

הרמנויטיקה, לימודים כלליים והוראה*

ריצ'רד רורטי

1. הרמנויטיקה כאנטי-אפלטוניות

כל פרופסור לפילוסופיה המתבקש לדבר על חינוך [המאמר להלן הוא הרצאה שנשא רורטי לפני מורים באוניברסיטת ג'ורג' מייסון ב-1981] יכול להניח שמצפים ממנו לפתוח בכך ש"חינוך" פירושו משהו כמו "להוציא החוצה", ואחר-כך לדבר על תורת ההיזכרות של אפלטון. אני איני יוצא דופן. הרעיון כי לתלמיד יש כבר ידע חבוי שיש להוציאו החוצה ולהפכו לגלוי ומוצהר הינו הבסיס להבנת החינוך אצל אפלטון. דברים ברוח זו עדיין מרכזיים לרוב ההסברים בזכות החינוך הליברלי. כפי שציין קירקגור, תמצית תורת ההיזכרות של אפלטון היא כי יש לנו יכולת מולדת להכיר את האמת כאשר אנו שומעים אותה. לפי הנחה זו, חינוך כאימון בחשיבה ביקורתית - ביכולת להשתמש כראוי בשכל - ייתפס כחידוד התפיסה האינטלקטואלית שלנו - כניקוי קו הראייה המנטלית, או כהטלת אור על האובייקט למען יקל על העין המנטלית לראותו, או כהוצאת השעווה מן האוזן המנטלית, או כיוצא בזה. התמונה האפלטונית מתארת בני-אדם כבעלי איבר - "שכל" - המותאם באופן טבעי לברור את הממשי מהבלתי-ממשי, את האמת מהשקר. החינוך מאפשר להשתמש באיבר זה בצורה יעילה.

הסיבה לכך שתנועות מסוימות בפילוסופיה בנות זמננו, בתיאוריית הספרות ובתיאוריה חברתית מעלות בעיות לגבי תפיסה מסורתית זו של חינוך, היא שהן מתבססות על טענתו של ניטשה שאפלטון פשוט טעה. ניטשה אומר: "בפשטות, אין לנו איבר לידע, ליאמת; אנחנו 'יודעים' (או מאמינים, או מדמיינים) רק מה שיכול להועיל לאינטרסים של העדר האנושי, המין" (Schlechte edition, II,223; trans. Kaufmann). "הרמנויטיקה" הפכה למילת המפתח של התנועות האינטלקטואליות היוצאות מאמונה ניטשיאנית זו אני אשתמש במונח במונח כללי אך שימושי זה.

ל"הרמנויטיקה" יש משמעות שלילית מעיקרה; עניינה במשהו שאינו חקירה מדעית, במונח המסורתי של חקירה זו. המונח המסורתי של חקירה מדעית הינו, גם כאן, אפלטוני. לפי עמדה זו, מטרת החקירה היא להגיע למציאות שמעבר למה שמופיע, וזאת על-ידי ניסוח מושגים הלוקחים חלק במציאות זו או תואמים לה. תורת ההיזכרות היא דרך להביע את השכנוע האפלטוני כי יש משהו בתבונה האנושית שהוא כמו המציאות, שיש חפיפה טבעית בין ה"תבונה" ובין "טבע הדברים". אלו הרוצים להגן על התפיסות המסורתיות של המדע, הספרות והחינוך כנגד ניטשה, מנסים לשחזר משהו כעין הריאליזם האפלטוני - את עמדתו כי יש הבחנה בין הדבר שנכון להגיד לבין הדבר שמועיל להגיד, בין אחיזה במציאות ובין התמודדות מוצלחת עם תופעות.

בניגוד לכך, אלה שמתייחסים ל"הרמנויטיקה" כאל מילת מפתח משקיעים זמן רב ב"דקונסטרוקציה של המטאפיסיקה של הנוכחות" בנסותם להיפטר מהריאליזם הבנוי לתוך השפה שלנו רובה ככולה, ולתוך כל הקלישאות הרווחות על אודות טבעו ושיטתו של החינוך הליברלי. ריאליזם זה מוטבע ברעיון כי יש משהו הקרוי "האמת" שאותו מחפשת החקירה - משהו נצחי, כך ש:

נפשי ששה לדעת
כי אף שאני בן תמותה
האמת היא זו.

הוגים כהיידגר, דרידה ופוקו - להזכיר אנשים אחדים הנקשרים לעתים קרובות עם רעיון ההרמנויטיקה, ופעמים רבות מזוהים כ"אי-רציונליסטים" - שותפים לדעתו של ניטשה כי המושג של "אמת אובייקטיבית" הוא למעשה שריד של אמונה דתית. כמו ניטשה, הם חושבים שהאמת, כמשהו שקיים וממשיך להתקיים בלי קשר לאדם, הוא ניסיון מבובל ועשוי למחצה לחלן ולבית את מושג האלוהים. הם רואים באפלטון

* Richard Rorty, "Hermeneutica, General Studies, and Teaching," in S. Cham (ed.), *Classic and Contemporary Reading in the Philosophy of Education*, The McGraw-Hill Companies, Inc., New York, 1997.

2. הרמנויטיקה ופרגמטיזם

ייתכן כי הדרך היעילה ביותר להראות את הקרבה בין העמדה של גאדאמר לזו של דיואי בנוגע למסורת האפלטונית היא לראות את שתיהן כנגזרות מהדוקטרינה שהטבע האנושי הוא "לשוני במהותו", כפי שניסח זאת גאדאמר (Gadamer, *Philosophical Hermeneutics*, p. 19). גאדאמר מסביר כי הוא הפך את ההרמנויטיקה - תהליך הפירוש והתרגום - לנושא המרכזי שלו משום ש"הבעיה רבת השכבות של תרגום היתה עבורי המודל ללשוניות של כל ההתנהגות האנושית" (שם). לומר כי ניסיונו והתנהגותו הם "לשוניים במהותם" נוגד את העמדה המשותפת לאפלטון וללוק, שהשפה היא פשוט כלי, מתווך, אמצעי לבטא או להעביר מסר שאינו לשוני - כך שהידע נתפס כחס בלתי-מתווך בין השכל לבין משהו שאינו אנושי. לומר שהעמדה ההרמנויטית מהווה חלופה למושג "אמת אובייקטיבית" משמעו כי טענות אמיתיות אינן מביעות משהו קדם-לשוני או בלתי-לשוני; הן אינן, בדרך משל, מבעים מהסוג של הארה פנימית או הכרה שתיאר אפלטון במונחי תורת ההיזכרות שלו. טענות אמיתיות הן בפשטות מהלכים מוצלחים בנוהג החברתי שויטגנשטיין כינה "משחק-שפה"; הן, במינוח של ויליאם גיימס, "מה שטוב על-פי האמונה" כשאמונה אינה נתפסת כמצב פנימי שהטענות מבטאות, אלא כנטייה להתנהגות לשונית - נטייה לטעון טענות כלשהן.

