**עמוד ראשון**

# תודעת השייכות למסורת הפילוסופית כמעודדת השראה ואושר בלימודים

אנונימי

תקציר עד 250 מילים

5-4 מילות מפתח

# מבוא

במאמר זה אני מציע את הרעיון שתוכנית הלימודים הקלאסית ובית הספר והאקדמיה כמי שמוציאים אותה לפועל, הם בעלי פוטנציאל רב להיות מקורות מעוררי השראה. פוטנציאל זה מוסתר תחת מעטה של יבשושיות טכנית, שכן הם הפכו כלי שרת ומשני לצמיחה כלכלית ותעשייתית, למערך בוחן וממיין, להכשרה מקצועית, או לכלי בשירות אידאולוגיות שונות, "משרתיהם של המון אדונים: כולם בעלי אינטרסים חיצוניים לחינוך" (אלוני, 2013, 11). הטענה המרכזית שלי היא, שבמידה וננקה את התוספות הללו, וכל הנוגעים בדבר – קובעי המדיניות, מורי-מורים, מורים, תלמידים, מרצים או הורים – יהיו מודעים יותר לכך שתוכנית הלימודים הקלאסית (מתמטיקה, ספרות, ביולוגיה, היסטוריה או מוזיקה), הנה חלק מרכזי של מסורת חיה ומפוארת, המסורת הפילוסופית, מסורת של מאמץ אנושי מתמיד להבין את המציאות ולחיות בה חיים טובים ומאושרים; ובמידה וכל הנוגעים בדבר יראו את עצמם יותר ויותר כשייכים למסורת הזו ולמשרתיה, אזי תוכל תוכנית הלימודים ברמותיה השונות, היסודית, התיכונית והגבוהה, לחזור ולהיות ללומדים מקור להשראה ולתחושה של שגשוג ואושר.

בהמשך חלק המבוא, אאפיין את חווית ההשראה ואציג שלושה תנאים שיש להציב כאשר מנסים לעודד השראה באמצעות מעשה חינוכי. בחלק השני, 'חשיפת השייכות למסורת כמקור להשראה', אסביר מדוע אני קושר בין חשיפתו של הֶקְשֵׁר שייכות גדול יותר לבין חוויה של השראה. בחלק השלישי, 'המסורת הפילוסופית כהקשר לחינוך מעורר השראה', אני מציג את מאפייניה המרכזיים של המסורת הפילוסופית, ומראה את הקשר בינה לבין בית הספר ותוכנית הלימודים. החלק הרביעי, 'ארגון לימודים מעורר השראה', מציע דרכים ליישום הפרספקטיבה המוצעת בארגון ההוראה. החלק החמישי והאחרון – האושר של הלומדים – בוחן האם הרעיון המוצע עומד בסתירה לחתירה של הלומדים לאושר. אני מראה בו שהגישה המוצעת כוללת שלושה כוחות שיכולים לתמוך בקידום אושרם של הלומדים.

**השראה: מאפיינים מרכזיים**

תפיסה מקובלת של השראה במחקר הפסיכולוגי רואה בה מצב נפשי, שמעורבים בו רגשות אבל הוא עצמו אינו רגש (Thrash, Moldovan, Oleynick & Maruskin, 2014). ההשראה מתאפיינת בכך שמתרחשת בה, בדרך כלל לא באופן רצוני ומכוון, חשיפה של עניין טראנסצנדנטי, דהיינו גילוי של משהו שנמצא מעבר ליומיום, הרחבה של המודעות לאפשרויות חדשות שלא נראו קודם, לחשיבה או פעולה. גילוי זה מעורר באדם שחווה את ההשראה דחף לפעולה, מוטיבציה לממש את האפשרות שנחוותה (Thrash et al., 2014; Thrash and Elliot, 2003; Wartiovaara, Lahti and Wincent, 2019). במילים אחרות, אפשר לומר שההשראה היא גילוי או גילוי-מחדש של משהו שהיה נסתר קודם, שהיינו עיוורים לו, ושבמודע או לא הורגש כחסר. הנסתר-החסר שהתגלה, פורס אפשרויות חדשות להתבוננות במציאות ולפעולה בה, ומעורר באדם לא רק חוויה פאסיבית אלא גם מוטיבציה לפעול ולממש את הפוטנציאל שהתגלה. אופי החוויה יכול להתבטא בצורות שונות, כהרגשה, כתובנה, כרעיון, כמצב רוח יצירתי, כחזון, כתהליך חשיבתי, כתחושה, כהבנה, כפעולה, כיצירה וכדומה. ההשראה מערבת הן תהליכים רציונליים והן חוויתיים רגשיים, היא מתעוררת הן בליבו והן בתבונתו של האדם (Wartiovaara et al., 2019).

