

## יורם הרפז

### מהות החינוך -

### מחשבות בעקבות הזמנת העורכים

בהזמנה לכתיבת מאמר לאסופה זו כתבו העורכים: "כוונת היוזמה שלנו היא להחזיר עטרה ליושנה ולשוב לעיסוק במהות החינוך, באותה שכבת עומק שמתחת ליסודות החינוך". העיסוק ב"ליבת החינוך", ב"עצם הוויית החינוך", ב"תכליתו העליונה", ב"יעודו רחוק הטווח", ב"חזונו", כתבו העורכים, נזנח לטובת מחקר של היבטי החינוך השונים. העורכים קוראים לחידוש העיסוק במהות החינוך, אך מהי מהות החינוך? האם יש לו בכלל מהות? ואם יש - מה מהותה?

השיח שהכתיב הפוסט-מודרניזם בעשורים האחרונים הפך את המושג "מהות" לבלתי תקין פילוסופית ופוליטית. באקלים הדעות שהפוסט-מודרניזם יצר, די לומר על דעה כלשהי "מהותנית" כדי ליירט אותה. מאה שנים לאחר מותו של ניטשה - "הקדמתי לבוא" הוא מלמל לפני ששקע בדמדומים של אובדן הכרה - בשלו התנאים למימוש "מהפכת הערכים" שלו. "המהפכה" נתנה עדיפות למוחשי על פני המופשט, לחולף על פני הנצחי, למקרי על פני ההכרחי, לתופעות על פני המהות. הוגי הפוסט-מודרניזם של ימינו שיכללו והפיצו אותה, וסילקו מהשיח התקין את צלליו של הדואליזם הקלסי מהות-תופעות. הדואליזם הזה נתפס כיום כמקור לאשליות מטאפיזיות ולעוולות אתיות (גזענות, הדרה וכו'). הרעיון האפלטוני שלפיו ביסוד כל התופעות החולפות הנגישות לחושים מסתתרת איזו מהות אידאית קבועה הנגישה לשכל, הפך למפוקפק ודחוי. ניטשה ניצח את אפלטון במערכה הגורלית על היחס הראוי בין מהות לתופעות. התודעה הפוסט-מודרניסטית של ימינו נותנת קדימות לתופעות על פני המהות, לריבוי על פני האחדות, לפני השטח על פני העומק, לזמני על פני הנצחי, להווה על פני העבר והעתיד, לפוליתאיזם על פני מונותאיזם. תופעות מגוונות, מקריות, סתומות ("מבחילות" בלשונו של סארטר) - זה מה יש. אין מהות אל-זמנית ואל-מקומית שמסתתרת מאחוריהן, מכוונת אותן ומאצילה עליהן משמעות כוללת. צריך להתגבר על הפיתוי לחפש את "הקוסם מארץ עוץ" הנמצא מאחורי המסך, היוצר ומנחה את מהלך הדברים.

לצנזורה שעושה ה"פוסט" למושג המהות יש יתרונות, אך צריך לצנזר גם אותה. איסור מוחלט וגורף על השימוש במושג "מהות" פוגם בחשיבה, שההבחנה בין מהות לתופעות היא אחת מאבני היסוד שלה. אפשר ורצוי להשתמש ב"מהות" אבל בזהירות; לייחס לה משמעות רזה, יחסית, הקשרית; להימנע מהפלגות טרנסצנדנטיות. בהקשרים מסוימים אפשר ורצוי לדבר על "מהותן של התופעות", על יסוד משותף כלשהו המשתקף בהן, אולי מניע אותן, אך לייחס ל"מהות" תכונות "אנושיות, אנושיות מדי" שאינן חורגות מהכאן ועכשיו. בהקשר של החינוך, השאלה על אודות מהות החינוך היא שאלה בעתה, שאלה חיונית, אבל גם כאן, יש להתאפק ולשמור על "מהות" צנועה, מוגבלת, "תופעתית".

