

## שיחה שביעית מאידאולוגיה כחינוך כאידאולוגיה

**הרפז:** אפשר, אני חושב, לסכם את הציר המרכזי של מחשבת החינוך שלך באמצעות ההיגד "מאידאולוגיה כחינוך לחינוך כאידאולוגיה". בפרק הראשון של הגותך עסקת בעיקר בחינוך האידאולוגי, בתורות חינוך המופקות מאידאולוגיות חברתיות ובאות לשרת אותן. הדוקטורט שלך, שנכתב בהדרכתו של פרופ' ארנסט סימון והוגש ב-1967, נקרא **אידאולוגיה וחינוך**, ובו כאמור בחנת את טבען של "תורות החינוך האידאולוגיות שהן דדוקציות מן האידאולוגיות". בפרק השני של הגותך פנית לעסוק במהות ההוראה. במהלכו של מחקר אמפירי רחב היקף -- **דימויים של הוראה: מחקר דעות, אידאולוגיות והשקפות של מורים ושל מועמדים להוראה** [לם, 1969] -- בחנת את מחשבותיהם של מורים על ההוראה מתוך הנחה ש"הסגולי להוראה הוא התהליך של חשיבה לצורך הכרעה בין התנהגויות אפשריות". מצאת שאין חינוך אחד אלא שלושה "חינוכים" מובחנים בעלי מטרות ואמצעים שונים. נתת לכך ביטוי בספרך **ההגיונות הסותרים בהוראה** [לם, 1972]. בפרק השלישי של הגותך מצאת שלי"הגיונות" החינוכיים הסותרים, ולכל תאוריה חינוכית השייכת ל"הגיון" כזה או אחר, יש מבנה אפיסטמולוגי -- "מערכת הכרה" -- הדומה בכל למבנה של אידאולוגיה. לאחר גילוי זה כינית את ה"הגיונות" "מטה-אידאולוגיות" או "אידאולוגיות-על" של החינוך. כך, הגותך שהחלה באידאולוגיה כחינוך, סגרה מעגל בחינוך כאידאולוגיה. מוטיבים במחקר אמפירי הפכו ל"הגיונות", ו"הגיונות" הפכו ל"אידאולוגיות-על". המאמר שאנו עוסקים בו עתה עושה את "הסינתזה הגדולה" של שלושת פרקי הגותך העיקריים.

**לם:** זהו תיאור יפה של מהלך המחשבה שלי.

**הרפז:** אתה טוען כי לתאוריה חינוכית ולאידאולוגיה יש "מערכת הכרה" דומה. אתה מגדיר "מערכת הכרה" (מדע, דת, אמנות, אידאולוגיה וכו') כ"אסטרטגיה מיוחדת במינה של הסתערות האדם על המציאות כדי להבינה", וטוען שהאידאולוגיה היא מערכת מיוחדת במיוחד, שכן היא מפעילה אסטרטגיות "ראשוניות" שונות. למערכת ההכרה של אידאולוגיה יש ארבעה רכיבים: **אסכטולוגיה** -- דימוי של העולם הרצוי שאליו יש לחתור (רכיב כמו-דת); **דיאגנוזה** -- תיאור המציאות הלקויה שאותה יש לתקן (רכיב כמו-מדעי); **אסטרטגיה** -- פירוט האמצעים למימוש העולם המצויר על-ידי הרכיב הראשון; והזדהות עם **קולקטיב** -- קהל היעד שהאידאולוגיה פונה אליו ומבקשת לגייסו. האידאולוגיה נוצרת מן ההתכה של ארבעת הרכיבים האלה למכלול אחד. בהתכה זו נגרם עיוות לכל אחד מן הרכיבים. כך למשל, במסגרת האידאולוגיה, הדיאגנוזה אינה מתארת את המציאות כמות-שהיא, לפי אמות מידה מדעיות, אלא כך שתתאים למטרות האידאולוגיה, לאסכטולוגיה שלה; האסטרטגיה אינה מהווה התאמה רציונלית של אמצעים למטרה אלא רכיב הכרחי בדוגמה התובע נאמנות בכל תנאי (גם אם אינו רציונלי -- אינו מותאם למטרה). לכן האידאולוגיה היא מערכת הכרה לא-רציונלית, "תודעה מסולפת" -- לא במובן המרקסיסטי של "מבנה-על" אוניברסלי כביכול שבא לשרת אינטרסים מעמדיים פרטיקולריים, אלא במובן של סילוף "פנימי" שכולו בתחום התודעה. אך אידאולוגיה, הכרה מסולפת זו, היא בלתי נמנעת. אנשים נזקקים לאידאולוגיה כאשר: (1) עליהם לקבל החלטה בתחום אישי, חברתי או פוליטי; (2) עומדות בפניהם כמה אפשרויות; ו-(3) אין דרך רציונלית ואמפירית להכריע לטובת אחת האפשרויות. כאשר הם עומדים בפני מצבים כאלה, דוחקים יותר או פחות, הם נזקקים לאידאולוגיה. אנשים עומדים בפני מצבים כאלה פעמים רבות בחייהם. האידאולוגיות שהם בוחרים במצב זה, או אף יוצרים, אינן בהכרח אידאולוגיות "ממוסדות" -- שיטות מנוסחות

