוינות אינך יכול להגיע למימוש עצמי ולהיפך.

לכך יש להוסיף עוד שיקול: האם החינוך צריך לדאוג בעיקר לאלה המכונים מחוננים, הווירטואוזים האינטלקטואלים, כלומר ילדים שיגיעו לצמרת כפיזיקאים או כאמנים וכדומה. דעתי תמיד היתה שעל החינוך לדאוג לא רק לילדים האלה אלא לכל הילדים כולם. אם ניקח תחומי לימוד מסוימים, אני חושב על החשיבות שיש לחינוך הקהל לצורך יצירתיות – לא רק לחנך את היוצרים. הדוגמה החביבה עלי היא באמנות: צריך לחנך לא רק אמנים אלא גם אנשים שלא יצרו בעצמם אבל יוכלו להעריך את היצירה, להבין את התהליך ולהעריך את האמן. אמנים משגשים כשיש להם קהל מתאים, וחינוך צריך להבין שקהל מטופש אינו מועיל ליוצר.

אחת הדוגמאות שאתה מביא היא המוזיאון, שכדי לראות מה מוצג בו עליך להשתמש לא רק בעיניך אלא לראות גם באמצעות החינוך שלך. אתה כותב ש"ידע הוא כלי ויזואלי. הוא אומנם אינו אופטי אבל הוא ויזואלי משום שהוא משנה מה שאתה רואה". השאלה היא אם ידע אינו חוסם דווקא לפעמים את היכולת לראות דברים – משום שהוא מחדיר בנו דעות קדומות, תפיסות מונחות מראש?

אני עצמי חושב שזה אכן נכון, ושהעובדה הזו מצביעה על כך שהחינוך היה גרוע. הנה לדוגמה האידיאל של תפיסת אמנות שרווח בארצות הברית, הפסול בעיני. תפיסתה כ"משהו" שאמור לעורר ריגוש. זו דרך גרועה במיוחד להכין תלמידים לראות מה יש במוזיאון, כי היא נותנת להם תחושה שיש איזו התפעמות מיוחדת שהם אמורים לחוות, אם הם באמת מבינים באמנות. וכשהילד או המבוגר עומדים מול היצירה ולא מקבלים צמרמורת של ריגוש הם מניחים שפשוט אין מה לראות שם. זה ממש רעיון גרוע, להניח שאמנות היא מין אביזר שאמור לגרום לך צמרמורת, ריגוש, או זעזוע מנטלי.

כן, לפעמים מה שאתה מביא למוזיאון יכול גם לסגור, לא רק לפתוח. אבל תפיסת החינוך שלי גורסת התנסות מוקדמת ומעורבות פעילה באמנות: כלומר, לראות באמצעות השוואה איך יצירה אחת מתקיימת במקביל או בניגוד לאחרת, לגלות את הרקע ההיסטורי והביוגרפי שלה. בהערכת היצירה צריכה להשתתף פעילות מנטלית מרובה; זה מה שאני מכנה חינוך. כשהולכים לראות הצגה חדשה, הניסיון שרכשנו בהצגות טובות ורעות מאפשר לנו להעריך במובן הנכון, לא במובן של ריגוש, את מה שאפשר למצוא בהצגה. עם זאת, הניסיון המוקדם מכריע בשאלה מה אנשים יכולים למצוא ביצירה. אם ארchiב את המטפורה של המוזיאון, הרי שאם אתה רואה באמצעות החינוך שלך, חינוך מוגבל יגרום לך לראות פחות. תהיה לך תקלה בראייה.

