

העצמה פילוסופית-חינוכית לתלמידי המאה ה-21

נמרוד אלוני

מאמר זה נכתב מתוך תסכול נורא. מקורו בתחושת החמצה לנוכח הפער שבין הפוטנציאל האדיר הגלום במחשבה הפילוסופית כ"מנוע צמיחה חינוכי" מן המדרגה הראשונה, לבין המציאות העגומה של היעדרה הכמעט מוחלט ממערכת החינוך שלנו.¹ חרף העובדה שהפילוסופיה או ההתפלספות נחשבת לאחד המאפיינים המגדירים והמבחינים של האנושיות – ביכולת הדיבור התבוני שמקופלת במילה העברית "הוגה" ובמילה היוונית "לוגוס" – אין לה כמעט זכר בתוכנית הלימודים. ואף על פי ש"גישה פילוסופית" נחשבת בקרב הציבור המשכיל ל"ציוד" הכרחי לכל אדם לכל אורך החיים – היא מודרת משערי בית הספר. **חוכמה**, במילים אחרות, שהיא מושא האהבה והיצירה הפילוסופית, וגם כותרתן של המידות הטובות האינטלקטואליות – במקום שתהיה "מזון מלכות" לצעירים בהתפתחותם, נותרת מחוץ לשערי בית הספר ומותירה לתלמידים את העיסוק הנחות יותר בחרושת המידע והידע. כבר במאה הקודמת התייחסו לכך בכאב גדול שני גדולי רוח. האחד, המשורר האמריקאי ט"ס אליוט, בשירו "הסלע": "איה היא החוכמה שאיבדנו בריצה אחר ידע? איה הוא הידע שאיבדנו בריצה אחר מידע?"² והשני הוא המתמטיקאי והפילוסוף הבריטי אלפרד נורת' וייטהד בספרו *מטרות החינוך*:

1 איפיון אלגנטי של מהות הפילוסופיה, מעמדה הרם וטיב החוכמה שאליה היא שואפת, זימן לנו לאחרונה המדען וחתן פרס נובל אהרן צ'חנובר. הוא מתייחס במאמרו ל"יצירתיות האדם המשתרעת על שטחים רבים ושונים", מדגים זאת בדברים על האמנויות הפלסטיות, על מוזיקה, ארכיטקטורה, ארכיאולוגיה, היסטוריה, כימיה, פיזיקה, ביולוגיה ומתמטיקה, ולבסוף קובע: "מעל כל אלה מנסה הפילוסופיה לעטוף את כולם בסדין דק של היגיון ולטוות חוטים המקשרים, ככל האפשר, בין התחומים הרבים" (צ'חנובר, 2012, עמ' 4).

2 בתרגום השירי של אורי ברנשטיין ל"כורוסים מתוך הסלע" (Choruses from the rock) בספר *כל שירי ט"ס אליוט* (תל אביב: הקיבוץ המאוחד 2010), הנוסח הוא: "איפה היא החוכמה שאיבדנו בידיעתנו? / איפה היא ידיעתנו שאיבדנו מרוב מידע? (עמ' 151). במקור: "Where is the wisdom we have lost in knowledge? / Where is the knowledge we lost in information?"

קמילתם של אידיאלים היא עדות עגומה לכישלון המאמץ של המין האנושי. בבתי הספר של העולם העתיק שאפו הפילוסופים להקנות חוכמה; בבתי הספר המודרניים משימתנו עלובה – להורות מקצועות. הירידה מן החוכמה האלוהית, ששימשה תכלית לקדמונים, אל הוראת ה"מקצועות" בימינו לפי תמציות שבספרי הלימוד – מעידה על כישלון חינוכי הגובר והולך במרוצת הדורות" (וייטהר, תשי"ח, עמ' 51).

תסכול ותחושת החמצה הם אולי טובים כנקודת התחלה אך לא כאחרית ולא כתכלית, לא כאסטרטגיה ולא כתוכנית פעולה – לבטח לא לאנשי חינוך שהם אופטימיים מטבע ברייתם. התסכול ותחושת ההחמצה הם הצד האחד של המטבע, שצידו האחר הוא אידיאליזם ותקווה. במובן זה, המאמר שלפניכם נולד מתוך אהבה לנכסי התרבות, התעקשות שלעולם לא מאוחר, וניסיון להציג הגיונות ודרכים להעצמה פילוסופית-חינוכית עבור ילדינו כאן ועכשיו – עבור תלמידי המאה ה-21. את ראשית הדרך מן התסכול והמצוקה אל התמורה והתקווה אבקש להראות כאן בשני שלבים: תחילה בהבהרה תמציתית של הפוטנציאל הגלום במושגי היסוד של פילוסופיה, העצמה וחינוך, ואחר כך באפיון אפשרויות ודרכים להעצמה חינוכית פילוסופית, הלכה למעשה.

נקודת המוצא שלי בהתייחסות ל**חוכמה** היא הוקרה רבה למורשות תרבותיות שהעמידו את החוכמה כשיא תפארתן של המידות האינטלקטואליות של האדם. שלוש מורשות הן נר לרגליי. **האחת היא העבריות הקדומה** ועמדתה הברורה ש"ראשית חוכמה קנה חוכמה, ובכל קניינך קנה בינה" (משלי ד ז); "יקרה היא מפנינים, וכל חפצך לא ישוו בה" (משלי ג טו); "עץ חיים היא למחזיקים בה, ותומכיה מאושר" (משלי ג יח). **המורשת השנייה, אתונה הקלאסית**, שבה החוכמה הוחזקה כמידה הטובה השכלית שיש בה ברכה גם לפרט וגם לכלל. "שהנה זה הטוב הגדול ביותר לאדם", אומר סוקרטס בשמו של אפלטון באפולוגיה לדרוש חוכמה ולהעמיד לביקורת התבונה את עצמך ואת נוהגי החברה, "וחיים שאין בהם חקירה, לא כדאי לו לאדם לחיותם" (אפלטון, 1979, עמ' 233) **והמורשת השלישית, הקונפוציאנית**, זו המלמדת ש"דרישת החוכמה עד תום אינה אלא בראיית כל דבר בגדרו"; בירידה "לעומק העקרונות הטמונים בכל דבר בעולם"; במימוש "הרוח השכלית" הטמונה בכל אדם – עד "שליבו יאיר בלי הרף בזכות מהותו השלמה ופעולתו המלאה" (קונפוציוס, 1997, פרק 5, עמ' 67).

בשלוש המורשות הקדומות הללו אין מדובר בצבירת מידע, גם לא ברכישת

ידע, ואפילו לא בדעת, אלא בחוכמה.³ ההתמקדות היא בתבונה הכוללת – של השכל, הרגש, חוש המידה, המצפון המוסרי וכושר השיפוט – אשר מאפשרת לבני האדם להנהיג את חייהם בצורה נכונה, הוגנת, פורייה, מספקת, מידתית, ומניבה ברכה לפרט וחברה. במוקד, במילים אחרות, תבונה כוללת, עיונית ומעשית, הניכרת באמנות החיים האנושיים.⁴ וחשוב לדייק ולסייג כבר כאן, לפני שמפרטים ומרחיבים, שלמרות הרוח האידיאליסטית שבה פתחתי ושתמשול גם בהמשך הדברים, ברי לנו שאין בהעצמה הפילוסופית לחוכמה ולאמנות החיים משום ערובה להצלחה והגשמה: ברוח הגישה הקלאסית של החינוך הליברלי והלימודים הכלליים, בהכשרה כזאת יש לראות כמיהה עמוקה ותשתית חשובה וחיונית, מעין תנאי הכרחי אך לא מספיק. זו כנראה ההכשרה הטובה ביותר של הרוח לקראת תפקודיה הנעלים ואתגרי החיים, אך אין היא ניצבת לבדה, וגורמים נכבדים אחרים – פיזיולוגיים, פסיכולוגיים, משפחתיים, חברתיים ותרבותיים – יכולים להיות בעלי השפעה מכרעת, תומכת או משבשת, על עיצוב דמותו של הפרט ושל נוהגי חייו.⁵