ומוכרות כמו סוציאליזם, ליברליזם, פמיניזם, ציונות וכדומה; הן עשויות להיות אידאולוגיות "בלתי מכונות" -- אידאולוגיות אישיות, נזילות למדי, שאין להן כינוי מקובל.

**לם:** הרשה לי להוסיף רק שלהיות רציונלי בהקשר זה פירושו שאדם מודע לכך שהוא, כמו כל אדם אחר, נזקק לאידאולוגיה כדי לפעול בעולם ולהבינו, ובד בבד -- לכך שהאידאולוגיה שלו, כמו כל אידאולוגיה אחרת, היא מערכת הכרה בלתי רציונלית.

**הרפז:** מצב תודעה זה דומה למצב שקרל פרנקנשטיין כינה "עמימות", שבו אדם מודע לסתירות הקיומיות, סתירות שאין להתירן, שבהן הוא חי [ראו, ק' פרנקנשטיין, עמימות, ספרית פועלים, 1981]. נדמה לי שאתה, כמותו, רואה במצב זה (אף כי אתה נותן לו תוכן שונה) סימן לבגרות נפשית, שכלית ורגשית, שאליה יש לחתור בתהליך החינוך.

**לם:** איני יודע אם מצב זה של מודעות לאי-רציונליות של האידאולוגיה ולהכרח לאמץ אידאולוגיה עונה להגדרה של "עמימות", אך אני בהחלט חושב שמודעות זו מהווה הישג אנושי ראוי להערכה וסימן לבגרות נפשית. אגב, כאשר ערכתי את ספרו של קרל פרנקנשטיין עמימות, התלבטתי רבות כיצד לתרגם את המושג המרכזי -- ambiguity -- לעברית. בסופו של דבר החלטתי בעצה אחת עמו לתרגם אותו ל"עמימות", אך איני שלם עם תרגום זה. הוא עלול להטעות; כאילו המצב הנכסף הוא מצב של אי-בהירות ובלבול, בעוד שהוא דווקא מצב של תובנה בהירה של אדם בנוגע למצבו הקיומי. בקיצור, כולם נזקקים לאידאולוגיה, אין כל הבדל מבחינה זו בין בני אדם; ההבדל ניכר ביחסם אל האידאולוגיה שלהם: האם הם מוכנים למות ולהרוג למענה תמיד ובכל תנאי, או שיחסם אליה הוא ביקורתי והם מחזיקים בה מתוך הססנות כלשהי.

**הרפז:** בכל הנוגע לאידאולוגיה אתה דוגל במובן חלש, דיאטטי מאוד, של רציונליות; להיות רציונלי פירושו להיות מודע לאי-רציונליות של האידאולוגיה (או האידאולוגיות) שאני נזקק לה (או להן) באורח בלתי נמנע. נבחן בהמשך את טענתך שהקטגוריה "רציונליות" במובן חזק יותר אינה יכולה לחול על אידאולוגיה. אך בינתיים נשלים את תיאור עיקרו של המאמר. עד הנקודה שאליה הגענו בתיאורנו לא חידשת הרבה ביחס למה שאתה עצמך כבר כתבת שנים לפני כן על מהותה של האידאולוגיה, על המבנה המרובע שלה. החידוש של מאמר זה מצוי בטענה ש"כל הנאמר בחינוך, בין שנקרא בשם פילוסופיה של החינוך או פדגוגיה, תורת החינוך או דידקטיקה, השקפה חינוכית או תורת חינוך, ובין שנקרא בכל שם אחר, אינו אלא אידאולוגיה". היינו, תאוריות חינוכיות הן למעשה אידאולוגיות, מערכות הכרה שאי-אפשר לתת להן צידוק רציונלי או -- בלשונו של קרל פופר שרוחו מרחפת על פני תפיסתך את המדע, האידאולוגיה והרציונליות -- אי-אפשר באופן עקרוני להפריכן. תאוריות חינוכיות מתחזות לתאוריות -- מסגרות מושגיות לכידות, פשוטות ובעלות כושר ניבוי שאפשר להפריכן על-ידי תצפיות -- אך למעשה הן מבנים מושגיים הנטועים על הכרעות אי-רציונליות, על העדפות ערכיות שרירותיות, מגדלים באוויר.

