

שיחה אחת עשרה

סיכום

הרפז: המאמר שאנו עומדים לשוחח עליו עתה נכתב במיוחד לאסופה זו. ביקשתי ממך לסכם את המאה העשרים מנקודת מבטו של החינוך. נסכם אפוא את המאה הזו, ובהזדמנות זו נסכם גם את השיחות שניהלנו.

המאה העשרים, כתבת, אכן מהווה מאה ייחודית מבחינה חינוכית, "תקופה שונה מהותית מכל שקדם לה". במאה העשרים השתנה מעמדו של החינוך; הלגיטימציה שניתנה לו כהתערבות של מבוגרים בחייהם של הצעירים כדי להכניס לחיים בחברה (סוציאליזציה) או לעצב את אישיותם ברוח התרבות (אקולטורציה) עברה מהפכה: עד המאה העשרים נבעה הלגיטימציה של החינוך מכוחן של ההיסטוריה והמסורת; במאה העשרים היא הפכה לאידאולוגית. "על פי הלגיטימציה החדשה של החינוך אין זכות לאיש בחברה להשליט חינוך בניגוד לרצונם של חבריה". תמורה זו גרמה ליצירה חסרת תקדים של רעיונות חדשים בחינוך שהתחרו על לבם של בני אדם. הרעיונות שנוצרו במאה העשרים בתחום החינוך עולים בהיקפם על הרעיונות שנוצרו בתחום זה בכל המאות שקדמו לה. "כתוצאה מכך המאה העשרים מתאפיינת קודם כול במהומה רעיונית עצומה".

חידוש נוסף המאפיין את המאה העשרים (וקשור לראשון, לשינוי בלגיטימציה של החינוך) הוא הופעתה של אידאולוגיית-על חינוכית חדשה -- אינדיבידואליזציה. המאה העשרים מתאפיינת אפוא בלגיטימציה תלת-אידאולוגית לחינוך. לכל אידאולוגיית-על של החינוך (סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואליזציה) יש מטרה, דפוס הוראה, אסטרטגיה, זמן מועדף וגישה לברירת תלמידים אופייניים ובעלי זיקה לוגית. על צרכני החינוך מתחרות שלוש אידאולוגיות-על המציעות שלוש מטרות לחינוך. "אין בחינוך של המאה העשרים אף תשובה אחת מוסכמת על השאלה מה החינוך ראוי להיות. . . קיימות תמיד שלוש תשובות, שונות מהותית, על שאלה זו. . .". בקיצור, במאה העשרים יש שלושה "חינוכים" ש"הלקוחות" בוחרים מביניהם על פי נטיותיהם האידאולוגיות.

ההתפתחות הטכנולוגית, בייחוד בתחום התקשורת האלקטרונית, הוסיפה לגודש העצום של רעיונות חינוכיים במאה העשרים, במסגרת שלוש המשפחות האידאולוגיות שלהם. התקשורת המתפתחת אפשרה למדינות להשפיע על אזרחיהן באמצעים אחרים, דבר שגרם להרפיית אחיזתן בחינוך והוסיף תאוצה לתסיסה הרעיונית בחינוך.

למרות שאידאולוגיות-העל של החינוך סותרות זו את זו מבחינה מושגית (במאמר הזה אתה מדגים זאת ביחס לשלושה ממדים של התהליך החינוכי -- מעמדם של החניך, של הידע ושל המחנך), הרי בפועל, בבתי הספר, שולטות שתיים או שלוש אידאולוגיות-על בו זמנית. "קיצורו של דבר, הכוונת החינוך בבתי הספר במאה העשרים היא אקלקטית בעיקרה -- תערובת של פניות לכיוונים שונים". מאחר שהכיוונים ("הגיונות") סותרים ומנטרלים זה את זה, החינוך בבתי הספר הוא בלתי אפקטיבי; למרות ההשקעה חסרת התקדים בו, תוצאותיו מאכזבות. הליכה זו בכיוונים סותרים נובעת מכך שבחברה המודרנית יש צורך לחשוף את התלמידים לשלושתם. אך למרות שיש לחשוף צעירים לשלושת כיווני החינוך ("הגיונות") -- עליהם לרכוש מיומנויות, להפנים ערכי תרבות ולממש את ייחודם -- אין לעשות זאת במסגרת חינוכית אחת. ייתכן שמציאות אקלקטית ובלתי אפקטיבית זו המאפיינת את החינוך הבית-ספרי בסוף המאה העשרים היא שלב בלתי נמנע בדרך למערכת חינוך של המאה העשרים ואחת -- מערכת היודעת כיצד ליישם באופן מושכל את מטרות ההוראה ודפוסי ההוראה הסותרים הנובעים מאידאולוגיות-העל השונות של החינוך.