על מנת לבחון את דרכי ההעצמה הפילוסופית-חינוכית אפתח בעוד כמה הבהרות מושגיות לגבי מהות המושג פילוסופיה. ראשית, פילוסופיה היא "אהבת החוכמה" או "אהבה לחוכמה" (philosophia), והיא מציינת בתרבות המערבית בעיקר את העיסוק בחוכמה בגישה רציונלית, אקדמית או מדעית. אשר לאהבה, יש כמובן להסביר שלא מדובר בסוג של התאהבות חושית או אקראית, אלא באהבה במובן שאנו מכירים מתוך "ואהבת את ה' אלוהיך בכל לבבך, ובכל נפשך ובכל מאודך" (דברים ו ה). לפנינו אהבה במשמעות של התמסרות רגשית, הכרה שכלית, תובענות מוסרית, קביעת סדר קדימויות והנהגת דרך חיים המכוונים לקניית חוכמה ולהגשמתה, הלכה למעשה, במחשבות, בצריפת הזהות ובהתנהגות.

הבהרה שנייה שנחוצה כאן נוגעת לכך שבהעצמה פילוסופית-חינוכית אנו נתמקד

3 חוכמה במשמעותה הפילוסופית המלאה מציינת מיזוג של תבונה עיונית ותבונה מעשית. **התבונה העיונית** עומדת על הבנה טובה של עיקרי המציאות או ההוויה ומקומו של האדם בתוכה; דהיינו הבנת דרכי הטבע (החוקיות הפועלת בתופעות ומסבירה אותה), ואף של התכליות וההתנהגויות הראויות לאדם (תשתיות האתיקה), כדרך לחיים אנושיים מלאים, הגונים ומספקים. **התבונה המעשית** עומדת על המכלול של שיקול דעת ויישוב דעת, כושר שיפוט והבחנה, אינטליגנציה רגשית וחברתית, חוש מידה, יכולת הבחנה, בקרה עצמית, רגישות לאנשים ולמצבים, כושר להפריד עיקר מטפל, וכמובן לפעול ביעילות במצבים מורכבים להגשמה מיטבית של מטרות ראויות.

4 על אמנות החיים ראו לדוגמה: שלנגר, 1997, 2000; Kekes, 2002; Halsema & van Houten, 2002.

5 ראו לעניין זה את דיונו של אריסטו (תשל"ג) באתיקה, תחילת ספר ב', על ההבדלים בין מצוינות השכל למצוינות האופי, וכן את דיונו של סנקה (2005).

בפילוסופיה יותר **כפעילות** ופחות כתכנים – יותר **כהשתתפות ערנית בשיח** ופחות כהתמסרות לתורות הגותיות. הפילוסופיה תוצג כאן בעיקר כתרגולת מחשבתית להעשרת הרוח, לבדיקה רפלקטיבית של תוכני המחשבות ולביקורת טיבן של אמונות, עמדות והתנהגויות. הפילוסופיה "תככב" כאן כיכולת הגלומה בכולנו לדין וחשבון רעיוני וערכי: היכולת לעשות "עצור" אוטונומי, לחרוג מהשטף השגור והמקובל, ולהגות בחיך שלך ובחברה שמסביבך באמצעות חשיבה שהיא עשירה-תוכנית, לוגית-מושגית, רפלקטיבית-ביקורתית ונורמטיבית-ערכית. אבקש לדבר בשבחה כסוג של מנגנון אנושי מבורך – בדומה למנגנון ההורמונלי המיטיב עם גופנו; **מנגנון המזמן לבני האדם את האפשרות לתחזוקה עצמית תודעתית – של נבונות ומידתיות – יחד עם יכולת להצמחה חינוכית, להרחבת החופש האנושי, ולביסוס הקידמה החברתית-תרבותית.**

במילים אחרות, בדברים הבאים לא ניכנס לדין בתכנים ההגותיים של התורות הפילוסופיות (דוגמת הקלסיקות של אפלטון, אריסטו, שפינוזה, רוסו או קאנט), ובעמדות השונות בדבר טבע הממשות, מקום האדם בעולם ודרכי החיים הנאותות לאדם. מנגד, נתמקד בפילוסופיה כעיסוק אינטלקטואלי תשתיתי, המעצים, מרומם, מרפא ומשחרר את רוח האדם – מה שמכונה על פי רוב בשפה האנגלית: *edifying philosophy*. נעמוד על סגולותיה כדרך של התייחסות וחשיבה או מה שמוגדר לעיתים כגישה פילוסופית לחיים. זו ניכרת על פי רוב בשלושה מאפייני יסוד: (א) התכוונות אידיאליסטית אל ידיעת האמת ואל הרחבת הדעת, הטוב, הצדק, היופי והחיים המשמעותיים; (ב) תביעה מחמירה לחרוג, בהגשמות האידיאליסטיות הללו, מדעות קדומות, ממוסכמות מורשתיות, מהטיות תרבותיות, מהרגלי חשיבה, מאינטרסים אישיים, מדמגוגיה, מהונאה ומטובות הנאה; (ג) התקדמות אל מרחבי המחשבה והשיח הרציונליים שבהם דבר יכול להיחשב תקף, אמיתי, נכון, טוב ראוי או רב-ערך, אך ורק אם עמד בהצלחה (לפחות חלקית) בביקורת פומבית פתוחה, מושכלת ורב-תרבותית. ההתכוונות, במילים אחרות, היא לשיח שדבק בנורמות של פתיחות, הגינות, שימוש מובחן במושגים, בהירות ולכידות מחשבתית, רפלקטיביות ביקורתית, והנמקות או הצדקות שנאמנות לכללי ההיגיון ולעדויות המציאות. עכשיו כבר יכולים לנו להצביע ישירות על המקום שבו הפילוסופיה, כפעילות אינטלקטואלית תחזוקתית ומצמיחה, נעשית רלוונטית לעשייה החינוכית. זה המקום שבו הפילוסופיה דוחקת באדם, מעוררת ומפעימה אותו לקחת את גורלו בידיו, לתת לעצמו דין וחשבון על דמותו ומעשיו, "לבחור את עצמו" ולעצב את זהותו ונהגיו. נקודה זו היא מכרעת, שכן בסופו של דבר, כפי שיודעים טובי המחנכים,