מפתח עיניינים

- אגסי, יוסף 52, 53, 56
 אדוארדס ריצ'רד 103-104
 אדמס, ג'ון ס. 100
 אובייקט 82-86, 90, 116, 117 (ה), 123, 125, 126, 128, 129, 188-189
 אובייקטיביות 12, 123, 126, 168
 אוליץ', רוברט 170-171, 189, 215, 224
 אולפורט, גורדון ו. 141-142
 אולפסון פרדריק 210
 אוניברסליזם 140, 160, 183, 212-215, 228
 אוסטיין, ג'ון ל. 153, 201-205
 אוקשוט, מייקל 29-30
 אורתודוקסיות 233-240
 איינשטיין, אלברט 35, 38, 117, 118-119, 159, 160
 אייקן, הנרי 144-151, 155
 אייקן, הלן 148, 151
 אייר, אלפרד ג'. 54-63
 אינרציה (חינוכית) 11, 49, 116, 167
 אלוהים 117-118, 120, 121, 143, 154, 205, 217, 230, 237, 239, 241
 אליוט, תומאס ס. 100
 אמונה 17, 31, 42, 47, 66, 117, 157, 175, 185, 190, 191, 211, 217, 231, 236, 238, 239, 240
 אמונה טפלה 212, 221
 אמנות 11, 13, 36, 65 (ה), 77, 80, 81, 118-128, 146, 156, 163-164, 166, 176, 188-189, 190, 205, 248-249
 אסטרונומיה 169, 171, 239
 אקווינס, תומס 176
 אקצין, סידני 95
 אריסטו 36, 176, 195, 202
 האגודה האריסטוטלית 54, 60, 61, 154
 אתיקה 36, 55, 62, 125, 145-146, 165
 ר' גם מוסר
 בארט, ויליאם 146
 בבלי, הלל 20
 בטהובן, לודוויג ואן 36
 בטלנות 27, 38-39
 בטלר, ג'וזף 35
 בטלהיים, ברונו 226
 ביאליק, חיים נחמן 20, 21
 ביילין, ברנרד 62
 ביקורתיות 39, 42, 50, 55-56, 59, 60, 63, 79, 84, 88, 94, 96, 99, 106, 109, 113-114, 116, 122, 123, 126, 127, 132, 134, 137, 138-139, 148, 152, 153, 155, 174, 176, 181, 195, 196, 197, 200, 212, 230, 237, 240, 241, 243, 244, 245, 247
 בית כנסת 17, 112, 222-228, 229
 בלק, מקס 32, 144

- בלקין, שמואל 19
בעלות 27-26
בערות 40, 30-27
בראון, סטיוון 31
ברגסון, אנרי 192
ברטלי, ויליאם השלישי 52
ברייתווייט, ריצ'רד ב. 60-58
- ג'ואט, בנג'מין 28
גודמן, גלסון 12, 53, 59, 65, 93-102, 145-144, 151, 152, 156-159, 161
גולייטלי, קורניליוס ל. 142
גיאולוגיה 171, 169
גיאומטריה 236-235
ג'יימס, ויליאם 27-25, 33, 40, 112
גילפטרק, צ'דבורן 61
גינזברג, ח. ל. 20-21, 142
גינזברג, מוריס 53
גינזבורג, לוי 20
גלנר, ארנסט 52, 53
- האנג, האו 57
הוטקינס, ג'ון 52-55
וולטר, מריון 31
וולפסון, הארי 194-201, 204-206
ויזדום, ג'. א. 52
וייט, מורטון 63, 88, 194
ויליאמס, ג'ורג' ה. 194
ויליאמס, דונלד 197
ויצנבאום, ג'וזף 38
- זהות 65-68, 70-72, 90, 92, 108, 143, 196, 214, 216
זוסביץ' 18, 225, 229
- חומסקי, נועם 53, 95, 96, 102, 154
חורגין, פנחס 19

