

חיים מרנץ: לא כל המרבה בחינוך הרי זה משובח

בחברה שלנו מוציאים על חינוך יותר כספי ציבור מאשר על כל דבר אחר מחוץ לבטחון. אולם, כל כמה שתקצה הממשלה להוצאות על חינוך, תמיד יהיו שיאמרו כי אין די בכך, כי לעולם אי-אפשר להפריש די לצרכי חינוך. החינוך הוא דבר שכל המרבה בו הרי זה משובח.

אך האמנם כן הוא? כלום בהכרח כל המרבה בחינוך הרי זה משובח? התשובה הפשוטה על שאלה זו היא: "כן". הכל מכירים שחינוך הוא דבר טוב; טוב כמו בריאות ותבונה. רוצה לומר שהחינוך הוא מין סחורה שתמיד מוטב לה שתהיה מצויה בשפע מאשר בצימצום. לכן ודאי שכל המרבה בחינוך הרי זה משובח. אך תשובה פשוטה זו, גם אם היא נכונה בעיקרה, אין היא נכונה דיה.

הדיונים בחינוך יש בהם לכאורה הקבלה קרובה לדיונים הפילוסופיים באושר. כאשר אך מחליטים שהכל רוצים באושר וכי האושר הוא דבר טוב וכל המרבה בו הרי זה משובח, מיד צפות ועולות שתי שאלות קרובות ועם זאת שונות מאד זו מזו וקשות עד מאד. השאלה הראשונה היא פשוט: אושר מהו? איך נוכל לדעת לבטח שהכל חפצים בו או שהוא דבר טוב אם אין אנו יודעים מהו? השאלה השניה היא כך: אפילו נניח שאין זה חשוב אם אין ביכלתנו להגדיר את האושר, ואפילו נניח כי יש לנו מושג מתקבל על הדעת למדי מטיבו, עדיין בעינה עומדת השאלה מי צריך לזכות באושר? כלום מוטב הוא שכמה אנשים יהיו מאושרים מאד ואחרים לא יהיו מאושרים כלל, או שמא דרושה חלוקה שווה למדי, ולו גם דלילה, של האושר בין כל באי-עולם? במופשט, דומה כי זו שאלה מטופשת למדי. קל הוא לומר: "אם כן, יש לתת מנות דשנות לפל". אך אפשר שתגיע נקודה בה יהיה הכרח לבחור (פוליטיקאי אפשר שיהיה חייב לבחור, בעל-מוסר אפשר שיהיה חייב לבחור, והוא הדין באב המנסה לסדר פגרה לכל אותם מבני משפחתו שהם פשוט בעלי אינטרסים שונים), והשאלה היא: לפי איזה עקרון הבחירה נקבעת? התועלתנים מן המאות השמונה-עשרה והתשע-עשרה אמרו דברים הרבה על העקרון הזה. אולם מה שאמרו עליו לא הביא כל תועלת לאנשים שחייבים היו לבחור בחירה כזאת. לדעתי, חלק מן הקושי בשאלות על האושר הוא זה: הכוח-המניע האמיתי מאחורי התועלתנות לכל סוגיה, או מאחרי כל מדיניות של מירוב האושר, לא היה תיאוריה כל-עיקר אלא מעין אינטרס מעשי, לא דווקא לגרום אושר לבריות אלא להפחית מאומללותם. קל הרבה יותר לשקוד על מיועור המצוקה מאשר על מירוב האושר. על כל סביבנו יכולים אנו לראות דוגמות כה מובהקות של מצוקה או אומללות עד שוודאי אין לנו צורך לטרוח בהגדרות בנות-תוקף מבחינה פילוסופית. עינינו הרואות

שהעוני והחולי הם סיבות של מצוקה, ולכן יכולים אנו לחתור להפחיתם ככל האפשר. כל הפילפולים התיאורטיים בשאלה אם ראוי שיהיו מעטים מאושרים מאד בעוד היתר רחוקים מאד מן האושר, אם ראוי שתהיה חלוקה שווה של האושר, נוטים להימוג כעשן כאשר בני-אדם הוגים במצבים קיצוניים של מצוקה שצריך לסלקם.