מנקודת מבט פרגמטיסטית, המובן היחיד שבו "אמת היא התאמה למציאות" הוא כאשר בשפה נתונה ניתן לזווג טענות אחדות עם מצבים נתפסים מסוימים - כך שמשפט מסוים נאמר כראוי, ולפיכך הוא אמיתי, אם קיימות תפיסות חושים כלשהן. מובן זה של "התאמה למציאות" אין בו די כדי להסביר או לצדק את המובן האפלטוני של אמת נצחית, אמת באלף רבתי. מובן זה של אמת מתאים יותר למספרים או לערכים - אמת שאין לה דבר עם תפיסה או עם חושים, אלא, אולי, עם דבר כגון זה שהיה לאפלטון בראשו כאשר דיבר על "אמת", כלומר על משהו "בלתי-משתנה", ישות. לפי הניתוח הפרגמטיסטי, כמו גם לפי זה של היידגר, אפלטון החליף את "אלוהים" ב"אמת" כמטרת החקירה והחיים. לאחדים תחליף סמוי כזה מהווה דרך יחידה שבאמצעותה ניתן להבין "אמת אובייקטיבית" כדבר בעל חשיבות מוסרית או כמחלוקת פילוסופית. בהסבר החלופי של דיואי, כמו גם בזה של גאדאמר, עלינו לחשוב על מטרת החקירה והחיים לא כעל התקשרות עם משהו בעל קיום עצמאי מאיתנו, אלא כעל Bildung, בנייה-עצמית, מה שדיואי אהב לכנות בפשטות "צמיחה". בפרט, עלינו לראות בחינוך לא משהו העוזר לנו להתקשר עם משהו חוץ-אנושי הנקרא "אמת", או "מציאות", אלא אמצעי שעוזר לנו להתחבר אל היכולות העצמיות שלנו.

ממציא תהליך החילון הזה, ורואים הן בתפיסת ה"שכל" והן בתפיסת "האמת האובייקטיבית" - אמת כהתאמה (correspondance) למציאות - של אפלטון, צורות של מה שניטשה כינה "השקר הארוך ביותר" - השקר כי יש משהו מעבר למין האנושי שעל בני האדם להיות נאמנים לו.



התבקשתי כדון בשאכה כיצד ניתן לתפוס את החינוך כאשר מתחילים מהנחות ניטשיאניות ולא אפלטוניות, כאשר נוטשים את רעיון "האמת האובייקטיבית" ואין מטרה טרנסצנדנטית לחקירה. האסטרטגיה שלי תהיה לזהות את ההרמנויטיקה עם משהו שיראה מתון, מוכר ובר-טיפול יותר - הפרגמטיזם של דיואי. הדגשתי במקום אחר, ואחזור על כך כאן, שהעמדה שהחשיבה הצרפתית והגרמנית הפוסט-ניטשיאנית בת זמננו מאמצת בנוגע למסורת הפילוסופית היא עמדתם של הפרגמטיסטים האמריקאים בראשית המאה; ההבדל בין שתי התנועות נעוץ בטון ובדגש, ולא בדוקטרינה. בחלק הבא של המאמר, אנסה לעמוד בקצרה על דמיון זה. בהמשך אגע במחלוקות שונות שהציתו מושגיו של דיואי על טבעו ותפקידו של החינוך. בייחוד, אתייחס לרלטיוויזם שבו מואשמים לעיתים קרובות דיואי בפרט והפרגמטיסטים בכלל. אבחין בין **רלטיוויזם גס** (vulgar relativism) - שיש בו אדישות לטיעון ולחקירה, ורבים רואים בו יסוד מסוכן של העמדה ההרמנויטית, לבין **פרגמטיזם**. גם גאדאמר (שישמש כאן כדוגמה עיקרית ל"פילוסוף הרמנויטי") וגם דיואי הואשמו בהטפה, או במתן עידוד סמוי, לרלטיוויזם גס כזה. ברצוני להציע ניתוח של המרכיבים המשותפים למחשבתם של גאדאמר ודיואי, המאפשרים להדוף התקפות כאלו. אטען כי מה ששניהם שמים במקום ה"שכל" - האיבר האפלטוני לגילוי האמת - הינו מובן כלשהו של מסורת, קהילה וסולידריות אנושית. הטעון הכללי של ההרצאה שלי הוא שמובן זה מהווה הגנה מספקת כנגד הרלטיוויזם הגס. ישנן, כמובן, סכנות בנטיעת עמדות אנטי-אפלטוניות בנוער שלנו, באמירה כי אין אמיתות אובייקטיביות מהסוג עליו חשב אפלטון. אני אטען, עם זאת, כי ניתן להתגבר עליהן על-ידי פיתוח מובן של קהילתיות.

אמת היתה מהלך פשוט במשחק שפה, אזי היטלר, או סטאלין, או המפלגה של 1984, יכלו ליצור לעצמם את המשחק המרושע שלהם, הנהגים הלשוניים הרעים שלהם, ובכך להפוך את דעותיהם המעוותות לאמיתיות. כאן, לדעתך, דיואי וגאדאמר חייבים להודות כי דעותיהם אינן מציעות הגנה נגד אפשרות זו; אין נקודת משען מחוץ לקונצנזוס המוסרי המעוגן בשיח המוסרי שאליה ניתן לפנות. אם כך, תשובתם היחידה לטיעון זה היא: למי יש נקודת משען כזו? כיצד תיראה נקודה כזו? מי יכול לספק הפרכה רציונלית של היטלר או סטאלין? כיצד עשויה הפרכה כזו להיראות?

לומר שאכן קיימים ערכים אובייקטיביים בחוץ, שישנה מציאות מוסרית שניתן להתאים לה, נראה חסר תועלת כמו לומר שאלוהים לצדנו; שתי ההכרזות שונות רק בסגנון. אם אין לנו רעיון כיצד לבחון התאמה זו, או כיצד לבחון את האישוש האלוהי, לא נשיג זאת על-ידי התעקשות. להתנגד להיטלר זהו ערך מוסרי, אולם אין בוודאות שלנו כי אנו חייבים להתנגד לו רמז לקיומם של "ערכים אובייקטיביים". גאדאמר אומר כי "התקפות של המוסר מבוססת על מסורת" (Truth and Method, p. 249), ופירושו של משפט זה, לפי הבנתי, הוא שהגיבוי היחיד שיש לנו הוא הקונצנזוס המוסרי המובנה לתוך השפה שלנו. לומר שניסיוננו הוא לשוני במהותו פירושו לומר שאין דרך להגיע מעבר לשפה שלנו אל מציאות שלעומתה ניתן לבחון אותו. כשדיואי אומר ש"הצמיחה עצמה היא המטרה המוסרית היחידה"



(Human Nature and Conduct) נראה לי רגיש העושה (Human Nature and Conduct), נראה לי כי תשובתו היחידה לשאלה "צמיחה לשם מה?" היא: "לקראת מימוש היכולות שתוארו כבר בשפה שאנו משתמשים בה כעת - לקראת מימוש האידיאלים העכשוויים הנחווים במעומעם". גם גאדאמר וגם דיואי אינם חושבים שניתן לומר יותר מזה מבלי לעשות את מה שעשה אפלטון - לנסח איזה תחליף פילוסופי לאלוהים ואיזה כישור מיוחד הנקרא "שכל" שיקשר אותנו לתואם אלוהים זה.