למרות הצלחתה של הביקורת הניטשאנית-פוסט-מודרניסטית, הדואליזם הקלסי מהות-תופעות ממשיך לפתות את הנפש, וצלליו מרצדים באינספור צורות גם על קירותיה של התרבות ה"פוסטית" שלנו. הם מרצדים, למשל, בהזמנת העורכים לכתובת מאמר לאסופה זו. על פני השטח, רומזת ההזמנה, ישנן תופעות רבות של חינוך - מוסדות חינוך, תנועות חינוך, ספרי חינוך, מצעי חינוך, טקסי חינוך, אופנות חינוך, דיבורי חינוך - המגרדות (במקרה הטוב) או מחמיצות (במקרה הבינוני) או מסלפות (במקרה הרע) את מהות החינוך. החינוך המהותי, האמיתי, כך נרמז בהזמנה, גורש מהארץ על ידי מופעים מזויפים ונקלים שלו. ניצוצות של חינוך מקורי ומרומם אמנם מבזיקים פה ושם באיזה בית ספר או כיתה המונהגים על ידי אנשי חינוך אמיתיים, אך רוחו סולקה מבתי הספר והכיתות בידי משטר חינוכי חרושתי המכין צעירים לחיים יצרניים באתרי היי-טק למיניהם. ההזמנה קוראת לכל בעלי המצפון הפדגוגי להחזיר את החינוך מגלותו ולחזור אליו - דפוס חשיבה דתי-משיחי בעל שורשים עמוקים.

אפשר ורצוי לחפש את מהות החינוך, אך ללא התרגשות רליגיוזית, לחשוב ברוח "הבנליות של מהות החינוך". הפילוסופים האנליטיים של החינוך - ר"ס פיטרס, פול הירסט, מייקל אוקשוט, ג'ון פסמור, ישראל שפלר ואחרים - אכן עשו זאת בקרירות אנגלוסקסית טיפוסית (אופס, "מהותנות") בשנות השישים והשבעים של המאה הקודמת. הם ניסו לחלץ את מהות החינוך מתוך המושג "חינוך" - "מושג" לא כאידאה אפלטונית, אלא כמילה שאנשים משתמשים בה בנסיבות מסוימות. הפילוסופים האנליטיים ניסו להפיק את מהות החינוך - "מהות" במובן רזה, תלוי הקשר היסטורי - מתוך מה שאנשים מתכוונים אליו כאשר הם אומרים "חינוך" בשונה למשל, "מ"הדרכה", "אימון", "תעמולה", "פרסומת" וכו'. ייתכן, כמובן, שלחלקם הייתה אמביציה מרחיקת לכת יותר, והם ניסו לחשוף

באמצעות המתודה האנליטית את עצם הווייתו של החינוך, את הדרך האחת היחידה מבחינה פסיכולוגית ואתית להשפיע על אנשים צעירים (לעומת דרכים נלוות כמו אינדוקטרינציה).

מאז אותן שנים, לפני חצי המאה, שבהן שלטה הפילוסופיה האנליטית בשיח החינוכי, הדיון על מהות החינוך נדחק לשוליים, ואתו נדחקה הדיסציפלינה המוכשרת לעסוק במהויות בכלל ובמהות החינוך בפרט - הפילוסופיה. החינוך התמסר לדיסציפלינה ולמתודה חדשות - לפסיכולוגיה קוגניטיבית ולמחקר אמפירי. הפסיכולוגיה הקוגניטיבית נתנה היתר לפתוח את "הקופסה השחורה" (התודעה, mind) - שהביהיוריזם, שהודח על ידה, הכחיש את קיומה - ולחקור את מה שנמצא בתוכה: למידה, הניעה, חשיבה, תפיסה, זיכרון, משכל וכו' - מושגים חיוניים לשיח ולמעשה החינוכיים, אך לא למציאת ולהמצאת מהות החינוך. המחקר האמפירי - השולט גם בפסיכולוגיה הקוגניטיבית (ומבדיל אותה מסתם פילוסופיה הזויה) - השתלט על אגפים אחרים של החינוך (כפי שמציינים עורכי האסופה בהזמנתם). קרנות של חינוך וכתבי העת של חינוך נותנים עדיפות למחקר ומנתבים אליו את אנשי החינוך באקדמיה. "החינוך", כתב ג'ון דיואי, "הוא השדה של הפילוסופיה". בעשורים האחרונים החינוך הוא השדה של המחקר, והגידולים שצומחים בו דלים.