אני מאמין שהשוואה בין חינוך לאושר תהיה לנו כאן למועיל (אף שדרכן של השוואות אין ספק שגם זו תתמוטט אם נלחץ עליה יותר מדי). אם נעמוד בפני החזיון של חינוך בלתי-מספיק באמת או היעדר כל חינוך-או-אז נדע מיד מה יש לעשות. לעשוקים יש לתת יותר. היעדרו המוחלט של חינוך (בורות), בדומה למצוקה מוחלטת (חוסר-בית או חוסר-עבודה), הוא דבר שלפי ההרגשה הכללית אי-אפשר לסבלו ויש לעקרו מן השורש. אין אני אומר שאכן לא יימצאו בני-אדם המוכנים להגן על קיומה של בורות, ממש כמו שלא הייתי אומר כי לא יימצא אדם המוכן להגן על קיומו של עוני. אבל בדרך-כלל אנשים כאלה יש בהם כמיהה רגשנית לימי גן-העדן, שבהם לא היו דברים הרבה בכתב וכולנו התענגנו בתמימות-ילדים על השמחות הפשוטות של החיים כשלעצמם. דבר זה ודאי נחמד היה, ממש כמו שבמובנים ידועים נחמד היה זה, מן-הסתם, להיות איכר פשוט או שוכן-מערות. אבל הזמנים השתנו. כל המנסה ללמד זכות על הבורות עכשיו ודאי חסר הוא, לדעתי, את הדמיון הנחוץ כדי להבין מה יהיה פירושו של חוסר-חינוך מופלג בעולם שהמלה הכתובה שלטת בו. תחושת הפלא תהיה קשה-מגשוא. אפשר להשוות זאת רק לעירון או לחירשות. נדמה לי שאמנם רוב בני-האדם מחזיקים, בתוקף פחות או יותר בהתאם לאופטימיות הטבעית שבטבעם או להיעדרה, בהשקפתו של ג'ון סטיוארט מיל, שלפיה החינוך הוא המפתח לחירות, והדרך היחידה שאפשר להעלותה על הדעת להבטחת החירויות של המון-העם היא לחנכם למחשבה עצמית. אם כך דעתנו, הרי מובן הוא מעצמו שבעמדנו בפני מחסור או עניות גמורה בחינוך נדע לבטח כי מעוות זה יש לתקן. בתחום זה כל המרבה לא די שהוא משובח אלא הוא גם הכרחי. ואני סבור כי בדין שלט סוג זה של חשיבה שלילית על החינוך במדיניות החינוך בארץ הזאת.

אך בשעה שהיה מיל המסכן סובל מדפאון המור, כפי שהוא מספר באוטוביוגרפיה שלו, נמצא שקוע בשאלה: "מה יקרה אם פתאום תוגשמנה בן-לילה כל המטרות של התועלתנות?" אין אנו צריכים כיום ללכת אחריו בשבילים הוורדסוורתיים שאליהם הם פנה כדי למצוא תשובה על שאלה זו. אך עם זאת, אולי כדאי יהיה לנו להעלות שאלה מסוג דומה ביחס לחינוך. הבה נניח לרגע שבת-הספר שלנו שופרו והצליחו עד כדי כך שכל יוצאיהם שיכלו ללמוד קרוא-וכתוב אכן למדו, שאין אדם המסוגל להבעה עצמית שאינו יודע קרוא... לאן נשאף עוד? מה צריכה להיות המטרה החיובית שלנו לאחר שהושגה המטרה השלילית של ביעור המחסור החינוכי? אבל די לנו שננסה את השאלה בצורה זו ומיד נראה שהיא הבל. איך נוכל אי-פעם לבטוח בכשרונות של מקבלי החינוך? איך נוכל לדעת לבטח שאפילו הנכשלים בחינוכנו אי-אפשר היה, במסיבות אחרות, ללמדם יותר ואי-אפשר היה שיפיקו מכך יותר? איך נוכל לדעת לבטח שאפילו המצליחים בחינוכנו הם אנשים מחונכים באמת?