התחנכות איכותית של ממש מחייבת התמסרות לחינוך עצמי. דהיינו, שום אדם, מוכשר ככל שיהיה, אינו יכול לבדו לגרום לאחרים להתאהב בדברים שראויים להיות נאהבים ולהתמסר לקידומם: לכמוה לדעת, לדבוק באמת, להיות ישר דרך, נעים הליכות, רגיש והוגן עם זולתו, שקול ומידתי, תורם לחברה, יוצר תרבות, אנין טעם וכיוצא באלה איכויות של אדם מחונך. אמנם אנחנו, המחנכים, בכוחנו ליצור את התנאים המאפשרים, אך ללא בחירה אישית של הפרט ועבודה עצמית שלו על השבחת אישיותו ותיקון דרכיו – בלעדי אלה, התחנכות של ממש איננה מן האפשר. וכאן בדיוק מרכזיות הפילוסופיה לחינוך: לעורר בצעירים את המודעות והאחריות לעשות מעצמם אנשים טובים ולהנהיג עצמם לחיים אוטונומיים ומלאים של איכות, הגינות ומשמעות. "שיהיו מתקינים עצמם", במילותיו של סוקרטס באפולוגיה, "להשביח ככל האפשר" (אפלטון, 1979, עמ' 235). **לעורר בהם את הרצון לריבונות עצמית ואת ההיענות לאתגר הכלל-אנושי והיום-יומי של לפעול נכון בעולם –** תוך הסתמכות על הכישורים האנושיים, המצבים החברתיים והמשאבים התרבותיים. שהרי בדיוק בזה מותר האדם מן הבהמה: הוא הצר צורה לדמותו וקובע בעולם את מקומו וחותרו (כדברי דלה מירנדולה [1990] *בנאום על כבוד האדם*); שהוא "חבל המתוח בין חיה לעל-אדם", שאוחדו בו יחדיו יצור ויוצר, ושערכו ומשמעותו של עולמו טמונים בטיב הפרשנות שהוא מעניק להתנסויות חיו (בטרמינולוגיה של ניטשה [1975], בספרו *כה אמר זרתוסטרא*).

נעשה עתה אתנחתה קלה מן הפילוסופיה ונעבור למושג המפתח השני של מאמרנו – העצמה (empowerment).⁶ במושג זה אני מבקש לחבוק יחד הן את המשמעות המקורית של פיתוח הכוחות הגנוזים באדם, הן את המשמעות העכשווית של מתן הזדמנות שווה לחיים אוטונומיים ומלאים ולהשתתפות פוליטית הוגנת ומשמעותית. במילים אחרות, אני מבקש להגדיר כאן העצמה כפיתוח כוחות הגוף והנפש, יחד עם ביסוס הזהות האישית, השייכות הקהילתית, המודעות הביקורתית, הקול האישי וההשתתפות השוויונית והפורייה בעשייה החברתית. זו פעילות שמכוונת להצמחה רב-ממדית של האחר: בתחושת המסוגלות והערך העצמי; ביכולת התפקודית וההכוונה העצמית; בהשתתפות המשמעותית בתרבות, בפוליטיקה ובחברה. במישור האישיותי וההתנהגותי ניתן לציין לדוגמה את קידום הבריאות ופיתוח הכושר הגופני, את החוסן הנפשי, הנחישות והשליטה העצמית. עוד אפשר לכלול כאן את החריגה מאגוצנטריות אל רגישות אמפתית לזולת, את ההשתחררות מקיבעונות אתנוצנטריים

6 על משמעויות המושג "העצמה" ראו: סדן, 2008; אלוני, 2008; Halsema & Giroux, 1988; van Houten, 2002; Simon, 1988.

לפתיחות רב-תרבותית ואת המעבר מקונפורמיות עדרית לאוטונומיה ביקורתית, מניכור אישי וחברתי לאוטונומיות אישיות ומעורבות חברתית, ומקנאות ותוקפנות למתינות וסובלנות. ובמישור של העצמה חברתית, בהתייחס לפוליטיקה התחרותית והכוחנית של הזהויות התרבותיות וההגמוניה החברתית, ניתן לציין את העצמתם של המושקעים, המודרים לשוליים, המוחלשים, המדוכאים והשקופים. על פי רוב, אלה הנשים, המיעוטים, העניים והמוגבלים. במדיניות יזומה ושיטתית של צדק חברתי והעדפה מתקנת אפשר לזמן להם תנאים מקדמים של ביטחון אישי, רווחה כלכלית, התנסות חינוכית, העצמה קהילתית והשתתפות פוליטית ותרבותית. מטרתם של כל אלה הוא לקדם אותם למעמד של אדונים על חייהם ושותפים שווים ונחשבים בחברה.

ועתה לחינוך – מושג המפתח השלישי במאמר זה. **בחינוך** כוונתי לפעילות שמקדמת צעירים למיטבם, מתוך זיקה לטבע האנושי, למעולה התרבותי, ולסגולי-אישיותי. ובניסוח קצת אחר: ייעודו של החינוך הוא לאפשר לדורות הצעירים לממש בהצלחה את היכולות האישיותיות והתשתיות התרבותיות, ולצרוף לעצמם חיים אוטונומיים ומלאים של הגשמה עצמית, הגינות חברתית ועושר תרבותי. ואשר לדרך או ל"איך": מתוך מחויבות לערך כבוד האדם, נדרשת בעניינים אלה הקפדה על יחס הומני ושוויוני, כבוד לאישיות ופתיחות אינטלקטואלית; לשמור את רוחם של התלמידים חופשית לחקרנות, לפרשנות, לביקורתיות, ליצירתיות ולהגדרה עצמית. ניסח זאת יפה רוסו, בספרו אמיל, *או על החינוך*, באומרו שקודם לייעוד שמכינים עבורו ההורים, הקהילה והמדינה, "יועידו הטבע לחיים אנושיים [...] הוא יהיה בראש ובראשונה אדם. כל מה שעל האדם להיות הוא ייטיב להיות" (רוסו, 2009, עמ' 120). לאורן של הגדרות אלה ומתוך זיקה לעמדתו של רוסו, אני מבקש לטעון שהמחויבות המקצועית העליונה שלנו, בליבת האתיקה החינוכית, עומדת הדאגה לשלומם של התלמידים, להתפתחותם התקינה ולקידומם לקראת חיים אוטונומיים ומלאים של רווחה, הגשמה עצמית ושותפות הוגנת ופורייה במעגלי הטבע, החברה והתרבות. והטוב הזה שעלינו לטפח בחיי תלמידינו, קודם כול הוא אנושי, ורק אחר כך דתי, לאומי, אידיאולוגי או כלכלי. בתמצית, כך אני מציע, **קידום התלמידים למיטבם** מתחולל בשלושה ממדים עיקריים של טוב: **הטוב האחד**, הסובייקטיבי והחוויתי, משמעו לאפשר לתלמידים חיים של הנאה וחדווה, תחושת מסוגלות ואופקים אופטימיים של תקווה והגשמה; **הטוב השני**, האובייקטיבי והתפקודי, משמעו לאתגר את הצעירים, ללמדם, להדריך ולאמןם כך שיחתרו לפעול בהתאם ליסודות המעולים שבטבעם, ויקפידו על סטנדרטים גבוהים ועל

מכלול תחומי החשיבה, התרבות והאזרחות; **והטוב השלישי**, אולי החשוב מכולם, עומד על "שנאו רע, אהבו טוב והציבו בשער משפט" (עמוס ה טו), על ההקפדה המוסרית לדרוש את טובתם של אחרים, לקדם את רווחתם וכבודם ולהימנע מפגיעה בזולת ומגרימת עוול, השפלה ואומללות.