**לם:** איני מתחייב למטפורה זו של "מגדלים באוויר", אך אני בהחלט טוען שתאוריות חינוכיות הן בעלות מבנה של אידאולוגיה, ומשמעות הדבר היא שאין תאוריה חינוכית אחת הנכונה, אמתית או רציונלית יותר מאחרת. כולן אי-רציונליות באותה מידה.

**הרפז:** אנסה לחשוף את המובלע בטענתך שתאוריות חינוכיות יש מבנה של אידאולוגיה. אני משער שהתכוונת לכך:

אידיאולוגיה חברתית-פוליטית	אידיאולוגיה חינוכית	
דימוי של החברה הרצויה.	דימוי של "הבוגר הרצוי", "האדם המחונך".	<b>אסכטולוגיה (מטרה)</b>
תיאור של החברה המצויה לאור הדימוי של החברה הרצויה.	תיאור התלמידים המצויים לאור הדימוי של התלמידים הרצויים, "הבוגרים המחונכים".	<b>דיאגנוזה</b>
אמצעים להפיכת החברה המצויה לחברה הרצויה, למימוש האסכטולוגיה.	דידקטיקה, שיטת הוראה, שתכליתה לקרב את התלמידים המצויים לחזון של התלמידים הרצויים, "המחונכים".	<b>אסטרטגיה</b>
הציבור שיתקן את החברה או שלמענו יש לתקן את החברה.	אוכלוסיית התלמידים המיוחדת שבה יש לטפל, שאליה מכוונת התאוריה החינוכית.	<b>קולקטיב</b>

כמו האידיאולוגיה החברתית-פוליטית, גם זו החינוכית מתאימה את הדיאגנוזה שלה לאסכטולוגיה הפדגוגית שלה -- למטרותיה. תאוריות (אידיאולוגיות) חינוכיות מגלות (ממציאות) "ידע מדעי" שונה על למידה, התפתחות, חברה וכדומה, או מפרשות ידע מדעי על נושאים אלה ואחרים באופן שיתאים למטרותיהן. גם המנטליות של חסידי תאוריות (אידיאולוגיות) חינוכיות היא מנטליות אידיאולוגית טיפוסית -- אנשי חינוך מחזיקים לעתים קרובות בתאוריות (אידיאולוגיות) שלהם בקנאות שאינה מביישת את המאמינים הקנאים ביותר. האם לדמיון זה במערכות ההכרה וביחס אליהן התכוונת?

