

החינוך כמעשה חקיקה: הפוליטיקה החינוכית של הנאורות והשלכותיה

עמוס הופמן

תקציר

בעידן הנאורות ראו בחינוך מדע יישומי שיאפשר לא רק העברה אפקטיבית של ידע מדור לדור, אלא גם את כינונה של "חברת ידע" המבוססת על הישגי המדע ומנוהלת באופן רציונלי לטובת כלל אזרחיה. תכלית החינוך נקשרה אפוא מלכתחילה לשדה הפוליטיקה, כלומר לתחום אחריותה של המדינה. ההגות החינוכית של הנאורות העמידה במרכז שתי דמויות, הפוכות לכאורה. הדמות האחת היא של המחוקק כמחנך, כלומר מחוקק המופקד על מערכת חינוך שתכליתה לעצב את הרגליו ונימוסיו של הילד ולהתאימו לחברה אשר הוא חי בה. הדמות האחרת היא של המחנך כמחוקק, ולפיה תכלית החינוך היא למצות את מלוא יכולותיו "הטבעיות" של הילד כדי לכוון חברה אוטופית עתידית – חברה שתידרש בה הזדהות מוחלטת בין הפרט לבין הכלל. שתי התפישות הללו הפוכות לכאורה, אך מסקנתן היא זהה. בין אם המחוקק הוא המחנך, בין אם המחנך הוא המחוקק, תהליך החינוך נתפש כפעולה כוחנית של הפעלת סמכות ומרות. למסקנה הזו יש השלכות מרחיקות לכת על מערכות חינוך בימינו: מעת שהחינוך היה לעניינו של המחוקק, ההורים ובעקבותיהם אף המורים הודרו מקביעת מדיניות החינוך.

"ילדים הבאים לעולם יצטרכו ביום מן הימים לכוון את החברה שיחיו בה", נכתב בערך "חינוך" המופיע באנציקלופדיה הצרפתית הגדולה של המאה ה-18 (Encyclopédie). בשל כך, מסביר הכותב, "החינוך הוא הנושא המעניין ביותר – ראשית, להם [לילדים] עצמם, אלא אשר החינוך יעצבם כך שיהיו מועילים לחברה, יזכו בהערכתה וימצאו בה את רווחתם; שנית, למשפחותיהם שעליהם [על הילדים] לתמוך בהן ולכבד אותן; שלישית, למדינה אשר צריכה לקצור את פירות החינוך הטוב שמקבלים האזרחים המרכיבים אותה" (ההדגשות במקור). בשפה שמזכירה מאוד את סמאותיהן של רפורמות חינוך בנות-זמננו – (NCLB) No Child Left Behind – האמריקנית (2001), או "כי לכל ילד מגיע יותר" של דוח דוברת הישראלי (2005) – קובעת האנציקלופדיה כי "כל הילדים הבאים לעולם חייבים במרותו של החינוך" (Du Marsais, 1755).¹ למונח המופשט "חינוך" יש אפוא פנים פוליטיות מובהקות. תכליתו העיקרית מוסווית

¹ "Les enfants qui viennent au monde, doivent former un jour la société dans laquelle ils

בסממאות בדבר טובת הילד ודאגה לו, אך היא אינה אלא שימור הסדר החברתי וחיזוק והמדינה. הילדים אמנם נדרשים לחינוך "לרווחתם", אך בה בעת הם נתפשים כ"מטופלים" על ידי החינוך ו"כפופים" לו.

הקשר ההדוק בין חינוך לבין פוליטיקה אינו חידוש של הנאורות. מאז העת העתיקה החינוך נחשב תמיד בתרבות המערבית לתשתית החיונית לכינונה של חברה מדינית מתוקנת. אולם דומה שבתקופת הנאורות ההקשר הפוליטי של החינוך הודגש ביתר שאת. בני התקופה סברו שהונח יסוד אינטלקטואלי ומדעי מוצק אשר יאפשר לא רק העברה אפקטיבית של ידע מדור לדור – ידע שיתרום להפצת רעיונות הנאורות ולביסוסם – אלא גם את כינונה של "חברת ידע" המבוססת על הישגי המדע ומנוהלת באופן רציונלי לטובת כלל אזרחיה. "החינוך יכול הכל"², הכריז קלוד אדריאן הלוציוס (1715-1771) – הוגה דעות שבהמשך המאמר הזה אשוב לדון ברעיונותיו (Helvétius, 1784). מסתבר שהססמה המוכרת לנו, "הכל חינוך", הומצאה במאה ה-18. החינוך, נכתב באנציקלופדיה הצרפתית, כולל לא רק את "פיתוח השכל"³, אלא גם את פיתוחם של בריאות הגוף וכל שעניינו הוא מנהגים, נימוסים והתנהלות החיים על קשריהם החברתיים (Du Marsais, 1755). החינוך נתפש לא רק כלימוד: מלכתחילה הוא נקשר לתחום אחריותה של המדינה, והוטל עליו לעצב את אישיותו של הלומד כחלק מציבור פוליטי.

החינוך כמדע

את הדרך החדשה בחינוך סימן הפילוסוף ג'ון לוק (1632-1704). ספרו מ-1693, *Some Thoughts Concerning Education* (Locke, 1996), היה לטקסט הנפוץ ביותר בתחום החינוך במאה ה-18. דימויי עולם הילדות של לוק ורעיונותיו העיקריים בדבר התהליך החינוכי ניכרים בכל החיבורים על אודות החינוך מאותה התקופה – לא רק באנגליה, אלא באירופה כולה. נקודת המוצא של לוק הייתה הקביעה שהניסיון האנושי מבוסס אך ורק על תחושות.⁴ אין

auront à vivre: leur **éducation** est donc l'objet le plus intéressant, 1^o pour eux-mêmes, que **l'éducation** doit rendre tels, qu'ils soient utiles à cette société, qu'ils en obtiennent l'estime, & qu'ils y trouvent leur bien-être : 2^o pour leurs familles, qu'ils doivent soutenir & décorer : 3^o pour l'état même, qui doit recueillir les fruits de la bonne **éducation** que reçoivent les citoyens qui le composent. Tous les enfans qui viennent au monde, doivent être soumis aux soins de **l'éducation**..." כל הציטוטים (כאן ובהמשך) תורגמו משפת המקור על ידי מחבר המאמר, אלא אם כן יש הפניה לתרגום עברי.

2 בצרפתית: "L'éducation peut tout"

3 במקור: "instruction de l'esprit". בהקשר זה יש להבין את ההגדרה כהוראה לפיתוח הידע.

4 תפישה זו מכונה sensationism, ביטוי שקשה לתרגמו לעברית. תפישתו הפילוסופית-פסיכולוגית של לוק מפורטת בהרחבה בחיבורו *Essay Concerning Human Understanding* (Locke, 1997); בעברית קיים תרגום חלקי בלבד של חיבור זה (לוק, 1972).

שום מושגים "טבועים מלידה" בשכל האנושי.⁵ רשמי החושים והניסיון של הילד בעת שהוא בא במגע עם סביבתו, יוצרים בשכל מושגים ראשוניים, ומהמושגים הפשוטים התבונה יוצרת מושגים מורכבים. לפי תפישה זו, כל התנסות אינה אלא אירוע חינוכי הכרוך בזכירת רשמים ועיבודם למושגים. לוק וממשיכו כינו "חינוך טבעי" את הידע אשר בני האדם קולטים (בעיקר בילדותם) תוך כדי חייהם היומיומיים. מנגד נמצאים החינוך אשר מטרתו היא יצירת הרגלי התנהגות נאותים וכל צורה אחרת של חינוך המבוססת על העברת ידע בהתאם לתוכנית לימודים שנקבעה מראש (ידע כזה מועבר בבית הספר). ידע שנצבר בדרך זו מכונה "חינוך מלאכותי" (Locke, 1996, sec. 66).⁶ לוק ובני דורו סברו כי מן הראוי שהחינוך המלאכותי – ובעיקר רכישת הרגלי התנהגות נאותים – יתחיל מוקדם ככל האפשר, וזאת על מנת להפוך את ההרגלים הללו סוג של "טבע שני" אצל הילדים. בסופו של דבר, המונחים "טבע" ו"טבע שני" (או "הרגל") היו למושגי יסוד בהגות החינוכית של הנאורות.

לוק הגדיר את החינוך כגורם העיקרי, הבלעדי כמעט, שקובע את דרכו של האדם בחיים. "מבין כל בני האדם שאנו פוגשים", טען לוק בפסקה הראשונה של ספרו, "תשעה מתוך עשרה חלקים המגדירים אותם – טובים או רעים, מועילים או לא [מועילים] – נקבעים על ידי חינוכם". הוא אף העיר בראשית דבריו כי "אושרם של בני האדם או סבלם הוא בעיקר תוצאה של מעשיהם שלהם". הוא לא נתן לכל אחד יד חופשית לעצב את גורלו בחיים כרצונו. הילדים, טען, הם במידה רבה חומר ביד היוצר; אפשר לכוון את התנהגותם כפי שמסיטים מי מעיינות לתעלות: "באמצעות כיוון מזערי זה שניתן להם במקור, הם מקבלים נטיות שונות ומגיעים לבסוף למקומות מרוחקים ונידחים מאוד" (Locke, 1996, sec. 1).⁷ מכאן מסקנתו של לוק שקיים "סדר נכון" לתהליך החינוכי, סדר המעוגן בהבנה מדעית של דרכי קליטת המידע על ידי החושים ועיבוד המידע על ידי השכל. שיבוש "הסדר הנכון" יביא לכך שהאדם הבוגר לא יהיה אזרח מועיל לחברה אשר הוא חי בה.

5 "מושגים טבועים מלידה" (innate notions) היה ביטוי נפוץ בתורות הפילוסופיות-פסיכולוגיות של העת החדשה המוקדמת. בניגוד לדעה המקובלת לוק לא השתמש בצירוף tabula rasa ("לוח חלק") כדי לתאר את שכלו של האדם בעת לידתו, אלא בצירוף white paper ("נייר לבן").

6 לוק לא השתמש בביטוי "חינוך מלאכותי", אך הסביר את הניגוד בין קליטה טבעית לבין "קליטה נלמדת": את האחרונה הוא ראה כ"מלאכותית", או בלשונו: "artificial or studied" (Locke, 1996, sec. 66).

7 "[...] Men's happiness or misery is most part of their own making. [...] Of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education. and there 'tis, as in the fountains of some rivers, where a gentle application of the hand [...] turns the flexible waters in channels, that make them take quite contrary courses; and by this direction given them at first in the source, they receive different tendencies, and arrive at last at very remote and distant places."