פתחתי את המאמר בהנגדה הכואבת שבין ההסכמה הרווחת שפילוסופיה היא מנוע צמיחה חינוכי מן המדרגה הראשונה לבין העובדה המתסכלת שהיא מודרת כמעט לחלוטין ממערכת החינוך. כשבאמתחתנו הבנות יסוד לגבי פילוסופיה, העצמה וחינוך, יכולים אנו לעמוד לא רק על הגורמים הקושרים ביניהם אלא גם על אלה המפרידים והמתנגשים. שהרי נביאי המוסר התנ"כיים ביקשו לעורר את ישראל ואת יהודה לדרישת אמת, צדק, צניעות וחסד – אך נרדפו קשות על ידי הממסד השלטוני ונביאי השקר. הפילוסופים סוקרטס באתונה ושפינוזה באמסטרדם ביקשו לעורר את הציבור לאמץ גישה רציונלית וביקורתית בדרכם אל הדעת והמוסר – הראשון הוצא להורג והשני נרדף עד חורמה. את ספריו של רוסו הצרפתי, אמיל, או על החינוך ועל האמנה החברתית (רוסו, 2009, תשט"ז) שרפו בלהבות; את ההוגה האמריקאי ת'ורו עצרו בגלל התנגדותו להנצחת עבדות השחורים (ת'ורו, 1962); את פאולו פריירה, ההוגה המוביל של הפדגוגיה הביקורתית (פריירה, 1982) גירשה לגלות החונטה הצבאית הברזילאית; וכך במקרים רבים נוספים במהלך ההיסטוריה. לפנינו דפוס חברתי קבוע: כשפילוסופים מבקשים לאתגר את הממסד הדתי אשר בשם האלוהים מחלל את כבוד האדם; את הממסד הפוליטי כאשר הפטריטיות משמשת מפלטם של רודנים מנוולים ומזבח להקרבת הדורות הצעירים; את הממסד האידיאולוגי כאשר בשם השוויון ואחוות העמים מדכאים יצירתיות ומוחקים את המקוריות האנושית; וכשפעם אחר פעם מנצלים השלטונות את בורות הציבור ומשדלים אותם להאמין, כפי שניסח זאת אורוול בספרו 1984, ש"מלחמה היא שלום, חירות היא עבדות, ובערות היא כוח" – אפשר בהחלט להסתכן כאן בקביעה בדבר היות הפילוסופיה מטרד עקשני למבקשי השררה. במילים אחרות – קריאה למודעות ביקורתית, דין וחשבון רעיוני וערכי, מחשבה עצמאית וערנות מוסרית, כתיבת "ערכים חדשים על לוחות חדשים", וכל שאר המאפיינים המובהקים של המודעות הפילוסופית – כל אלה מאיימים על הממסדים למיניהם ומוחקים על ידם כאויבים מובהקים.

בין שאנו מקבלים את עמדתו של אפלטון בחיבורו פוליטיאה (אפלטון, 1979), שבני האדם כולם מתחילים את חייהם במעין מערה חשוכה של נחשלות, ורק באמצעות עיסוק בפילוסופיה ורכישת דעת ניתן לשחררם מאזיקי היצריות, הבורות

והעדריות, ובין שאנו דוגלים בעמדתו של רוסו ש"האדם נולד חופשי אך בכל מקום אסור הוא באזיקים" (בספרו על האמנה החברתית [תשט"ז]), המציאות מלמדת ש"אדוני החינוך" אינם חפצים באנשים שיעמידו בבחינה ביקורתית את סמכותם ומדיניותם. "המנהיגים הפוליטיים", כפי שמציין קאנט בספרו על החינוך, רואים בדרך כלל את נתיניהם כלא יותר מאשר אמצעים למימוש מטרותיהם שלהם – ומכאן שאינם חפצים בכך שיתפתחו לאנשים נאורים, החושבים בכוחות עצמם ובוחרים את הדברים בגישה אוטונומית וביקורתית (קאנט, 2005). ממסדים, במילים אחרות, מעדיפים את הציבור כמאמינים אדוקים, ברגים מיומנים וצייתנים כנועים – הכול חוץ מאשר כבעלי גישה פילוסופית. ומזווית אחרת מוסיף על כך יאנוש קורצ'אק, המחנך הדגול שחייו ומותו מופת חינוכי, בספרו איך לאהוב ילד:

החברה מסרה לידך פרא קטן כדי שתקציע אותו, תלמדו דרך ארץ, תעשה אותו קל לעיכול – ומחכה. מחכה המדינה, הכנסייה, נותן לחמו לעתיד לבוא. תובעים, מחכים, עומדים על המשמר. המדינה תובעת פטריוטיות מדינית, הכנסייה אמונה כנסייתית, נותן העבודה הגינות, וכולם כאחד בינוניות והכנעה. את החזק מדי ישברו, את השקט ידרסו, את חורש המזימות ישחדרו לעתים, את דרכו של העני יחסמו תמיד (קורצ'אק, 1996, עמ' 119).

כשמאחורינו הדיון המושגי הבסיסי והפניית המודעות למכשולים הפוליטיים בדרך לזימון הפילוסופיה לדורות הצעירים, אבקש לעבור עתה לכמה דוגמאות שמצביעות על ההעצמה הגלומה בסיגול צורת החשיבה וההתדיינות הפילוסופית:

1. **איכות החשיבה:** כפי שהצביעו פילוסופים רבים, אחת הסיבות המרכזיות לנחשלות התרבותית ולאומללות האנושית היא עצלות המחשבה ורדידותה. סוקרטס הטיח נגד שופטיו שעדיף שיתקנו את דרכיהם לאור אמיתות הביקורת שלו במקום להשתיקו או להמיתו (זה התברר כנכון גם במקרה של גלילאו באיטליה, אנדרי סחרוב ברוסיה ומרטין לותר קינג באמריקה). קאנט התריס נגד המבוגרים שגוזרים על עצמם נחשלות, בכך שכמו ילדים קטנים הם מעדיפים להסתמך אוטומטית על סמכות חיצונית מאשר להעז ולחשוב בכוחות עצמם. ניטשה טען שהוא מודד את מידת עוצמתם של בני האדם על פי יכולתם לחיות ללא אמיתות מוחלטות, ושלצערן מרביתם מעדיפים נחמות שקריות (דתיות או אידיאולוגיות) על פני אמיתות מאתגרות. אורטגה אי-גאסט (תשל"ה) זימן את ההבחנה החשובה בין חיים עצלים (אינרטיים) לחיים נאצלים (של תובענות עצמית ומאמץ). סארטר (2005) אפיין את האנטישמי בבחירה בפשטנות ובאטימות המחשבתית ובאי-נכונותו לבחון את המציאות בצורה מורכבת, רציונלית,

רגישה ורבת-פנים. וראסל, על פי אמירה שמיוחסת לו, התריס באכזבה שמרבית בני האדם יעדיפו להיהרג על מזבח אמונותיהם מאשר לבחון את אמיתותן. על רקע דוגמאות תמציתיות אלה דומה שברורה תרומתה של הפילוסופיה להעצמת יכולת החשיבה ואיכותה. בראש ובראשונה מדובר בנאמנות לסיסמה הידועה של הנאורות שטבע קאנט (1997): "העז לחשוב בכוחות עצמך". שנית, לנגד עינינו הכוח שלא לקבל שום דבר כמובן מאליו, יחד עם ההכרה שכל אמונה, עמדה או מוסכמה יכולה עקרונית להתברר כשגויה. שלישית, עומד לפנינו האתגר של יושר אינטלקטואלי והנכונות לדבוק באמת, לדרוש אותה באופן אוטונומי וביקורתי, ולאמץ אותה – גם כשאינה נוחה לנו נפשית או כשהיא מאיימת על התועלת האנוכית. רביעית, הפילוסופיה מאמנת אותנו בחריגה מהטיות אישיות ותרבותיות, בהתעקשות על בהירות ושיטתיות מחשבתית, בהשהיית שיפוט, בשיח דיאלוגי ואנטי-היררכי, בהתכוונות אל אמיתות אובייקטיביות ואוניברסליות, ובצניעות הנדרשת כדי להודות שאיננו יודעים את שאיננו יודעים, וששום סמכות אינה חסינה בפני טעות. בכל אלה הפילוסופיה יכולה להעצים את חשיבת הלומדים, לחסן אותם מפני הבל והונאה, לשחרר אותם מן הקפריזיות והעדרייות, ובמידה רבה ביותר גם להגן עליהם מזוועות העריצות והמלחמה.