**לם:** נראה לי שזוהי הצגה נכונה של עמדתו בעניין זה.

**הרפז:** נמשיך בתיאור עיקרו של המאמר: לאחר שביססת את הטענה כי תאוריות חינוכיות הן אידיאולוגיות, חילקת אותן לשלוש משפחות וקראת להן "אידיאולוגיות-על". אידיאולוגיות-על אלו הן שלושת "הגיונות" ההוראה המוכרים לנו מכתבי הקודמים. ה"הגיונות", נזכר למי ששכת, הם "טיפוסים אידיאליים" של תורות חינוך שכל אחד מהם נותן עדיפות לאחד מ"אדונו" החינוך -- חברה, תרבות או יחיד. לפי "הגיון" אחד המכונה "סוציאליזציה", מטרת החינוך היא לסגל את היחיד לחברה, וממנו נובע דפוס הוראה המכונה "חיקוי"; לפי "הגיון" שני המכונה "אקולטורציה", מטרת החינוך היא לעצב את אופיו וחשיבתו של יחיד ברוח ערכים ועקרונות הגלומים בתרבות, וממנו נובע דפוס הוראה המכונה "עיצוב"; לפי "הגיון" שלישי המכונה "אינדיבידואציה", מטרת החינוך היא לאפשר את התפתחותו של היחיד בהתאם לנטיותיו והנעותיו הראשוניות, וממנו נובע דפוס הוראה המכונה "פיתוח". כל תאוריה (אידיאולוגיה) חינוכית שייכת בהכרח לאחד או יותר מ"הגיונות" -- "אידיאולוגיות-על" -- אלה. אם תאוריה (אידיאולוגיה) שייכת לשניים או יותר "הגיונות" יש בה סתירה פנימית, שכן ה"הגיונות" סותרים. אולי כדאי שנתעכב לרגע על סתירה מעיקה זאת. אנשים חותרים מטבעם להרמוניה של כל הדברים הטובים, ואתה טוען שאי-אפשר לחנך בד-בבד לרכישה של התנהגויות ומיומנויות חיוניות להסתגלות חברתית, להפנמה של עקרונות וערכים תרבותיים ולמימוש עצמי ואוטונומיה אישית. כל הדברים האלה חשובים מאוד, ציפורי הנפש של החינוך, ואתה טוען שאי-אפשר לכוון הרמוניה ביניהם!?

**לם:** בשעה שכתבתי את המאמר עדיין לא התבררה לי סוגיה זו לגמרי. עתה הבהרתי אותה לעצמי וניסחתי אותה בספרי במערבולת האידיאולוגיות -- החינוך במאה העשרים [לם, 2000]. לצד האידיאולוגיות "הטהורות" -- סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה -- קיימים שני סוגים

של אידאולוגיות אקלקטיות הבנויות על צירוף של שתיים או שלוש אידאולוגיות-על. אקלקטיות מסוג אחד מצרפת את האידאולוגיות-על באמצעות עיקרון מארגן כלשהו, כמו למשל הצירוף של סוציאליזציה ואינדיבידואליזציה בהגותו של דיואי או הצירוף בין אקולטורציה ואינדיבידואליזציה בהגותו של ווייטהד. אקלקטיות מסוג אחר היא זו שבה תחום מסוים של פעולה חינוכית נשלט על-יד אידאולוגיית-על אחת ותחום אחר -- על-ידי אידאולוגיית-על אחרת. למשל, במערכת חינוך לאומנית ההיסטוריה של "המולדת" נלמדת ברוח אידאולוגית שונה מזו שבה נלמדת ההיסטוריה של "העמים". כללו של דבר: רוב האידאולוגיות המנחות את החינוך הלכה למעשה הן אידאולוגיות אקלקטיות מאחד משני הסוגים הנזכרים לעיל.

**הרפז:** בכל זאת, בוא נבחן אפשרות למזג את ה"הגיונות" באופן דיאלקטי, ללא סתירה. השיטה שלך, שיטת ההגיונות הסותרים בהוראה, מבוססת על הבחנות בין היחיד לחברה ובין היחיד לתרבות. מול חברה ותרבות מובחנות ומגובשות עומד יחיד מובחן ומגובש, יחיד בעל "הנעות ראשוניות", בעל "טבע האדם", יחיד טוב או רע מנעוריו. אך האם יש יחיד כזה, מובחן ומגובש מנעוריו, יחיד בעל מהות החותרת למימוש עצמי? קליפורד גירץ, במאמרו "השלכותיו של מושג התרבות על מושג האדם" [ק' גירץ, פרשנות של תרבויות, כתר, 1990] סיכם את עמדתו בסוגיה זו כך: "המסקנה הנובעת מכאן היא שתרבות, יותר משהיא בבחינת תוספת שנבנתה על בעל חיים שהתפתחותו הסתיימה, או עמדה להסתיים, הייתה מרכיב, ואף מרכיב מרכזי, בעצם יצירתו של בעל החיים הזה." [עמ' 56]. ובהמשך: "תמורות אלה [במבנה מוחו של האדם] כשלעצמן אולי אינן מדהימות כל כך; אולם בכריכה אחת אתן מסתמנות כאן מסקנות אחדות על טבעו של בעל החיים האנושי, המרחיקות אותנו מרחק רב למדי לא רק מתפיסת טבע האדם של המאה השמונה-עשרה אלא גם מזו שרווחה באנתרופולוגיה עד לפני עשר או חמש-עשרה שנים. בקיצור נמרץ, משתמע מהן שמשוהו כמו טבע אנושי בלתי תלוי בתרבות אינו קיים כלל" [עמ' 57]. כלומר, היחיד מתהווה כיחיד באמצעות המפגש שלו עם תרבות וחברה (המתהוות במפגש שלהן עם היחיד). אם היחיד, התרבות והחברה מתהווים הדדית, מדוע שלא לנסות לחשוב על סינתזה דיאלקטית, מורכבת, בין שלושת "הגיונות" ההוראה?