- חינוך באמריקה 17-22, 36, 38, 42, 44-45, 63, 103, 229-231, 237-233, 245-246, 245
- חינין, אברהם 223
- ט(שרני) כרמי 21
- טארסקי, אלפרד 97, 144
- טוויין, מארק 11, 13
- טולמין, סטפן 178
- טיליד, פול 147
- טלאולוגיה 59, 115-122, 126-127
- טקס (ר' גם פולחן)
- אוטוגרפי 65-66, 70, 72
- אלוגרפי 65-66, 72
- עריכה מחדש של 68, 70, 191-192
- ידע 13, 27-36, 80-81, 117, 151, 177, 180, 243, 248
- יהדות 19-20, 180, 196, 211, 217, 221, 232-240, 247
- יום, דייוויד 96, 146, 165
- ייוזם 126-127
- יעילות בהוראה 13, 27, 37, 48, 105-114, 167, 225
- ישראל ר' מדינת ישראל
- כהן, מוריס ר. 94, 209
- כהן, רוברט 162-163
- כוונה 45, 47, 48, 66, 119, 121, 124, 126-128
- לואיס, קלארנס א. 101, 147, 151
- לרין, קורט 214
- לוריא, אלכסנדר ר. 32
- ליידקר, אליעזר 18
- לנגר, סוזן 186-191
- לקאטוש, אימרה 52, 60
- לרר, טום 148
- מאך, ארנסט 160
- מדינת ישראל 11, 14-15, 21-22, 197, 213
- מדעי הטבע 13, 29, 31, 35, 81-84, 89-92, 97, 103-105, 117, 120-121, 124-125, 128, 136-139, 161, 166-184, 186-187
- מדעי החברה 13, 91, 92, 105, 116, 139, 144, 168-171
- מונטגיו, ריצ'רד 144
- מוסר 13, 18, 33, 38, 45, 78, 79, 125, 131-140, 146, 161, 166, 173, 178-184, 190, 191, 212, 213, 214, 216, 217, 220, 221, 230, 237-239, 246
- נקודת מבט מוסרית 136-139
- מורגנבסר, סידיני 94
- מור, ג'ורג' פ. 195, 196, 238
- מורו, גלן ר. 100
- מחשבים 13, 28, 243-245
- מיל, ג'ון סטיוארט 28
- מיסטיקה 93, 233, 247
- מלקולם, נורמן 203
- מנדלבאום, אלן 21
- מנדלבאום, מוריס 51
- מיסטרמן, מרגרט 59-60
- מצוות 17, 217, 221, 236
- בר מצווה 18-19, 227-229
- מקינטייר, אלסדייר 53
- מקרא ר' תנ"ך
- מרטין, ריצ'רד מ. 100
- מרקס, אלכסנדר 20
- נאש, ליאונרד ק. 164
- נאגל, ארנסט 91, 93-97, 171(ה)
- נוק, ארתור ד. 143
- ניחוש 27, 34-35, 118, 220
- ניל, אלכסנדר ס. 226

- פילוסופיה של החינוך 12, 13, 14, 61,
 62, 63, 64, 103, 105, 106, 111,
 133, 165, 175, 242
 פילוסופיה של הלשון 11, 153, 204
 פילוסופיה של המדע 11, 12, 29,
 52, 59, 60, 61, 94, 97, 144,
 146, 149, 164-165, 183, 185,
 215
 פינדלי, ג'ון נ. 155
 פינקלשטיין, לואיס 20
 פירס, צ'רלס ס. 94, 159, 185
 פירת, רודריק 203
 פישר, ג'ון 95
 פלאואר, אליזבת 95, 100
 פראנק, הניה 162
 פראנק, פיליפ 159-163
 פרגמטיזם 94, 96, 146, 151, 165, 185,
 215
 פרי, ראלף ב. 79, 132, 146
 פשטות 161

 צביעות 58, 191
 צ'וסר, ג'פרי 36
 ציונות 19, 20, 213
 צ'רץ', אלונזו 98, 144

 קאנט, עמנואל 36, 96
 קוויין, וילארד ו. 57, 59, 97, 98, 118,
 147, 151-157
 קולינגווד, רובין ג'. 116, 117, 120
 קון, תומס ס. 12, 60, 164, 165
 קונאנט, ג'יימס ב. 163-165
 קונסרוטיביות 234, 236
 קינג, אדמונד 195
 קלוין, ד"ר 19, 238
 קלמנוביץ' 222-232
 קלרק, פרנסיס 100
 קסירר, ארנסט 66, 67, 186-192