2. **שיפוט מוסרי:** במובן הסוציולוגי, מובן שכל אדם גדל לתוך תרבות מוסרית מסוימת, ובתהליכי החיברות שלו הוא מאמץ את ערכיה ואת נורמות ההתנהגות שלה. כך גם במובן הפסיכולוגי, לפחות על פי תורתו של פרויד, כל פרט מפתח לעצמו מעין "אני אידאלי" ומצפון מוסרי מתוך זיקה לקודים הערכיים וההתנהגותיים של משפחתו. אך התניות והטיות אלה דומות יותר לנאמנות שבטית ושוב אין בהן ערובה לשיפוט מוסרי במובן הפילוסופי והעמוק של המושג – כערכאה תבונית המבקשת לקדם את הטוב, הצודק והראוי מנקודת מבט אובייקטיבית וכלל-אנושית. במילים אחרות, נקודת המבט המוסרית מתפתחת ומועצמת על ידי הפילוסופיה בתביעות המחמירות שלה לדבוק: (א) בעקרון **דרישת הטוב** (התכוונות והתנהגויות שאכן מקדמות את רווחתם וכבודם של הבריות), (ב) בעקרון **האוניברסליזציה** (נכון, הולם והוגן לכלל בני האדם), ו(ג) בעקרון **ההומניזציה** (הוקרת כבוד האדם או התייחסות לכל אחד ואחת כאדם במובן המלא של המילה, בעל ערך פנימי משל עצמו ושווה לזולתו). וכך גם לגבי תפיסת הצדק: מובן שלכל אחד ואחת ראייה סובייקטיבית או פרספקטיבית של הצדק, אך בחריגה שלנו מחוק הג'ונגל התועלתני והכוחני, הפילוסופיה מאפשרת לנו להעמיד צורות שיח ואמנות חברתיות שמקדמות מתכונות של צדק והגינות (שוויוניות ושקופות), כך שכל אחד יקבל את המגיע לו

— מכוח זכויות האדם והאזרח, מכוח הסגולות והיכולות ומכוח המעשים וההתנהגויות.

3. **אזרחות דמוקרטית:** בדומה לדעת המדעית, לשכלול הטכנולוגי ולשגב האמנותי, הדמוקרטיה נחשבת לאחד מהישגיה המופלאים של האנושות. ועוד עלינו להביא בחשבון, ברוח דברים של שפינוזה, שכל מה שמעולה, בהכרח גם קשה להשגה, ומכאן נדיר. דהיינו, הדמוקרטיה היא אמנם תרבות פוליטית משובחת, אך כמעט בלתי-מצויה בהיסטוריה האנושית, וגם בימינו מעטות הן המדינות שעומדות בהצלחה באתגרים הקשים שהיא מעמידה בפני הבריות. היא מוגדרת על פי רוב כ"שלטון העם, על ידי העם ועבור העם" (לינקולן); כסדר חברתי שבו אזרחים בני חורין ושווי זכויות מעצבים את דמות החברה בשיתוף פעולה הוגן, מושכל, פלורליסטי וסובלני. בהנחה שמקובלים עלינו האידיאלים של הנאורות — חירות, שוויון ואחווה — אזי עלינו לציין גם את מאפייניה הבאים של הדמוקרטיה: הקפדה על זכויות האדם והאזרח, דאגה לצדק חברתי ולשוויון הזדמנויות, עליונות החוק והפרדת הרשויות, שיח חופשי וסובלני (השם פרלמנט, parlement, משמעו בצרפתית עתיקה שיחה), ואת ההגיונות השלטונית שעל פיה הכול יזכו ביחס שוויוני ומכבד, ללא קשר לזהותה של המנהיגות הנבחרת ולאידאולוגיה שהיא מקדמת.

כפי שמציאות חיינו מלמדת אותנו שוב ושוב, לעמוד בכבוד בכל האתגרים הללו של חירויות הפרט, צדק חברתי, שוויון בהזדמנויות, הגינות שלטונית, טוהר מידות, שלטון החוק, פלורליזם וסובלנות — אין זו משימה קלה כלל וכלל (ודי לעקוב אחר הקורות את רוסיה, אוקראינה ושאר המדינות שהשתחררו מן הטוטליטריזם הקומוניסטי; אחר האביב הערבי והקושי להשתחרר ממסורות היררכיות, שמרניות וכוחניות; ואחר השלמת הציבור הישראלי עם הנצחת השלטון הצבאי על הפלסטינים ומציאות האפרטהייד בגדה המערבית). בהקשר זה, לפילוסופיה שצמחה והתפתחה באתונה הדמוקרטית יש פוטנציאל אדיר של העצמה חינוכית. בשונה מתפיסת הכוח או העוצמה של חברות שמרניות וסמכותניות — שם דבקות עיקשת במסורות, אמונות ועמדות נחשבת למידה טובה — בחברות הדמוקרטיות והמפותחות של ימינו דווקא האיכויות הפילוסופיות של פתיחות, ספקנות, ביקורתיות, פלורליזם, הוגנות וסובלנות הם הביטויים לעוצמה ממשית של הפרט ולשגשוג של החברה. על פי תפיסה זו, העצמה פילוסופית יכולה לעשות את הצעירים לאזרחים דמוקרטים **חזקים באמת**: שמסוגלים לדבוק בזהותם הדתית והלאומית בלי לשלול אחרים אלא להכילם כשווים אך שונים; שיכולים לדבוק באידאולוגיה החברתית שלהם בלי להיות דוגמטים וקנאים ולשמר את כושרם לדיאלוג פתוח וביקורתי;

שיודעים היטב שהם לא יודעים הכול, ולכן מוכנים לכבד את כללי הדיון הפלורליסטי והסובלני; שבשלותם האינטלקטואלית הכשירה אותם לדעת ש"דברים שרואים מכאן לא רואים משם", ולכן הם לא נוטים לכפות על הכול את ראיית עולמם ואת נרטיב תרבותם, אלא תומכים בפתיחות רב-תרבותית וכשיח מרובה נרטיבים.

4. **אישיות חופשית, אותנטית ואוטונומית:** כולם כמהים לחופש – כך לפחות מדברים אנשים, ומאז ראשית העת המודרנית גם נעשה פופולרי לבקש את החופש בגרסת ההגשמה העצמית האותנטית והאוטונומית. פילוסופים, כדרכם, התייחסו לנושא בכובד ראש והעמידו כמה הבחנות חשובות בכלל ורלוונטיות לעשייה החינוכית בפרט. אשר לחופש, ידועה ההבחנה בין חופש מכבלים והגבלות לבין החופש כתודעה המצוידת במגוון רחב של חלופות להגות בהן ולבחור מתוכן. אשר לחופש מן הסוג הראשון, כאן יכולים אנו להצביע על חופש ממגבלות חברתיות ופוליטיות ומקיבעונות ואובססיות פנימיות. על החופש הפוליטי לא נרחיב כאן, כי התייחסנו אליו בקצרה בדיון הקודם בתרבות הדמוקרטית. לעומת זאת, על החשיבות שבכישת חופש מקיבעונות ומאובססיות פנימיות – נפשיות והכרתיות – לכך הוקדש רבות בפילוסופיה המזרחית והמערבית כאחד. הדיון הפילוסופי במסורות אלה, כמו במשל המערה האפלטוני ובדרשות של בודהה על ארבע האמיתות, מבקשות לעורר את מודעותנו לפגיעות הקשות – באושר האישי, ביחסים החברתיים ובשיקול הדעת – שגורמות ההשתעבדויות למיניהן: לדעת הקהל ולמוסכמות חברתיות, לדעות קדומות ולאמונות טפלות, לחמדנות ולרכושנות, לנהנתנות ולכוחנות, לקנאה ולקנאות, להימורים, לסמים ולמותגים.