חינוך טבעי כחינוך פוליטי: המחוקק כמחנך

לפי לוק, במידה רבה החינוך הוא תוצר של עימות בין רצונות – רצונו "הפרטי" של הילד ורצונותיהם של הוריו, אלו שמייצגים עבורו את רצונה של החברה כולה. חשוב לציין כי בהגות המאות ה-17 וה-18 המונח "רצון" (volonté, will) הוא ביטוי פוליטי מובהק. המונח הזה מציין את כוחו של השליט, זה שרצונו הוא ביטוי של החוק, ולכן משמעותו היא "רצון כללי". גישתו של לוק אל החינוך הייתה אפוא פוליטית מעיקרה: החינוך הוא מאבק על סמכות ועל ציות, ויעדו הסופי של התהליך החינוכי הוא מימוש העקרונות הפוליטיים שהמשטר מתבסס עליהם. לפיכך תהליך החינוך כולל בעיקר הקניית משמעת והרגלים נאותים ("טבע שני"), כלומר הגבלת חירותם הטבעית של ילדים. בחיבוריו הפוליטיים לוק הסביר בהרחבה כיצד סמכות ההורים, אף שאינה פוליטית במהותה, משלימה את סמכות השלטון. למעשה, היא חותרת לאותן המטרות: "[...] החופש הטבעי וכפיפות להורים עולים בקנה אחד, ושניהם מושתתים על עיקרון אחד" (לוק, 1959, פרק ו, סעיף 61). על החינוך במסגרת המשפחה להכין את הילדים לקראת החיים הציבוריים שיחוו בבגרותם. אז הם יהיו משוחררים מסמכות הוריהם, אך כפופים לסמכות המדינה.

תורתו החינוכית-פוליטית של לוק נפוצה במהרה בכל אירופה באמצעות תרגומים וכתבי פרשנות רבים. רוב ההגות החינוכית של הנאורות – בעיקר בצרפת, שם נחשב לוק סמכות רוחנית בתחום זה – יישרה קו עם לוק והביעה באופטימיות רבה את האמונה בכוחו האדיר של החינוך להשפיע באופן בלתי-הפיך על התנהגותו ומחשבותיו של האדם. דומה שהמודעות להיבטים הפוליטיים של החינוך בלטה בעיקר בהגות הצרפתית של התקופה. לפיכך היו אלה הנוסחים הצרפתיים של מחשבת החינוך שהפכו הטקסטים הנפוצים ביותר בתחום זה באירופה כולה (Parry, 2007).⁸

אולם כיצד יבצע החינוך את משימותיו? להלן דבריו של רקטור אוניברסיטת פריז, שארל רולן (Rollin; 1741-1661) – דמות נשכחת בימינו, אך אוטוריטה חינוכית מוכרת במאה ה-18. וכך כתב רולן ב-1731 בחיבורו *Traité des études* (מסה על הלמידה):

[החינוך] הוא אדון רך ומרמז, אויב האלימות והכורח, אשר בוחר אך ורק את דרך השכנוע, מציג את פירות הלימוד בקולם של התבונה והאמת ומבקש להפוך את המידה הטובה לקלה יותר בכך שיעשה אותה נעימה יותר. שיעוריו, אשר מתחילים כמעט ברגע לידת הילד ומתפתחים ומתחזקים עמו, נועצים במשך הזמן שורשים עמוקים. [הם] עוברים במהרה מהזיכרון והרוח אל הלב, מטביעים מדי יום את חותמם עליו במנהגיו ונימוסיו באמצעות תרגול והרגל – אלה הופכים בו לטבע שני שאי-אפשר כמעט לשנותו –

8 לפי פארי (Parry, 2007, pp. 225-228), בבריטניה ראו את הקשר בין המדינה לבין החינוך בהססנות או אף בחשדנות. בגרמניה נודע אז עדיין משקל גדול מאוד לתפישות פטריארכליות מסורתיות, וזאת בד בבד עם עלייתה של לאומיות בנוסח "אבסולוטיזם נאור". בצרפת התקיים אפוא הקשר המובהק ביותר בין פוליטיקה לבין חינוך – הן בהיבט של ביקורת על המצב הקיים, הן בהצעות לרפורמה חינוכית כוללת מטעם המדינה.

ופועלים במהלך חייו כמחוקק נוכח תמיד אשר מורה לו בכל הזדמנות את חובתו וכופה עליו לבצעה (Rollin, 1863, 3, p. 209).⁹

שורה ארוכה של מושגים מופיעה בציטוט הקצר הזה, ציטוט שבמידה רבה מסכם את מושגי החינוך המרכזיים של התקופה: תבונה ואמת, זיכרון, הרגל וטבע שני, חקיקה ומידה טובה. לפי רולן, החינוך אמנם משרת את התבונה, אך מתחזה ל"רך" ולרחוק מאלימות. הוא כופה את עצמו על התלמיד כמעין מחוקק "נוכח תמיד" אשר מכותיב לו דרכי התנהגות. אלו נעשות למעין "טבע שני" אשר מסדיר את התנהגותו ומקבע אותה באופן בלתי-הפיך כמעט. "הטבע השני" (או "ההרגל") משקף לא רק את ערכיה ונימוסיה של החברה, אלא גם את רצונו של המחוקק. תכלית החינוך אינה אלא הפנמת החוק באמצעים לא אלימים.

אולי מפתיעה העובדה שלמונח "טבע", מונח אשר היה כה נפוץ בהגות החינוכית של המאה ה-18, לא הייתה הגדרה מוסכמת. הגישה האינטואיטיבית רואה ב"טבע" את הניגוד ל"תרבות", כלומר את התחום הפראי, הלא-מרוסן, הבלתי-מוסדר ובלתי-מסודר. לעומת זאת "הטבע" הוא הסדר הקיים ביקום, סדר הכולל גם את בני האדם (ולפיכך גם את היחסים החברתיים ביניהם). כך למשל סבר מונטסקייה (Montesquieu; 1755-1689) כי ישנה זיקה הדוקה בין "טבע" לבין "חוק", ולכן הבדלים סביבתיים (בעיקר הבדלים אקלימיים) עשויים להסביר את אופיים של משטרים ומערכות חוקים (מונטסקייה, 1998, חלק ראשון, ספרים א, ב; שם, חלק שלישי, ספרים יד-יח). לעומת זאת לפי פרשנותו של ז'אן-ז'אק רוסו (Rousseau; 1712-1778), הטבע אינו כולל את היחסים החברתיים בין בני האדם. יחסים חברתיים ממשיים אינם נוצרים ב"מצב הטבעי", אלא רק ב"מצב החברתי"; למעשה, האחרון הוא חריגה מן הטבע ועיוות שלו (רוסו, 1993, בעיקר מעמ' 161 ואילך). אם יש אפוא סדר "טבעי" בעולם, אזי הוא קבוע ואינו ניתן לשינוי – אף לא על ידי החינוך.

למרות חילוקי הדעות בדבר מהות המונח "טבע", דומה שהוגי הדעות של הנאורות היו מסכימים לטענה כי הטבע כולל את נטיית האדם לרווחתו הפרטית ולשמירה על חייו (נטייה זו כונתה "אהבה עצמית", amour de soi-même) ואת נטייתו להימשך לכל דבר שמסב לו הנאה ולהתרחק מכל דבר שמסב לו סבל. ייתכן שאפשר להוסיף לכך גם את ההכרה כי קיים אלוהים בעולם, והטבע אינו אלא הגשמה של התוכנית האלוהית; דומה כי רוב הוגי התקופה היו רואים

⁹ "C'est une maîtresse douce et insinuante, ennemie de la violence et de la contrainte, qui aime à n'agir que par voie de persuasion, qui s'applique à faire goûter ses instructions en parlant toujours raison et vérité, et qui ne tend qu'à rendre la vertu plus facile en la rendant plus aimable. Ses leçons, qui commencent presque avec la naissance de l'enfant, croissent et se fortifient avec lui, jettent avec le temps de profondes racines, passent bientôt de la mémoire et de l'esprit dans le cœur, s'impriment de jour en jour dans ses mœurs par la pratique et l'habitude, deviennent en lui une seconde nature qui ne peut presque plus changer, et font auprès de lui, dans toute la suite de sa vie, la fonction d'un législateur toujours présent qui dans chaque occasion lui montre son devoir et le lui fait pratiquer."

בתפישה הזו נטייה טבעית לכל דבר (Gay, 1969, pp. 126-166; Taylor, 1989, pp. 303-390). עמדתם של לוק וממשיכיו קושרת דווקא באופן הדוק בין טבע לבין חינוך. הדבר נעשה תוך כדי יצירת הקבלה בין "טבע" לבין "טבע שני", כלומר בין טבע לבין תרבות. כפי שתואר לעיל, לוק כתב כי אפשר להטות את טבעם של ילדים לכל כיוון רצוי – באותו האופן שמטים מים בתעלות מעשה ידי אדם. עולם הטבע אינו תלוי באדם ובצרכיו, אך בד בבד קיים גם טבע אנושי אשר אפשר לעצבו באמצעות התערבות חינוכית. התערבות כזו נועדה למלא צרכים מסוימים שנקבעו על ידי החברה. תהליך העיצוב מכונן באדם טבע שני, כזה שהוא אף נעלה יותר מטבעו הראשוני ומציל אותו מסכנותיה של הסביבה הטבעית אשר עלולה לגרום לכך שיצמח פרא. אף שבמאה ה-18 רוב הוגי הדעות בתחום החינוך כיבדו מאוד את הטבע – רובם ככולם שבו והדגישו כי הטבע בלבד הוא המדריך של כל תהליך חינוכי – הם לא סמכו על הטבע כלל. ההוגים האלה ביקשו לפתח סביבה שניתנת לשליטה ולעיצוב בהתאם לרצונו של האדם. אם הכל יהיה בידי הטבע, הם סברו, לא תיווצר חברה מתוקנת; הוכחה לכך נמצאה במצבן של חברות "פראי האדם" אשר נחשפו במסעותיהם של בני אירופה ברחבי העולם ועוררו השתאות ויראה בעת ובעונה אחת (ראו למשל אצל Axtel, 2000; Livingstone & Withers, 1999). מסות שונות שניסו להציג דמות הפוכה מזו של הפרא הפרימיטיבי וצמא הדם, דמות של "פרא אציל" – החל בעל הקניבלים (1580) מאת מונטיין (Montaigne; 1592-1533) וכלה בספח לתיאור מסעו של בוגנוויל (1796) מאת דידרו (Diderot; 1713-1784) – לא שינו את ההשקפה היסודית הזו (דידרו, 2004; מונטיין, 2007).¹⁰