שיקולים מסוג זה מבהירים לנו כי הגישה השלילית לחינוך (כלומר, המניע של הקלת העוני החינוכי החריף) לא תצליח אלא במובן הגולמני ביותר שבגדר האפשר – ללמוד לקרוא, לכתוב, ולעשות חשבון פשוט; רוצה לומר: אין בה די. אפילו נניח שרצוננו לתת לאנשים רבים ככל האפשר את הכלים הבסיסיים של החינוך, עדיין צריכים אנו להחליט מה עוד עלינו לנסות לתת להם בטרם יותן בכלל לכנותם מחונכים. וכדי להמשיך בבירור, צורך דחוף הוא לנו למצוא תשובה כלשהי על השאלה מה טיבו של חינוך באמת. רצוני להתעכב בקיצור רב על שאלה זו; אף כי ברור שלא אוכל לקוות לפתרה פתרון גמור, הרי התשובה על השאלה, אם אמנם כל המרבה הרי זה משובח אם לא, אולי תתבהר קימעה אגב עיון באיזה סוג של היפותיזה על טיב החינוך.

מבוכה אחת אפשר אולי לסלק לכתחילה. בלי הבדל מה השקפתנו על החינוך, באיזה שלב שהוא ימצא מישהו שיגיד דברים כגון: "אבל החינוך הוא קיבולת לכל ימי- החיים". בלי ספק יש בזה מן האמת, אך בהקשר של הדיון הנוכחי בשאלה כמה חינוך ובשביל מי, דין שיהיה הדבר ברור שהנושא שלנו הוא החינוך הפורמלי בבית-הספר, בבית-האולפן ובאוניברסיטה, לא החינוך באיזו הוראה רחבה יותר ואולי שלמה. בהקשר זה רוצה הייתי לחוות את הדעה שבסופו של דבר המטרה היא לחסל או להפחית את הבורות והמשפטים-הקדומים, וכי חינוך הוא כל דבר המגשים תכלית מסוימת זו. הגדרה מעין זו אין בה שום דבר חדש או מסעיר; אכן, מן-הסתם היא נראית מובנת-מאליה ואפילו בחינת העלאת-גירה. בכל-זאת רוצה הייתי לבדוק אותה עוד מעט.

קודם-כל, גובע מן ההגדרה הזאת שתפקידם הראשוני של בית-ספר או אוניברסיטה הוא לחסל את הבורות. תפקידם הראשון-במעלה הוא לא לפתח את האדם כולו, לא ללמד ילדים להתיצב בפני העולם הממשי, לא להנחילם אושר. אפשר, כמובן, שבעקיפים יביא הדבר תרומה מועילה לכל המטרות האלו, ויש לקוות שאמנם כך יהיה. אבל אין להגדיר את תפקידם אלא במובן של הנחלת יתר דעת לתלמידים. והנה, ברור שמתעוררות הרבה והרבה שאלות לגבי מה שתלמידים צריכים ללמוד ולגבי הצורה בה הם צריכים ללמוד. אבל הענין הוא בכך שהלמידה היא-היא השאלה. וחלק גדול מאד בלמידה, על-כל-פנים אצל ילדים, הוא למידה מאחרים. בשנים האחרונות מקובל היה ביותר אצל כמה אנשי-חינוך לראות בלמידה דבר הוזה עם תגלית. סברה היתה שהטיפוס האידיאלי של כל למידה הוא הרגע שעליו כולנו יודעים בחייו של סטאוט קורטס, או הרגעים המפורסמים באותה מידה בחייהם של ניוטון וארכימדס. זה גם דבר נחמד מאד. אבל בעלי-תגליות לא יצאו לדרכם בלי לעיין במפות ובנסיונם של בעלי-תגליות אחרים, כל כמה שיכלו ידיעות מעין אלו להיות מוטעות ומטעות. וגם ארכימדס אף גם ניוטון הירבו להתגעע בחישובים ובמחשבות בטרם יטבול הראשון אי-פעם בגיגית הידועה והיא ובטרם יפול התפוח על ראשו של השני; לולא עשו כן, לא היו יודעים מה גילו. טענתי היא שכל תגלית, למען תצליח בכלל, הכרח להקדים לה הרבה עבודה קשה.