 נקודת מבט קוגניטיבית 13, 109, 243

 סוואג', ר' זוסביץ'
 סולובייצ'יק, הר"ד 19
 סוקרטס 30
 סטיוונס, ואלאס 100
 סיבתיות 116, 119, 165, 172-182
 סימבוליזם 185-190
 סיסמה 13, 41-50, 117
 סלארס, רוי וו. 61
 סמכות 69-70, 133, 135, 137, 158,
 175, 179, 183, 230, 237, 239
 סמל 13, 39, 41, 44, 65, 96, 157,
 185-192, 225, 221
 סמנטיקה 71, 215

 עברית 14-15, 17-22, 219, 222, 223,
 224, 231, 232, 237
 עגנון, ש"י 20
 עשיית עולם 157-158

 פואנקרה, הנרי 115, 116, 160
 פוזיטיביזם/פוזיטיביזם 96-97, 160,
 215
 פולחן (ר' גם טקס) 66-73, 187-190,
 217, 231, 233
 פולני, מיכאל 35, 144
 פופר, קארל ר. 31, 52-59
 פורד, הנרי 36
 פורמליזם (בחינוך) 41, 44, 127, 217,
 219, 248
 פיזיקה 36, 82-91, 119, 156, 157, 169,
 171, 172
 פיטרס, ריצ'רד ס. 60-64, 191, 243
 פייפר, רוברט ה. 141-142
 פיראבנד, פאול 52
 פילוסופיה פוליטית 61, 146
 פילוסופיה של הדת 11, 195-196

- קפל, פרנסיס 12, 61, 64, 155, 156, 163, 164
- קפלן, מרדכי מ. 20, 232, 240-237
- קקולה, פרידריך א. 40
- קרלי, אדווין מ. 199
- קרמין, לורנס א. 44
- קרנפ, רודולף 55, 96-97, 161
- קשב פנימי/חיצוני 111-112
- רב־תרבותיות 245-247
- רובינס, בוורלי 95
- רודנר, ריצ'רד 98
- רוזנבלט, יוסל'ה 228
- רוזנברג, ג'ייקוב 194
- רויס, ג'וזיה 105
- רוסו, ז'אן ז'אק 25
- ריטואל ר' טקס, פולחן
- רייד, לואיס א. 64
- רייכנבך, האנס 101
- רייל, גילברט 63, 152-153
- רייס, ג'וזף 44
- רלוונטיות 13, 44, 45, 50-55, 91-92, 110, 115, 126, 166, 167, 192
- אי־רלוונטיות 27, 36, 40, 49-50, 106
- רפורמיות 236
- רציונליות 27, 37, 56, 63, 114, 117, 119, 120, 135, 138, 160, 161, 167
- 221, 214, 182, 181, 175, 173, 172
- 241, 237, 233, 231, 230
- רציות 106, 172-174
- שומן, סמיואל 95
- שונפנטל, חיים 19
- שוער, אברהם 19
- שחזור 34, 112-113, 115-117, 119, 120, 123-126, 191-192, 198, 216
- שיטה לוגית 168-172, 176, 179
- שכחה 27, 32-33, 40
- שליליות 27, 31
- שמעוני, אבנר 55
- שפה 15, 17-18, 86, 153, 161, 172, 178, 201, 211-212, 219, 221, 231, 233, 245
- שפיגל, שלום 20, 21
- שפלר, רוזלינד 51, 59, 64, 162, 198
- שפלר, לורי 59
- שפלר, סם 59
- שפר, הנרי 142-147
- תוצר 41, 115-127, 173, 178-180, 220
- תוקפנות 25-27
- תורה ר' תנ"ך
- תורן, סמיואל 196
- תחרותיות 25, 27, 244
- תיאוריה 31, 34, 35, 38, 41, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 92, 93, 98, 104-107, 109-114, 115, 118-125, 135-138, 151, 154, 198, 204, 210, 241
- תיאוריה מדעית ר' מדעי הטבע, מדעי החברה
- תכנון סיבתי 181-182
- תלמוד 18, 19, 20, 195, 223, 229-231, 241
- תנ"ך 19, 142, 238, 239, 240
- תרבות 20, 71, 73, 77, 91, 106, 108, 113, 125, 151, 170, 172-176, 182-184, 196, 111-115, 216-220, 233, 234, 236, 245-247