דרך זו להתמודד עם ההתנגדות מצד הטיעון של העוול המוסרי מראה לנו שהטענה הגאדאמרית

ביכולתי להמשיך ולפתח הקבלה זו בין הפרגמטיזם האמריקאי לבין ההרמנויטיקה האירופית על-ידי כך שאציין כי שתי ההתנגדויות שהעלו ברגיל נגד העמדה ההרמנויטית המשותפת להייזגר, גאדאמר ופוקו, הועלו באופן מסורתי גם נגד גיימס ודיואי. אלו הן, ראשית, הטיעון מצד העימות התפיסתי ושנית, הטיעון מצד העוול המוסרי. הטיעון בדבר העימות התפיסתי גורס כי המקרה הפרדיגמטי של אמת הוא זה שבו אמונותינו מופרכות על-ידי הניסיון - כאשר למשל, תוצאות שליליות של ניסוי מכריע מנפצות מבנה תיאורטי. אמת קשה, אובייקטיבית, מאופיינת על-ידי העובדתיות העירומה של תצפית מפריכה זו. לפי טעון זה, טענת אמת אינה טענה שעובדת, כזו שכדאי להאמין בה, אלא טענה המגלה ענווה ראויה בפני העובדות. בהנחה, כך טוענת התנגדות זו לפרגמטיזם, שיש בלבול שלא לצורך כשחושבים על אמת כעל ישות, כעל משהו נצחי, ובהנחה כי רק טענות יכולות להיות אמיתיות, עלינו לחשוב על טענות אמיתיות כעל טענות שתופסות דברים נכון. אף אם אין ישות שהיא ה"אמת" בה' הידיעה, יש ישויות כמו עצים ואטומים; טענות אמת הן אלו המשקפות נכונה ישויות אלו.

בתשובה לטיעון זה השיבו הפרגמטיסטים: נכון הדבר כי נוהגינו החברתיים, התנהגותנו הלשונית, היא כזו שמותר להגיד דברים מסוימים רק כאשר רואים דברים מסוימים, או נתקלים בהם בדרך שונה, אולם אין זה מוכיח כי האמת היא התאמה למציאות. כדי להוכיח זאת עלינו למצוא דרך להגיד כי השפה כמכלול - למשל, שפה המחלקת את המציאות למגזרי חלל וזמן צבועים באיכויות חושיות - מתאימה למציאות. אין די באמירה שמשחקי השפה שלנו מזווגים לעתים טענות עם מצבים נתפסים כדי להוכיח את ההתאמה שיש לריאליסט בראשו; עלינו לחשוב שמשחקי השפה שלנו עצמם מתאימים איכשהו למציאות. אולם, טענו גיימס ודיואי, אין לנו מושג מהי המשמעות של התאמה כזו, למה היא תביא. אותה נקודה מועלית על-ידי ויטגנשטיין בדברו על חוסר האפשרות לברוח משפה, על-ידי היידגר בהבחנתו בין אמת ונכונות, כמו גם על-ידי גאדאמר בטענתו, שוב, כי כל הניסיון שלנו הוא לשוני. לתת מובן לרעיון ששפות מתאימות למציאות משמעו לחשוב כי אנו יכולים לצאת החוצה מן השפה שלנו לפרק זמן ארוך מספיק כדי להשוותה עם המציאות; לומר, עם גאדאמר, כי ניסיוננו הוא לשוני במהותו, משמעו כי לא ניתן לעשות זאת.

מכאן שהפרגמטיסט וההרמנויטיקן מצטרפים לאמירה כי עימות עם התפיסה החושית אינו הדגמה של טבע האמת. לדעתם, כמו גם לדעת הריאליסט, המוכנות לתת לתיאוריה להתמוטט במגע עם ניסוי מפריך היא ערך מוסרי, אולם ערך מוסרי זה אינו נותן לנו תובנה באשר ליחסנו אל העולם. גישתם להתנגדות השנייה של יריביהם - הטיעון מצד העוול המוסרי - זהה. טעון זה אומר כי אם

הבעיה החינוכית שההרמנויטיקה בימינו מעלה היא, לדעתי, אותה בעיה שהפרגמטיזם הדיואיאני והפוזיטיביזם הלוגי העלו לפני דור: כיצד למצוא דרך להוביל את התלמידים בין האפלטוניות מצד אחד לבין הרלטיוויזם הגס מצד שני. במילים אחרות, יש להבהיר להם שהעובדה שאין לנו איבר לאמת, "שכל" במובן האפלטוני, אין פירושה שיש למסור הכל לניהול הרגשות, או, שיש דרך אמצעית בין הסתמכות על תואם אלוהים ובין הסתמכות על העדפות אישיות - כלומר, הסתמכות על השכל הישר (common sense) של הקהילה שמשתייכים אליה. דיואי הקדיש זמן רב מחייו כדי לשכנע כי את הדואליזמים הפשטניים - היגיון לעומת רגשות, היגיון לעומת אמונות טפלות, היגיון לעומת שרירותיות - יש לסלק. לדעתו הם אינם אלא שרידים של ההבחנות התיאולוגיות והאפלטוניות הגדולות בין הנצחי לזמני, האמיתי למופע, הישות להתהוות. דיואי,

גאדאמר, היידגר ופוקו, לדעתי, מנסים כולם לעצב זירגון שבו דואליזם מסוג זה, ותרבות שבה אפלטוניזם ורלטיוויזם גס הם בגדר אפשרויות בלעדיות לא יוכלו לצמוח מחדש. תרבות, ומכאן גם סביבה חינוכית, שבה תלמידים לא יחוו כי

אלו הן האפשרויות הרלוונטיות היחידות, תהיה תרבות שתחליף את אמונתנו באלוהים במובן סופי וקונטינגנטי של קהילה אנושית - תרבות שתטפח מובן של קהילה העומדת על רגליה שלה ובוחרת את גורלה.

3. חינוך "הרמנויטי" וחינוך "מדעי"

טוב היה אילו יכולתי בשארית הזמן שנותר להרצאה זו להסביר כיצד ניתן ליצור תרבות כזו - על אילו מנגנונים חינוכיים ניתן לסמוך שיספקו מובן כזה של קהילה. ברור שאיני יכול לעשות זאת. במקום, אנסה להעלות כמה הצעות לגבי סוג החינוך שלפחות לא יטרפד את התפתחותו של מובן זה. נקודת המוצא שלי תהיה מה שלכאורה נראה כהבדל בין דיואי וגאדאמר - ההבדל שבין הדגש של דיואי על "מתודה מדעית" לבין זה של גאדאמר על "היסטוריות". באופן מסורתי המובן של פרוצדורה מדעית והמובן של ההיסטוריות של הניסיון שלנו נתפסו כאידיאלים שונים, ולעתים קרובות כמנוגדים זה לזה. ניגוד אשר הוביל לוויכוח באשר ליתרונות היחסיים של חינוך "מדעי" לעומת "חינוך הומניסטי". נראה לי כי ההקבלה ששרטטתי בין פרגמטיזם והרמנויטיקה תראה לנו שהנגדה זו היא שקרית ביסודה.

שניסיונו הוא לשוני במהותו יכולה להתבטא גם בטענה ההיגליאנית המוכרת כי קיומנו הוא היסטורי במהותו - שאין דרך החוצה ממצבנו ההיסטורי למבט א-היסטורי על הטבע או על המצב או על המטרה שלנו. גאדאמר ודיואי למדו זאת שניהם מהגל. דיואי יכול להסכים עם גאדאמר באומרו:

נוכל להכיר כי Bildung הוא מרכיב של הרוח בלי לכבול עצמנו לפילוסופיה של הגל על הרוח האבסולוטית, בדיוק כשם שהתובנה על אודות ההיסטוריות של התודעה אינה מקושרת לפילוסופיה של היסטוריית העולם שלו (TM, p. 15).