שאינן בה שום תגלית של ממש. יש הבדל שאין למעלה ממנו בין למידת חשבון, כדרך שרובנו לומדים אותו, לבין גילוי, כדרך שגילו אותו לייבניץ וניוטון (בלי קשר בין זה לזה). והחשבון מועיל הוא לאנשים רבים שלא היו יכולים לגלותו מעולם. הוא הדין בלוחות-הכפל. הרגע הפסיכולוגי בו אתה תופס כי גילית תגלית ודאי שהוא מרומם את הנפש. עם זאת, ספק בידי אם צריכים מלמדי-דרדקים להגות יותר מדי בתשוקה לתת לתלמידיהם תחושה זו של התרוממות-הנפש, בפרט אם הדבר שהילד סובר כי גילה אותו ידוע היה למעשה זה שנים. ראיתי פעם ילד של בית-ספר יסודי שמורתו אמרה לו להניח לבגנים בערימות של שלש-שלש סביב לחדר כולו ולברר אחר-כך כמה הניח. כל הבוקר כולו היה עסוק בזה מפני שעם כל ערימה של שלש לבנים חזר להתחלה ומנה את הלבנים ממקום שהתחיל. המורה אמרה לי שהיא מקווה שבדרך זו ילמד הילד את לוח-כפל-השלושה. ברור היה לי כי לעולם לא ילמד. כאשר שאלתי את המורה אם פעם אחת לפחות תואיל ללמד לילד את הלוח המסורתי, הביטה בי בעגמת-נפש ואמרה: "אבל הוא חייב למצוא בעצמו". ככל הידוע לי, עדיין הוא מערם לבנים שלש-שלש.

אמת, לפני כמה שנים היה הדבר, ויש לי יסוד-מה להאמין שההגזמות הקשות ביותר במדיניות של הפיכת ילדים לאוטו-דידאקטים הן נחלת העבר. אך עדיין יש מגמה לטעת במורים צעירים את הרעיון שרגע התגלית הוא מאושר כל-כך וחינוכי כל-כך לילד עד שעליו לזפות בו גם אם הוא אחיזת-עיניים. נדמה לי כי זה דבר מסוכן. הונאה היא להניח לילד לחשוב שהוא עוסק במחקר שעה שבסך-הכל רק משחק הוא בכך. ידוע לי על כמה בתי-ספר שעוסקים בהם במחקר של ממש בהרגליהן של ציפרי המקום או בתחבורה המקומית, וזה דבר מצוין בפירוש, בפרט אם הוא מעודד את הילדים שירצו לקרוא על ציפרים או על תחבורה בשאר חלקים של הארץ לשם השוואה. אבל בנושאים היסטוריים או גיאוגרפיים לעתים קרובות מדי מוריהם של ילדים מטעים אותם להאמין שיכולים הם לגלות הכל על נושא כלשהו פשוט על-ידי שיעיניו באנציקלופדיה, ובלבד שיעיניו בה בעצמם; ודבר זה מביא לידי דוגמאות לא פחות מאשר למידה אצל מורה בעל משפטים-קדומים. לאמיתו של דבר, יכול הענין להיות ביש יותר. ילד ככל שהוא מוסיף שנים קל לו הרבה יותר להבחין בשגעון המיוחד של מורתו מאשר להבחין בשגעון של ספר-הלימוד או של ספר-התמונות המועיל מספריית-העזר.

חוץ מכל זה, הילד המתחנך בבית-ספר אשר בו מורים טובי-לב ומעודדים, שפל עניינם רק לעזור לו למצוא בעצמו, נמצא חסר הרבה מן ההנאה שבלמידה (כשם שהוא נמצא חסר קצת מן השיעמום שבדבר). יש סיפוק עצום כשאתה לומד איך לעשות דברים, גם אם נעשה הדבר בהתאם לאיזה כלל שאותו לא גילית בעצמך. בעצם, יש דבר שאפשר לקרוא לו הגאת התגלית ברגע בו אתה מוצא שאכן יש לא-ידך לעשות את הדבר והוא יוצא מתחת ידיך, או כאשר מתברר לך שאתה יכול לשחק משחק בלי שגיאה. ואפילו עזרתו של מישהו בלימודה של לשון... איזה מין אדם אמיתי, לא סתם אישיות-מכונה או אישיות-טלביזיה—זהו דבר שחסרונו יש בו כדי

לצער. שכן היחס האמיתי של מורה אל תלמיד הוא עדיין יחס שבאיזה אופן שהוא יוצר הוא מרות משלו. המורה יודע יותר ויכול הוא להגיד דברים לתלמידים. אפילו אינך רוצה לדעתם כולם, יש משהו מעודד בנוכחותו של אדם שאתה מרגיש כי אכן, לפחות במידה ידועה, הוא יודע.