לאורך ההיסטוריה, השראה נקשרה בעיקר לאמנות ולחוויה דתית, ובמאות האחרונות גם עם גילויים מדעיים ופיתוחים והמצאות טכנולוגיות. בדור האחרון, כנראה כחלק מהמגמה המעודדת יוזמה וחדשנות, עוסקים בהשראה גם בפרקטיקות אחרות הנוגעות לכל רובדי החיים (Wartiovaara et al., 2019). בחינוך אנו מעוניינים לעצב תהליכים לימודיים חינוכיים שיאפשרו הזדמנות (שכן כאמור, השראה לא תתעורר בדרך כלל באופן רצוני) ליותר אירועים של השראה, כלומר שאירועי הלימוד יכללו יותר רגעים של גילוי של משהו שהיה נסתר וחסר.

**אילוצים בעיצוב תהליך לימודי מעודד השראה**

אלא שלשם כך ראוי שנתחשב בלפחות שלושה אתגרים הנוגעים לאופייה של ההשראה. ראשית עומד בפנינו כמחנכים האתגר של יצירת השראה **בת קיימא**. אירוע ההשראה יכול להיות רגעי וספורדי, או לחילופין יציב יחסית, והנפרש לאורך זמן (Wartiovaara et al., 2019). מכיוון שהחינוך והלימוד, אינם פרויקטים לטווח קצר או אפילו בינוני, אלא תהליכים מתמשכים לאורך החיים והדורות, אז בעיצוב תהליך חינוכי-לימודי מעורר השראה, יש לכלול מקורות השראה יציבים, שניתן יהיה לשאוב מהם לאורך דורות ובשיטתיות.

שנית, עומד בפנינו כמחנכים האתגר של יצירת השראה **אתית**, דהיינו השראה שתורמת לכינונה של תודעה אתית-מוסרית, שמעודדת הובלת מעשים ראויים. השראה איננה תמיד עניין חיובי המוביל למוטיבציה מוסרית ורצויה (Thrash et. al., 2014). באופן קיצוני השראה יכולה אף להוביל למעשי רצח, כפי שקרה במקרים של היטלר או בן לאדן, שרצחו חפים מפשע רבים ודמותם עדיין מעוררת השראה בקרב אנשים לא ספורים. ת'ראש (Thrash) ועמיתיו טענו כי התפיסה שישו או בודהה הנם מעוררי השראה והשניים האחרים לא, היא תפיסה מוטה וסלקטיבית (Thrash et al., 2014, 504). לכן, בעיצוב תהליך לימודי המוּנע מכוחה של השראה והמעודד אירועי השראה, עלינו לבחון מהי המסגרת המוסרית, האתוס, שתוחם את מרחב ההשראה שמניע את התהליך ושאותו, ולא כל השראה באשר תהיה, אנו מחפשים לעורר בלומדים.

תנאי שלישי לעיצובו של תהליך חינוכי מעורר השראה הוא שעליו להיות מכוון ל**ציבורים גדולים** ולא רק ליחידים מחפשי דרך. מקורות ההשראה הכלליים אמורים להיות רלוונטיים גם לאותם יחידים, אבל הכיוון הכללי צריך לפנות לציבורים רחבים בגילאים ויכולות שונות. עמידה בתנאי זה חשובה גם במחיר העוצמה שחווית הריגוש הראשוני של ההשראה תעורר, או בהכרה כי ידרשו מאמץ וסבלנות מצד התלמידים והמורים.