דרך אחת לנסח מחדש את הדוקטרינה המשותפת להרמנויטיקה ולפרגמטיזם היא לומר שהדגש שלהם על האופי הלשוני של הניסיון הוא דגש על **המקרייות** (contingency) הצרופה של השפה שאנו משתמשים בה, השפה שבה אנו, למשל, שואלים ועונים על שאלות כגון "מהי אמת?" ו"מהו חינוך?". העמדה האפלטונית היא שאנו יכולים **להיזכר**, או **לחוש** בדבר באינטואיציה - בדבר שיאפשר לנו **לתקן** את מה שהשפה שלנו, והמסורת שלנו, אמרה לנו על אודות דבר זה; העמדה הדיואיאנית-

גאדאמרית היא שאנו יכולים **להמציא** משהו **שישפר** את המסורת שלנו, או את מה שנאמר לנו.

ובכל זאת כאשר אומרים לתלמידים שאפלטון שגה, ושאינן ערכים שם בחוץ שהעין המנטלית יכולה לראות שמץ מהם, שה"אובייקטיביות" של הדיווח החושי אינה ניתנת לשכפול במקרה של שפות-כמכלולים, הם משיבים מיד: "אם כך, הרי שכל עמדה טובה כמו כל עמדה אחרת!"; תלמידינו, אפילו בעידן שלנו, **רוצים** להיות אפלטוניים. הם גדלו על מסורת המלמדת כי אם אלוהים, או תואם אלוהים כלשהו, אינו קיים, הכל מותר. ההשקפה כי אם אלוהים **אינו** קיים, כל עמדה טובה בדיוק כמו כל עמדה אחרת, היא מה שאני מכנה "רלטיוויזם גס". ההבדל בין רלטיוויזם גס ופרגמטיזם הוא שהפרגמטיזם טוען כי העובדה שעמדה כלשהי היא **שלנו** - של השפה **שלנו**, של המסורת **שלנו**, של התרבות **שלנו** - היא סיבה מצוינת, להחזיק בה. אין זה, כמובן, טיעון מוחץ נגד השקפות אחרות. אולם חובת ההוכחה מוטלת על השקפות אלה. לפי הפרגמטיזם, רציונליות היא כבוד הוגן לדעות - או, במונחי המזעזעים במתכוון של גאדאמר, "דעות קדומות" - של המין האנושי. כמו פירס והאברמאס, הפרגמטיזם תופס אובייקטיביות במונחים של קונצנזוס ולא של התאמה.



אשר המדע המעבדתי הציע להאקסלי כשני ביטויים של תופעה זהה: השבירה ההדרגתית של המובן הישן של קהילה והתחליתו של מובן חדש. אף לא אחד מהם "נאורות", אך שניהם בגדר "קדמה". אולם, אין זו התקדמות לעבר משהו כמו האמת במובנה האפלטוני, הריאליסטי, אלא התקדמות לקראת אפשרויות חדשות של האנושות - דרכים חדשות שבאמצעותן יכולים בני אדם לחשוב איש על רעהו ולעשות דברים למען זולתם.

בדומה לכך, אין לחשוב על יורשיו של ארסמוס (למשל הציניס) ויורשיו של האקסלי (למשל דיואי) כמציעים חלופות שאינן מתיישבות כאשר הם מדגישים את "הספרים הגדולים", מצד אחד, ו"ניסיון" מצד שני. ניתן להבין את הציניס, ודיואי, כאומרים: "אורח חיים מסוים היה בעל דומיננטיות בלתי-מוצדקת, כזו שיש בה סכנה של סגירת התודעה לחלופות, ולכן בואו ניזהר ונחנך את תלמידינו באופן

שיאפשר להם לשמור חלופות אלה בתודעתם". דיואי הגיב לחינוך האמריקאי כפי שהיה לפני שהמדע והטכנולוגיה הפכו לחלק מן הדימוי העצמי של האמריקאי המשכיל ושל עתיד מדינתו; הציניס הגיב שלושים שנה אחר-כך נגד ההצלחה המהממת של אנשים כדיואי ובלן (Veblen) להביא אינטלקטואלים לידי כך שיהיו מודעים למדע ולטכנולוגיה, ונגד התמימות האפלטונית של האופטימיות אשר הצלחה זו השרתה - המחשבה שכל שנדרש הוא ליישם את "המתודה המדעית" על בעיות חברתיות ופוליטיות.

מנקודת המבט הפרגמטיסטית וההרמוניסטית, הן "המתודה המדעית" והן "הספרים הגדולים" הינם דחלילים. אין דבר שהוא "מתודה המדעית" מחוץ למערכת של ערכים מוסריים - נכונות לקבל הפרכה ניסויית; נכונות להקשיב לתיאוריות חלופיות; נכונות למחוק פרדיגמה ישנה ולהתחיל שוב עם פרדיגמה חדשה. התפיסה של מתודה מדעית כמחברת אותנו עם טבע הדברים הינה שריד אפלטוני בדיוק כמו הטעוץ הניאו-תומיסטי של הציניס:

חינוך משמעו הוראה; הוראה משמעו ידע; ידע הוא אמת; האמת זהה בכל מקום; לפיכך, החינוך חייב להיות זהה בכל מקום (HLA, 66).

אמת אינה זהה בכל מקום משום שהשפה אינה זהה בכל מקום, ומשום, כאמור, שהקיום האנושי הוא לשוני במהותו והיסטורי במהותו. איננו מרימים את עצמנו מעל ההיסטוריה בעורכנו ניסוי מעבדתי יותר ממה שאנו

אפתח בהערה ששני סוגי החינוך הללו החלו כמרד נגד סמכות. ההומניסטים של תקופת הרנסאנס העניקו לנו את המובן הפילוסופי וההיסטורי שגאדאמר רואה בו בסיס למה שהוא מכנה *wirkungsgeschichtliche bewusstein* (תודעה נפעלת היסטורית). התוכנית החינוכית שלהם עוצבה כדי לשחרר את תלמידיהם, ואת התודעה של אירופה, מהכנסייה, מאריסטו ומהסכולסטיזם. כאשר החלו לומר, בעיקר במאה ה-19, שמדען המעבדה, ולא המלומד הפילולוגי, הוא גיבור התרבות המודרנית, היה זה בבחינת ביקורת סמויה של סוג חדש של סכולסטיזם. שכן במאה ה-19 המלומד הפך

לסוג חדש של כומר, לעתים, כמו באוקספורד ובקיימברידג', כומר ממש; אך גם במקרים שהיה חילוני באופן רשמי, היה דמות שמרנית הפונה אל העבר. כאשר האקסלי הציב אתגר לאוקספורד של המאה ה-19 בשם המדע האמפיריציסטי, כוונתו לא היתה שונה מאוד מזו

של ארסמוס, כשקרא תיגר על המוסדות האקדמיים של ימיו. בשני המקרים היתה זו קריאה להבקעת הסמכות האינטלקטואלית הממוסדת.