הרצון למצוא פראים לא מצריך התרחקות ליבשות אקזוטיות. התבוננות באופיים המרדני ובנטייתיהם הנלוזות של בני השכבות הנמוכות, או אף של הנשים, מלמדת על קיומן של נטיות שעלולות לערער את הסדר החברתי כולו. הוגי הדעות של הנאורות הדגישו אינספור פעמים כי חינוכן של בני קבוצות חברתיות אלו חייב להתבסס על עיצוב נוקשה של אופיים לקראת "ייעודם" החברתי הטבעי – עבודה, כפיפות וצייתנות (Chisick, 1981; Gill, 2010, pp. 243-); וולטר (Voltaire; 1694-1778) הציג ביצירותיו את ה"אספסוף" (canaille) כשבוי באמונות טפלות, נבער, אכזרי ובלתי-ניתן לשינוי. לפיכך הוא סבר כי לרשות המתקיימים מעבודת כפיים לא עומדים זמן ללמוד ויכולת ללמוד. דידרו הדגיש כי העם (le peuple) "מטומטם" (imbécile), "טיפש" (bête) ו"מסכן" (misérable), ולכן אין טעם לדון בהשכלת העם (Gay, 1969, pp. 519, 521). אפילו רוסו, אדם אשר גילה אמפתיה לתרבות הכפרית-איכרית הפשוטה, ציין בספרו אמיל, או על החינוך כי "העני אינו זקוק לחינוך; מעמדו כופה עליו את חינוכו. לא יעלה בידו להתחנך אחרת". אשר לנשים כתב שם כך: "ייעודה הייחודי של האישה הוא לשאת חן בעיני הגבר" ו"להיות נשלטת" (הופמן, 2009, עמ' 67-78; רוסו, 2009, עמ' 137, 585-587).

10 שני החיבורים האלה מציגים מפגש בין בני אירופה לבין אוכלי אדם בדרום אמריקה או "פראים" בטהיטי. מסקנתם היא כי דווקא התרבות האירופית פראית יותר, כיוון שהיא מרוחקת מדי מהטבע.

הוגי הזרם המרכזי של הנאורות סברו אפוא שהחינוך אכן נדרש כדי לחלץ את האדם מבורותו, אך הם לא רצו בחינוך להמונים. אם דובר על חינוך לכל, הכוונה הייתה לחינוך מוגבל ביותר – כזה שתכליתו אינה לשחרר את המעמדות הנמוכים, אלא לעשותם יעילים יותר כלכלית ומאיימים פחות פוליטית (Chisick, 1981; Roche, 1998, pp. 339-341). הוגי החינוך של המאה ה-18 ידעו כי בסופו של דבר, פתיחת שערי החינוך לכל תגרום לכך שהמבנה החברתי המסורתי ייסדק וישתנה. בשל כך הם פיתחו תפישה של "חינוך מונע", כזו שנקודת המוצא שלה היא כי בנסיבות מסוימות מניעת חינוך מועילה יותר מאשר הענקתו. לפי התפישה הזו, הוראת העניים והנשים צריכה להתמקד בלימוד מיומנויות בסיסיות התואמות את "יעודם" של הלומדים. מיומנויות אלו ימנעו מהם להזיק לעצמם או לאחרים, יאפשרו להם קידום אישי עד לרמה מסוימת ואף תחושת סיפוק מחייהם, וזאת תוך כדי מתן שירות לחברה בלי לסכן את האינטרסים המסורתיים שלה. ברור אפוא כי מטרת החינוך הוגדרו לפי אינטרסים של תועלת חברתית וביטחון ציבורי – עניינים מובהקים של חקיקה, לאו דווקא של חינוך והוראה. מטרת החינוך הוגדרו באופן מעשי-יישומי לחלוטין אשר מנוגד לגמרי לאידיאל האינטלקטואלי של חינוך כהארה אישית. הזרם המרכזי של ההגות החינוכית בעידן הנאורות עשה את התועלת החברתית לעקרון המנחה של החינוך: בני האדם לומדים את הרלוונטי לתפקידם בחברה, תפקיד אשר מוגדר על ידי המדינה.

עמדותיו של אטיין-גבריאל מורלי (Morelly; 1717-?), דמות מסתורית למדי אשר לא ידוע דבר כמעט על אודותיה, הן דוגמה מובהקת לגישה זו. כתביו האוטופיים והפרוטו-קומוניסטיים של מורלי היו פופולריים בשנות הארבעים והחמישים של המאה ה-18, ויש להניח כי הוא היה בעל ניסיון ניכר בהוראה. בספריו המרכזיים, *מסה על רוח האדם, או עקרונותיו הטבעיים של החינוך ומסה על לב האדם, או עקרונותיו הטבעיים של החינוך* (*Essai sur l'esprit humain, ou Principes naturels de l'éducation, 1743; Essai sur le coeur humain, ou Principes naturels de l'éducation, 1745*), הוא הסביר כי אין די בחינוך "טבעי". חייבת להיות סמכות חיצונית שתסיר השפעות מזיקות מדרכם של הילדים באמצעות כפיית הרגלים. אף שהוא לא האמין כאנשי החינוך בכנסייה כי הילדים נגועים ב"חטא קדמון" הגורם להם לחטוא, מורלי סבר שנטייתם הטבעית של ילדים היא לגלות התנהגות פורקת עול. לפיכך חייבים להתקיים הסדרים מיוחדים – תנאי "סביבה" (*milieu*) ראויים – שיאפשרו למערכת החינוך לבצע את משימותיה. לכאורה גישה זו מודרנית להפליא, אך כוונתו של מורלי לא הייתה ליצור סביבת למידה נוחה לילדים ואקלים חברתי ראוי בבית הספר. רצונו היה בניהול הסביבה באמצעות המדינה תוך כדי הפעלת בקרה נוקשה על התנהגות הילדים, וזאת על מנת להתמודד עם מגרעות טבע האדם. לפי מורלי, על מערכת החינוך להיות כפופה לחלוטין למדינה. בהיותם בני חמש יופרדו הילדים מהוריהם וילמדו בפנימיות. בהמשך גם התהליכים של בחירת מקצועם ובחירת נשותיהם יכוונו על ידי המדינה. במערכת החינוך של מורלי לא הילד נמצא במרכז, גם לא ההורה או המורה, אלא המחוקק. תכליתו של האחרון

לכפות על הפרטים את "רצונם האמיתי" באמצעות חוקים שיגרמו לשיתוף פעולה ביניהם. תפישתו של מורלי אינה רואה בחינוך כלי לרפורמה חברתית, אלא שיקוף של רפורמה פוליטית. אף שכל תורתו של מורלי מבוססת רטורית על המונח "טבע" ועל "העקרונות הטבעיים של החינוך", בפועל הוא ביקש להתרחק מהטבע באמצעות העברת החינוך לידיהם של מחוקקים – כאלה אשר יעצבו אזרחים שיועילו לחברה (Morelli, 1745, pt. II). סקירה כללית על אודות מורלי מופיעה אצל (Gill, 2010, pp. 117-159).

תפישה זו של המחוקק כמחנך קיבלה את ביטויה השלם ביותר במשנתו של קלוד אדריאן הלווציוס, בעל האמירה "החינוך יכול הכל"¹¹. הלווציוס – הוגה דעות, סופר, משורר ואתאיסט מוצהר – פרסם בשנת 1758 את ספרו *De l'Esprit* (על הרוח). בספר זה הוא קיבל את הגישה האמפיריציסטית היסודית של לוק, ולפיה כל ידיעותיו של האדם נובעות בראש ובראשונה מניסיון החושים. אולם הלווציוס הוסיף על כך את נקודת המבט האתאיסטית-מטריאליסטית שלו, ולפיכך הדגיש כי המניע הבלעדי למעשיהם של בני האדם ולדרכי שיפוטם את הדברים הוא רצונם (הטבעי, כמובן) למצות את מרב ההנאה ולמזער את הכאב.¹² עמדותיו של הלווציוס עוררו התנגדות נרחבת בממסד הצרפתי. בתמיכת השלטון הודיעה הכנסייה שהספר פוגע באושיות הדת והמוסר, מחברו הוכרז כופר, והספר הועלה למוקד בפומבי. הלווציוס נבהל מאוד מהסערה שעוררו דעותיו: הוא פרסם לא פחות משלוש התנצלויות, ובאלו טען כי חזר בו מדעותיו והדגיש את נאמנותו לדת. הוא לא העז לפרסם את ספרו השני *De l'Homme* (על האדם), והאחרון ראה אור רק שנה לאחר פטירתו (בשנת 1772).

הלווציוס הסיק את מלוא המסקנות הנובעות מהתפישה אשר טוענת שכל הידע האנושי מקורו בקליטת החושים. העמדה המתקבלת מכך רדיקלית מאוד, ולפיה שכלו של האדם (הלווציוס מכנה אותו "רוח", esprit) הוא ישות חומרית אשר קולטת רשמים באופן פסיבי. כל שהאדם עושה אינו אלא פעולה של חישה: "לזכור פירושו לחוש", טען הלווציוס; ובמקום אחר: "לשפוט פירושו לחוש ולא יותר מכך" (Helvétius, 1758, Discours I, pp. 6, 11).¹³ לפיכך כשאנו זוכרים דבר מה, בעצם אנו חשים אותו מחדש. כשאנו שופטים דבר מה (כלומר מבחינים בדמיון או בשוני בינו לבין דברים אחרים), אנו נזכרים בתחושה מובחנת כלשהי אשר חשנו בעבר. מכאן הסיק הלווציוס שמושגיהם, רצונותיהם ופעולותיהם של בני האדם מבוססים אך ורק על תגובות החושים. "איש אינו נולד טוב, איש אינו נולד רע", קבע בספרו *De l'Homme*; במקום אחר הוא טען כי "בני האדם הם כאלה או אחרים בהתאם לאינטרס, משותף

11 ראו הערה 2 במאמר זה. שם משפחתו המקורי היה שוויצר (Schweitzer), כלומר "שוויצני"; כינויה הלטיני של שוויץ הוא Helvetia, ומכאן "הלווציוס".

12 ג'ון לוק לא היה אתאיסט ומטריאליסט כלל. ספריו מדגישים לא אחת את נוכחותו המיטיבה של אלוהים – הן בעולם, הן כמושג שמתגבש בנפשו ובשכלו של האדם.

13 שלוש הפסקאות שלהלן מבוססות על ניתוחה המצוין של נטשה גיל את משנתו הפוליטית-חינוכית של הלווציוס (Gill, 2010, pp. 163-180).