# חשיפת השייכות למסורת כמקור השראה

בחלק זה אבקש לבסס את הטענה כי הסיכוי לחוות השראה גדל במידה וענייני היומיום, הנושאים הנלמדים, והלומדים והמלמדים עצמם, מתגלים באור של נראטיב נסתר המעניק להם ולכל האירוע משמעות ועומק.

אחד הכוחות שמעוררים השראה בבני אדם הוא הזדהות ותחושת שייכות להקשר משמעות בעל תכלית מסוימת, עם מטרה וחזון (פוסטמן, 1998; Sinek, 2009). מקינטייר (2006) תיאר את האדם כיצור נראטיבי, כלומר, אנו מבינים את עצמנו בתוך סיטואציות שיש להן עבר מסוים והמכוּוָנות אל עבר תכלית כלשהי. אותו עבר, גם אם התרחש באופן מקרי, מהרגע שהתרחש הוא הופך נתון קבוע של חיינו. והעבר הזה יכול לשחק תפקיד חשוב ומועיל מאוד באופן שבו נעצב את העתיד שלנו ונגדיר את תכליתנו. לפיכך אני מניח שאם מתגלה לאדם הקשר שייכות נראטיבי, מסורתי[[1]](#footnote-1) שהוא לא היה ער לו קודם, מתחזקת תחושת המשמעות שלו, ונפתחות לו אפשרויות חדשות להבנת המציאות ולפעולה בה, דהיינו, זו הזדמנות להשראה.

יתכן ותעלה כאן השאלה האם השראה איננה עניין אישי-פרטי ולא עניין שייכותי-כללי. תשובה לשאלה זו תתבסס גם היא על מקינטייר שאומר שתהליך החיפוש אחר העתיד הראוי לנו, אחר החיים הטובים עבורנו, אינו משהו שאנו עושים לבד, "לעולם איני מסוגל לבקש את הטוב או לממש את המידות הטובות כיחיד בלבד" (מקינטייר, 2006, 242). אנו עושים זאת בתוך מכלול הנתונים של המציאות שלנו ועם אנשים נוספים. המחשה לתפיסה זו ניתן למצוא בכך שהיצירות הגדולות ביותר, למשל תורת היחסות, הגיונות על הפילוסופיה הראשונית או המונה ליזה, גם הן ניזונו, לפחות באופן חלקי, ממקורות חיצוניים ולא צמחו יש מאין ברוחם של היוצרים הגדולים. מעורבת בהן באופן ישיר או עקיף יצירה קודמת של תרבות או של יוצרים אחרים. גם בחשיבה והמחקר העכשוויים ניתן למצוא ניסיונות להציג את ההזדמנות להשראה על ידי זיהוי מסורת. דוגמה לכך ניתן למצוא במאמרו של וויטנגטון (Whittington, 2008) בו הוא הראה איך בעולם העסקי ובחשיבה העסקית והאסטרטגית עליו, העבודות של אלפרד צ'נדלר (Alfred Chandler) בתחום ההיסטוריה של מנהל העסקים יכולות להוות מורשת עשירה להשראה לכל העוסקים בהיסטוריה של מנהל העסקים.

ובכלל, כל אדם שחי את חייו מבלי להבין מדוע הוא חי כפי שהוא חי, שעיוור לאופן שבו העבר הרחוק, הקרוב, או הקרוב מאוד (נניח דימוי שהופיע לפני שעה על מסך הטלפון שלו) פועל על שיקול דעתו, החלטותיו, ובכלל על האופן שבו עיצב את תודעתו ודרכי חשיבתו, יכול לשאוב השראה ורעיונות לפעולה, אם תגבר בו המודעות לכוחות הנסתרים מעיניו אך המשפיעים על עולמו, עליו ועל כל מה שיקר לו.