מבחינתי, ניתן לנסח מחדש את ההקבלה כך: למידה הומניסטית ומדע מעבדתי, שניהם משחררים אינטלקטואלית, משום שכל דרך להסרת מכשול מדרכה של החקירה - חילוף המחשבה מכלא של אוצר מילים בלעדי - משחררת. אולם כל אופן שחרור אסור לו שייראה כחריגה מהשפה או מההיסטוריה אל משהו אחר. נכון לומר שההומניזם במאה ה-16 והמדע המעבדתי במאה ה-19 שחררו אותנו מדעות קדומות, אך לא נתנו לנו משהו שונה מסוגו מדעות קדומות; דעות קדומות מסוג ישן הוחלפו בחדשות, "דעות קדומות" במובן הבלתי מזיק של גאדאמר שבו כל שפה, כל מסגרת למחקר ולרפלקסיה, כוללת דעות קדומות. לפי התפיסה המשותפת לגאדאמר, לדיואי ולויטגנשטיין, לחלוק שפה משמעו לחלוק אורח חיים, כלומר הסכמה מינימלית כלשהי על מה הגיוני לעשות או להגיד בתנאים מסוימים. כאשר מישהו מציע משחק שפה, או אורח חיים חדש, במקום הסכמה זו, אזי הוא תופס הסכמה זו כדעה קדומה **בלבד**. כל המחשבים רואים את המסורת באור זה. אך אם ברצוננו להימנע מאפלטוניות, עלינו לדחות את הניגוד שבין אמונה טפלה ודעות קדומות מצד אחד, לבין היגיון ונאורות מצד אחר; במקום זאת נראה שלבים עוקבים בניסיונותיו של המין האנושי לפתור את בעיותיו, ניסיונות עוקבים ליצור מובן של מטרה קהילתית.

מנקודת מבט זו ניתן להבין את סוג הספקנות אשר ההומניזם אפשר לארסמוס, ואת סוג התקווה החברתית



אלא בעיות הנוגעות לנו ולחברה שלנו, בעיות שפתרוןן או אי-פתרוןן ייצרו, ללא ספק, בעיות חדשות לדורות הבאים, בעיות שלא חלמנו עליהן.

כאשר נפנה להיסטוריה ולהומניסטיקה לא נראה "מפעלות של שכל נצחי" אלא סדרת ניסיונות, לעתים ניסיונות הירואיים, להתמודד עם בעיות שלא היו בעיותינו אנו, אך היו דומות מספיק כדי להציע לנו רמזים מועילים. לא נקבל הוראות כיצד יש לפעול, אלא מודלים למידה טובה שעלינו לשקף. אנו לא נפנה, כפי שעשה הגל, ל"היסטוריה" כדי לחפש את ה"אמת" בה' הידיעה, האמת שהנאורות ניסתה לשווא למצוא בידע של הטבע. במקום זאת נלמד את ההיסטוריה של הפילוסופיה, של הספרות, של הפוליטיקה, בדרך שבאמצעותה קון היה מורה לנו ללמד את ההיסטוריה של המדע. כל אלו לא יהיו תיאורים של מפגש האדם עם ה"מציאות" או עם ה"אמת", אך כולם יהיו תיאורים של ניסיונות האדם לפתור בעיות, להוציא אל הפועל את היכולות הגלומות בשפות ובפעילויות העומדות לרשותו. במהלך ניסיונות מסוג זה נפגוש גיבורים שיצרו שפות חדשות, ז'אנרים חדשים, דיסציפלינות חדשות וחברות חדשות. גיבורים אלה של האנושות הם אנשים שפתרו את בעיות זמנם על-ידי חריגה מאוצר המילים ששימש בעיות אלה. ניטשה ניסח את מה שניתן ללמוד מן ההיסטוריה כך:

העבר מדבר תמיד כאוראקל: רק כבנאים מומחים של העתיד היודעים את ההווה תוכלו להבינו... יש לכם הרבה לחשוב ולהמציא על-ידי חשיבת חיי העתיד הללו; אך אל תבקשו מההיסטוריה להראות לכם את ה"איך?" וה"במה?"... אם אתם רוצים ביוגרפיות, אזי פנו לא אל אלו העוסקות ב"פלוני אלמוני ותקופתו" אלא ביוגרפיות שבעמוד השער שלהן נכתב "הלוחם נגד תקופתו" (כיצד מועילה ומזיקה ההיסטוריה לחיים, תרגם י' אלדד, שוקן 1968, עמ' 60-61).

מזווית ניטשיאנית ההבדל בין ספרות למדע מטשטש. הלוחמים נגד תקופתם, שהם המודלים עבורנו, יכולים לכלול את גיתה כמו גם את גלילאו, את ודסוורת' ואת דרווין, את הולדרלין וגם את מרקס ופרויד.

תפיסת הקהילה האנושית כמעורבת בפתרון בעיות, והתבוננות בדמויות המופת של העבר כאלה שפתרו בעיות ישנות על-ידי המצאת בעיות חדשות, היא החלופה הדיואיאנית-גאדאמרית לראיית מטרות האדם כחתיירה אל ה"אמת", ואת דמויות המופת של העבר כדמויות שהוסיפו לבנים למקדש הידע. לפי העמדה שאני מציע, הנוגדן לרלטיוויזם גס אינו לכפות מחדש מובן של עובדתיות באמצעות הסבר כיצד ניסוי מעבדתי יכול להפריך תיאוריה מדעית, ולא ניסיון להחדיר מובן של ערכים נצחיים באמצעות קריאת

עושים זאת כאשר אנו קוראים את סיפורי תומאס הקדוש - אנו בקושי, עם הרבה מזל, מקבלים רעיונות חדשים כיצד לפתור את בעיותינו. מכאן שלא חינוך מדעי ולא חינוך הומניסטי הם בעלי חזקה מיוחדת על הוודאות. כל שהם יכולים לעשות, הוא לתת לתלמידים תחושה של מה אנשים מסוימים, בתקופת היסטוריות מסוימות, עשו בתקווה לפתור את בעיותיהם.

כך, אין זה משנה אם גיבוריו של תלמיד הם כימאים או משוררים, או אם הדיסציפלינה שבה בחר לשקע את עצמו היא פילוסופיה או מתמטיקה. מה שכן חשוב הוא שהתלמיד לא יראה את מה שהוא עושה כיותר או כפחות ממה שזה - השתתפות במאמץ קהילתי, למידה להשתתף במה שקורה, למידה לדבר ביותר מהשפה האחת שזמנו ומקומו בהיסטוריה הועידו לו. אם הוא תופס את המדע בצורה אפלטונית, ייתכן שיבוזו למקצועות ההומניים כ"בלתי-מדעיים"; אם הוא רואה את ההומניסטיקה בצורה אפלטונית, הוא יבוזו למדעים כ"חישוביים" וכ"אמפיריים" גרידא, ובכלל כעיסוק בהבלים. אך אם ניתן לגרום לו לראות כל דיסציפלינה שבה הוא עוסק במונחים לא-אפלטוניים, ולהיות מסוגל לדעת מספיק על דיסציפלינות אחרות כדי לראות את האנשים העובדים במסגרתן במונחים לא-אפלטוניים, כפי שהוא רואה את עצמו, אזי ייתכן ויראה בכל הדיסציפלינות האנושיות כלים ל-Bildung, לעיצוב עצמי של המין האנושי, ולא אמצעים לברוח מהמצב האנושי על-ידי תפיסה של אמיתות נצחיות.