ככל שהתלמיד מוסיף שנים חשוב הוא עוד יותר לבטל את יסוד ההונאה בכל מלאכה שהוא עושה לעצמו. למשל, אם תלמיד באחת הכיתות העליונות עוסק במין קיבולת סוציולוגית, הכרח להעמידו על המיגבלות של כל החקירות והדרישות שהוא עורך. רוצה לומר, יש להעמידו על כך כי התשובות שפמה שכנים, חנוונים ופועלי-חרושת נותנים על שאלותיו תהיינה בגדר מערכת תפלה למדי של דעות שאין לבסס עליה השקפה כללית, גם אם אפשר שתהיינה מעניינות כשלעצמן. כולנו נוטים להניח כי מעט החומר שברשותנו הוא יסוד מספיק להצהרה על אמיתות כלליות. אבל דווקא מן הסוג הזה של משוא-פנים ללא בקורת חייב, לפי ההגדרה שלי, החינוך להיפטר. לכן עלינו לנהוג זהירות יוצאת-מן-הכלל שלא לפתוח פתח למשפטים-קדומים ולבורות בשמות המקודשים של הגילוי או ה"פרויקט". את שיטת הגילוי והפרויקט מנהיגים, כמובן, כדי לערב את הילדים בעבודתם למען יראה להם החומר הנלמד ממשי ולא אקדמי בלבד. יפה היא התיאוריה, אך אין כל ספק שאם רצוננו להציל את הערכים החינוכיים הרי חובתנו להשגיח על המימוש.

צד נוסף באותה דאגה עצמה למעורבות הוא ההחלטה שתכניות-הלימודים של הילדים בבית-הספר, ואפילו של הסטודנטים באוניברסיטה, צריכות להכשיר אותם לחיים בעולם החיצון. כה רבים דברי-ההבל הדוגמאתיים הנאמרים בנושא זה עד שיהיה עלי לכתוב ספר שלם כדי לבדקם כולם. אחד מן הרעיונות המרובים והמבולבלים עד מאד הוא כאן האמונה שצריך לתת בסיס רחב לחינוכם של תלמידים. אף שלעתים קרובות מעלים טענה זו, נראה כי איש לא העז להעלות נימוק לטובתה. וכי למה צריך מישוהו בתום לימודיו בבית-הספר הגבוה לדעת מעט על דברים הרבה ולא דווקא הרבה על דברים מעט? בכמה חוגים די להשתמש במונחים כגון "התמחות צרת-אופק" ומיד הכל נופלים אפיים ארצה ומסכימים עד כמה אכן ביש הוא הדבר הזה. רוב הפירסומים שראיתי על תיקון תכנית-הלימודים פותחים בהנחה, פעמים מפורשת אך תכופות יותר מובלעת, שתכניות-הלימודים חייבות להיות רחבות יותר. אל תבינו את דברי שלא-כהלכה. אינני נגד חינוך שפסיסו רחב. טענתי היא פשוט שאיני רואה כי דבר זה הוא בהכרח הטוב ביותר לכל תלמיד ותלמיד.