מחקר החינוך המנצח משליט על תודעתם של אנשים, בכללם אנשי חינוך, את המסר הסמוי שלו: החינוך הוא מושא למחקר, כמו מבנה האטום או מבנה התא, עובדה אובייקטיבית בעולם. הפעלת המתודה האמפירית על החינוך "מטבענת" אותו - מכוננת אותו כתופעת טבע אובייקטיבית - ומשכיחה את הווייתו הסובייקטיבית, הנרטיבית והאתית. החינוך כעובדה טבעית זמין למחקר, לתיקונים כלשהם על בסיס המחקר, אך לא לשינוי "מסדר שני", ליצירה מחדש ולשאלה הפילוסופית בדבר מהותו. השיח האמפירי משמר את החינוך במצבו באמצעות תיאורים "מדעיים" שלו ודחיקת הפילוסופיה, עם השאלה החתרנית שלה על מהות החינוך, לשולי השיח החינוכי (ולשולי תכנית הלימודים בבתי הספר לחינוך ובמכללות להכשרת המורים).

ולמרות זאת, כפי שמעידה הזמנת העורכים, שאלת המהות חוזרת. מדוע? כי החינוך במשבר - הפער בינו לבין צורכי החברה וערכיה צמח בעשורים האחרונים לממדים בלתי נסבלים - ובעתות משבר חוזרות ועולות שאלות היסוד על המהות. וגם רוח ה"פוסט" עברה את שיאה ונחלשה; כבר מותר - לאחר גילוי

רגישות נאותה לסכנות הטמונות במילה - לדבר על "מהות". טוב אפוא עשו העורכים - תהא רוחם אשר תהא: פרה-מודרניסטית, מודרניסטית, או פוסט-פוסט-מודרניסטית - שחזרו לשאלה המהותית על מהות החינוך.

אז מהי מהות החינוך - כאמור, "מהות" צנועה, יחסית, בנלית? אולי עדיף לצמצם את האופק ולשאל מהי מהות החינוך הבית-ספרי, לדבר בעיקר על schooling ופחות על education. מהות החינוך הבית-ספרי - ניסיון ממוסד להשפיע על צעירים באמצעות הוראת תכנים נבחרים המאורגנים בתכנית לימודים - היא המטרה שלו. המטרה משתקפת בכל היבטיו של החינוך הבית-ספרי - דפוס ההוראה, שיטת ההערכה, מבנה תכנית הלימודים, המבנה הארגוני והפיזי, האקלים - ומנחה אותם (או אמורה להנחות אותם). מבחינה זו היא מתפקדת כמו מהות קלסית. אך היא גם מטרה אנושית, המצאה של בני אדם בנסיבות היסטוריות מסוימות ("פרספקטיבה צפרדעית" בלשונו של ניטשה), ומבחינה זו היא מתפקדת כמהות פוסט-מודרניסטית.

החינוך הבית-ספרי אינו תופעת טבע ניטרלית, אלא מערך מושגים ופעולות - מכוון מטרה. המטרה היא של המבוגרים המחנכים ולא של הצעירים המתחנכים. החינוך הבית-ספרי הוא מיזם של מבוגרים הכפוי על צעירים, ולכן יש בו יסוד אלים. הדיבור האופנתי על "חינוך מותאם", חינוך על פי צרכיו, נטיותיו וכישוריו של הילד, סותר את מהותו של החינוך, שהיא התאמת ילדים לעולמם של מבוגרים ולא להפך. "חינוך פיידוצנטרי" הוא, לכן, סתירה בגוף המושג (כמו "רווק נשוי"). כדי להתגבר על סתירה זו, חסידי החינוך של "הילד במרכז" בגרסאותיו השונות - החינוך החופשי, החינוך הפתוח, החינוך הדמוקרטי - הכניסו לילד את מה שרצו להוציא ממנו באמצעות החינוך: הילד "על פי טבעו" הוא סקרן, יצירתי, נבון, נדיב, רגיש לזולת... בקיצור, משתוקק להתחנך על ידי המבוגרים כדי לממש את הניעותו הראשונית ואת טבעו האנושי. אבל רוב האנשים מדברים על "חינוך מותאם" לא מפני שנשבו בקסמיו של "הילד במרכז", אלא משום שאיבדו כיוון ואינם יודעים למה לחנך. הם מטילים את אחריות על "הילד" - שימציא להם מטרת חינוך.