אשר לחופש מן הסוג השני, שהוא סוג של חיוניות פנימית, כאן ההתייחסות היא לכוחות שעומדים לרשותנו להתנסות בחיים ולהתמודד עם מצבים חדשים באמצעות שתי איכויות מבורכות: האחת, היכולת לבחון את עצמנו ואת עולמנו באמצעות קשת רחבה של זוויות ראייה, גישות רעיוניות וערכיות ומגוון דרכי פרשנות; והשנייה, היכולת לקבל החלטות ולפעול להגשמתן במידה רבה של נאמנות לעצמיות ולריבונות האישית. בעוד האדם החופשי מסוגל להפיק משמעות והנאה מקשת רחבה של תוכני תרבות, לשקול את דעותיו ומעשיו לאור מורשות רעיוניות וסולמות ערכים, ולהגשים את בחירותיו תוך כדי עמידה איתנה בפני לחצים אנוכיים וחברתיים, האדם הבלתי-חופשי מוגבל על ידי צרות אופקיו, כבלי חשקיו, הרגלי חייו והתניותו התרבותיות. בהקשר זה קל להבין את הכמיהה הפופולרית, לפחות לכאורה, של בני העת המודרנית לצורות החופש האישיותי הקרויות **אותנטיות** ואוטונומיה. בהיגדים תמציתיים ניתן להסביר את אלה בצורה הבאה: הכמיהה לאותנטיות בתור "העז להיות עצמך";

והכמיהה לאוטונומיה בתור "העז לחשוב בכוחות עצמך". במילים אחרות: אותנטיות נחשבת למידה הטובה של קשב ונאמנות של אדם לעצמו, למחולל תוכני חייו, מגדיר זהותו ומשאיר חותם ייחודי בעולמו; **האוטונומיה** מייצגת את הכושר התבוני למחשבה עצמאית, רפלקטיבית וביקורתית, יחד עם הגדרה עצמית, הכוונה עצמית, והנכונות לקבל אחריות אישית על ההחלטות והשתמעויותיהן.

ככלל, העיסוק הפילוסופי וכמוהו העיסוק האמנותי, אין כמוהם להעצים את חופש רוחו של האדם. כך הוא הדבר משום שמאומה בפילוסופיה לא נתפס כאמת מוחלטת, משום שאין מורשות ומסורות מקודשות, משום שבושה היא לפילוסוף "לזרום" באינרטיה עם מוסכמות והרגלים, ומשום שהמידה הנעלה היא ערנות תמידית לבחינת תקפותו וערכו של המצוי וחיפוש תמידי אחר אפשרויות חלופיות עדיפות. אין זה מקרה שאיכות זו באה לידי ביטוי תמציתי בהגותו של ניטשה, שטען **שהאדם הוא ניסוי**: ניסוי תמידי בדרכי היות אדם – באמצעות היצירתיות העצומה בתחומי המיתולוגיה, הדת, ההגות, המדע, האמנות והטכנולוגיה. מכאן גם אמירתו הנוקבת שהעיקר אינו "חופשי ממה" אלא חופשי "לקראת מה" (1975, עמ' 61). וברוח זו – בהקצינו מסרים קודמים של רוסו, קאנט, מיל (2006) ואחרים – הוא קובע ש"מי שנשאר רק תלמיד למורהו לא גומל לו כראוי" (שם, עמ' 76). המחנך-הפילוסוף בוגד בייעודו אם הוא נהיה גורו לתלמידיו והם לו כחסידים שוטים. כל חיוניותם מתגשמת באותנטיות ובאוטונומיה וביצירתיות – כאחים ליצירה, "הכותבים ערכים חדשים על לוחות חדשים" (שם, עמ' 21). "היעשה מה שהנך" הוא דוחק בתלמידו (1969, קטע 271). "טרם חיפשתם את עצמכם וכבר מצאתם אותי" (1975, עמ' 76). היו נאמנים לעצמכם: "חדשים, חד-פעמיים, שאין כיוצא בכם, המחוקקים לעצמם, הבוראים את עצמם" (1969, קטע 335). ובאחד הקטעים הידועים ביותר, בפתיחה של יצירתו המוקדמת *שופנהאוד כמחנך*, מאפיין ניטשה את החינוך הפילוסופי המעצים לקראת חיים אותנטיים ואוטונומיים:

אדם שאינו חפץ להימנות עם ההמון, עליו לחדול מלהרגיש עצמו בנוח: שילך אחרי מצפונו, הקורא לו: היה אתה עצמך! כל מעשיך, הגיגיך ומאווייך עד עתה – אינם אתה עצמך [...] אנו אחראים לקיומנו בפני עצמנו; מכאן שאנו ההגאים האמתיים של קיום זה, בלא שנתיר כי קיומנו ידמה למקריות נטולת מחשבה. חייב אדם לשאת את קיומו במידה מסוימת של עוז-רוח וסיכון, שהרי בסופו של דבר – במקרה הגרוע ביותר או הטוב ביותר – ממילא יאבדו חייו [...] איש לא יוכל לבנות את הגשר מעל נחשול החיים, שעליו בדיוק חייבים לפסוע, שום איש, רק אתה בעצמך. אמנם קיימים

אינספור שבילים וגשרים ואלים למחצה, שירצו להעבירך מעל פני הנחשול; אך רק במחיר עצמיותך! אתה תמשכן ותאבד את עצמך. יש בעולם דרך אחת ויחידה שעליה אין איש מלבדך יכול ללכת! (ניטשה, תשמ"ח, עמ' 22-24 [עם השמטות]).

5. **חיים של משמעות:** כפי שהכול כמהים לחופש, כך כמהים כולם לחיים של משמעות. בהנחה שבמשמעות אנו מבינים מצד אחד תחושת עניין, ריגוש, רלוונטיות, טעם ומעורבות (ניגודם של ניכור, שעמום ואדישות), ומן הצד האחר הכרה בחשיבות, בערך, באיכות וברצינות (ניגודם של תפלות, רדידות, סתמיות וקלות ערך), אזי אין דבר נורא יותר לאדם, בלשונו של קהלת, מלחנות את חייו כאילו "הכול הבל", או בלשונו של שייקספיר במחזה "מקבת", שחיי אדם אינם יותר מצל חולף, "מעשייה תפלה מסופרת על ידי שוטה". ואכן כבר בפרק א' של ספר תהילים דוחקים בנו שלא לבזבז את זמננו בהתחברות ל"מושב לצים", פוחזים וריקים, כי החיים יכולים להיות הרבה יותר מלאים, איכותיים ומשמעותיים. ובמונחי ימינו: נדידה בין ההבל של טלנובלות, תוכניות ריאליטי, צרכנות בקניונים, שיח מותגים, רכילות ידוענים, נהנתנות פינאנסי וואבססיי של רשתות חברתיות וגאדג'טים חשמליים – כמה תוכן ומשמעות ועניין כבר יכולים הללו להעניק לאדם? וברוח המסר של הנזיר והפילוסוף (רוול וריקארד, 1998), חיים המסורים לבידור ולבילוי משולים לצייד הולוגרמות אטרקטיביות – אך חלולות – ולהשלכת רשת דייגים לנהר חרב. מה הפלא, אם כן, שככל שמתרבים הגירויים החיצוניים, כך הולך ומתרחב הריק הקיומי של בני הנוער – ונשארים עם "משעמם" או "סבבה", דיכאון או high.