המטיפים להרחבת תכניות-הלימודים קובעים תדיר כי דווקא משום היותן רחבות יותר תהיינה רלבנטיות יותר לחיים. סברה היא שרעיון זה אמיתותו ברורה מאליה. בעיני, מכל-מקום, איננה מובנת-מאליה. הענין הוא שחייב אדם להבחין בין חינוך של פרט לבין הכשרתו למלאכה כלשהי. ובאשר לרלבנטיות של חינוך רלבנטי: לא מכבר קמו מספר חרשתנים והנחיתו עליה מהלומה כאשר טענו שהם מעדיפים לקבל לעבודה בוגרים במקצועות הקלאסיים, בספרות ובפילוסופיה, מאשר בוגרים בלימודי כלכלה ועסקים, כי מצאו שהראשונים נעשים אנשי-עסקים טובים יותר. על

כן, יש כאן סכנה (אם נחזור לענין הרחבות) שאסור להתעלם ממנה: אם ילד בבית-הספר, או סטודנט צוער באוניברסיטה, ילמד מספר מקצועות שונים ואולי גטולי-קשר, הרי בשבוע-הלימודים הרגיל פשוט לא תהיה לו שהות הרבה לשקוד אף על אחד מהם. מובן, צריך יהיה לבחור בנושאים שבבילוי, אך הרבה יותר מפן תהיה סכנה שתכניות-הלימודים תנסינה לתפוס מרובה. אם יקרה הדבר הזה, תיעשה ההוראה חטופה ודוגמאית יותר ויותר. עד-מהרה יתנו לתלמיד את "חמשת הרומנים הגדולים" ועלילותיהם או את "חמש גקודות-המפנה הגדולות בהיסטוריה העולמית", או כל כיוצא בזה.

אם יינקטו הבחנים שלנו לחינוך שהוא חינוך באמת, או-אז אפשר שבסופו של חשבון יביא הלחץ לחינוך מורחב אסון מבחינה חינוכית. שהרי אי-אפשר לגרש את הבורות והמשפטים-הקדומים על-ידי שינון מעשה-תוכי של אי-אלו עובדות שיגרתיות ומעופלות-מראש או תמציות של עובדות, גם אם מפרפסים אותן להיותן "פרויקטים". את הבורות מגרשים כאשר תופסים מה-רב הוא הצריך לימוד וכאשר רוצים להוסיף וללמוד—דבר הבא כתוצאה מהתעניינות התופסת את האדם. המשפט-הקדום, אם אפשר בכלל לגרשו, יגורש רק על-ידי התהליך האטי והממושך של חשיבה על מה שאתה קורא, דיון בדברים, בירור נימוקים-שכנגד, וכן הלאה.

אך יש עוד טענה שראוי להזכירה נגד מתן חינוך בעל בסיס רחב לפל. בכל הדיבורים על הצורך ברחבות, לעולם אין אומרים דבר על התלמידים שבכל נפשם אינם רוצים ברחבות אלא שבהגיעם לגיל חמש-עשרה או שש-עשרה נכספים הם לרדת לפרטיהם של מקצועות ספורים ולהיעשות יודעי-דבר באמת. אין כל ספק שכיום אין רואים כלל בעין יפה את רעיון הלמידה במובן זה, כמו גם במובן האחר של בית-הספר היסודי. מדברים על הצטיינות, ועל כוח-ההמצאה וכוח-המדמה וכוח-היוצר; אך הלמידה, גם אם אין מזעיפים לה פנים דווקא, על-כל-פנים רואים בה דבר יוצא-דופן (בפרט אצל נשים ובני למטה מ-50). דבר זה לא די שהוא מצער מאד כשלעצמו (ופעמים מדומה אני כאילו בקרוב יהיה המשך התרבות שלנו תלוי במעטים, בדומה לניא-נזירים של תקופת-החושך, שיוסיפו לגלגל את הדברים) אלא מצער הוא גם מבחינתם של הרבה תלמידים נבונים ורציניים שהיו רוצים, על הפל, להיות יודעי-דבר.

כפי שרמזתי למעלה, זה שגים שליט במחשבה החינוכית הריכוז בהצלחתם של המקו-פחים באמת. כתוצאה מכך נוצר בילבול עצום שאין להבקיעו בין סוגיות חינוכיות וחברתיות. בסיום דברי רוצה אני לעמוד על כך בקצרה, אף כי העובדות ברורות למדי. הבה נברר תחילה לאן הגענו. שיטות ההוראה והתוכן של תכנית-הלימודים בין בבית-הספר ובין באוניברסיטה הן שתקבענה במידה רבה אם, בשים לב להגדרת החינוך שלנו, לא יקבלו הבריות חינוך כהלכה... כלומר, אם חינוך אנו מעני-קים או משהו אחר. אבל בשארת כאן השאלה העצומה שבה פתחנו ועדיין לא באה עליה תשובה. למי יש לתת את החינוך הזה? האם כל המרבה הרי זה משובח, ואם כן הוא—"מרבה" באיזה מובן?