בהרצאתו המפורסמת "אלו הם מים", מדמה דיוויד פוסטר וואלס (2011) את העיוורון שלנו להקשר הפיזי והתרבותי שפועל ומשפיע עלינו, לעיוורונם של דגים למים שמקיפים אותם מכל עבר. העיוורון שלהם למים לא נובע מהמרחק, הגודל או הקוטן שלהם, אלא בגלל שהם ממש בתוכם, כמו חלק אורגני מהם. על פי תפיסה זו, מידת ההשראה שתתעורר, אם בכלל, באדם שישתתף כתלמיד ובוודאי כמורה, בקורס לימודי מבלי שהוא מבין **למה** (Sinek, 2009) הוא לומד או מלמד את אותו עניין, על אחת כמה וכמה אם הנושא הנלמד הוא עיוני, דהיינו, שכלל לא ברור אילו רווחים חיצוניים ללמידה ניתן להשיג באמצעות החכמה, הידע והמיומנויות שהתחום כולל, תהיה דלה מאוד יחסית לאדם, מורה או תלמיד שיש להם הבנה טובה של נראטיב תואם, ביחס לתכלית של האירוע החינוכי שהוא מוביל או לוקח בו חלק.

ואילו בישראל, הן במערכת החינוך הממלכתית והן באקדמיה, קיים נתק תודעתי בין המסורת הלאומית של התלמידים, בעיקר יהודים וערבים (הרואים בדרך כלל בשייכותם הלאומית או הדתית גם את המקור לזהותם המוסרית), לבין תוכנית הלימודים של בית הספר והפקולטות השונות באוניברסיטה. תוכנית הלימודים של בית ספר או הדיסציפלינה הנלמדת באוניברסיטה או במכללה, לא נתפסת כקשורה ברוב המקרים לזהותם המוסרית. היא לא נקשרת בתודעתם להכרעות הגדולות שעומדות בפניהם בחייהם האישיים והתרבותיים, בוודאי הם לא רואים אותה כבעלת ערך מבחינתם כקולקטיב של לומדים, כחלק מחברה, שבה אירועי החינוך שמתקיימים בנקודת זמן מסוימת בגיל הרך ואירועי החינוך בתארים השניים והשלישיים באותה נקודת זמן, כרוכים במסורת מוסרית אחת שהם כולם שייכים לה.

אך הנתק הזה לא הכרחי, ויכול להערכתי להשתנות במידה והפרספקטיבה תשתנה ותאיר את תוכנית הלימודים של בית הספר ושל הלימודים הגבוהים, בזיקתה העמוקה למסורת שתולדותיה מפוארים, ואשר כל מי שלמד או לומד את תוכנית הלימודים הקלסית, שייך לה במידה כזו או אחרת. אני מבקש לראות את בית הספר ותוכנית הלימודים בפרספקטיבה הממקמת אותם במרכזה של מסורת מוסרית פרטיקולרית, המסורת הליברלית, שליבתה התוכנית, התכלית והייעוד שלה, הם הפילוסופיה כפרקטיקה וכצורת חיים. למסורת זו יש נראטיב המשרטט את תולדותיה של הפרקטיקה, את הדיון בה ואת הפוטנציאלים השונים לפיתוחה בעתיד. אציג בהמשך כמה ממאפיניה.

טענתי המרכזית היא שההבנה כי מסורת זו הנה ההקשר העמוק, הן מבחינה רעיונית והן מבחינה היסטורית, שבו צמחו הלימוד השיטתי הבית ספרי, האקדמיה ורעיונות ההשכלה, יכול לעורר השראה, ולתרום לתחושת השייכות, לדחף הפנימי ללמוד וללמד, לחיבור אישי למעשה הלימוד, ולרגש האחריות לעשות זאת.