תשוקה, להט, ערגה, כמיהה, סקרנות ושאר גילויים של עוררות רגשית ומוטיבציה פנימית – ברור שאנו זקוקים להם כדי להנהיג חיים מעניינים ומשמעותיים; כדי לקום בבוקר עם תחושה שהחיים שווים ומלאי הבטחות וסיפוקים. אך כפי שהאיר את עינינו אפלטון ביצירתו *המשתה*, "לא כל ארוס הוא ראוי לשבת, אלא זה המעורר אדם לאהבה שיש בה מן היפה" (1979, עמ' 102); ולא כל ההנאות, כפי שמסביר אריסטו, הן תכליות ראויות, אלא אלה "הבאות מן הדברים הנאצלים" (2005, עמ' 538). ומכאן שהעיסוק הפילוסופי מבקש להדריך אותנו אל אורחות חיים שיש בהם מעורבות עמוקה בעיסוקים רבי ערך – **באהבה לדברים שראויים להיות נאהבים ובהתמסרות הולמת לטובתם**.⁷ במילים אחרות, כשאדם מתמסר לעשייה מדעית, ליצירה אמנותית, להגנת הסביבה, לתיקון חברתי, לתרומה לקהילה, לרפואה לנזקקים

7 ניסוח בהיר ושלם של עמדה זו מוצג בספרה של סוזן וולף (Wolf, 2010).

או לחינוך למתקשים – חייו מתגבשים ונעשים לחיים משמעותיים, שכן הם כורכים יחדיו את המוטיבציה הפנימית ואת הלהט האישי, את הדבקות בדברים בעלי חשיבות, בעלי ערך או בעלי עומק תרבותי, ואת הגשמת האידיאל או המטרה בצורה נמרצת, אותנטית ואיכותית. מובן שהעיסוק הפילוסופי כשלעצמו אינו מכוון אדם לכיוון זה או אחר וגם לא לתחומי עניין ספציפיים, אלא רק מעמיד אוריינטציה ראויה. העצמתו המובהקת בכך שהוא דוחק בנו שלא לבזוז את חיינו לריק; שהוא חולק איתנו דוגמאות מופתיות ובאמצעותן מגלה לנו את דרכי ההתאהבות וההתמסרות לדברים שברוח; הוא מלמד אותנו שערכו של העולם טמון בפרשנותנו, וגם מאמן אותנו ב"שחייה בעמוקים" – כך שרודים "זה כבר לא בשבילנו".

6. **התמודדות עם אתגרי הגלובליזציה במאה ה-21:** אחד הדברים המבישים ביותר בדיון החינוכי של ימינו הוא ההתמקדות ב"התאמת התלמידים למאה ה-21", כאשר הכוונה מצטמצמת כמעט לחלוטין לתחום הכשירויות הנדרשות להצלחה במשק הגלובלי התחרותי של הכלכלה הקפיטליסטית. לעומת זאת, על הצורך להתמודד ערכית עם האיומים והאתגרים של המאה ה-21 או עם עיצוב חזון ערכי שלה כדי לעשות "תיקון עולם" ולהיטיב עם בני האדם – על כך יש שתיקה מוחלטת. איש לא מזלזל בחשיבותו של ההיבט הפונקציונלי – של ביצוע ההתאמות הנדרשות למציאות המתהווה – אך בשום מקרה אין לראות בו חזות הכול ואין להשלים עם התיישרות אוטומטית על פי תכתיבי הכלכלה ועם אימוץ גישה דטרמיניסטית ובלתי ביקורתית כלפי המציאות. מה שנדרש הוא לתת את הדעת עליו כעל היבט אחד של הגלובליזציה, לצד ההיבטים האחרים של (א) הגירה המונית של פליטים ומהגרי עבודה, (ב) הרס הסביבה הטבעית והתחממות כדור הארץ, (ג) הקצנת הפערים הכלכליים-חברתיים-מעמדיים, (ד) מיגור התרבויות המקומיות והמורשתיות על ידי תרבות אחידה צרכנית-בידורית, (ה) המעבר לטכנולוגיות מידע ודרכי התקשורת שמפגישות בכל מקום ובכל זמן אנשים מכל חבל ארץ ומורשת תרבותית. המביש בעניין זה הוא הנחת היסוד שהצעירים של היום אמורים לעבור תהליך של חיברות לקיים ולהתמזג בו בחלקות וביעילות, בניגוד לשליחות הפילוסופית ולאידאליזם החינוכי, שלעולם דורשים להתייחס אל המצוי בצורה רפלקטיבית, ביקורתית ואחראית, ובעקבות זאת להציב חזונות ראויים, לבחון חלופות רלוונטיות ולגבש מדיניות שקולה וארוכת טווח.

בספרה **הידוע המצב האנושי** מנסחת את האתגר הזה חנה ארנדט בצורה הבאה:

הסכנה שאורבת לנו היא שבעתיד הקרוב נמצא עצמנו פועלים בעולם ומשנים את המציאות, מבלי שתעמוד לרשותנו שפה משמעותית שמאפשרת לחשוב

על הפשר, הטעם, הערך והכדאיות של אותם פעילויות ומעשים [...] אם אכן תתגשם תחזית זו, והמודעות הערכית והביקורתית תעמוד אין-אונים אל מול כוחות המדע והטכנולוגיה, אזי נעשה לעבדים כנועים וסבילים של גלמים טכנולוגיים שיצרנו בעצמנו [...] התמודדות עם תהליכים שכאלה היא אפשרית רק באמצעות יצירת שיח משמעותי על מה שאנו בפועל עושים ורוצים לעשות מעצמנו (ארנדט, 2005, עמ' 379-380).

בהקשר זה צריכים לעמוד לנגד עינינו דבריו של הפילוסוף קרל מרקס, "הפילוסופים אך פירשו באופנים שונים את העולם, אבל העיקר הוא לשנותו" (1955, עמ' 309). ואכן, ברוח זו אנו מוצאים לאחרונה בעיקר פילוסופיות וחינוכאיות – דוגמת מקסין גרין (Green, 1993, 1988, 1973), נל נודינגס (Noddings, 2010), ומרתה נוסבאום (Nusbaum, 2010, 2002) – הדוחקות בנו להכשיר את הדורות הצעירים להתמודדות ערכית ואחראית עם אתגרי המאה ה-21. מדובר בסוגיות הרות-גורל, שבשום פנים ואופן אינן נופלות בחשיבותן מאתגרי השוק הכלכלי הגלובלי. נמנה כאן אחדים מאתגרים אלה: האתגר האחד עומד על ביסוס והרחבה של התרבות הדמוקרטית וזכויות האדם; השני עומד על יישוב קונפליקטים, סיום מלחמות והשכנת שלום בין מדינות ותרבויות; השלישי מתגלם באחריות לקיימות הסביבתית ולהגנת משאבי הטבע ומגוון המינים; הרביעי מחייב מאבק לצמצום הפערים החברתיים ולהבטחת השוויון בהזדמנויות ומיגור העוני, הבורות והנחשלות; החמישי נוגע למערכה תרבותית וחינוכית מקפת להעשרת חיי הפרט בתוכן ובמשמעות, כמהלך מחסן נגד הדומיננטיות של תרבות הבידור, הצריכה והמותגים והסלבריטאים; והשישי והאחרון מחייב הכשרת הכול לאזרחות גלובלית מושכלת ופלורליסטית – לרבות הוקרת השונות הבין-תרבותית והבטחת קיימותן של תרבויות מורשתיות.