כיצד מיישמים באופן מושכל ואפקטיבי את שלושת ההגיונות החינוכיים?

לם: עושים זאת במסגרות שונות. ילדים מקבלים כמובן מאליו שאיכות היחסים והאווירה בבית שונה מזו שבבית הספר, וזו שבבית הספר שונה מזו שבתנועת הנוער, במועדון הספורט וכולי. אחת התופעות המאפיינות את החינוך במאה העשרים ופוגמות בו, היא שמסגרות שואלות את איכות היחסים והאווירה ממסגרות אחרות; המשפחה למשל מבית הספר, בית הספר מתנועת הנוער וכולי. אולם לכל מסגרת יש תפקיד חברתי שרק היא מסוגלת למלא, וכאשר היא שואלת תפקיד ממסגרות אחרות, הדבר רק מפריע לה למלא אותו כראוי. משפחות אינן מסוגלות ואף אינן חייבות להיות בית ספר, כשם שבית ספר אינו יכול ואינו צריך להיות משפחה.

אי-אפשר להגיע לסנינתזה של שלוש האידאולוגיות החינוכיות במסגרת אחת, משום שהאמצעים המיוחדים לכל אחת סותרים זה את זה. אי-אפשר למשל ללמד את משפט פיתגורס משום שהוא שימושי ועשוי להועיל בחיים המעשיים, משום שהוא מהווה פרק חשוב בתרבות האנושית ולדיעתו יש ערך פנימי, ומשום שהוא נושא מהנה ומאפשר לאלה שבחרים ללמוד אותו לממש נטייה כלשהי. באותו אופן לא ניתן, או ניתן אך לא רצוי, לכפות בו-זמנית על ילד לסדר את חדרו משום שסדר מועיל או בעל ערך, או להשאיר את הדבר להחלטתו. הישגיה של גישה אחת מוחקים את אלה של הגישות האחרות.

הרפז: הרושם המצטבר ממאמר זה הוא של "מהומה" ו"רב-קוליות" כבירות המאפיינות את החינוך במאה העשרים. לכל משפחה של אידאולוגיית-על יש צאצאים רבים, והצאצאים נלחמים זה בזה -- בצאצאים ממשפחות אחרות ומאותה משפחה עצמה. אך אני מתרשם דווקא מן האחידות המשמימה המאפיינת את החינוך. בתקופה פלורליסטית לכאורה כמו זו שלנו הכול מתנבאים בקול אחד. לפני שנים אחדות כולם דיברו על "הילד במרכז" וכיום על "לומד עצמאי". הרטוריקה אחידה, וכך גם הפרקטיקה (הסותרת בדרך כלל את הרטוריקה); המורים מלמדים באופן שגורתי -- מרצים לקראת בחינה -- ומתריסים נגד זה, וכך גם מורי המורים במכללות ובאוניברסיטאות). במקום "מהומה" ו"רב-קוליות" תוססות קיימות ססמאות אופנתיות.

לם: האחידות שאתה מדבר עליה קיימת אולי בכל רגע נתון, לרוחב, אך לא לאורך; באופן סינכרוני אך לא דיאכרוני, בזרם חינוכי אחד אך לא בכל הזרמים. בזרם אחד מתנבאים הכול ברוח "הילד במרכז" בעוד שבזרם אחר, מקביל, מתנבאים הכול ברוח "חזרה לבסיס". כאשר אתה מתבונן בכל זרם כזה אתה מתרשם מן האחידות האידאולוגית; אך כאשר אתה מתבונן בזרמים כולם אתה מתרשם מן השונות האידאולוגית.

הרפז: ובכל זאת, אינך יכול שלא להתרשם מן האחידות הרטורית של החינוך, מהאפנתיות שלו, בכל רגע נתון. כן אינך יכול שלא להתרשם מהפער בין הרקטוריקה האחידה לבין הפרקטיקה האחידה. במונחים שלך אפשר לומר שכמעט כולם עושים סוציאליזציה ומדברים אינדיבידואליזציה (בטקסים מדברים גם אקולטורציה).