דבר אחד, לדעתי, דין שיהיה ברור לנו בהחלט (ובוש אני כמעט לעמוד על דבר מובן-מאליו כל-כך), והוא שבלי קשר למה שהבריות ראויים לו, יש אנשים הנבונים יותר מזולתם ויש המעוניינים בהשכלה אקדמית יותר מזולתם. זהו נתון מוצק. עוד נתון מוצק שהוכח באחרונה די-והותר, אלא שממילא ידענו אותו כולנו, הוא זה שבדרך-כלל ילדי המעמד הבינוני נוטים להיות נבונים יותר ו/או מעוניינים יותר בעבודה אקדמית מאשר ילדי פועלים. עתה מיד מתעוררת הבעיה. כשאדם מתחיל לטעון שראוי ללמד ילדים מוכשרים יותר ובעלי הנעה חזקה יותר בקצב שהם מוכשרים וחפצים לעבוד בו, מיד מאשימים אותו שהוא מציע שיטה המגבירה את ההבדלים המעמדיים בחברה. השאיפה לסלק את הגילויים הגסים יותר של אי-שוויון בין מעמד אחד לחברו הביאה לשאיפה להתיחס אל כל בני-האדם מכל מעמדות החברה כאילו שווים הם לא רק בערכם אלא גם בכשרונם. ספק אם יש צורך לומר שהדבר משפיע על הנבונים שבמעמד-הפועלים ממש כמו על הנבונים בבני המעמד הבינוני.

אם גם סבור אני כי יש לקעקע את המחיצות המעמדיות, אינני סובר כי מערכת החינוך היא המקום הטוב ביותר להתחיל במעשה הזה. הענין הוא בכך שכל הנסיונות לקעקע את ההבדלים המעמדיים באמצעותה של מערכת-החינוך הביאו להנמכת הדרישות האקדמיות כמו גם להפליה בלתי-הוגנת לרעת המוכשרים יותר מבחינה אקדמית. השאלה היא למי הפכורה בין הערכים שלנו: לביטול ההבדלים המעמדיים, או להצלתה של השכלה אקדמית לילד הזקוק לה? במתכוון אני משתמש במלה "זקוק". הענין הוא שמצויים כמה ילדים (אמת, מיעוט הם, אבל מיעוט גדול למדי) שבאמת הם שואבים חיותם מן המופשט, הקשה, המסובך, מכל מה שאינו רלבנטי דווקא-קיצורו של דבר, מן האקדמי. והואיל וילדים אלה מרובים הם למדי, אין לראות בהם יוצאי-דופן סתם, גם אין להעלים עין מהם מתוך מחשבה שיכולים הם לדאוג לעצמם. אדרבה, החברה זקוקה להם עד מאד ואין היא יכולה להרשות לעצמה שלא להניח להם להוסיף ולחשוב על מה שהם עושים בלי קשר לאופנה, מרצותם לגלות עוד ועוד, מדעתם שאין הם יודעים הכל, מדעתם כי יש גקודות-מבט שונות משלהם. למעשה, עליהם להוסיף ולהתחנך בהתאם להגדרה ההיפותטית של המונח אצלנו. ועדיין בגדר היפותיזה זו, יכולים אנו להגיע לכלל מסקנה שכל המרבה אמנם הוא משובח אם נזכור את שני הדברים השונים האלה יחדיו. ראשית, שמוכן כי המרבה בחינוך לעניי-החינוך הרי זה משובח; אך בנפרד לגמרי מזה, כל המרבה בחינוך למוכשרים מבחינה חינוכית הרי זה משובח לא רק להם אלא גם לכולנו.

אם אמנם רצוננו לקבל את ההנחה ש"כל המרבה הרי זה משובח", שומה עלינו להעניק משקל לשני השיקולים האלה כאחד.