הרשו לי לחזור כעת אל הנושא העיקרי שלי - חינוך המכוון למובן של קהילה אנושית, נטולת ביסוס, שאינה נתמכת על-ידי מדע ולא על-ידי היסטוריה, אלא על-ידי תקווה בלבד. הוראה שמטרתה ליצור מובן שכזה תהא קונית בגישתה למדע וניטשיאנית בגישתה להיסטוריה ולהומניסטיקה בכלל. כלומר, המדע לא יתואר כמתקרב צעד אחר צעד אל "ייצוג טוב יותר של מה שהטבע באמת" (Structures of Scientific Revolutions, Kuhn, 2nd edition p. 206), אלא כשלב עוקבים בהיסטוריה של המדעים השונים, כולל השלב הנוכחי, כהתפתחות של מה שתומאס קון כינה "כלים ההולכים ומשתפרים לגילוי ולפתרון חידות" (שם). תמונת העולם הנוכחית של המדע לא תתואר כמשהו שונה בסוגו מזו של אריסטו, אלא כמשהו מאותו הסוג, אך בה בעת טוב יותר. הוא טוב יותר לא מכיוון שהוא מתאים יותר למציאות, אלא משום שהוא מאפשר לנו לעשות דברים רבים שאריסטו לא יכול היה לעשות. פתרנו בעיות שהוא לא יכול היה לפתור, ויצרנו בעיות חדשות שהוא לא יכול היה להעלות על דעתו. אנו נראה בעיות אלו לא כבעיות האמיתיות, אלא כבעיות שלנו. בדומה לכך, אנו נראה את הניסיון לייצר את "מדעי האדם", מדעי החברה, לא כניסיונות להכניס "תבונה" ו"אובייקטיביות" להשקפה המוסרית שלנו, אלא כניסיון לפתור את בעיותינו - בעיות שכאמור אינן הבעיות ה"אמיתיות" של האדם והחברה,

רבות, מערכת של דעות קדומות או מוסכמות בין מערכות אחרות. חופש המחשבה וחשיבה ביקורתית אינם, לפי עמדה זו, עניין של מופשטות אלא של תחושת יחסיות, של פרספקטיבות חלופיות. חשיבה ביקורתית היא במהותה בחינת חלופות כנגד חלופות אחרות, ולא בחינתן כנגד קריטריונים של רציונליות, ועוד הרבה פחות מכך כנגד אמיתות נצחיות.

מתוך הסתמכות על תפיסה אנטי-אפלטונית זו, מתוך הסתמכות על מה שאמרתי קודם לכן בדבר ההבדל בין תחומים בתרבות שאינם חשובים כאשר מדובר בהערצת גיבורים, נדמה אולי כי עלי לוותר על המושג "תוכנית לימודים בסיסית" או על "גוף ידע משותף לאנשים מחונכים". ברצוני להתנגד למסקנה זו: אכן אני חושב שכדי להתגבר על הרלטיוויזם הגס דבר לא יועיל זולת הערצת גיבורי תרבות, וכן שבחירת גיבורים אלה היא חסרת חשיבות. אולם, התגברות על הרלטיוויזם הגס אינה המטרה היחידה של החינוך: תחושת הקהילתיות האנושית שהיא מטרת החינוך בעיני, דורשת כי נמנע הן מיחסיות קרה, שקועה בעצמה, והן מתחושת ההשלמה עם כך שרק אלו שהתאהבו בגיבורים **מסוימים** כלשהם הם בני שיח ראויים. יש הבדל בין פרשת אהבים ואובססיבית לבין פרשת אהבים המשחררת בני אדם

לאהוב את כל האוהבים האחרים, אפילו אוהבים אשר אהבתם תמוהה בעינינו. הסוג השני של האהבה הוא הרומנטיות שהחינוך הכללי צריך לקוות ליצור.

לדעתי, מטרת הלימודים הכלליים היא להבטיח כי לאף תלמיד לא יהיה גיבור אחד בלבד, וכי תהיה חפיפה נאותה בין מערכי הגיבורים של התלמידים כך שיוכלו

לשתף זה את זה בתחושות הרומנטיות שלהם ולנהל דיונים מעניינים זה עם זה. מטרת הדיונים מן הסוג הזה, שוב, אינה לחפש את האמת אלא רק לקשור אותנו יחד. כך, פעם נוספת, אני יכול לעטות על עצמי אדישות ולומר שאין חשיבות רבה לתוכן השיחה. באופן דומה, אין חשיבות מכרעת מהי "תוכנית הלימודים הבסיסית" כל עוד יש תוכנית כזו - כל עוד כל קהילה מגדירה את עצמה באמצעות אימוץ תוכנית כלשהי. דרך משל, אין זה משנה אם כולם קראו מחזה של שייקספיר, או יכולים לקרוא פרוזה פשוטה בלטינית; או בקיאים בחוקי התרמודינמיקה, או יודעים להשתמש במחשב. מה שחשוב הוא שיהיה **משהו** שכולם קראו ויכולים לעשות, נושא שיחה משותף כלשהו. לדוגמא, במאה ה-18 היה הגיוני לומר שמי שלא יודע לטינית אינו ראוי לקרוא לעצמו

"הספרים הגדולים"; הנוגדן הינו מתן הזדמנות לתלמידים להעריך גיבורים אינטלקטואלים בכך שמאפשרים להם לראות גדולה אינטלקטואלית כגדולה בפתרון בעיות. הערצת גיבורים עשויה להיתפס כנוגדת את הקהילה, אך היא אינה כזאת. הסוג של הלוחמים-נגד-תקופתם שניטשה התכוון אליהם לא פתרו את בעיותיהם האישיות יותר משביטאו את דעותיהם האישיות או משהביעו את רגשותיהם האישיים; הם דיברו על הבעיות שהקהילה שסביבם ירשה. הם המציאו דרכים חדשות לחיי קהילה, באמצעות המצאת שירים חדשים, סוגי שיח חדשים, צורות מדינה חדשות. על האדישות העצלנית המאפיינת את הרלטיוויזם הגס ניתן, כך אני מעריך, להתגבר בדרך של עידוד תלמידים לחקות פתרון בעיות הירואי שכזה, יותר מאשר בדרך של הבטחה כי יש סוג של "אמת" שהוא יותר מאשר פתרון בעיות אנושיות "בלבד".

4. רומנטיות קהילתית

במאמר מפורסם בספרו **מטרות החינוך** טען וייטהד כי למידה עוברת דרך שלושה שלבים: רומנטיות, דיוק והכללה. רומנטיות היא השלב שבו נרכשת תשומת

הלב של התלמיד - כאשר הוא מתאהב בספר, או במחברו, או במורה, או בפעילות; דיוק הוא השלב שבו התלמיד מתחרה עם אוהבים-עמיתים, תלמידים-עמיתים, באותה דיסציפלינה; הכללה היא השלב שבו התלמיד מסוגל לעשות דבר חדש, להשיא תרומה משל עצמו, לשקף ולסכם את אשר למד. "לימודים כלליים" היא מילת הקוד של החינוך שמטרתו מתבטאת בשלב הרומנטיות. הפחד שהחינוך יהפוך ל"מקצועי", ולא ל"ליברלי" [כללי], הוא הפחד שלתלמיד

לעולם לא יהיו גיבורים, שלעולם לא יתאהב בשום דבר. במונחים אפלטוניים, זהו הפחד שהתלמיד לעולם לא "ישתמש בשכלו", שלא יתעוררו בו היכולות הגבוהות שבו, שלא יעשה שימוש בחלקים הטובים יותר של נשמתו. במונחים דיואיאניים וגאדאמרניים, לעומת זאת, זהו הפחד שהתלמיד לעולם לא יראה את עצמו כחלק מהמין האנושי, כחלק מההרפתקה של האנושות. האפלטוני חושב שחלק מהיות אדם במלוא מובן המילה הינו לחשוב באופן מופשט, להתרומם מעבר לשפת היומיום ולבקרה באמצעות פנייה למשהו גבוה יותר - "תבונה" ולא "דעה קדומה", "אמת" ולא "מוסכמה". החלופה האנטי-אפלטונית אומרת, שכדי להיות אנושי במלוא מובן המילה, אכן, אדם חייב להתרומם מעל השפה הרווחת, אך לראות בשפה החדשה אפשרות אחת מיני