לם: הפרקטיקה אחידה מאחר שחינוך הוא שירות שנותנת המדינה לכל אזרחיה, וכאשר המדינה נותנת שירות הוא חייב להיות אחיד -- כל סניף דואר חייב להידמות לכל סניפי הדואר האחרים. האחידות ברטוריקה נובעת מאופיו האידאולוגי של החינוך; אידאולוגיות חינוכיות הופכות לאפנות. בחינוך של ימינו יש לרטוריקה החינוכית תפקיד שונה מזה של הפרקטיקה החינוכית. הרטוריקה יוצרת חוויה של אחידות בקבוצה שבה היא מקובלת; הפרקטיקה נקבעת בחלקה על-די אילוצים -- גודל הכיתות, מיומנות המורים, הנעות לומדים וכדומה -- ובחלקה על-ידי

האינטרסים של הכוחות החברתיים המשפיעים על החינוך. לא קיים אפוא קשר ממשי בין המלל לבין המעשה.

הרפז: ייתכן שהרטוריקה "המתקדמת" באה לפצות על הפרקטיקה המיושנת הנכפית על-ידי האילוצים. עם זאת, מדוע החינוך נענה לאפנות ומתמסר להן בקלות כזאת? דיוויד פרקינס קרא לכך "סינדרום הישועה" -- החינוך שרוי בציפייה תמידית לרעיון, לשיטה, שיגאלו אותו מכל מצוקותיו, וממהר להיענות לכל הבטחה.

לם: היענות קלה זו לאפנות מעידה על חולשתו המקצועית של החינוך. גם ברפואה למשל יש אפנות, אך הן מתנהלות על פי היגיון מסוים -- כאשר שיטת טיפול מופרכת על-ידי ממצאים כלשהם פונים לשיטה אחרת שנרמזה באופן כלשהו בשיטה הקודמת. אך בחינוך ה"ישועות" מומצאות על-ידי דמיונות קודחים ומוצעות לקהל בזו אחר זו בדרך כלל מבלי שנבחנו הלכה למעשה.

הרפז: אתה מחבב את האנלוגיה בין חינוך לרפואה, אך כפי שלימדת אותנו חינוך הוא פרקטיקה המבוססת על אידאולוגיה ורפואה היא פרקטיקה המבוססת על מדע.

לם: נכון, אך אפשר להפוך את החינוך למקצועי יותר, לרציונלי יותר. תנאי ראשון לכך הוא פיתוחה של מודעות לאופיו האידאולוגי, הבלתי רציונלי. תנאי אחר לכך הוא התייחסות למציאות. החינוך בריצתו מאפנה לאפנה מדלג על הצרכים היסודיים, המציאותיים ביותר של צעירים. קח למשל את חינוכם של ילדים משכבות חלשות בחברה הישראלית. ילדים אלה נפגעים קודם כול על-ידי סביבתם הקרובה שאינה נוטעת בהם הנעות המבטיחות את הצלחתם בבית הספר. במקום לצאת מנקודה זאת ולהפיק ממנה הנחיות לפעילות חינוכית, החליטה החברה הישראלית, מסיבות שאינן קשורות כלל לצרכים של ילדים אלה, להביאם לבית ספר המכונה אינטגרטיבי. בבית ספר זה ילדים אלה נפגעים פעם נוספת: הם מוצאים עצמם בסביבה זרה העוסקת בדברים בלתי מעניינים; בהקבצות הנמוכות ביותר עם תחושת ערך עצמי מעוררת. לאי-רציונליות בחינוך יש רציונליות משלה, שאגדיר אותה כך: שימוש בשירותי החינוך כאמצעי חליפין בסחר-מכר הפוליטי: קח בית ספר, גן, מתנ"ס וכו', ותן תמיכה פוליטית. החולשה המקצועית של החינוך, הפרופסיונליות הרופסת שלו, אינה מאפשרת לו להעמיד מחסום בפני ההשתלטות הפוליטית עליו.

הרפז: חינוך רציונלי הוא אפוא...