אפשר גם להתבונן בכך מן הכיוון הזה: כפי שכתבת לא אחת האמצעים בחינוך, בהבדל מהקשרים אחרים, אינם ניטרליים מבחינת המטרות: אדם יכול להגיע למרכז העיר במכונית פרטית, בתחבורה ציבורית או על גבי חמור -- למרכז העיר לא אכפת. אך אדם אינו יכול לחנך לאמונה נטולת ספק באמצעות בחירה של התלמידים בנושאי הלימוד ובאופני הוראתם, כשם שאינו יכול לחנך לדמוקרטיה באמצעות כפייה של נושאי הלימוד ואופני הוראתם. בחינוך, האמצעים רגילים במטרות. זוהי הסיבה לכך שבחינוך המדיום הוא המסר, השיטה היא התוכן של ההוראה [השוו לעיל, "הוראת ההוראה -- עקרונות דידקטיים להכשרת מורים"]. ובכן, אם המוקדים שמהם נגזרות המטרות -- חברה, תרבות ויחיד -- ארוגים זה בזה, מתפתחים באופן הדדי, מצויים בזיקה דיאלקטית, והאמצעים שלובים במטרות, האם אין הכרח לחשוב על מסגרת חינוכית שבה ה"הגיונות" ו"דפוסים ההוראה" משולבים זה בזה באורח מושכל?

**לם:** יש כאן שתי סוגיות. הראשונה, קביעתו של גירץ ש"טבע אנושי בלתי תלוי בתרבות אינו קיים כלל" מקובלת עלי במלואה. השאלה החינוכית היא כיצד מפנים היחיד את התרבות או כיצד הוא יוצר את עצמו באמצעותה: על-ידי השתתפות בלתי אמצעית בה? על-ידי הזדהות עם דמויות המייצגות אותה? על-ידי תרגול של מנהגיה? אכן אין טבע אנושי בלתי תלוי בתרבות, אך תכונותיו של טבע זה נקבעות על-ידי האופן שבו היחיד מתחבר אל התרבות בתהליך גדילתו; וקיימים, כאמור, שלושה אופנים כאלה.

סוגיה שנייה: חינוכו של אדם בחברה המודרנית מחייב את הפגשתו עם מסגרות, יחסים, תכנים וכדומה המופעלים על-ידי שלוש האידאולוגיות. טענתי היא שאי-אפשר ליישם באורח יעיל את שלוש האידאולוגיות במסגרת חינוכית אחת. ציינת, ואני רוצה לחזור על כך, שבחינוך האמצעים כרוכים ללא הפרד במטרות. מאחר שלכל אידאולוגיה מטרות משלה, ממילא לכל אידאולוגיה גם אמצעים משלה, ואמצעים אלה סותרים זה את זה. אי-אפשר למשל לחנך לחקיינות צייתנית וליוזמה מקורית במסגרת חינוכית אחת. אם כך כיצד אפשר להפגיש צעירים עם כל האידאולוגיות, מטרותיהן ואמצעיהן? במסגרות חינוכיות נפרדות -- בית ספר, תנועת נוער, מועדון ספורט, חוג העשרה, משפחה ועוד. על כל מסגרת כזו לפעול בעקיבות ברוח אידאולוגית אחידה התואמת למטרותיה. בחברה מודרנית יש לחשוף את הצעירים לרוחות אידאולוגיות שונות. באמצעות המפגש וההתמודדות עמן הצעירים יוצרים את עצמם.

**הרפז:** בחלק האחרון של מאמרך אתה מראה שכל "אידאולוגיית-על" של החינוך מהווה מכלול פרשני המשיב בהתאם להגיונו על שאלות יסוד של החינוך הנגזרות מן המבנה המרובע של האידאולוגיה. יש כאן מעין שלוש פרדיגמות חינוכיות אוטונומיות המספקות תשובות מלאות על כל שאלה. המעבר מפרדיגמה אחת לאחרת מצריך מעין המרה טוטלית של נקודת המבט. האם לפרדיגמה אחת יש עדיפות כלשהי על פני פרדיגמות אחרות? האם היא נכונה או מתקדמת יותר במובן כלשהו, בכלל או בנסיבות מסוימות?