להצעה זו ארבעה יתרונות. ראשית השענות על תשתית קיימת הופכת את הרעיון לפחות מופשט וליותר ישים מבחינה מעשית. שנית, התבססות על התשתית החינוכית הקיימת נותנת יתרון בכל הנוגע לאתגר שלנו להגיע לציבורים רחבים. שלישית, זה מבטיח שהחינוך וההוראה מעודדי ההשראה יעמדו במסגרת אתית-מוסרית, שמתבטאת במסורת זו, שגם אם לא כולם מסכימים לרוחה ולאידאלים שלה, היא לכל הפחות מוסכמת ומקובלת. ולבסוף, רעיון זה מתלכד עם התנאי שההשראה תהיה בת קיימא. שכן כבר 2500 שנה מסורת זו מהווה מקור להשראה בת קיימא בכל תחום של החיים, מהמשפט, הכלכלה, הרפואה, דרך החינוך, הפוליטיקה, הדת, ועד האמנות, המדע, או חיי הקהילה.

נסכם, אם השראה היא חוויה של גילוי של משהו סמוי וחסר (משהו שכאילו אבד), אז היא תתעורר מגילוי של נראטיב או הקשר משמעות גדול, שזהות המגלה וזיקותיו לעולם הנם חלק ממנו, שהוא שייך להם, כמו הדג הזקן באותה הרצאה של וואלס (2011) שבשונה מהדגים הצעירים מודע לכך שהוא מוקף מים. וכך, אם תגבר ההכרה ותעמיק המודעות של קובעי מדיניות, מורי מורים, מורים תלמידים והוריהם, שהתחנכו ולמדו במערכת האקדמית: הגבוהה, התיכונית ו/או היסודית, לכך שזהותם האישית, המוסרית והמקצועית כרוכה במסורת פרטיקולרית וחיה, ארוכת שנים, שיש לה אבות מייסדים קונקרטיים, דמויות מופת עם סיפור התכוננות מיתולוגי, אזי תגבר ותעמיק מידת המשמעות וההשראה שהם ימצאו בלימודיהם ובתפקידם העתידי בה.

# המסורת הפילוסופית כהקשר לחינוך מעורר השראה

**מסורת הפילוסופיה כהקשר להולדת בית הספר והתפתחות תוכנית הלימודים העיונית**

אני מצטרף לחלק גדול מהביקורות הרבות על בית הספר ותוכנית הלימודים הקלאסית שלו, אבל לא לכולן, ובעיקר לא לאלו, שמסקנתן היא שיש לשנות מן היסוד את התכנים הקלאסיים הנלמדים. להלן אטען כי עולמות דעת אלה, שהנם אוצרות תרבות חד פעמיים ולחלוטין לא מובנים מאליהם (Masschelein and Simons, 2013), הם אחד הביטויים המובהקים לאותה מסורת פילוסופית נסתרת, שהרחבת המודעות לה כהקשר-על תעודד השראה בלימוד.

מן המפורסמות הוא שהמוסד הבית ספרי המקורי ביוון העתיקה, *scholé*, (ששמר את שמו school כל השנים), היה מקום שבו יצרו הלומדים פנאי איכותי תוך פיתוח רוחם וחכמתם (Masschelein and Simons, 2013, אלוני, 1998; Rojek, 2010; Anonymous, 2018). בית הספר הידוע ביותר, "אקדמיה", נוסד על ידי אפלטון בין השנים 383-387 לפנה"ס, וגם אם שיטות ותכני ההוראה בו היו מעט שונות ודמו יותר למה שהיינו היום מכנים קהילת חשיבה, נלמדו בו כל הנושאים השונים שמעסיקים את אפלטון בדיאלוגים שלו (Trelawny-Cassity, The Internet Encyclopdeya of Philosophy).