או מנוגד, שמאחד אותם או מפריד ביניהם" (Helvétius, 1784, sec. V, ch. 3, p. 9).¹⁴ אם מצמצמים את הכל לכדי מהות הדברים, אזי רק סיפוק מִידי של דחפי החושים (כלומר של אותם הדחפים הטבעיים אשר גורמים לאדם להימנע מכאב ולהימשך לעונג) יכול להניע את האדם לפעולה. אצל בני האדם הכל כפוף אך ורק ליצר – כל שהם מחפשים הוא סיפוק מִידי, גופני-חומרי, של רצונותיהם הפרטיים.

מנקודת מבט פוליטית עמדתו של הלווציוס שוויונית להפליא. אין שום הבדל מהותי בין בני האדם: הם לא רק שווים, אלא אף דומים זה לזה עד כדי זהות כמעט. אם קיימת שונות בין בני האדם, הרי היא נובעת אך ורק מהבדלים סביבתיים או משוני בנסיבות ההיסטוריות. אולם ככלל אין הבדלים מהותיים ביניהם. ההשלכות המוסריות והחברתיות של עמדה זו מרחיקות לכת. אם אצל לוק וממשיכיו החינוך כרוך ברכישת הרגלים שלעתים ינחו את בני האדם לוותר על סיפוקם המִידי לטובת הכלל, הרי שאצל הלווציוס אין שום שיפוט מוסרי טבעי (כלומר מולד) ואין מידות טובות אוניברסליות. כמו כן אין שום עכבה חינוכית, כזו שמקורה בהרגל ההופך טבע שני אצל האדם, אשר עשויה לגרום לאיפוק בדרישתו למילוי רצונותיו.

כיצד במצב כזה מתקיימת חברה? האם יש סיכוי כלשהו לכונן חברה טובה יותר מזו הקיימת כאן ועכשיו? הלוא לבני האדם אין שום מניע לתעל את דחפיהם לטובת הכלל – הם דואגים רק לעצמם. מה ימנע מאדם לקום על שכנו, להרגו ולגזול את רכושו בשל הדחף המִידי שהוא חש? הלווציוס טוען כי החינוך הוא הגורם היחידי שעשוי לקיים את החברה. אין כוונתו לחינוך במובן של רכישת השכלה, ודאי שלא לחינוך ערכי לאהבת האדם. חינוך נוסח הלווציוס אינו אלא מעשה של חקיקה. הוא נתון בידי המחוקק, ומשימתו העיקרית של זה היא ליצור טיפוס של אדם שיתפקד היטב בחברה. בריאת אדם כזה (ואכן זהו מעשה של בריאה, שכן אלוהים נעדר ממשנתו של הלווציוס) צריכה להשתחרר מתלות בתנאים פיזיים או אקלימיים (ייתכן שמונטסקייה היה טוען בעד תלות כזו), ועליה להתבסס רק על היכולת לשלוט במחשבותיהם של בני האדם ולפקח עליהם כל העת. החינוך הופך מדע יישומי: המחוקק מובילו תוך כדי כך התחשבות בחוקי התנהגות "טבעיים", כאלה שמגדירים מה גורם לאנשים לפעול בדרך מסוימת ולא אחרת. עליו לחוקק חוקים שיגרמו לבני האדם לזהות את האינטרס הפרטי שלהם ("הרצון הפרטי") עם האינטרס הכללי ("הרצון הכללי"). קיים אפוא קשר אינטימי בין חינוך לבין חקיקה: השכלתם של בני האדם גורמת להם – בתהליך חינוכי נאות ובאמצעות חקיקה ראויה – לזהות את רצונותיהם הפרטיים עם תועלת הכלל. גם המוסר אינו אלא כלי של חקיקה פוליטית: "מדע המוסר", הצהיר הלווציוס, "אינו אלא מדע החקיקה" (Helvétius, 1758, Discours II, ch. 17, p. 174).¹⁵ אם אנו מזהים הדרדרות בהתנהגותם של בני האדם, הרי זו תקלה של המחוקק. אי-אפשר לתקן את החינוך לפני תיקון המשטר; לא תיתכן רפורמה חינוכית

¹⁴ בצרפתית: "Nul individu ne naît bon; nul individu ne naît méchant. Les homes sont l'un ou l'autre selon q'un intérêt conforme ou contraire les réunit ou les divise."

בלי כינונם מחדש של החוקים. המחנך האמיתי הוא אפוא המחוקק. כל שנותר למורים לעשות – ואף זאת בהכוונת המחוקק – הוא להבטיח כי בתי הספר יעצבו את הילדים בהתאם לחוקים הראויים ויכוונו את רצונם הפרטי לטובת הטוב הציבורי. בשיטתו של הלווציוס לא הפרט נמצא במרכז התהליך החינוכי, אלא הכלל. החינוך מתרחש תמיד בזירה הציבורית. מנקודת מבט פדגוגית לא הילדים נמצאים במרכז העשייה החינוכית, ואף לא המורים, אלא המחוקק. חינוך נוסח הלווציוס אינו מסע רוחני למיצוי יכולותיהם האינטלקטואליות והרגשיות של ילדים. זוהי קליטה פסיבית ומוסדרת היטב של רשמי החושים, כמו גם עיצוב ההתנהגות (באמצעות חקיקה), והם נועדו להביא לכך שרצונו של הפרט יעלה בקנה אחד עם הרצון הכללי של הציבור או של האומה. תכלית החינוך היא ליצור חברה נאורה. האדם מגלה שהאינטרסים הפרטיים שלו, עושרו ומעמדו הם גמול הניתן לו עבור התנהגות העולה בקנה אחד עם הערכת החברה אותו. אף פעם האדם אינו מקריב את האינטרסים הפרטיים שלו לטובת הכלל. למעשה, הוא אינו מסוגל לעשות זאת. לפיכך "אהבה עצמית" ו"תועלת חברתית" הם מונחים הקשורים זה בזה, וטובת החברה נשענת תמיד על טובת היחיד (למעשה, היא נובעת ממנה).

המחנך כמחוקק: רוסו

אין ספק כי היצירה החינוכית המזוהה ביותר עם הנאורות היא אמיל, או על החינוך (*Emile, ou de l'éducation*), הספר שכתב רוסו ב-1762. ההיסטוריונית נטשה גיל (Gill) טוענת כי המניע העיקרי של רוסו בכתיבת אמיל היה רצונו לבקר את משנתו הפוליטית-חינוכית של הלווציוס. ואכן, ידוע כי רוסו רשם בכתב ידו הערות זועמות רבות בשולי העותק של *De l'Esprit* אשר היה ברשותו. עיקר טענותיו היו נגד המטריאליזם והאתאיזם של הלווציוס ונגד הנחות היסוד שגרמו לאחרון לזהות תחושה עם זיכרון ושיפוט, או את המידה הטובה עם האינטרס הפרטי. במכלול התפישות הללו ראה רוסו "עיקרון מתועב" (*principe détestable*), כזה שיש לדחותו מכל וכול ולהיאבק בו בכל הכוח (Gill, 2010, p. 167). עם זאת, דומני שמופרז לטעון כי רוסו כתב את אמיל בראש ובראשונה כתגובה למסקנותיו של הלווציוס. להערכתו, יצירה זו הבשילה במוחו בהדרגה כתוצאה של נסיבות חייו הפרטיים וכחלק ממאבקו המתמשך בזרם המרכזי של הוגי הדעות בעידן הנאורות (הופמן, 2009, עמ' 23-3). ברם קרוב לוודאי שטיעונים מסוימים המופיעים בספר הם מעין תגובה – למעשה, הצעת חלופה – לרעיונותיו של הלווציוס. עצם הסיטואציה החינוכית המוצגת באמיל הפוכה, לגמרי לזו שהלווציוס תיאר. אם אצל הלווציוס החינוך הציבורי הוא מטעם המדינה ובפיקוחה, הרי שאצל רוסו יש למחנך תלמיד אחד בלבד. אם אצל הלווציוס המחוקק מרוחק מהאזרחים, הרי שאצל רוסו המחנך מלווה את תלמידו מסביב לשעון – מיום היוולדו ועד לבגרותו (גיל

15 בצרפתית: "la science de la morale n'est autre chose que la science même de la legislation")

25, לפי רוסו). אם אצל הלווציוס "החינוך יכול הכל" ותכליתו לשרת את המדינה, הרי שאצל רוסו לחינוך כשלעצמו אין עוצמה פוליטית – וקל וחומר שאינו כל יכול. רוסו מבטל לחלוטין את "מערכת החינוך" הכוחנית, זו שמופעלת על ידי המדינה ונובעת מרצונו של המחוקק. חינוך נוסח רוסו הוא תהליך ארוך ומורכב, וודאי שאינו נובע מתכתיבי החוק. להפך, עם סיום חינוכו התלמיד עצמו – ולא המחוקק – יהיה מקור החוק. החינוך נוסח רוסו אינו חינוך קולקטיבי, אלא חינוך אינדיבידואלי שיש לו מטרה קולקטיבית: לכונן קהילה אידיאלית, כזו שכל פרט בה יחוש הזדהות מלאה עם החברה. ההזדהות הזו תגרום לכך ש"הרצון הכללי" יהיה זהה ל"רצון הפרטי". לשם כך רוסו מגייס את האינדיבידואליות האותנטית של הילד שהוא מחנך ואת כוחו של הטבע, לא את כוחו של ההרגל הנרכש.

הצעד הראשון שעשה רוסו היה לנתק את הקשר אשר לוק וממשיכיו קשרו בין טבע לבין הרגל, בין המידה הטובה לבין האינטרס הפרטי. מנקודת מבטו של רוסו ישנו פער אשר אינו ניתן לגישור בין טבע לבין תרבות, או בין "המצב הטבעי" לבין "המצב החברתי" (אלה ניסוחיו בחיבוריו המוקדמים). במצב החברתי אין דבר מן הטבע, וכל כולו הוא עיוות של הטבע. וכך העיר רוסו בעמודים הראשונים של אמיל: "יש האומרים לנו כי הטבע אינו אלא הרגל. [...] כלום אין בנמצא הרגלים שנרכשו בכוח בלבד, והם לעולם אינם חונקים את הטבע?". כשם שצמחים הנתקלים במכשול יודעים לעקוף אותו ולצמוח שוב באופן טבעי, כך גם בני האדם: "כל זמן שאנו נטועים במקומנו, ביכולתנו לשמר את הנטיות הנובעות מן ההרגל, שאינן טבעיות לנו כלל; אך בו ברגע שחל שינוי במצב, ההרגל הַךְל והטבע שב לקדמותו". כלומר אף פעם ההרגל לא ייחשב לטבעי, אף לא ל"טבע שני". אם יסולקו התנאים שגורמים לאדם לפעול לפי ההרגל, הוא ישוב לטבעו "האותנטי" למרות ההרגל. "אם מוטל עלינו לצמצם את הוראת המילה **טבע** לכדי הרגלים התואמים לטבע", סיכם רוסו, "הרי שכל הפלפול הזה מיותר" (רוסו, 2009, עמ' 114. ההדגשה במקור).