**לם:** כן, בעיני המאמין. אדם הדוגל בחינוך הפתוח, למשל, משוכנע כי חינוך זה נכון יותר מכל חינוך אחר, מתקדם יותר, ובו טמונה תקוותה של האנושות. אולם לחוקר האידאולוגיות של החינוך, כחוקר, אין לשאלה זו תשובה; כל האידאולוגיות שוות, או צריכות להיות שוות, מלפניו. אך כאדם עשויה להיות לו, וקרוב לוודאי שיש לו, זיקה אל אחת האידאולוגיות. לאדם כחוקר כדאי להקשיב להמלצתו של בייקון: "וכלל יקבע לעצמו שכל מה שדעתו נאחזה בו ומפיקה ממנו סיפוק רב במיוחד, יתייחס אליו בחשדנות וישקיע בו מאמץ בטפלו בשאלות כאלה כדי לשמור את הבנתו מאוזנת ובהירה".

**הרפז:** ברצוני לבחון סוגיה מטרידה נוספת בנוגע לזיקה שבין רציונליות לאידאולוגיה. אתה טוען שאין זיקה כזו: לומר על אידאולוגיה שהיא רציונלית זאת טעות קטגוראלית. טענה זו מבליעה הבחנה חותכת בין שתי מערכות הכרה -- אידאולוגיה ומדע. תאוריה מדעית עשויה להיות רציונלית או בלתי-רציונלית שכן היא ניתנת באופן עקרוני להפרכה, בעוד שתאוריה (אידאולוגיה) חינוכית היא א-רציונלית שכן היא מבוססת על מאוויי לב, נטיות ערכיות, מחויבות רגשית וגורמים סובייקטיביים "רכים" אחרים שאינם ניתנים להפרכה. הם אינם מתארים את העולם, והקטגוריה "אמת" אינה יכולה לחול עליהם. נדמה לי שהבחנה פופריאנית נוקשה זו בין מדע לאידאולוגיה התערערה מעט בשנים האחרונות. המדע, מסתבר, הוא אידאולוגי יותר ואידאולוגיות הן מדעיות יותר ממה שעולה מן ההבחנה המובלעת בתפיסתך. המדע אידאולוגי יותר מאחר שתאוריות מדעיות אינן מופרכות בפשטות על-ידי "תצפית מכרעת"; למדענים יש מערכת של שיקולים נוספים בעלי אופי כמו-אידאולוגי מדוע להחזיק בתאוריה מסוימת. כך, ייתכן שלאידאולוגיות יש במובן מסוים אופי כמו-מדעי: יש אסכטולוגיות מופרכות לחלוטין, מנותקות לגמרי מן המציאות, ויש אסכטולוגיות סבירות ובנות ביצוע; יש דיאגנוזה אידאולוגית שקרית לחלוטין ויש דיאגנוזה סבירה והוגנת. כלומר יש אידאולוגיות רציונליות יותר ופחות. אגב, דברים ברוח זאת טען נגדך אליעזר שבייד בפולמוס טעון שניהלתם לפני כמעט שלושים שנה מעל דפי כתב העת **מולד**. בתגובה למאמרך "ציונות: אידאולוגיה ומציאות" [לם, 1970], שבו טענת ש"הציונות היא הכרעה לצד אחת האלטרנטיבות [לפתרון מצוקת היהודים] המתקיימת מכוח

'התודעה המסולפת' הנובעת ממאווים ורגשות של בני אדם יותר משהיא פרי הבנה וניתוח של ממשות מסוימת" [עמ' 480], כתב שבייד: "אידאולוגיה היא תודעה של עובדות, אבל היא איננה בהכרח תודעה מסולפת שלהן. . . יש טעם חשוב להתווכח על כשרותה של אידאולוגיה כשם שיש טעם להתווכח על קביעותן ואפיוןן של עובדות" (א' שבייד, "אידאולוגיה, עובדות וציונות", מולד, מאי--יוני 1971, עמ' 63--58). עניית לו במאמר בשם "הציונות בסד אידאולוגיה של אידאולוגיה" [לם, 1971], שם חידדת כמה הבחנות שלך על טבעה האי-רציונלי של האידאולוגיה וטענת שתגובתו של שבייד היא אידאולוגית בעיקרה. שאלתי היא אפוא, האם אין דרך רציונלית להכריע "בזמן אמת", ולא רק מפרספקטיבה היסטורית, בין אידאולוגיות מתחרות?