מהות החינוך הבית-ספרי היא מטרתו והיא מגולמת בדימוי "הבוגר הרצוי" או "האדם המחונך" (באנגלית טרום תקינות פוליטית - The educated man). החברה משאילה לחינוך את הדימוי העצמי האידיאלי שלה. היא אומרת לו: "כזאת אני רוצה להיות; עשה לי בוגרים מתאימים!" החינוך הבית ספרי מעבד

את הדימוי העצמי האידאלי של החברה לדימוי חינוכי אידאלי שאתו הוא יכול לעבוד - "הבוגר הרצוי". הדימוי של "הבוגר הרצוי" עשוי מעמדות, תכונות, ידע ומיומנויות שהמבוגרים רוצים שיהיו לבוגרי בית הספר, כלומר לעצמם. הדימוי של "הבוגר הרצוי", כפי שציין קירן איגן, הוא הדימוי האידאלי של המבוגרים - המבוגרים כפי שהיו רוצים להיות ומשום מה לא מצליחים, המבוגרים ללא החולשות שלהם. "הבוגר הרצוי" הוא אפוא פרויקציה אידאלית של מבוגרים, פנטזיה. החינוך הוא ממלכת הפנטזיות האידאליות של המבוגרים (יש להם, כמו שגילה פרויד, גם פנטזיות אחרות, אידאליות פחות), ומכיוון שפנטזיות מכל סוג אינן מתגשמות, החינוך תמיד מועמד ל"משבר". לעתים "משבר" בעצימות גבוהה ולעתים בעצימות נמוכה.

מכיוון שמטרת החינוך מגובשת בדימוי של "הבוגר הרצוי", המורה-המחנך "רואה כפול": מאחורי כל תלמיד קונקרטי הוא רואה "בוגר רצוי", או נכון יותר - כי ראייתו כפולה וקצרת טווח - "תלמיד רצוי". באמצעות הפעולות החינוכיות שלו, המורה-המחנך דוחף את התלמיד הקונקרטי לכיוון של "התלמיד הרצוי" ומנסה לצמצם את הפער ביניהם. "התלמיד הרצוי" אינו שיקוף ראשוני ופשוט של "הבוגר הרצוי". "התלמיד הרצוי" הוא תלמיד שמשחק היטב את משחק בית הספר - נוכח ומשתתף בשיעורים, עונה כראוי על השאלות בבחינות, מציית לכללים. כלומר, לבית הספר יש אינטרס "חינוכי" משלו; הוא מתווך את מטרת החינוך לצעירים ועושה מ"ילדים לא רצויים" "בוגר רצוי", אבל יש לו, על הדרך, גם דרישה מוסדית משלו: "שחקו לפי הכללים!". מטרת החינוך הבית-ספרי היא קודם כול, אם לא בעיקר, לשמור על קיומו. מבחינה זו, בית הספר הוא סוג של "פרפטואום מובילה" - מכונה ב"תנועה נצחית" שאינה זקוקה לאנרגיה (מטרה) ממקור חיצוני. במהלך מימוש המטרה הפנים-מוסדית שלו, כפי שהראה איוון איליץ', בית הספר טוען את מושגי החינוך - למידה, הוראה, חשיבה, הניעה וכו' - בתוכן מוסדי בית-ספרי. ללמוד, למשל, זה להקשיב לדברי המורה, לסכם במחברת, לדבר בהצבעה, לשנן "חומר" ולמחזר אותו בבחינות; ללמד זה להרצות, לחלק רשות דיבור, לכתוב על הלוח, להשגיח, לבחון, להעריך. ללמוד באמת, לא בית-ספרית, כפי שהגדיר ג'ון דיואי, זה "לארגן מחדש את הניסיון, להוסיף על משמעותו ולהגדיל את הכושר לכוון את הניסיון שיבוא אחריו". ללמד באמת זה לאפשר ללמוד באמת. אבל, כאמור, בית הספר מילא את מושגי החינוך במשמעויות בית-ספריות, בהתנהגויות נאותות של "תלמידאות", ולכן, טען איליץ', צריך לעשות deschooling של החינוך - ושל החיים.