כנגד קביעתו של הלווציוס כי "לשפוט פירושו לחוש", קבע רוסו כי "לשפוט ולחוש הם שני דברים השונים זה מזה". אם באמצעות התחושה האדם קולט עצמים "נבדלים, מבודדים, כפי שהם בטבע", הרי שהשיפוט מבוסס על השוואה בין דברים – ראיית הזיקה ההדדית, השוני או הדמיון ביניהם (רוסו, 2009, עמ' 457). לו הייתה זהות בין תחושה לבין שיפוט, לא היה אפשר להגדירם באמצעות שני מונחים. יתרה מזאת: כיוון שתחושות הן "אמיתיות" תמיד (שהרי אי-אפשר להכחישן), המשמעות של "לשפוט פירושו לחוש" היא ששיפוטם של בני האדם יהיה נכון תמיד. מאחר שאין זה כך, התנהגות מוסרית אינה יכולה להיות תוצאה פשוטה של הדחה להימנע מסבל ולהימשך לעונג. היא מוכרחה להיות דבר מה אחר לגמרי, כזה שמקורו אינו ביכולת נרכשת על סמך הניסיון, אלא ביכולת מולדת.

רוסו כינה את היכולת המוסרית הזו בשלל שמות: "מצפון" (conscience), "קול פנימי" (voix intérieure), "אור פנימי" (lumière intérieure) ו"סנטימנט פנימי" (sentiment intérieur). אף שהוא השתמש במילה "חוש" כדי לתאר את הנטייה המוסרית של האדם, כוונתו לא הייתה

כי הידע המוסרי נקלט באמצעות החושים, אלא נובע מכושר עיבוד מולד של תפישות ומושגים. "בעומק נשמותינו טמון עיקרון מולד של צדק ושל מוסריות", טען רוסו; בהתאם לעיקרון זה "אנו שופטים את מעשינו ואת מעשי זולתנו, אם טובים הם אם רעים. את העקרון הזה אני מכנה בשם **מצפון**" (שם, עמ' 486. ההדגשה במקור). "מי שדבק במצפון", הדגיש רוסו, "מציית לטבע", ואין כל חשש שהוא יאבד את דרכו (שם, עמ' 482). פעולות המצפון, הוא טען, מבוססות על תחושה פנימית (ומולדת) שיש לאדם – לא על שיקול דעת רציונלי המבוסס על אינטרסים, או על שיקול פוליטי שהוא פרי מאבק בין רצונות מנוגדים.

מהו אפוא תפקיד החינוך? אם היכולת המוסרית היא מולדת, אי־אפשר (וגם לא צריך) להקנות אותה. מכאן שלכל היותר החינוך יכול לעורר את התכונה הזו אצל כל פרט בנפרד. רק לאחר שהילד עוצב כפרט אוטונומי (כלומר למד להיות "אדם", בלשונו של רוסו), אפשר לגבש אצלו את המידה הטובה הפוליטית־חברתית. התהליך הארוך והמורכב הזה כולל יצירת קשר מבוקר בין התלמיד לבין סביבתו, אחר כך בינו לבין אהובתו ולבסוף בינו לבין מדינתו. אם לוק וממשיכו האמינו כי המעבר מילדות לבגרות הוא מובן מאליו (וזאת למרות המתחים הכרוכים בכך), או למצער "טבעי" והכרחי, הרי שרוסו סבר כי המעבר הזה קשה עד מאוד. על הפער שבין "האדם" לבין "האזרח", או בין "הטבע" לבין "התרבות", אי־אפשר כמעט לגשר במציאות ההיסטורית האנושית.

מכאן נובעת המסקנה היישומית הפרדוקסלית של רוסו: כיוון שהפער בין "האדם" לבין "האזרח" הוא כה גדול, אי־אפשר להשאיר הכל בידי הטבע. רק בקרה מתמדת של המחנך על תלמידו עשויה להבטיח שהמעבר הזה יוכתר בהצלחה. ואכן, רוסו הבהיר שוב ושוב שהמעקב הצמוד והמתמיד של המחנך אחר תלמידו הוא לב לבה של שיטתו החינוכית:

הנח לו [לתלמיד] שיאמין תמיד כי הוא האדון, בעוד שהאדון יהא תמיד אתה. אין שעבוד מושלם כשעבוד המעמיד פני חירות; באופן זה נלכד הרצון עצמו. הילד המסכן שאינו יודע מאום, שאינו יכול מאום, שאינו מכיר מאום, כלום אין הוא נתון לחסדיך? כלום אינך מחזיק בכל הנוגע לו סביבו? כלום אינך אדון למעשיו, כראות עיניך? לימודיו, משחקיו, הנאותיו, מכאוביו, כלום אין כל אלה בידך בלא ידיעתו? אין ספק שעליו לעשות כרצונו בלבד, אך אל לו לרצות אלא את מה שברצונך שיעשה. אל לו לעשות צעד אחד שלא חזית מראש; אל לו לפתוח את פיו בלי שתדע מה הוא עומד לומר (רוסו, 2009, עמ' 237).

יש אפוא היפוך – אם לא סתירה של ממש – בתפישתו של רוסו. מצד אחד, הוא מבקש לעודד "חינוך טבעי" בקצב שייקבע על ידי הילד.¹⁶ מצד שני, מתברר כי המחנך שולט שליטה

16 לעתים רוסו מכנה זאת "חינוך שלילי", כלומר חינוך שאינו נרכש באמצעות הוראה ישירה, אלא כתוצאה מהתנסויות אשר הילד חווה באופן בלתי־אמצעי. תלמידו של רוסו אינו קורא בספרים מגיל צעיר ואינו לומד "מקצועות" אשר המבוגרים כופים עליו ללמוד, ובכל זאת הוא ילד פעיל וסקרן המגיב למצבים ממשיים שהוא

מוחלטת בחייו של תלמידו ומפקח עליו כל העת כדי שהאחרון יתנסה בחיים במלוא "טבעיותם". על התלמיד לעמוד בשורת ניסיונות מבוקרים אשר המחנך מתכנן בקפידה. המחנך מתזמר כל דבר בחייו של חניכו, ותהליך זה מגיע לשיאו בבחירתו של המחנך את האישה המתאימה ביותר עבור תלמידו (כפי שהיה צפוי, אמיל אכן מתאהב בה). אף את האישה הזו המחנך מצליח לחנך מרחוק בדרך מסתורית כלשהי.

הסתירה הזו בהגותו החינוכית של רוסו נובעת מכך שהוא סירב להציג שיטה פילוסופית נטולת פרדוקסים. רוסו סבר שהחיים המודרניים מלאי ניגודים אשר אי-אפשר לפשר ביניהם, ולפיכך העיון הפילוסופי בשאלות חברתיות חייב להבליט את הסתירות הללו ולא להחביאן. "יסלחו לי קוראיי הפשוטים על דבריי הסותרים", כתב, "סתירות כאלה עולות בהכרח, כל אימת שהוגים בדברים; ומכל מקום מוטב בעיניי להיות איש סתירות ולא בעל דעות קדומות" (שם, עמ' 197; ראו גם שם, עמ' 117, 119).

עד היום הסתירות בכתבתו של רוסו מחוללות פולמוסים בקרב החוקרים הרבים שלו ושל כתביו. אלה מתקשים להכריע אם רוסו רצה בחינוך שתכליתו לממש את צווי הטבע, או בחינוך המבוסס על כפיית צווי המחנך אשר מוגדרים כ"טבעיים". לא קשה לראות – וחוקרים רבים אכן הצביעו על כך – ששיטתו החינוכית של רוסו מבוססת על הפעלת מניפולציה על התלמיד (ראו למשל אצל רוזנוב, 1986, פרק 7; Cranston, 1991, pp. 180-181). למרות התבטאויותיו של רוסו בעד חינוך לפי הטבע אין בכוונתו להועיד את אמיל לחיים טבעיים, אלא אך ורק לחיים אזרחיים – וזאת ברוח חיבורו הפוליטי המפורסם מ-1762, *האמנה החברתית (Du Contrat Social)*, אשר פורסם חודשים ספורים לפני אמיל.¹⁷ רוסו ציין בכל חיבוריו כמעט שאין שום אפשרות לחזור אל הטבע: המעבר מן הטבע לתרבות הוא בלתי-הפיך. המחנך משתלט אפוא על חייו של תלמידו כבר בראשיתם כדי להובילו בכפייה אל היעד המבוקש. מטרת חינוכו של אמיל אינה חירות אישית, אלא צייתנות וכפיפות. מן הסתם רוסו היה אומר שעצם העובדה כי התלמיד עצמו מחליט בכל מצב כיצד עליו לפעול מגדירה אותו כאדם אשר פעל מרצונו החופשי; אך למעשה, החירות היא רק תחושתו של התלמיד ולא מציאות ממשית, שכן המחנך מובילו להחלטות או למסקנות אשר מלכתחילה היה מעוניין כי התלמיד יגיע אליהן. לפיכך טוענים הטוענים כי רוסו החזיק בגישה פרוצנטרית (דהיינו תפישה המעמידה את הילד במרכז): לא אמיל נמצא במרכז, אלא מחנכו הלוכש דמות של מחוקק לכל דבר. אם הלווציוס העמיד את המחוקק כמחנך, הרי שרוסו העמיד את המחנך כמחוקק. האם ההבדל ביניהם משמעותי כל כך?

נתקל בהם. בסופו של דבר, הוא מגבש ידע על אודות העולם מתוך רשמי החושים שלו. רק בגיל הבגרות המאוחרת נחשף הילד לידע שיטתי, ובתוך תקופה קצרה הוא משלים את השכלתו בכל התחומים.
17 *האמנה החברתית* פורסם במאוס 1762, ואילו אמיל ראה אור ביוני של אותה השנה. חלקו האחרון של אמיל כולל תקציר של *האמנה החברתית* (רוסו, 2009, עמ' 729-753).