לם: חינוך שיש בו זיקה בין מטרות, אמצעים ותוצאות. הקושי הגדול, קושי שלא ניתן להביסו לגמרי, הוא דווקא בהגדרת מטרות הפעולה החינוכית. אני אומר "דווקא" משום שעניין זה נדמה כעניין הקל ביותר: בני אדם קובעים את מטרות הפעולה החינוכית והאחרת שלהם בהתאם לאמונותיהם, ואלו, לדעתם, אינן טעונויות בדיקה. אולם מטרות חינוכיות שמקורן אך ורק באמונות אינן אלא הזיות שלא ניתן לבחון את טיבן. יש להבחין בין מטרות רחוקות, מטרות המוכתבות על-ידי האידאולוגיות, לבין מטרות קרובות, ביצועיות. המטרות מן הסוג הראשון מציירות את האופק שאליו רוצים להתקדם; המטרות מן הסוג השני מנחות פעולות ממשיות. הן מאפשרות לפיכך קביעה של האמצעים החינוכיים (שיטות ותכנים) ושל אמות המידה להערכת התוצאות. כאשר התוצאות מאכזבות, על מחנכים רציונליים לשנות את האמצעים או את

המטרות הביצועיות או את שניהם. להיות רציונלי בהקשר זה פירושו לבחון את המידה שבה הושגו מטרותינו ולהיערך על בסיס זה להמשך פעולותינו.

הרפז: במאמר יש אמירה אופטימית: ייתכן ש"המהומה" החינוכית והפרקטיקה האקלקטית הבלתי אפקטיבית הנובעת ממנה הן תנאי חיוני בדרך לחינוך מקצועי וממוקד יותר של המאה הבאה. קח סיכון מחושב ונסה לומר משהו על החינוך של תחילת המאה הבאה; האם תהיה בו תפנית מעניינת?

לם: אני מעריך שהתופעה המשמעותית שתאפיין את החינוך של העתיד הקרוב הוא אבדן הדרגתי ומתמשך של העניין שיש למדינות בחינוך. לכך עשויה להיות השפעה חיובית. המדינות ימצאו, ובמידה רבה כבר מצאו, אמצעים יעילים יותר ליצירת אמונות ודעות ולהפצתן וישחררו את החינוך מאחיזתן. המדינות יתמכו כלכלית בחינוך אך ירפו מן ההתערבות האידאולוגית, כשם שהן נוהגות ברפואה: להוציא התערבות בנושאים כגון הפלות או המתות חסד, הן מאפשרות לרפואה להתנהל על פי ההיגיון הפנימי שלה. בנסיבות כאלה ייווצרו תנאים לחשיבה רציונלית בחינוך, לחינוך פרופסיונלי.

הרפז: מכיוון שזוהי השיחה האחרונה בינינו במסגרת זו, אולי נחזור ונברר כמה רעיונות מהותיים במחשבת החינוך שלך. הרעיון המהותי ביותר שלך הוא שמחשבת החינוך נעה בשלושה אפיקים קבועים -- "הגיונות". האם זהו ממצא אמפירי או הכרח לוגי? האם זו "אמת" אינדוקטיבית או דדוקטיבית? האם יכול, עקרונית, להופיע יום אחד חינוך שאינו שייך לאחד משלושת ההגיונות ויהיה צורך להמציא לכבודו הגיון רביעי, באותו אופן שבו עשוי להופיע יום אחד עורב לבן ולשבש את ההכללה "כל העורבים שחורים"?

לם: קשה לי לענות על שאלה זו, אך אנסה. בזמנו ערכתי מחקר אמפירי [דימויים של הוראה: מחקר דעות, אידאולוגיות והשקפות של מורים ומועמדים להוראה, 1973] שממנו הפקתי את תאוריית שלושת ההגיונות. במובן זה ההגיונות הם ממצא אמפירי. אך המשך העיון בסוגיה זו לימד אותי שהגיונות אלה הם הכרח לוגי. כל מה שמצאתי בחינוך שאינו תואם את אחד ההגיונות האלה מהווה צירוף של יסודות הלקוחים משני ההגיונות או שלושתם. על יסוד זה אני משער כי אפשרות רביעית, השונה באופן עקרוני משלושת הגיונות אלה, אינה אפשרית. עם זאת ברצוני להסתנייג ולומר: מה שאמרתי לעיל חל על החינוך בחברות שאנו חיים בהן. אם נסיבות פעולתו של החינוך ישתנו באופן רדיקלי, למשל המדינות, כפי שצפיתי, יסיגו את התערבותן האידאולוגית, ייתכן שהחינוך עצמו ישתנה במידה כזו שיונחה לא על-ידי שלושת ההגיונות כי אם על-ידי חשיבה מקצועית המבוססת על ידע מדעי.