באותם ימים נולד הנבט ממנו תצמח תוכנית הלימודים הקלסית. היא הלכה והתפתחה כל הזמן אבל רוחה נשמרה לאורך כל השינויים, גם לאחר חורבנה הפיזי של האקדמיה הפלטוניסטית, ולמעשה גם לאחר שהנצרות אסרה במאה השישית על "הפאגאנים" ללמד (Trelawny-Cassity, The Internet Encyclopdeya of Philosophy). רוח זו המשיכה עם תוכנית הלימודים הליברלית במנזרים ולאחר מכן, בצורות שונות לאוניברסיטאות של ימי הביניים, עד שחוברה לה השרשרת לפילוסופים של המהפכה המדעית, לרעיונות ההשכלה ולתוכנית הלימודים המוכרת לנו.[[2]](#footnote-2) במסורת זו תפקידו של הלימוד והחקר של האדם את עצמו ואת המציאות הסובבת אותו, הוא לממש ככל הניתן את רוחו, את כוחות תבונתו – לרומם ולשחרר אותו, לפחות חלקית, מענייני היומיום הארציים, ולעצב את עצמו, את החברה והתרבות באופן השלם ביותר הן מבחינת ידיעת המציאות והבנתה, והן מבחינת שלמותו המוסרית והרוחנית (אלוני, 1998; Gary, 2006; Wise, 2014; Anonymous 2018). ותכלית זו של עיצוב שלם של הדעת, המוסר והרוח דרך למידה, עיון, חקירה והקשבה למציאות ולמעמדנו בה, היא-היא הליבה של מסורת ההשכלה ומבטאת אותה.[[3]](#footnote-3)

**מאפיינים של המסורת הפילוסופית**

*"הניסיון הארוך, החוויות שהצטברו לאורך המאות, והדיונים הארוכים בנוגע לחוויות האלה – האם שמעניקים למודלים העתיקים את ערכם. את השימוש במודל הסטואי ובמודל האפיקוראי [...] נמצא למשל אצל ניטשה, [...] אצל מונטין, גתה, קאנט, ויטגנשטיין יספרס. הם ישתמשו בו כאמצעי להשגת איזון מסוים בחיים. אבל מודלים אחרים יוכל גם הם להעניק השראה ולהנחות את הפעילות הפילוסופית"* (פייר אדו, 2011, 283).

כל תיאור של המסורת הפילוסופית יהיה גס, חלקי ויחטא לה. עם זאת המהלך מחייב אותי כעת לאפיין אותה, לכן אדגיש מספר מאפיינים ועקרונות בולטים יותר בזיקתם לתוכנית הלימודים האקדמית ולבית הספר. נתחיל אם כן בעקרון סוקרטי, מרכזי במסורת הפילוסופית, שבני האדם מחזיקים, בצורה כזו או אחרת, בדעות ואמונות שגויות ביחס למציאות שלהם. יתרה מזאת, לעולם לא נגיע למצב שבו נחזיק אחת ולתמיד בהבנה שלמה של המציאות. מסורת זו מניחה שאנו חיים בתנאים של אי-וודאות; שמעמדנו ביחס למציאות הוא כמעמד החלקי והזמני, ביחס לשלם ולאינסופי.

עם זאת מסורת זו, כשמה כן היא, אוהבת את המציאות (בכללותה), אוהבת את האמת, ורואה את תכליתה בהתבוננות, עיון וחקר של המציאות ומעמד המתבונן בה. מכאן נובע היחס המיוחד ללימוד וחקירה של המציאות ושלנו כחלק ממנה. המאמץ הוא לתפוס את עקרונותיה, את חוקיה, וכפי שאמר דויטש (Deutsch, 2011), את הכוחות הסמויים מן העין שעומדים מאחורי מה שמתגלה לנו. שני עקרונות אלו מתחברים להלך הרוח המורכב מעט כי מחד אף פעם לא נחזיק אחת ולתמיד באמת, וכי תמיד תהיינה בעיות, ומאידך, שיש לנו את האפשרות לידע, לפתור בעיות (Deutsch, 2011, 64-65).