רוסו החל לכתוב המשך לאמיל, וייתכן שחיבור זה יכול לשפוך אור על סוגיה זו. סופו של הספר אמיל עצמו הוא אופטימי. אין כל ספק שלקראת סיום תפקידו המחנך יכול להביט אחורה בסיפוק: הוא השלים את חינוכו המלא של אמיל כאדם וכונן את התא המשפחתי הבסיסי שלו, תא שעשוי להוות תשתית לחברה האזרחית המושלמת. אמיל אמנם מפציר בו שיישאר עמו וידריך אותו במשך כל חייו, אך להערכת המחנך אמיל וסופי אינם זקוקים עוד לשירותיו. הם מוכנים לתפקידם כהורים לילד שעתידי להיוולד להם בקרוב ולתכליתם כאזרחים בקהילתם (רוסו, 2009, עמ' 768). אמיל וסופי, או הבוודדים, חיבור קצר שכתב רוסו כהמשך לאמיל ולא השלימו (החיבור הזה פורסם רק לאחר פטירתו), מתאר את קורותיהם של אמיל ואשתו האהובה סופי לאחר שהמחנך יוצא מן התמונה.

בסיפור זה מתברר כי הדברים לא התפתחו כפי שהמחנך צפה. עקב נסיבות טראגיות (הוריה של סופי ובתם הקטנה של אמיל וסופי נפטרים) בני הזוג עוברים מן הכפר לפריז, כלומר מהחיים בקרבת הטבע אל העיר המנותקת לחלוטין מן הטבע ואשר רוסו תיארה כ"רבת שאון, עיר עשנה מתבוססת בבויץ" (שם, עמ' 582). למרות חינוכו הקדני של אמיל ולמרות טוב לבה הטבעי של סופי, הם מאבדים את האינטימיות ביניהם ומתרחקים זה מזה. שם, בפריז, לאמיל ולסופי אין יותר זמן זה לזה: לא עוד זוג אוהבים, אלא מעין "רכוש" האחת של האחר. היחסים ביניהם נקרעים סופית עקב הריונה של סופי לגבר אחר. אמיל עוזב אותה ואת בנו, וזאת בשל הנחתו כי ייטב לילד אם יגדל בחסות אמו בלבד. רק אז, בעת שהוא נוטש את משפחתו, אמיל מגלה מחדש את השפעת החינוך אשר קיבל. שרשרת הרפתקאותיו בצרפת, באיטליה, ברחבי הים התיכון ובצפון אפריקה מגלה שוב כי כאדם פרטי הוא יכול להתקיים בכוחות עצמו, בלי תלות כלשהי בחברה. בעיר נשחקה לחלוטין זהותו של אמיל – הן כאדם, הן כאזרח. הוא וסופי לא הצליחו לקיים שם את אישיותם האותנטית; היה עליהם לעטות על עצמם זהות מזויפת, זהות אשר התרבות המודרנית דורשת מהחיים במסגרתה. רק בריחתו של אמיל מהעיר, בריחה אשר נובעת מנסיבות טראגיות, מחזירה אותו לעצמו – כאדם, אם לא כאזרח.

מהסיפור הבוודדים עולה כי אף המחנך הכל-יכול לא הצליח לשלב באופן מלא, כפי שרצה, בין חינוכו של אמיל כ"אדם" לבין חינוכו כ"אזרח". חינוך "האדם" משמעו חינוך המונחה על ידי טבעו של הילד עצמו ואשר מתמקד בצרכיו של הפרט, באושרו ובאוטונומיה שלו המשוחררת לחלוטין מכפייה של אחרים. בסוף תהליך חינוכו כ"אדם" (בהיותו בן 15 בערך), אמיל "מתבונן בעצמו בלי לתת דעתו על אחרים, וטוב בעיניו שהאחרים אינם נותנים דעתם עליו. הוא אינו תובע דבר מאיש, ואינו רואה עצמו חב דבר לאיש. הוא בודד בחברת בני אדם, אינו בוטח אלא בו עצמו" (שם, עמ' 367). ובניסוח חריף יותר: "ילד המתחנך בהתאם לגילו, בודד הוא. [...] הוא אוהב את אחותו כשם שהוא אוהב את שעונו, את חברו כשם שאת כלבו" (שם, עמ' 380). לעומת זאת חברותיות משמעה הפנמה של חובות אזרחיות ודרישה שהחינוך יהיה מועיל, אחיד, מבוסס על כללים פדגוגיים מוסכמים ומונחה על ידי צורכי החברה. הבוודדים מוכיח שרק חינוך "האדם" (כלומר החינוך לגילוי הפרט) חיוני כדי לשרוד, ואילו החינוך החברתי

והפוליטי מאבד כל משמעות מעשית. אמיל לא קיבל שום הזדמנות ליישם את חוקי האמנה החברתית. הוא מגיע לאושר רק בעת ניתוקו מהחברה, לא כתוצאה מחיבור אליה. *הבודדים* מדגיש אפוא את הקושי העצום לעבור מחינוכו של הפרט לחינוך חברתי, והוא גורם לקוראים להטיל ספק באפשרות לגשר על הפער שבין חינוך המיועד להעצים את הפרט לבין חינוך המיועד להעצים את החברה.

באילו נסיבות החינוך החברתי נוסח רוסו עשוי להצליח? פרשת הבודדים רומזת שלשם כך נדרש פיקוח מתמיד על האדם גם בבגרותו, בדיוק כמו פיקוחו של המחנך על חניכו מלידתו ועד לנישואיו. אם הפיקוח מוסר, האדם מתדרדר. לפיכך תפקיד המחנך אינו זמני וחולף, אלא קבוע ומתמיד. המחנך באמיל דומה מאוד למחוקק שרוסו תיאר את דמותו בחיבורו *האמנה החברתית*: אישיות יוצאת דופן בעלת "תבונה עליונה"; "גאון רוח" המכיר את יצריו של האדם, אך הוא עצמו אינו כפוף להם; אדם אשר מבקש להעניק אושר לבני האדם, אף שאושרו שלו אינו תלוי בהם כלל. רוסו הדגיש כי תפקידו החיוני של המחוקק הוא לשנות את טבע האדם, כלומר להעניק לאדם תכונות הזרות לו. בדרך כזו האדם יוכל להחליף את קיומו הטבעי (הפיזי) בקיום מוסרי ולהיות חלק ממכלול הגדול מעצמו. החוקים שהמחוקק מקנה לעמו הם נצחיים, והציות להם מתקיים בכל מצב (רוסו, 2006, ספר ב, פרק ז). אם כן, באופן אירוני הזהות שרוסו מוצא בין המחנך לבין המחוקק מקרבת אותו מאוד לתפיסותיו של הלווציוס, אותו הוגה הדעות אשר מרעיונותיו סלד כל כך. אמנם המחוקק של רוסו מוסרי יותר מהמחוקק של הלווציוס (הוא אינו סבור כי בני האדם אנוכיים במהותם), אך אצל שני הוגי הדעות הללו נוכחות המתמדת של המחנך-מחוקק חיונית לקיומם של חיים חברתיים תקינים, בריאים ומוסריים. אם אין פיקוח, צפוי סוף טראגי: החברה האנושית תתפורר לרכיביה ותחדל להתקיים.

מסקנות

כפי שהראיתי לעיל, תפישותיהם של לוק וממשיכיו מבטאות בבהירות את ההשקפה כי קיימת דרך מדעית, כזו המוכחת על ידי הניסיון, לאחד בין "האדם" לבין "האזרח". האיחוד הזה יושג באמצעות חינוך אשר ישלב בין "טבע" לבין "טבע שני", כלומר בין הדברים שהחושנים קולטים באופן טבעי לבין ידע הנלמד באופן מלאכותי. די בכך שהילד יקלוט את רשמי החושנים בסדרם הנכון כדי להבטיח כי בבגרותו יהיה אדם משכיל ורציונלי, כמו גם אזרח יעיל ומועיל לקהילה ולמדינה אשר הוא חי בהן.

הלווציוס הסיק את מלוא המסקנות מהתפישת החושנית הזו. הוא טען בתוקף שעל מנת לכוון חברה, אי-אפשר לטפח כל אדם כפרט; דרוש כי המחוקק יקבע את הכללים, וכל האזרחים יתאימו את עצמם לדרישותיו. לעומת זאת רוסו טען שהאדם ניחן בתכונות מוסריות מולדות אשר אינן נרכשות באמצעות החושנים, לרבות הנטייה לחמלה ולאהבה, ואלו מהוות את התשתית למעבר ההכרחי ממהותו כ"אדם" למהותו כ"אזרח". הלווציוס סבר כי לא תיתכן רפורמה חינוכית, אלא רק רפורמה פוליטית שיש לה השלכות חינוכיות; רוסו סבר כי לא תיתכן כלל

רפורמה פוליטית, אלא רק רפורמה חינוכית שיהיו לה השלכות פוליטיות. אף שהנחות היסוד של הלווציוס ורוסו היו הפוכות, מסקנתם בנושא תהליך החינוך עצמו דומה מאוד: חינוך משמעו פיקוח הדוק על האדם מילדותו ועד לבגרותו. הלווציוס לא היה מהסס לומר שהפיקוח הזה חייב להימשך עד ליום פטירתו של האדם, ואילו אצל רוסו הלקח מהסיפור הבודדים הוא כי גם לאחר התבגרותו של האדם אין להרפות את הבקרה החינוכית-שלטונית עליו. המחנך-מחוקק הוא צופה תמידי בתלמידיו-נתיניו, כאילו היה המשגיח בפנאופטיקון (panopticon) של ג'רמי בנתם (Bentham; 1748-1832) – הלוא הוא בית הכלא היעיל אשר סוהר יחיד בו יכול לצפות בכל האסירים, אך אלה אינם יכולים לראות אותו (Bentham, 1995). החינוך, אותו המחוקק ה"נוכח תמיד" אשר הזכיר לעיל רולן, טבוע במוחו של הילד, מורה לו את חובתו "וכופה עליו לבצעה".

הרעיון שנדרש פיקוח מתמיד על ילדים בעת חינוכם אינו שונה במהותו מהגישה הנוצרית המסורתית, זו אשר הצדיקה את הפיקוח המתמיד הזה (éternelle vigilance, כפי שכינו זאת הישועים) באמצעות הנימוק כי יש להרחיקם מנטייתם הטבעית לחטא. תפישתם החינוכית של הוגי דעות דוגמת הלווציוס אינה אלא חילון של מושג החטא הקדמון. במקום החטא מופיע האינטרס הפרטי כמניע היחיד של האדם. האינטרס הפרטי ("הרצון הפרטי") נתפש כ"חטא חברתי", אויבו הגדול ביותר של האינטרס הציבורי. גישתו של רוסו בעניין זה הייתה מורכבת יותר. הוא הסביר שהסכנה העיקרית במצב החברתי היא החלפתה של האהבה העצמית הטבעית ב"אהבה אנוכית" (amour-propre); האחרונה גורמת לאדם לדרוש שאחרים יעדיפו לספק את הצרכים שלו יותר מאשר לספק את אלה שלהם.