**לם:** אחזור כאן על אמת בסיסית, מובנת כל כך, מודרנית: המדע הוא מקור הידע הנאמן ביותר שיש לנו על העולם. ועוד אמת, אולי בעייתית יותר, אך בכל זאת אמת: יש התפתחות במדע. פרדיגמה אחת טובה יותר מאחרת; זו של איינשטיין למשל טובה יותר, מסבירה יותר, מזו של ניוטון. אם כל פרדיגמה היא בחזקת גשטאלט שאינו טוב או רע יותר מפרדיגמה אחרת, ובין פרדיגמות שוררת אינקומנסרביליות [היעדר מדידות משותפת; היעדר מכנה משותף] מוחלטת, מדוע עלינו לטרוח ולהחליף פרדיגמה אחת באחרת? נכון שמדעי החברה אינם "מדעיים" במובן של מדעי הטבע, אך גם להם יש מתודה -- העלאת השערות, איסוף נתונים, יצירת תאוריה וכדומה. מדעי החברה חורגים מגבולות המדע כאשר הם מנסים לחלץ מן התאוריות שלהם גם הוראות לחיים ראויים, לגזור למשל מתאוריה סוציולוגית כלשהי המלצות לאינטגרציה בחינוך. האידאולוגיה עושה בדיוק כך -- היא מערבת ללא תקנה את המצוי ברצוי.

אם לענות על שאלתך ביתר דיוק: אין אידאולוגיות אמתיות יותר או מדעיות יותר מאידאולוגיות אחרות. בהיותן אידאולוגיות הן נובעות בהכרח מהעדפות ערכיות, הטיות רגשיות ומאווים שאין כל אפשרות להעריכם באמות מידה כגון "אמתות" או "מדעיות". הגורם המהותי היחיד המבדיל בין אידאולוגיות שונות הוא יחסו של היחיד אליהן. אידאולוגיה שדבק בה "מאמין אמת" ודוגמטי, שונה מאידאולוגיה שמחזיק בה "מאמין ביקורתי", אדם פתוח המוכן לבחון אותה על פי תוצאותיה.

**הרפז:** מכאן שאדם אינו בוחר באידאולוגיה על בסיס רציונלי, וגם אינו נוטש אותה על בסיס רציונלי משום "הופרכה".

**לם:** בוודאי. אגב, יש לי ספרייה שלמה על בוחרי ונוטשי אידאולוגיות, הנושא מרתק אותי. יש קשר הדוק בין בחירת אידאולוגיה לבין נטישתה. אפשר לנסח בעניין זה חוק כמעט מדעי: עוצמת האחיזה של אדם באידאולוגיה עומדת ביחס ישר למידת המצוקה שבה היה שרוי כאשר בחר באידאולוגיה זו. אם אדם היה שרוי במצוקה קיומית קשה, באבדן מוחלט של אוריינטציה בשעה שהצטרף לאידאולוגיה מסוימת, הוא לא ימהר לנטוש אותה אלא יחזיק בה עד סוף ימיו. זאת משום שהוא אסיר תודה לאידאולוגיה שנתנה טעם לחייו, הכניסה בהם סדר ושיקמה את כבודו. עם זאת, אנשים נוטשים אידאולוגיה לא רק משום שמצוקתם לא הייתה גדולה במיוחד בשעה שבחרו בה אלא גם משום שיש להם עצב חשוף כלשהו שנפגע על-ידי האידאולוגיה. למשל, הסופר האיטלקי איניאציו סילונה עזב את המפלגה הקומוניסטית משום שהתבקש על-ידי דימיטרוב, ראש הקומוניסטרן ולימים ראש ממשלת בולגריה, בשמו של סטאלין, לחתום על גינוי לטרזק. כאשר סילונה שאל על שום מה יש לגנות את טרוצקי, ענה לו דימיטרוב כי יש לגנותו על מאמר שכתב. כאשר ביקש לקרוא את המאמר, ענה לו דימיטרוב: "אינך מאמין למזכיר הכללי!!!" אחריותו של אדם לחתימתו הייתה העצב החשוף של סילונה, והוא נטש את המפלגה הקומוניסטית ולאחר מכן את האידאולוגיה. בהזדמנות אחרת אוכל לספר לך על עוד הרבה עצבים

חשופים כאלה, רגישויות עמוקות חוץ-אידאולוגיות, שפגיעה בהן גרמה לאנשים ידועים יותר ופחות לנתק עצמם מאידאולוגיה שהיו מסורים לה.