לסיכום, בדברים שלעיל ניסיתי להצביע על הפוטנציאל העצום של העצמה חינוכית באמצעות זימון החוכמה והדעת הפילוסופית, ובייחוד דרך סיגול דרכי החשיבה וההתייחסות הפילוסופית אל סוגיות ואתגרים שמזמנים לנו החיים. נקודת המוצא שלי הייתה התסכול הנורא לנוכח הפער שבין ההכרה הרווחת בקרב הציבור המשכיל שאין כמו הפילוסופיה כמנוע לצמיחה חינוכית ולקידמה חברתית, לבין העובדה או המציאות בשטח, שפילוסופיה בקושי נכנסת בשערי מערכת החינוך. במילים אחרות, במקום להירתם לאתגרים חינוכיים אמיתיים של פיתוח אישיות התלמידים, העצמת כישורי החשיבה שלהם, הרחבת השכלתם, העצמת חירותם, עיצוב מוסרי של אופיים, הדבקתם באהבה לדברים שראויים להיות נאהבים והתנעת הכוחות המעולים

והנאצלים החבויים בנפשם – במקום כל אלה עוסקת מערכת החינוך כמעט אך ורק בחרושת בחינות בדעת סטנדרטית המנוכרת לעולם התלמידים והאדישה לסוגיות הדרמטיות של המוסר, המדע, ההגות, הפוליטיקה והאמנות. נכון שלא נכנסתי כלל להיבטים של דיסקטיקה או דרכי הוראה והטמעה – אין זה המקום לעשות זאת, וגם ספק אם יש בנמצא מתכונות מן המוכן לכך. כפי שהדגשתי לכל אורך המאמר, הפוטנציאל להעצמה פילוסופית-חינוכית אינו נמצא בתוכן ספציפי ולא בטכניקה משוכללת, לא בדוקטרינה ולא במתודה. הפילוסופיה, לצורך ענייננו כאן, הוצגה כמעין הביט, סביבת חיים או בית גידול, שותפות בשיח, מזון בריאות, אקלים אינטלקטואלי ומסעות מרתקים בחברת רעיונות משמעותיים וחברים מאתגרים. מי שנחשף לכך, יודע ומבין את שופר משלי, סוקרטס היווני, קונפוציוס הסיני והפילוסופים שאחריהם דרשו בקול – "ראשית חוכמה קנה חוכמה". ועוד אנו יודעים, שלפחות במידה מסוימת, חזון זה אפשרי להגשמה.

רשימת מקורות

- אורטגה אי-גאסט, חוסה (תשל"ה). *מרד ההמונים*. תל אביב: זמורה-ביתן-מודן.
- אליוט, תומאס סטרנס (ט"ס) (2010). *כל שידי ט"ס אליוט*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נמרוד (2008). מבוא. בתוך נמרוד אלוני (עורך), *דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי* (16-48) תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אפלטון (1979). *אפולוגיה, פוליטיאה, המשתה. כתבי אפלטון (כרכים א, ב)*. תל אביב: שוקן.
- אריסטו (תשל"ג). *אתיקה*. תל אביב: שוקן, תשל"ג.
- אריסטו (2005). *פוליטיקה*. בתוך נמרוד אלוני (עורך), *כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית (עמ' 536-539)*. תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- ארנדט, חנה (2005). *איומי הקדמה המדעית-טכנולוגית על הקדמה האנושית-מוסרית*. בתוך נמרוד אלוני (עורך), *כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית (379-380)*. תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- דלה מירנדרולה, ג'ובני פיקו (1990). *נאום על כבוד האדם*. ירושלים: כרמל.
- וייטהר, אלפרד נורת' (תשי"ח). *מטרות החינוך*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- מיל, ג'ון סטיוארט (2006). *על החירות*. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- מרקס, קרל ואנגלס, פרידריך (1955). *כתבים נבחרים (כרך ב')*. מרחביה: ספרית פועלים.
- ניטשה, פרידריך (1969). *המדע העליון*. תל אביב: שוקן.

- ניטשה, פרידריך (1975). *כה אמר זרתוסטרא*. תל אביב: שוקן.
- ניטשה, פרידריך (תשמ"ח). שופנהאור כמחנך. בתוך יעקב גולומב (עורך), *מסות על חינוך לתרבות* (עמ' 73-74). ירושלים: מאגנס.
- סארטר, ז'אן פול (2005). אנשים טובים בורחים מחירותם, נאטמים ומסוגלים לרע ביותר. בתוך נמרוד אלוני (מתרגם ועורך), *כל שצריך להיות אדם: אנתולוגיה בפילוסופיה חינוכית* (עמ' 340). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- סדן, אלישבע (2008). העצמה כמושג מפתח בשיח ההומניזציה של ימינו. בתוך נמרוד אלוני (עורך), *דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי* (עמ' 48-67). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סנקה (2005). על החינוך הליברלי והלימודים הכלליים. בתוך נמרוד אלוני (עורך), *כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית* (עמ' 422-423). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- פריירה, פאולו (1982). *פדגוגיה של מדוכאים*. ירושלים: מפרש.
- צ'חנובר, אהרן (2012). ואף על פי כן – נוע תנוע. *כפרה עלינו* (עמ' 4-6). הקרן החדשה לישראל. נדלה ב-1 בינואר 2013 מהאתר: <http://nif.org.il/news/kipur-2012/2012/09/12/491>
- קאנט, עמנואל (1997). נאורות מהי? בתוך עזמי בשארה (עורך), *הנאורות – הפרויקט שלא נשלם?* (עמ' 45-52). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קאנט, עמנואל (2005). האדם הוא הישות היחידה שזקוקה לחינוך. בתוך נמרוד אלוני (עורך), *כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית* (עמ' 191-193). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- קונפוציוס (1997). *תורת הגדול*. ירושלים: ביאליק.
- קורצ'אק, יאנוש (1996). *כתבים א – איך לאהוב ילד; רגעים חינוכיים; זכות הילד לכבוד*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- רוול, ז'אן פרנסואה וריקאר, מאתייה (1998). *הנזיר והפילוסוף*. תל אביב: הרגול.
- רוסו, ז'אן-ז'אק (2009). *אמיל, או על החינוך*. ירושלים: מאגנס.
- רוסו, ז'אן ז'אק (תשט"ז). *על האמנה החברתית*. ירושלים: מאגנס.
- שלנגר ז'אק (1997). *דרכי פילוסופים*. ירושלים: מאגנס.
- שלנגר, ז'אק (2000). *על החיים הטובים*. ירושלים: כרמל.
- תורו, דויד הנרי (1962). *ולדן; מרי אזרחי*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- Giroux, Henry (1988). Literacy and the pedagogy of voice and political empowerment. *Educational Theory*, 38(1), 61-75.
- Kekes, John (2002). *The art of life*. Ithaca: Cornell University Press.
- Green, Maxine (1973). *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Green, Maxine (1988). *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press.

- Green, Maxine (1993) The passions of pluralism: Multiculturalism and the expanding community. *Educational Researcher*, 22(1), 13-18.
- Halsema, Annemie and Douwe van Houten (Eds.) (2002). *Empowering Humanity*. Utrecht: De Tijdstroom Uitgeverij.
- Noddings, Nel (2010). Moral Education in the Era of Globalization. *Educational Philosophy and Theory* 42(4), 390-396.
- Nussbaum, Martha (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy of Education*, 21(4-5), 289-303.
- Nusbaum, Martha (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J. : Princeton University Press.
- Simon, Roger (1989). "Empowerment as Pedagogy of Possibility". In *Education and the American Dream: Conservatives "Liberals" and Radicals Debate the Future of Education*. Edited by Harvey Holtz et al. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Wolf, Susan (2010). *The Meaning of Life and Why It Matters*. Princeton, NJ: Princeton University Press.