אם מטרה מעובדת לדימוי של "הבוגר הרצוי" היא מהות החינוך, צריך לשאול אם יש מטרה אחת ודימוי אחד, או כמה מטרות ודימויים, או אין-ספור מטרות ודימויים. הזמנת העורכים מרמזת שיש מטרה אחת ודימוי אחד, איזו אידאה אפלטונית של מטרת החינוך ושל "הבוגר הרצוי"; כל שאר המטרות והדימויים שהחינוך משווק הם זיופים. אבל גם בחינוך "הקיום קודם למהות". כמו ש"היהדות היא מה שיהודים עושים", כפי שהעיר גרשום שלום, חינוך הוא מה שהמורים-מחנכים עושים. המורים-מחנכים עושים הרבה דברים מכווני מטרות רבות ודימויים רבים של "בוגרים רצויים". יש כנראה אין-ספור מטרות חינוך ודימויים כאלה. אבל גם למטרות ולדימויים הללו יש מהות (רזה, "פוסטית"), כלומר מטרות-על ודימויי-על אחדים שמנחים את שלל המטרות והדימויים. יש, כנראה, מטרות-על חינוכיות אחדות המגולמות בדימויי-על של "בוגרים רצויים" אחדים, והרבה מאוד מטרות חינוך המגולמות בדימויים של "בוגרים רצויים". אפשר, כמו קאנט, לדבר על "סכמות" ועל "חומר". יש כמה מטא-מטרות (מטרות-על) ומטא-דימויים (דימויי-על) סכמטיים שכל תקופה היסטורית מטעינה אותם בחומר מיוחד לה: מטרה חינוכית ספציפית מגולמת בדימוי-על ספציפי של "הבוגר הרצוי" - רצוי לחברה בפרק זמן היסטורי מסוים.

מהן מטרות-העל של החינוך שכל חברה בפרק זמן היסטורי מסוים מטעינה אותן בתכנים (מטרות ודימויים) ספציפיים? הוגי חינוך - צבי לם, ישראל שפיר, ג'ונס סולטיס גרי פנסטרמאכר, וויליאם שוברט, קירן איגן ואחרים - ציינו (כל אחד במונחיו שלו) שלוש מטרות-על חינוכיות. נכנה אותן "מטרות-על כלים", "מטרות-על ערכים" ו"מטרות-על יחידים". על פי מטרות-העל הראשונה, מטרת החינוך היא להקנות לצעירים כלים שיסייעו להם להשתלב בחברה ולהצליח במלחמת הקיום הצפויה להם. על פי מטרות-העל השנייה, מטרת החינוך היא לעצב את אופיים של צעירים בהתאם לערכים שהתרבות המועדפת מוקירה. על פי מטרות-העל השלישית, מטרת החינוך היא לאפשר לכל יחיד ויחידה לממש את עצמו/עצמה. כאמור, לכל מטרות-על ("סכמה") יש תוכן מסוים ("חומר") - מטרה תלויה זמן ומקום. לדוגמה, הכלים (מושא החינוך הכלי) של העידן החקלאי, הכלים של העידן התעשייתי והכלים של העידן הפוסט-תעשייתי שונים זה מזה; הערכים (מושא החינוך הערכי) של התרבות המערבית ושל התרבות המזרחית, או של התרבות המערבית בימי הביניים והתרבות המערבית בעת החדשה, שונים זה מזה; היחידים (מושא החינוך היחידאי) - בהיותם הוויות היסטוריות ומוֹבְּנוֹת תרבותית-חברתית - מתממשים בדרכים שונות בתקופות שונות. בנוגע למטרות-

העל השלישית, כבר נאמר שהיא מכילה סתירה פנימית, אך מאחר שחינוך הוא מה שהמורים-מחנכים עושים, יש מורים-מחנכים שמנסים לאפשר ליחידים לממש את עצמם בבתי ספר המיועדים לכך. הם מאפשרים רק לצרכים, לנטיות ולכישורים ה"טובים" להתממש.

ההזמנה מרמזת שהעורכים סבורים שחינוך מהותי, אמיתי, הוא חינוך שמטרתו היא עיצוב האופי ברוח ערכים מסוימים. הם לא לבד. רבים חושבים שחינוך אמיתי, שלא כהכשרה המיועדת לצייד בכלים וכחינוך חופשי של "הילד במרכז" המיועד למימוש יחידים, הוא חינוך מעצב אישיות לאור ערכים. כאשר אנשים מדברים על חינוך בהתרגשות כלשהי, בטון חגיגי, הם מתכוונים לחינוך כזה - חינוך של מטרת-על ערכים. העורכים לא רק מתכוונים למטרת-על ערכים אלא גם למטרה ספציפית המיוצגת בכותרת מעורפלת משהו - "העצמת הרוח בחינוך". מטרה "רוחנית" זו נובעת מרוח הזמן העכשווית, אך, כאמור, היא שייכת למטרת-על "מהותית" - מטרת-על ערכים. אנשים שונים עשויים להחזיק באותה מטרת-על מהותית, אך לאכלס אותה במטרה שונה, ב"חומר" אחר, למשל, בערכים דתיים או בערכים הומניסטיים. יש פיתוי לכנות בשם "חינוך" רק את ה"חינוכים" מכווני מטרת-על ערכים, אבל בשטח - ואנחנו, כזכור, עושים כבוד לשטח - ישנם גם "חינוכים" אחרים. בשטח שולט החינוך הכלי. אפשר לומר בקירוב ראשון שהחינוך בימינו עושה חינוך כלי, מדבר חינוך ערכי וחושב חינוך יחידאי.