**הרפז:** אלה הן נטישות דרמטיות שבהן אנשים פונים עורף לפתע לאידאולוגיה שלהם. אך יש נטישות שקטות שבהן אידאולוגיות "נוטשות" אנשים ומתפוגגות לאט. אני חושב על אנשים בקיבוץ שבו נולדתי -- הם התרוקנו לאט-לאט מן האידאולוגיה הציונית-סוציאליסטית שמילאה אותם.

**לם:** אכן, יש גם נטישות כאלה. עליהן אפשר לומר שההוויה קובעת את התודעה. חברי הקיבוץ למשל עברו מהוויה פרולטרית להוויה בורגנית; הם הפכו לבעלי רכוש ולמעסיקים. בנסיבות אלה האידאולוגיה, כפי שאמרת, נטשה אותם, התפוגגה לאטה.

**הרפז:** נחזור לרגע לעניין מוקשה זה של רציונליות ואידאולוגיה. ל"הגיונות" יש מבנה של אידאולוגיות. משמע שאין ל"הגיון" אחד עדיפות אפריורית על פני "הגיון" אחר. אתה טוען במקומות אחדים שבחירה רציונלית בהגיון זה או אחר מותנית בנסיבות, בעיקר בטבעם של הלומדים; בנסיבות מסוימות נכון לנקוט ב"הגיון" אחד, ובנסיבות אחרות -- באחר. עם זאת, אתה מצדד אפריורי בהגיון האינדיבידואליזם ומביא לכך במאמריך טעמים שונים: "הגיון" זה משרת את "הלקוח" האמתי של החינוך; "הגיון" זה משקף את האינטרס הפנימי של החינוך; הגיון זה עונה באופן הטוב ביותר על צרכיה של חברת הידע הדמוקרטית שלנו (האינדיבידואליזם היא הסוציאליזציה הטובה ביותר); הגיון זה מטפח הנעה פנימית ללמידה ולמידה מווסתת עצמאית, ועוד. הנה לך נימוקים רציונליים שלך עצמך, נימוקים משכנעים למדי, לטובת אידאולוגיה חינוכית ("הגיון") מסוימת.

**לם:** אני אכן נוטה לאינדיבידואליזם, אף כי לא בכל הנסיבות; זוהי ההכרעה האידאולוגית שלי. ללא הכרעה כזו אי-אפשר לפעול בחינוך ולומר דבר משמעותי על מה ראוי שיהיה. אני מאמין שהכרעה זו מוצלחת יותר מהכרעות לטובת אידאולוגיות אחרות, אך אני יודע שזו הכרעה אידאולוגית ולפיכך אינה מבוססת יותר מהכרעות אידאולוגיות אחרות. אם הטענות שהשמעתי בזכותה משכנעים אותך, הדבר מעיד רק על כך שהם משכנעים אותך.

**הרפז:** האם אינך מתגעגע קצת, לפעמים, לעידן המושמץ של האידאולוגיות? דיברנו בשיחה קודמת על התודעה האנושית כעל פחית של משקה קל. אז, בעידן האידאולוגיות, הפחיות היו מלאות בנוזל עשיר יותר, מרומם יותר; אנשים חיו מעבר לכאן ועכשיו.

**לם:** אין בי אף טיפה אחת של נוסטלגיה לעידן ההוא. האידאולוגיות גזלו מבני אדם את בעלותם על מחשבותיהם. הן אמנם הציעו משהו למאמינים, אך הסבו להם ייאוש לאחר שאכזבו.

**הרפז:** היום יש אולי לבני אדם בעלות על מחשבותיהם, אך מה הם עושים בה...?

**לם:** אנו חיים בתקופה שבה החברה מאפשרת לבני אדם חירות רבה יותר ממה שהם רוצים ומסוגלים לקבל. זהו אולי עיקר כישלוננו של החינוך בימינו: הוא לא הצליח להכשיר בני אדם להתמודדות עם החירות האישית והחברתית המתאפשרת להם.