הרפז: המושגים "סוציאליזציה", "אקולטורציה" ו"אינדיבידואציה" הם מושגים "מחוקקים" או "הסכמיים", כלומר אתה לא מייחס להם את המשמעויות המקובלות אלא ממציא להם משמעויות חדשות תלויות תאוריה.

לם: נכון. יש להם אמנם זיקה למשמעויות המקוריות שלהם, אך הם מקבלים משמעויות חדשות מיוחדות למסגרת התאורטית המתייחסת לחינוך. הגדרתי "סוציאליזציה" כהכנה של צעירים למילוי תפקידים בחברה קונקרטיית; ב"אקולטורציה", מושג ששאלתי מהאנתרופולוג האמריקני הרשקוביץ, התכוונתי להכנסה של צעירים לתרבות. ההבחנות בין אקולטורציה לסוציאליזציה דקות מבחינה מושגית; אך מבחינה מעשית, כפרקטיקות חינוכיות, הן עבות למדי. בסוציאליזציה

הדגש הוא על עשייה, באקולטורציה -- על הפנמה. את המושג "אינדיבידואציה" שאלתי מיונג. הוא התכוון ליצירת ההוויה האישית בתהליך שאותו תיאר בפסיכואנליזה האנליטית שלו. אני לקחתי את הגרעין -- יצירת אישיות ייחודית -- ונתתי לו משמעות פדגוגית.

הרפז: אין כמעט תופעה בחינוך שאינה ניתנת להסבר באמצעות שלושת המושגים האלה והיחסים ביניהם. השיטה שלך -- "ההגיונות הסותרים בהוראה" -- היא טוטלית, לוכדת את מה שיש ואת מה שיהיה. כל מטרה בחינוך וכל שיטת הוראה כלולות בה מראש. קירקגור התלונן על תחושת המחנק שהדיאלקטיקה ההגליאנית משרה עליו; הכול -- כל תופעה אנושית בפועל או בכוח -- כלול בה בהכרח. כל תופעה חינוכית כלולה בשיטה שלך. לבד מתחושת המחנק, מעין קלסטרופוביה קוגניטיבית, שהשיטה עלולה לעורר (תחושה שאינך אשם בה; רצית רק להסביר תופעות בשדה המושגי והמעשי של החינוך) היא מעוררת תמיהה: בעידן הפוסט-מודרני שלנו שבו אנשים נחרדים משיטות גדולות ועוסקים בדה-קונסטרוקציה שלהן, השיטה שלך ניצבת גאה -- טוטלית, קוהרנטית, אלגנטית ובעלת פוטנציאל הסברי עצום. היא מעוררת השתאות כשם שהיא מעוררת עניין ("דה-קונסטרוקטיביסטי", יאמרו הפילוסופים) או דחף ("אדיפלי" יאמרו הפסיכולוגים) לפרק אותה.

לם: כולם מוזמנים לפרק את התאוריה. אני אומר זאת ברוח של התגרות אלא ברוח של חשיבה ביקורתית ומחקר מדעי המקובלת בימינו. התקדמות בהבנת העולם ובהבנת עצמנו מחייבת פירוק של ההסברים המוצעים והחלפתם בהסברים טובים יותר. אני מאמין שההסבר שהצעת, שלפיו מחשבת החינוך היא בעיקרה מחשבה אידאולוגית בעלת שלושה דפוסים חלופיים, הוא מהלך המקדם את הבנת החינוך. בייקון אמר שקל יותר להגיע לאמת כאשר יוצאים מטעות ולא מבלבול. גם אם יש טעות במסגרת המושגית שאני מציע, היא מוציאה את מחשבת החינוך מן הבלבול שהיא שרויה בו ומניחה יסוד למסגרת מושגית משוכללת יותר.

באשר לפוסט-מודרניזם: דומני שעצם הצגתה של מחשבת החינוך באופן שבו הצגתי אותה, ועשיתי זאת לפני שעיקריו של הפוסט-מודרניזם התפשטו בעולם, היא פוסט-מודרנית. טענתי שכל אידאולוגיה נכונה או בלתי נכונה כמו האידאולוגיות האחרות; שאין לאחת מהן צידוק העולה באופן עקרוני על הצידוק שניתן לאחרות. בהבדל מן הפוסט-מודרניזם, לפחות בגרסה מסוימת שלו, אני מתעקש על ההבחנה החשובה בין אידאולוגיה למדע. הטענה הגורפת שהכול אידאולוגיה פשוט אינה נכונה ומשבשת את מהלכה התקין של החשיבה. אך לא זה העיקר. העיקר הוא בזאת: אם יבוא אל מחשבת החינוך פוסט-מודרניסט כזה או אחר המצויד בכלי הדה-קונסטרוקציה המשוכללים ביותר, הוא ימצא בה שלוש מטה-אידאולוגיות: סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה. ייתכן שהוא יעניק להם שמות אחרים.