אבל אולי בכל זאת חינוך מוכוון מטרת-על ערכים הוא חינוך מהותי, אמיתי ונכון יותר? כן בעיני חסידיו; לא בעיני חסידי חינוך של מטרת-על אחרות. ס. יזהר, למשל, קרא בשעתו "למדו, אל תחנכו!" הוא ראה בחינוך מוכוון מטרת-על ערכים סוג של שטיפת מוח, וביקש לחזור לחינוך מוכוון מטרת-על כלים, חינוך תכליתי ובלתי יומרני שיצייד צעירים בידע ובמיומנויות שיזדקקו להם בעתיד. אין דרך "הברון מינכהוזנית" להוציא עצמנו בציציות ראשנו מתוך הבור הפרספקטיבי או הפרדיגמטי של חינוך כזה או אחר, ולקבוע על בסיס "תצפית אובייקטיבית" ("תצפית ללא תצפיתן" כדברי היינץ פון פרסטר) שחינוך אחד הוא מהותי, אמיתי ונכון יותר מ"חינוכים" אחרים. כל חינוך מכונן על ידי מטרת-על כלשהי, ומהווה מעגל הרמנויטי המספק לחסידיו הסברים וצידוקים מעגליים.

ההטיה לאחד ה"חינוכים" - כלי, ערכי או יחידאי - אינה נובעת מאיזו עמדת תצפית ניטרלית, "מנקודת מבטו של אלוהים", אלא מ"סנטימנט פדגוגי" - נטייה

רגשית-שכלית למטרת-על חינוכית כזאת או אחרת. אנשים הנוטים לחינוך כלי מונעים בידי סנטימנט פדגוגי-פרקטי; מבטם מרוכז בהוויה החברתית ובמסלולי ההצלחה שהיא מציעה. אנשים הנוטים לחינוך ערכי מונעים על ידי סנטימנט פדגוגי-אינטלקטואלי-אתי-אסתטי; מבטם מרוכז בהוויה התרבותית ובמסלולי המשמעות שהיא מציעה. אנשים הנוטים לחינוך יחידאי מונעים על ידי סנטימנט פדגוגי-הומני; מבטם מרוכז בהווייתו של היחיד ובמסלולי המימוש העצמי שהיא מציעה. אנשים אינם נולדים עם סנטימנט פדגוגי כזה או אחר, אלא מתחנכים אליו, "מביאים אותו מהבית". לסנטימנט הפדגוגי יש ממד סוציולוגי. אנשים מן המעמד החברתי הנמוך נוטים בדרך כלל לסנטימנט פדגוגי-פרקטי - הם רואים בחינוך אמצעי לקידום חברתי ולקפיצה מעמדית. הסנטימנטים הפדגוגיים האחרים הם "מותרות" של בני ובנות המעמד הגבוה.