לפיכך, בעמדה האנטי-אפלטונית שפיתחתי אין מה להוסיף על לימודים כלליים או על הוראת לימודים שכאלה, חוץ מלהזהיר שאין להחשיבם למשהו שהוא יותר מאשר כלי המסייע לצעירים להצטרף למין האנושי. מה שעוזר להם לעשות זאת - אם להשתמש בדיכטומיה שקרית - זו אהבה במקום ידע. הוראה לצורך התמחות כלשהי הינה יחסי בעל מלאכה-שוליה שיכולים לכלול מרכיב ארוטי, אך יכולים גם בלעדיו; הוראת לימודים כלליים (בחטיבה העליונה או בשנים הראשונות באוניברסיטה - שלב הרומנטיקה) - לעתים יש בה ארוטיות ולעתים יש שהיא לא כלום; או שהתלמיד חושב על עצמו כעל חבר פוטנציאלי בקהילה שכוללת הן את מורהו והן את המחבר של הספר שהוא קורא, או ששום דבר אינו קורה.



5. סכנות הרמנויטיקה

כשם שאין משהו כללי ופילוסופי לומר על אהבה, אין משהו כללי ופילוסופי שניתן לומר על לימודים כלליים. האמת על שניהם נמצאת בפרטים. לימודים מסוג זה הינם, או צריכים להיות, מפתים יותר מאשר מלמדים. עליהם להיות הזמנה להצטרף לקהילה של פותרים בעיות, מאוחדים על-ידי התחושה שפתרון בעיות אלו היא משמעות החיים. אין שום דבר כללי שניתן לומר על רומנטיות קהילתית, ולפיכך אסיים בדברים אחדים על המצב של הקהילה המסוימת שלנו - על האינטלקטואלים האמריקאים ויחסם לתנועות המכוננות "הרמנויטיות". ההנחה השלטת במעגלים האינטלקטואליים שלנו בימים אלה היא שהחלום האמריקאי הקיץ עצמו לדעת - שהניסיון הדיואיאני ליישם את ה"מתודה המדעית" על בעיות האדם נכשל. רבים חשים כי התחזית של מרקס, שהבורגנים פשוט לא יצליחו להמשיך לנהל את העניינים, הולכת ומתגשמת. הרגשה זו הביאה לחשד שהליברליזם והפלורליזם האופטימיים שאפיינו את המחשבה האמריקאית במאה ה-20 היו תסמינים של תמימות פילוסופית. כך שעתה אנו מוצאים אינטלקטואלים אמריקאים המפסיקים לצטט

משכיל. זה נשמע מטופש לומר זאת היום, שכן כיום יש לנו, איך לומר, כתבי קודש אחרים. דוגמא אחרת: כאשר סנאו טען כי מי שלא יודע את החוק השני של התרמודינמיקה אינו רשאי לקרוא לעצמו משכיל, הוא התכוון לומר שמי שחסר כישורים אלו אינו יכול לדבר עם החלק באוכלוסייה - המדענים - שנראו לו כמייצגיו של הערך המוסרי. זהו טיעון טוב להפוך את המדע ליסוד מוסד של "תוכנית הלימודים הבסיסית", אך העיקר הוא שלא החוק השני של התרמודינמיקה הוא החשוב, אלא שהמדענים חשובים. עלינו לדחות את הבלבול בין העובדה שקשה לנו לדבר עם מישהו שאינו יודע, או לא קרא, או לא יוכל לעשות דבר זה או אחר, לבין הטענה שמשהו כזה אינו "מחונך כראוי". שכן, שתי הטענות מתלכדות רק לאור ההנחה האפלטונית, שטקסטים מסוימים הם חלוניות לאמת, או שפעילויות מסוימות הן תנאי הכרחי להשגת האמת. אכן, הן תתלכדנה רק אם נניח שאנו יודעים עתה מהם הטקסטים או הפעילויות הללו.

מכאן, שלבחור "תוכנית לימודים בסיסית" פירושו לבחור קהילה, או, טוב יותר, להחליט איזה סוג של קהילה אנחנו רוצים ליצור. כאשר אומרים שכל אדם מערבי צריך ללמוד משהו על תרבויות לא מערביות - אין קובעים זאת מתוך תחושה שתרבויות אלו יודעות משהו שאנו איננו יודעים, אלא מתוך תקווה שאנו והם נתאחד לכלל קהילה אנושית אחת. כאשר אנו אומרים שתוכנית הלימודים צריכה לכלול את ההיסטוריה של המדע, כמו גם את ההיסטוריה של הספרות, הדת והפילוסופיה, אנו נותנים בכך ביטוי לתקוותו של סנאו שהפער הקיים בין "תרבות הספרות" ל"תרבות המדע" ניתן לגישור. כאשר פרופסור מסוים אומר שכולם צריכים לקרוא רשימת ספרים מסוימת, זה מצביע בדרך כלל על זיכרונו של אותו פרופסור מה עשו לו ספרים אלו כאשר היה צעיר והתאהב בהם בפעם הראשונה, בתוספת התקווה כי גם הסטודנטים שלו ייהנו מהם כפי שהוא נהנה מהם. למעשה, התוכן של כל תוכנית לימודים של מוסד חינוכי כלשהו מתבסס על אותם הספרים שהשפיעו על חברי מוסד זה או שהם אוהבים ללמד משום שספרים אלה העניקו להם את העונג הרב ביותר. למרבה המזל, זוהי הדרך הטובה ביותר לקבוע תוכנית לימודים. שכן חינוך כללי - חינוך שאינו מיועד רק ללמד את הטריקים של מקצוע מסוים - הוא בייסודו ארוטי. אם המורים והספרים, או הסביבה המעבדתית, אינם בעלי פוטנציאל רומנטי, מוטב שלא יהיו שם. הדרך היחידה שבאמצעותה חינוך כללי יכול לעשות יותר מאשר הקניית גישה לספרייה או למעבדה, היא באמצעות מורים שתחושת השותפות שלהם בקהילה - וכך תחושת המשמעות של חייהם הפרטיים - קשורה בדרך כלשהי לקריאת הספרים, או לביצוע הפעילויות, שהם בחרו בשביל בסיס התוכנית רק בדרך זו תחושת הקהילתיות תושרש בתלמידים.

לא יפתו את תלמידיהם להילחם בפסידו-תחכום מסוג זה. למרות זאת יש סכנה באורתודוקסיה החדשה: ייתכן שהמסר של ניטשה יאבד - יאבד באשליה שהמחשבה הפוסט-ניטשיאנית גילתה את המתודה האמיתית, או את העקרונות האמיתיים של החשיבה, או את המערכת המושגית האמיתית המונחת בבסיס כל הרעיונות.