הרפז: וייתכן, כפי שרמזת, שהוא יאמר שהתאוריה שלך על אודות האידאולוגיה והאידאולוגיות היא בעצמה אידאולוגיה: היא אינה ניתנת להפרכה -- לאחר עיבודים מתאימים, היא עשויה להסביר כמעט כל תופעה בשדה המושגי והמעשי של החינוך; היא מסבירה הכל משום שהיא מהווה מעגל הרמנויטי -- התופעות בשדה החינוך נראות דרכה, מפורשות באמצעותה ולכן מאשרות אותה כביכול.

לם: פוסט-מודרניסט כזה לא הבין אפוא את כל מה שכתבתי ואמרתי על אידאולוגיה. התאוריה שהצעתי אין בה אלא דיאגנוזה -- אבחון ומיון של הזרמים במחשבת החינוך. היא מתארת ומנתחת את המצוי אך לא מציעה לו תחליף. אין בה תיאור של מציאות חלופית (אסכטולוגיה), אמצעים למימוש אותה מציאות (אסטרטגיה) וציבור שאותו היא מבקשת לגייס (קולקטיב).

העובדה שהיא אינה ניתנת להפרכה באמצעות "תצפית מכרעת" אינה הופכת אותה לאידאולוגיה. רק הצגה משכנעת ופורייה יותר של הזרמים בחינוך תחשב להפרכה. אני מציע לכל המעוניינים לנסות ולמצוא משהו במחשבת החינוך שאינו בבחינת סוציאליזציה, אקולטורציה או אינדיבידואציה. אפשר ש"התופעות בשדה החינוך" מאשרות את המיון הזה משום שהוא מדויק. כללו של דבר: מהתאוריה שהצעתי עולה מעין מפה הממשיגה את ההגיונות הסותרים במחשבת החינוך. לא עולה ממנה מה יש לעשות מחר בבוקר בכיתה. כל מי שמציע מה לעשות מחר בבוקר בכיתה מציע משהו הנגזר מאחת האידאולוגיות החינוכיות (הגיונות) הממוקמת במפה שהצעתי. כל הכרעה הנוגעת לפעולה חינוכית היא אידאולוגית בהכרח, אך האמירה הזו והניסיון למפות את האידאולוגיות השונות המנחות את הפעולות החינוכיות, אינה אידאולוגית; היא מסקנה תאורטית שהופקה מתצפית ומניתוח מושגי.

הרפז: שאלה אחרונה, אישית: האם אינך חש בודד מבחינה אינטלקטואלית? השיח החינוכי בארץ, ובמידה מסוימת גם בעולם, בכל אותם נושאים שאתה עוסק בהם הוא שולי ורדוד לעתים. רק מעטים, אם בכלל, עוסקים בסוגיות החינוכיות המעסיקות אותך ומתוך רוחב ועומק כאלה. בעצם, אין כמעט מי שיכתוב עליך ואין לך כמעט למי לכתוב.

לם: ייתכן שזה יישמע לך תמוה -- זה נשמע לי תמוה -- אבל עד לרגע זה לא נתתי את דעתי על כך. רק כשאתה שואל אני שם לב לכך שהשיח העכשווי סביב סוגיות חינוכיות נוטה לשטחיות ונעדר פרספקטיבה היסטורית ופילוסופית נחוצה. ייתכן שאם פרספקטיבה כזו הייתה קיימת אנשים היו ערים יותר לכך שבחינוך יש כיום מהומה גדולה ודריכה במקום. אך אני חש בדידות אינטלקטואלית. . . לא. מסגרת ההתייחסות שלי חרגה תמיד מעבר לחינוך במובן הצר. בשבילי העיסוק בחינוך היה תמיד חלק מעיסוק בביקורת התרבות, וכאן "השיחה הגדולה" נמשכת והיא עשירה ומרתקת למדי.