קשה לחיות בעולם אקראי: שלושה "חינוכים" מקריים (למה שלושה, לא יותר ולא פחות?) בעלי מעמד שווה, שהנטייה אליהם נובעת מאיזה "סנטימנט פדגוגי" קפריזי. אבל אם אין צידוק מוחלט לקיומם של שלושה "חינוכים", ובעיקר להעדפת אחד מהם, אפשר להסתפק בצידוק הקשרי, לטעון ש"בעידן שלנו הכי חשוב זה להקנות כלים/לטפח ערכים/לאפשר מימוש עצמי". כך אנשים מצדיקים את החינוך שהם נוטים אליו. חסידי החינוך הכללי, למשל, אומרים ש"בעידן שלנו, הגלובלי והדיגיטלי, הכי חשוב להקנות לילדים את 'מיומנויות המאה-21'". חסידי החינוך הערכי אומרים ש"דווקא בעידן שלנו, החומרני והאנוכי, החינוך צריך לפעול כגורם ממתן, אפילו חתרני, ולטפח ערכים לא תועלתניים". חסידי החינוך היחידאי אומרים ש"בעידן שלנו, הרווי במקסמי שווא של אושר ובהתכחשות של אדם לעצמו, החינוך צריך לאפשר ליחידים וליחידות לממש - למצוא ולהמציא - את עצמם/עצמן". לפעמים, בגלל עוצמתה של רוח הזמן ה"כלכליסטית", החינוך הערכי והחינוך היחידאי "יורדים מהפסים" ומסנגרים על עצמם במונחים של החינוך הכללי-כלכלי. החינוך הערכי אומר דברים כמו: "אנחנו מטפחים ערכים של יושר, התמדה ומצוינות - וזה בדיוק מה שהכלכלה של המאה ה-21 זקוקה לו". והחינוך היחידאי אומר דברים כמו: "אנחנו מטפחים יזמות, אחריות ויצירתיות - וזה בדיוק מה שהכלכלה של המאה ה-21 זקוקה לו". כך או כך, ההקשר גמיש ומוכן להתגייס לטובת כל חינוך שקורא לו לדגל.

לסיכום אפשר אפוא לדבר על שלוש מהויות (אולי יותר) צנועות של החינוך - שלוש מטרות-על. האם המהויות הללו מעוגנות באיזו הוויה אחת והופכות עקב



כך להכרחיות, מצודקות ונבונות? צבי לם חיפש צידוק-על לקיומן של מטרות-העל. הוא חשב שלקיום האנושי יש שלושה ממדים - חברתי, תרבותי ויחידאי - ומכל אחד נובעת מטרת-על חינוכית: חינוך להסתגלות חברתית (כלים), חינוך להפנמה תרבותית (ערכים) וחינוך למימוש עצמי (יחידים). "החינוך", לפי לם, "הוא משרתם של שלושה אדונים", וה"אדונים" אינם שרירותיים אלא נמצאים ומחנכים בדין. אבל ניטשה הזהיר ש"בכל פעם שמחלקים דברים בעולם לשלוש או לשבע, תדעו שמשקרים אתכם!". כלומר, העולם אינו מתחלק למספרים שבני אדם מקדשים, וכל חלוקה לשלוש או לשבע אשמה עד שיוכח אחרת. ייתכן, אפוא, שמהות או מטרת-על חינוכית חדשה עשויה להופיע פתאום ממקום כלשהו. נקבל אותה בסבר פנים יפות. החינוך במהותו הוא חסר מהות ומוכן לספוג כמה מהויות.

טוב, אז נגיד שלחינוך יש שלוש, ארבע, חמש... מהויות, וכולן טובות באותה מידה - מה עושים?! אנשי חינוך רוצים לשנות את העולם, לא רק לחשוב עליו; הם רוצים לעשות, לפעול, לחנך. אם לחינוך הייתה מהות אחת, כפי שנרמז בהזמנת העורכים, אז ברור מה עושים, אבל מה עושים עם כמה מהויות? עושים את כולן; נותנים למהויות השונות של החינוך הזדמנות לממש את עצמן. מערכת חינוך חכמה עושה חינוך כלי, חינוך ערכי וחינוך יחידאי (וחינוך נוסף אם יש לה) - ובסביבות חינוכיות נפרדות. בחינוך, כמו בפאב, אסור לערבב. בחינוך, שלא כמו בפאב, השפעתו של חינוך אחד מבטלת את השפעתו של חינוך אחר; ה"חינוכים" מנטרלים זה את זה. בלשונו של לם, הגיונות ההוראה סותרים. לכן חינוך טוב מבוסס על "הכרעה טרגית" - על נכונות לוותר על היתרונות של ה"חינוכים" האחרים ועל התרכזות במטרת-העל שלו. לא צריך להיבהל; חינוך בית-ספרי "חד-נס" לא יהפוך את הילדים לנכים חינוכית. הם הרי מתחנכים במקומות אחרים, משפיעים יותר - משפחה, תנועת נוער, חוגים, חבר'ה, קניונים, מחשב וטלוויזיה - ושם יקבלו "השלמות". אבל את החינוך הבית-ספרי המהותי האחד, יהא אשר יהא, צריך לעשות כמו שצריך - על בסיס נרטיב פדגוגי חזק ותאוריות עדכניות של למידה והוראה.