מה שיש לניטשה - ובאופן כללי יותר, ל"הרמנויטיקה" - לומר לנו זה לא שאנו צריכים מתודה חדשה, אלא שעלינו להתבונן בחשדנות על רעיון המתודה עצמו. ניטשה וממשיכיו לא צריכים להיתפס כמי שמציעים לנו מערכת מושגית חדשה, אלא כמי שמציעים לנו סוג של ספקנות כנגד כל מערכות המושגים האפשריות, כולל אלה שהם עצמם משתמשים בהן. אם לחזור על מה שנאמר בפתח, יש לראותם כמעודדים לחשוב על מושגים כעל כלים ולא כעל תמונות - כעל מכשירים לפתרון בעיות ולא כעל יסודות מוצקים שעל בסיסם ניתן

לבקר את המשתמשים במושגים אחרים. אם "הרמנויטיקה" נתפסת כשם של תנועה אשר אומרת לסטודנטים: "מושגים אלה הם עכשיו מיושנים; הנה לפניכם מושגים חדשים לשימוש במקומם; מושגים שזה עתה נתגלו והם-הם הנכונים", תנועה זו בוגדת במקורותיה. אם "הרמנויטיקה" הופכת לאורתודוקסיה חדשה, היא תהפוך לבסוף לסטרילית בדיוק כשם שקרה לפוזיטיביזם המדעי. יתרה מכך, ייתכן שתהיה הרבה יותר מסוכנת ממנו, שכן היא עלולה להפוך בדיוק למה שאויביה רואים בה - ביטוי בלתי-רציונאלי של ייאוש עיון. ייתכן שמהלך זה ייגמר בסירוב להצטרף לשאר הקהילה בפתרון הבעיות העומדות בפניה, סירוב הנוצר מהעיסוק המתמיד ב"רדיקליזציה" של המושגים שבאמצעותם הבעיות מוצגות. אם כך יקרה, אזי "הרמנויטיקה" תהא כינוי לאסון תרבותי במקום, כפי שהצעתי, דרך להחיות מחדש ולהעמיק את הזרם הדיאויאני במחשבה האמריקאית.

אסיים, אם כך, בהבעת תקווה כי ככל שההגות הצרפתית והגרמנית בת-זמננו - סוג המחשבה אשר פעמים רבות "הרמנויטיקה" היא שם הקוד שלה - הופכת יותר ויותר נגישה לתלמידינו, היא תחזק את המובן והתחושה של מטרה קהילתית ולא תקעקע אותם. אם הרמנויטיקה תילמד כאמת חדשה או כמתודה חדשה, אזי אכן תהינה לה כל ההשפעות המדכאות אשר מהן מבקריה חוששים. אך אם נצליח

את מיל ומתחילים לצטט את הגל, מפסיקים לקרוא את פרויד לאורם של פרום ואריקסון, ומתחילים לקרוא לאורם של מרקוזה ולאקאן. יש שינוי מתחזק במחשבה הצרפתית והגרמנית - בתיאוריה פוליטית, בהיסטוריוגרפיה, ובביקורת הספרות כמו גם בפילוסופיה. הדור האקדמי שלמד במכללות בשנות ה-60, הדור שעברו שינוי זה והשימוש במושג "הרמנויטיקה" כסוג של סיסמה הם פופולריים מאוד, מתחיל ליצור קהילה אינטלקטואלית חדשה. קהילה זו ספקנית הרבה יותר באשר לאמריקה מאשר המחשבה האמריקאית הרשתה לעצמה מעולם. היא נוטה לראות

את אמריקה כארץ עשירה, וולגרי, אכזרית ועיוורת. בניגוד להשוואה לסטאליניזם עקב השפל של שנות השלושים, אין רדיקליזם חדש זה משווה את ארצות הברית לחלופה קונקרטיית אחרת. אך בדיוק משום שאין לו חלופה כזו, שאין לו דבר אחר להמליץ עליו, הוא פונה לעבר הפשטה, לעבר פילוסופיה, לעבר ביקורת קיצונית של המושגים אשר באופן מסורתי החשיבה החברתית האמריקאית הליברלית נוסחה בהם. כותבים אירופאים הממשיכים

את ניטשה נחטפים כעת לצורך ביקורת זו.

נטייה זו יצרה, כמתחייב בכל התנועות מסוג זה, אורתודוקסיה חדשה. באורתודוקסיה זו אסור להתכחש למערכת הנחות שהיא המכנה המשותף הנמוך בין אדורנו, היידגר ודלויז. אורתודוקסיה זו החלה עתה להשפיע על ההשכלה הגבוהה, ובעיקר חלחלה לתוך קורסים בינתחומיים, לא-מחלקתיים, שהם הזירה העיקרית של תוכנית הלימודים הכללית. כך, אנו פוגשים בוגרי מכללות אשר למדו לעשות מניפולציה על טקסטים בסגנון בארת', לבקר את החברה באורח פרוידו-מרקסיסטי ולאמץ גישה ניטשיאנית כלפי המסורת הפילוסופית. נטייה זו ניתן להדגים באמצעות סיפורו של סטודנט אשר שמעתי מפי אחד מעמיתי. סטודנט זה נרשם לקורס הפילוסופיה הראשון שלו - קורס באפלטון - שנה ב'. הוא פנה למתרגל בשאלה כיצד לכתוב את העבודה הסמינריונית שלו על אפלטון, בהסבירו כי הודות לקורס ביקורת הספרות שלקח בשנה א', הוא למד כיצד לעשות דקונסטרוקציה של טקסטים, וישמח לעשות דקונסטרוקציה של אפלטון, אלא שאינו בטוח אם זה מה שנדרש בקורס בפילוסופיה.

אין לזלזל בסוג זה של פסידו-תחכום אשר מקרה זה מדגים. אף אחד לא יכול להפוך למתוחכם אינטלקטואלית בלי לעבור שלב של פסידו-תחכום תחילה. אך לימודים כלליים לא יעשו את עבודתם אם



אולי ליכולתם של אינטלקטואלים אמריקאים להמשיך ולראות בארצם **ארץ שלהם**, על-ידי כך שתאפשר לנו להתאהב שוב במסורת שעיצבה אותנו.

תרגמה מאנגלית: גייל טלשיר

ללמדה כניסיון נוסף, אחד מני רבים, לנסות ולהבין מהן הבעיות שלנו, ניסיון שאין לו זכויות יתר ביחס לניסיונות אחרים, רק אז אולי היא תתרום לרומנטיקה הקהילתית אשר, כפי שטענתי, היא המטרה שהחינוך הכללי צריך ליצור. באופן כזה ההרמנויטיקה תתרום



חדש ! חדש ! חדש !



יונתן ברג
לוגיקה יישומית - מדריך לעקרונות הטיעון

- למה לקבל טיעון אחד ולא טיעון אחר?
- כיצד ניתן לבחור טיעונים באופן מסודר ויסודי?
- אנו חיים בעולם של טיעונים, והלוגיקה היישומית היא תחום העיסוק שנועד לעזור לנו להתמודד אִתם. באמצעות ספר זה, הקורא יפתח את יכולתו לזהות טיעונים, לפרש אותם ולהעריך אותם. כך ישפר את כושרו הטבעי להתמודד בתן-וקח של נימוקים, המאפיין את אורח חייו של האדם הרציונלי.
- הספר בנוי מחמישה-עשר שיעורים, המהווים בסיס לקורסים בבתי-ספר ובאוניברסיטה, והוא מתאים גם לקוראים המעוניינים בלימוד עצמי.

לפרטים נא לפנות למכון ברנקו וייס

טל': 02-6436881/2

פקס: 02-6436883