רוב הוגי הדעות של המאה ה-18 בתחום החינוך מתחו ביקורת על המסורת הנוצרית והסכימו שאין חטא קדמון הטבוע באדם. הלווציוס היה אתאיסט מוצהר, אך גם אדם מאמין כרוסו הצהיר חד-משמעית כי "אין כלל חטא קדמון בלב האדם. אין בו ולו מידה רעה אחת שאין יכולים לומר מה מקורה וכיצד חדרה אליו" (רוסו, 2009, עמ' 195). אם הילדים אכן חושבים רק על עצמם ונוטים להתנהגות רעה, מה גורם להם להיות כאלה? לפי רוב הוגי הדעות (לרבות מורלי ורוסו), הפגמים בהתנהגותם של ילדים אינם נובעים מחטא קדמון הטבוע בהם, אלא ממקור חיצוני – "השפעת הסביבה" אשר מסיטה את הילדים מן הטוב אל הרע, מסקרנות טבעית ליצר הרס. הרגלים רעים אינם מתפתחים בגלל נטייה מוסרית ירודה (או חטא הטבוע באדם), אלא בגלל סביבה מזיקה. כפי שצוין לעיל, מורלי הסיק מכך כי אמנות החינוך אינה אלא אמנות העיצוב של סביבה נאותה.

אך מה עשויה להיות הסביבה הזו? תשומת הלב החלה להיות מופנית לא לחברה כולה, לתנאי האקלים או לתנאים טבעיים אחרים, אלא לאנשים שבאים במגע ישיר עם הילדים – ההורים שלהם ומוריהם. אם לוק (1959, פרק ו, סעיף 61) טען כי סמכותם של ההורים משלימה את סמכות השלטון וחותרת לאותן המטרות (יצירת אזרחים חופשיים, אחרים, בעלי תודעה קהילתית-ציבורית), הרי שממשיכיו סברו כי ההורים מזיקים דווקא לתהליך החינוך. טענתם

הייתה שאם רוצים כי הילדים יפעלו למען טובת הכלל, יש לנתק בין ההורים לבין ילדיהם. הם הניחו כי החינוך מבוסס על הבנה מדעית של טבע האדם ושל דרכי קליטת ידע. מדע פדגוגי חדש זה יכול להירכש רק על ידי מומחים, ובעיקר על ידי מחנכים מקצועיים שהם בבחינת מדענים הפועלים במעבדתם באתרים מיוחדים (בתי הספר) – אתרים אשר מכוננים סביבה מבוקרת לצורך ביצוע התהליך החינוכי (Gill, 2010, pp. 242, 248-250).

בתי הספר נועדו אפוא לכונן סביבה אשר תהיה מוגנת ומנותקת במידה רבה מן "העולם האמיתי".¹⁸ חינוך פרופסיונלי כזה אינו נגיש להורים ואינו יכול להתקיים בבית או בפיקוחם של ההורים עצמם. האחריות לחינוך מועברת מהמשפחה ומהכנסייה (שני האתרים המסורתיים לפעולת החינוך) לידי המדינה, לידי של המחקר. ההורים אינם "מבינים בחינוך", ולכן הם עלולים להזיק לילדיהם. ההורים הם חלק מהסביבה המזיקה אשר משפיעה לרעה על הילדים, ולכן הם מודרים לחלוטין מתהליך החינוך. המצב הרצוי, כפי שציין מורלי, הוא הוצאתם של הילדים מחזקת הוריהם בגיל מוקדם והעברתם לפנימיות.

דומה שדווקא משנתו החינוכית של רוסו, זו אשר מדגישה מאוד את הקשר הרגשי הקיים בין הורים לבין ילדיהם, מסיקה את מלוא המסקנות מהתפישה הזו. רוסו מעיר כמה וכמה פעמים בספרו כי חשוב מאוד שהורים יחנכו את ילדיהם; האם אשר מיניקה את ילדיה נחשבת לתשתית החברה האזרחית,¹⁹ ואילו האב הזונח את ילדיו "אינו זכאי להיות אב"; כשהאב משלם לאיש אחר כדי שהלה יחנך את ילדיו, הוא זוכה לגערה חמורה מאת רוסו: "נפש רודפת בצע שכמוך! הסבור אתה כי בכספך אתה מעניק לבנך אב?" (רוסו, 2009, עמ' 132).²⁰ למרות זאת טוען רוסו כי "אמיל יתום הוא. גם אם יש לו אב ואם, אין לכך חשיבות. בקבלי על עצמי את חובותיהם אני יורש את כל זכויותיהם. שומה עליו לכבד את הוריו, אך לציית לי בלבד. תנאי זה הוא הראשון או ליתר דיוק התנאי היחיד שהתנית" (שם, עמ' 137. ההדגשה שלי). "אתה הנכס שלי, ילדי, יציר כפיי", מעיר המחנך באחת משיחותיו הדרמטיות עם תלמידו, ובכך הוא משלים את העברתו של אמיל לרשותו המוחלטת (שם, עמ' 536). הוריו הביולוגיים של אמיל אינם מוזכרים כלל בספר, ואין להם כל תפקיד בחינוכו.

תהליך ההדרה מקביעת דרכי החינוך (קל וחומר מעיצוב מדיניות חינוכית) אינו נעצר בהורים. אם אכן החינוך הוא מדע שרק מומחים יכולים לנסח את חוקיו, ואם הוא כרוך בפעולות חקיקה אשר רק שליטים רשאים ליישמן, אזי גם מורים מן השורה אינם יכולים להיות שותפים מלאים בקביעת מטרות החינוך, דרכיו ותכליותיו. בין אם המחקר מעצב את החינוך, בין אם המחנך לובש דמות של מחוקק – למורים אין כל תפקיד בעיצוב החינוך בכיתותיהם, והם

18 המונח "מוגנות", אשר נפוץ כל כך בשפת החינוך של ימינו, אינו אלא גלגול מודרני של תפישה זו.

19 "אך יואילו האימהות להזין את ילדיהן, ישוּבו הלכות המוסר ויתוקנו מאליהן, הרגשות הטבעיים ייעורו שוב ככל הלבבות; המדינה תשוב ותימלא אנשים" (רוסו, 2009, עמ' 127).

20 כידוע, רוסו עצמו זנח את חמשת ילדיו עם לידתם. במקום אחר הראיתי כי אמיל הוא מעין כפרה ספרותית של רוסו על המעשה הנורא הזה, כפרה שמקורה בתודעת החטא שלו (הופמן, 2009, עמ' 8-12).

בבחינת מכשירים להעברתו ותו לא. לפיכך אנשים שהוסמכו לעסוק בחינוך הם נטולי סמכות לקבוע מדיניות חינוך.

היסטוריונים וסוציולוגים לא מעטים הניחו שהשתלטותה של המדינה על החינוך היא בעיקרה תוצר של המהפכה התעשייתית ושל התעצמות המדינה הלאומית במאה ה-19. לפי גישה זו, בשל המהפכה התעשייתית התעורר הצורך בחשיבה על אודות דרכים לפקח על ילדים ללא נוכחות הוריהם (הללו, גברים ונשים, יצאו לעבוד במשך יום שלם בבתי החרושת). בד בבד המדינה הלאומית ביקשה ליצור אזרחים בעלי שפה אחידה ועולם מושגים משותף, הלוא הוא התשתית התפקודית הנחוצה לעצם קיומה של המדינה המודרנית. בניסוחו החרף של ארנסט גלנר (Gellner; 1925-1995), נפתח אז עידן "התרבות הגבוהה לכל". תרבות זו יצרה את בית הספר המודרני על מבנהו הריכוזי, מבנה המבוסס על מדרג כיתות ועל צוות מורים ממושמע אשר "מעביר" ידע מדור לדור. בבית הספר הזה "מעמד המורים [...] חשוב יותר – אי אפשר בלעדיו – אבל במובן אחר הוא הרבה פחות חשוב, שכן הוא איבד את המונופולין שהיה לו על החוכמה הצפונה בכתובים" (גלנר, 1994, עמ' 59).

כפי שהראיתי לעיל, מקורותיה של גישה זו אינם במאה ה-19 אלא בפולמוסים החינוכיים של המאה ה-18. גלנר וחוקרים אחרים קושרים את הופעת בית הספר הציבורי למאה ה-19 ולמהפכה התעשייתית, אולם בית הספר הציבורי (או למצער הרעיון של חינוך ציבורי) הקדים מהפכה זו ודומה כי היה אחד התנאים לעצם היתכנותה. בנושא זה, כמו גם בתחומים אחרים כה רבים, הנאורות היא אשר סימנה את דרכו של העידן המודרני. השפה המשחררת, שפה שבאמצעותה מנוסחות רפורמות חינוכיות מאז עידן הנאורות ועד לימינו, לא מצליחה להסוות את הכוונה הפוליטית המובהקת של יוצרי הרפורמות. אינני מבקש לטעון (בעקבות ההגות הפוסטמודרנית) כי הנאורות כולה אינה אלא מסכה לכוחנות שלטונית.²¹ אני סבור כי רוב הוגי הדעות של הנאורות גילו בתקופתם יחס ביקורתי מאוד אל השלטון (לא רק בצרפת) ושאפו להחליפו באחר, פתוח וחופשי הרבה יותר – ובפרט בהיבטים של סובלנות דתית, חופש ביטוי ושותפות פוליטית. עם זאת, מסקנתם **החינוכית** של הוגי הנאורות קשרה קשר הדוק בין החינוך לבין המדינה. בעלי עניין אחרים בתהליך החינוך – הילדים עצמם, ההורים ואף מורים מן השורה (האחרונים הם חלק חשוב מן השדרה האינטלקטואלית של החברה) – הודרו ממנו בהדרגה והוצגו כגורמים אשר לא זו בלבד שאינם מקצועיים די הצורך כדי לחוות דעה חינוכית או לנהל מדיניות חינוך, אלא אף עלולים להזיק לחינוך.

21 החוקר שביטא והוביל את הקו הפוסטמודרני בכל כתביו כמעט היה מישל פוקו (Foucault). בהקשר של הנאורות כראי לעיין בייחוד בספרו *תולדות השיגעון בעידן התבונה* (1986). בספר זה הוא תיאר את המאה ה-18 לא כתקופה אשר התאפיינה בפתיחות אינטלקטואלית המקדמת ערכים של שוויון, אלא דווקא כתקופה אכזרית במיוחד. בתקופה זו התרחשה "הכליאה הגדולה" – בתוקף צווים מיוחדים מטעם המלוכה נעצרו כל החריגים בחברה (לרבות קבצנים, חולי נפש, נוודים וכן הלאה) ונכלאו בבתי מחסה מיוחדים (הללו הוגדרו כ"בתי חולים").