אלא שהלך רוח זה, גם אם קל יחסית להבינו, קשה מאוד ליישמו ולחיות על פיו. שכן אנו נוטים לאחד מהצדדים באופן לא מאוזן. למשל, אנו יכולים לנטות לדוגמטיות ונחרצות, מתוך שאיפה לפעול בביטחון וודאי באמות המידה ושיקול הדעת שלנו; אנו יוצאים לחיפוש, ומיד נולדת בנו הדרישה למצוא (Cavell, 1990, 97; אדו, 2011, וראו על נטייה זו מנקודת מבט תרבותית גם ליבוביץ 1973).[[4]](#footnote-4)

אם מסתכלים על מעשה הלימוד מתוך פרספקטיבה זו, המוצאת פער בין מצד אחד האיזון האידאלי בין התשוקה לידע ולאמת לבין ההכרה שאלו תמיד יהיו חלקיים, לבין מצד שני הנטייה שלנו להכחיש כל אפשרות לידע המציאות ואף להכחשת קיומה, או להיות דוגמטיים באופן לא תואם, מתגלה בו משמעות נוספת וגדולה שמעבר להרחבת ההיכרות עם המציאות ורכישת מיומנויות. מנקודת המבט שתוארה למעלה, יש לעצם מעשה הלימוד ערך אתי, חינוכי-תרפויטי. בעצם מעשה הלימוד, כאשר הוא נעשה בכוונה אמיתית, מתבססים בלומד התודעה והזיכרון של מעמדו בעולם. מעשה הלימוד הטהור, המכוון להכרת טובה יותר של עניין במציאות, הנו פעילות שמחנכת את התודעה שלנו, שמבססת בנו את המודעות לשני ההיבטים הללו של מעמדנו מול המציאות: שתמיד נהיה במידה רבה בורים ביחס למציאות, לעצמנו ולמעמדנו בה, אך בה בעת שתמיד יש בכוחנו לשכלל את ההבנה והידע שלנו ביחס לשלושת אלה. תפיסת מעשה הלימוד באופן זה יכולה לקבל גם את הכותרת הלימוד כ'תרגיל רוחני' (spiritual exercise) (אדו, 2011; Hadot, 1995), או 'האתיקה של הלימוד' (The ethics of learning) (לקריאה נוספת על האתיקה של הלימוד ראו: Kwak, 2016; Kwak 2015; Peters 2015).

נסכם בקצרה, האתיקה של הלימוד אומרת שמעשה הלימוד איננו רק פעולה שהיא משנית לרכישת ידע ולשיפור שלו, אלא יש לה תפקיד חינוכי-תרפויטי בעיצוב של תודעה מאוזנת המודעת למעמדה החלקי בעולם, דהיינו נמנעת, למרות משיכתה לידע ולאמת, מאשליית הוודאות, אבל שמזהה מאידך את הפוטנציאל להבנה טובה יותר, לתיקון, להתפתחות של ידע של חכמה של רוח. כדי שזה יקרה על הלימוד להיעשות לשם עצמו. במידה והוא מוביל לטובין חיצוניים כלשהם (מקינטייר, 2006), לתוצרים (Anonymous, 2018), צונחת האפקטיביות החינוכית הזו של הלימוד. התוצר הופך להיות חיצוני ולא "תוצר" נפשי-רוחני. המסורת הפילוסופית מתאפיינת אם כן גם בכך שעצם הלימוד, המכוונת הכנה למציאות, הוא מעשה אתי. אם כן, איפינו את המסורת הפילוסופית דרך העקרון של האפשרות המתמדת של טעות, אהבת המציאות והידע והניסיון לאזן בין הדחף לדעת ובין שימור התודעה של אפשרות הטעות.