לנקודה אחרונה זו יש השלכות משמעותיות על נוהלי מערכת החינוך כיום. על מנת לא להישאר ברמת העיון המופשט ולקרב את הדברים אלינו, נעיין בניסוחי דוח ועדת דוברת, אותו ניסיון שאפתני של "כוח המשימה הלאומי" אשר מינתה הממשלה בשנת 2004 כדי לבצע רפורמה כוללת במערכת החינוך בישראל. הסיבה העיקרית להקמת הוועדה הזו הייתה ראיית המורים כ"לא יעילים למערכת" וכאשמים העיקריים בהישגיהם הנמוכים של תלמידי ישראל במבחנים בין-לאומיים. אם להשתמש במונחים אשר רווחו במאה ה-18, הרי שהמורים נתפשו כגורם סביבתי מזיק לילדים. ואכן, דוח דוברת הגדיר את דמותו של המורה הרצוי באופן אשר נטל ממנו כל סמכות פדגוגית. המורה נתפש כמעין פועל בקו ייצור, כזה שיש לו "תשומות" ו"תפוקות" ואשר את כל פעולותיו אפשר לתכנן ולמדוד במדויק.²² אפשר, קובע דוח דוברת, "לכוון ולנהל את התהליך החינוכי כך שיכוון להשגת יעדים מוגדרים. [...] יש להגדיר מראש מטרות ויעדים מפורטים. [...] לגבי כל יעד יש לקבוע, גם זאת מראש, כיצד תימדד מידת ההצלחה בהשגתו". "כל העובדים בבית הספר, כולל המנהל", מדגיש הדוח, "יחתמו שעון נוכחות בכניסה לבית הספר וביציאה ממנו" (דוח דוברת, 2005, עמ' 17, 128). מובן כי את היעדים ואת הקריטריונים להערכת המורים לא יגדירו הם עצמם, אלא המדינה ("המחוקק", אם להשתמש בלשון המאה ה-18). כל אלה הם ביטויים לתיעוש ההוראה: דומה כי בית הספר אינו אלא מפעל אשר הפועלים בו הם המורים, התלמידים הם מעין "חומרי גלם" העוברים בפס הייצור, והוא מנוהל בהתאם לשיקולים עסקיים של הכלל. חזונו המכני-טכנוקרטי של מורלי, הלווציוס ודומיהם מתממש לנגד עינינו.²³

מה נותר אפוא לעשות כדי להרוף את התפישות הללו? כאנשי חינוך עלינו לדעת ולהפנים היטב שגם אם לא נרצה בכך, אנו עוסקים בפוליטיקה. האם נסכים לשרת בלעדית אינטרסים פוליטיים-כלכליים רבי-עוצמה? באיזו מידה נעשה שימוש בזכותנו להביע דעה עצמאית המנוגדת למדיניות החינוך שהמדינה כופה עלינו? דומני שאם אנו רוצים להיות נאורים במובן האותנטי של ביטוי זה, בראש ובראשונה עלינו להביע את דעתנו בפומבי – גם אם היא מנוגדת לדעת השלטון. בהקשר זה ראוי לזכור את תשובתו המפורסמת של הפילוסוף עמנואל קאנט (Kant, 1724-1804) לשאלה "נאורות מהי?" (Was ist Aufklärung?). הנאורות, טען קאנט ב-1784, היא "יציאתו של אדם ממצב של קטינות שהוא עצמו גרמה". לדבריו, קטינות זו נובעת מ"חוסר החלטה ואומץ" של האדם להשתמש בשכלו ללא הדרכה של מישהו אחר. לפי קאנט, ססמת הנאורות היא: "העז לדעת! אזור אומץ להשתמש בשכלך שלך!" (קאנט, 2004, עמ' 422). אולם לא די בכך; קאנט עמד על כך שהאדם המשכיל יביע בפומבי את

22 המונח "עובד הוראה" שגור בקרב אנשי הכספים במשרד החינוך ובמשרד האוצר. דומה כי הוא מתאר היטב את דרך ראייתם את המורה.

23 דוח דוברת הוא רק דוגמה אחת מני רבות לרפורמות חינוך בנות-זמננו. רפורמת NCLB בארצות-הברית, רפורמה שהוזכרה בראשית המאמר, מדברת באותה שפה. היא מדגישה את הצורך בהיותו של החינוך "מונחה סטנדרטים", כאלה שנקבעים על ידי מומחים לחינוך (לא על ידי מורים!) ונתמכים על ידי המחוקק.

עמדותיו "בתורת מלומד" (שם, עמ' 424). השימוש הפומבי בתבונה חייב להיות חופשי. הנה כי כן, אף שבכיתתה המורה חייבת למלא את הנחיות המדינה (בדמות תקנותיו ותוכניותיו של משרד החינוך), אין היא חייבת להימנע מביקורת עליהן (למצער מחוץ למסגרת העבודה). לפיכך אם אנו מבקשים להיות אנשי חינוך נאורים, לא די בכך ש"נעז לדעת". עלינו "להעז להתבטא" בפומבי, שהרי ראשיתה של הנאורות היא הזכות הטבעית באמת להבעת דעה פרטית בתחום הציבורי.

רשימת מקורות

- הערה:** כוכבית (*) לאחר הערך הביבליוגרפי מציינת מקורות צרפתיים מן המאה ה-18 אשר אפשר לדלות מ-Gallica, הספרייה הדיגיטלית של הספרייה הלאומית של צרפת (<http://gallica.bnf.fr>).
- גלנר, ארנסט (1994). **לאומים ולאומיות** (תרגום: דן דאור). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- דוברת, דוח (2005). **כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך.
- דידרו, דני (2004) [1796]. נספח לתיאור מסעו של בוגנוויל (תרגום: עידו בסוק). בתוך: דני דידרו, **דיאלוגים** (עמ' 229-269). ירושלים: מאגנס.
- הופמן, עמוס (2009). טבע, אהבה ופוליטיקה במשנתו החינוכית של ז'אן-ז'אק רוסו (עמ' 1-96). בתוך: ז'אן-ז'אק רוסו, **אמיל, או על החינוך** (תרגום: ארזה טיר-אפלרויט). ירושלים: מאגנס.
- לוק, ג'ון (1959) [1690]. **המסכת השנייה על הממשל המדיני** (תרגום: יוסף אור). ירושלים: מאגנס.
- לוק, ג'ון (1972) [1690]. **מסה על שכל האדם** (תרגום: יוסף אור). ירושלים: מאגנס.
- מונטיין, מישל (2007) [1580]. על הקניבלים (תרגום: אביבה ברק). בתוך: מישל מונטיין, **המסות** (עמ' 247-260). תל-אביב: שוקן.
- מונטסקייה (1998) [1748]. **על רוח החוקים** (תרגום: עידו בסוק). ירושלים: מאגנס.
- פוקו, מישל (1986). **תולדות השיגעון בעידן התבונה** (תרגום: אהרן אמיר). ירושלים: כתר.
- קאנט, עמנואל (2004) [1784]. ההשכלה מהי (תרגום: דן דאור). בתוך: סיימון אליוט ובוורלי סטרן (עורכים), **תרבות באור ההשכלה: אנתולוגיה של חיבורים מן המאה ה-18** (עמ' 422-427). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- רוזנוב, אליהו (1986). **יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך**. תל-אביב: רמות.
- רוסו, ז'אן-ז'אק (1993) [1754]. על המקור והיסודות לאי-השוויון בין בני-האדם (תרגום: עידו בסוק). בתוך: ז'אן-ז'אק רוסו, **מאמרים** (עמ' 95-231). ירושלים: מאגנס.
- רוסו, ז'אן-ז'אק (2006) [1762]. **האמנה החברתית** (תרגום: עידו בסוק). תל-אביב: רסלינג.
- רוסו, ז'אן-ז'אק (2009) [1762]. **אמיל, או על החינוך** (תרגום: ארזה טיר-אפלרויט). ירושלים: מאגנס.
- Axtell, James (2000). *Natives and Newcomers: The Cultural Origins of North America*. New York: Oxford University Press.
- Bentham, Jeremy (1995) [1797]. Panopticon. In: Miran Bozovic (Ed.), *The Panopticon Writings* (pp. 29-95). London: Verso.
- Chisick, Harvey (1981). *The Limits of Reform in the Enlightenment: Attitudes toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Cranston, Maurice (1991). *The Noble Savage: Jean-Jacques Rousseau, 1754-1762*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Du Marsais, César Chesneau (1755). Education. In: Denis Diderot & Jean Le Rond d'Alembert (Eds.), *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, 5 (p. 397). Paris: Briasson, David, Le Breton & Durand.
- Gay, Peter (1969). *The Enlightenment: An Interpretation*, 2. New York: W. W. Norton.
- Gill, Natasha (2010). *Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature*. Farnham, UK: Ashgate.
- Helvétius, Claude Adrien (1758). *De l'Esprit*. Paris: Durand. (*)
- Helvétius, Claude Adrien (1784)[1772]. *De l'Homme*. Deux-Ponts, France: Sanson. (*)
- Hunt, Lynn (1998). The Many Bodies of Marie Antoinette: Political Pornography and the Problem of the Feminine in the French Revolution. In: Gary Kates (Ed.), *The French Revolution: Recent Debates and New Controversies* (pp. 279-301). London: Routledge.
- Lange, Lynda (Ed.). (2002). *Feminist Interpretations of Jean Jacques Rousseau*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Livingstone, David N. & Withers, Charles W. J. (Eds.). (1999). *Geography and Enlightenment*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Locke, John (1996)[1693]. *Some Thoughts Concerning Education*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing.
- Locke, John (1997)[1690]. *Essay Concerning Human Understanding*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Morelly, Etienne-Gabriel (1743). *Essai sur l'esprit humain, ou Principes naturels de l'éducation*. Paris: Delespine.
- Morelly, Etienne-Gabriel (1745). *Essai sur le coeur humain, ou Principes naturels de l'éducation*. Paris: Delespine. (*)
- Parry, Geraint (2007). Education and the Reproduction of the Enlightenment. In: Martin Fitzpatrick et al. (Eds.), *The Enlightenment World* (pp. 217-233). London and New York: Routledge.
- Roche, Daniel (1998). *France in the Enlightenment* (Trans. Arthur Goldhammer). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rollin, Charles (1863)[1731]. *Traité des Etudes*. Paris: Didot frères. (*)
- Taylor, Charles (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zemon Davis, Natalie & Farge, Arlette (Eds.). (1993). *The History of Women in the West*, 3. Cambridge, MA: Belknap Press.