ההיגיון הזה של המסורת והמקום המרכזי של מעשה הלימוד בו, הביא לשגשוג תרבותי וטכנולוגי גדולים. האיכות של הלמידה המכירה תמיד באפשרות הטעות ובצורך לחפש אותה, הובילה לתוצרים איכותיים במיוחד, שהובילו לתוצרים טכנולוגיים איכותיים ולשגשוג של הציוויליזציה. דויטש (Deutsch, 2011) מצביע על העוצמה של מה שאני מכנה המסורת הפילוסופית, אותה הוא מכנה 'מסורת של ביקורתיות' (tradition of criticism), ביצירה של ידע איכותי. הוא משווה בין איכות הידע שהאנושות החזיקה במשך אלפי שנים, לאיכות הידע שהאנושות מחזיקה בו היום, כמאתיים חמישים עד שלוש מאות שנה בלבד אחרי שצצו ניצני הרעיונות שהובילו את המהפכה המדעית ורעיונות ההשכלה במאות ה-17 וה-18. ההבדלים הם, כידוע, אדירים ולא אכנס לפירוט שלהם, אבל כנראה שהם הפכו למובנים מאליהם.

לקראת סיום חלק זה, חשוב להדגיש שני עניינים נוספים ביחס למסורת הפילוסופית ולמאפייניה. הראשון הוא שהמסורת הפילוסופית, כל כמה שאנו נוטים לעיתים לצמצמה ל"מערב" (תהיה משמעות מושג זה אשר תהיה), איננה מצטמצמת לאזור גיאוגרפי מסוים (אדו, 2011; שרפשטיין, 1978; Scharfstein, 1998). אמנם שורש מרכזי שלה קשור לסוקרטס, אפלטון ואריסטו, שנולדו בעולם היווני, אבל המסורת היא מסורת רעיונית. כך היא כוללת מצד אחד דמויות מופת שלא שייכות באופן מובהק ל"מערב" כמו בן זומא, איבן סינא, סידהרתא גוטמה, או לאו דזה, והיא לא כוללת בני מערב שאורחות חייהם, אופי השיקולים שלהם בקבלת ההחלטות, רחוקים ממנה מרחק אדיר כמו קולומבוס, או גבלס. למסורת הפילוסופית שייכים אנשים מתקופות ומקומות שונים, מדתות, לאומים וקבוצות אתניות שונות, ואנשים מדרגות שונות של אדיקות דתית באורח חייהם.[[5]](#footnote-5)

נקודה שניה שחשוב להדגיש היא שזו אינה מסורת של פילוסופים "מקצועיים" בלבד, או איזו אגודה של חכמים מתים. מדובר במסורת חיה ונושמת, שהפילוסופים הגדולים מבטאים שיאים בתוכה, בדרך כלל בכתובים, ברעיונות, בחזון, ולעתים, לא תמיד, גם באורחות חייהם או לפחות בהיבטים מסוימים של אורחות חייהם. אבל לא רק פילוסופים "מקצועיים" הביאו את המסורת הזו לשיאים, שותפים לשיאים פילוסופיים גם אמנים ומדענים ואזרחים מן השורה. רק לשם המחשת כוונתי אציין דמויות כמו עדי קיסר (1980 – משוררת ישראלית שמערערת על המשמעות הרגילה של שימושים מקובלים בשפה), ארטוסתנס (276 – 194 לפנה"ס, יליד העיר קירנה, לוב, שהיה הראשון שחישב את היקף כדור הארץ) או מריה אראסוריס (1893 – 1972, עובדת סוציאלית, ילידת צ'ילה, חיה בפאריז בתקופת מלחמת העולם השניה, הצילה יהודים, חסידת אומות עולם). והרשימה ממשיכה עד אינספור, בדמויות שהעקרונות שתוארו קודם חלות עליהן.

אבל יש לחדד, לא רק אנשים בעלי תרומה ייחודית ובולטת הנם חלק מהמסורת הפילוסופית, כל אדם שאוהב חכמה ומאמין בה, שרוצה ללמוד, והלימוד מהווה עבורו לא רק אמצעי להשיג ידע ומיומנויות, אלא הוא גם פרקטיקה של חשבון נפש אישי וחברתי, של בחינת מעמדו בעולם, של לימוד עצמי; כל מי שמניח כי תמיד ייתכן והוא טועה, ולכן מחנך את עצמו לא לראות בטעויותיו פגיעה בכבודו וגאוותו; אך מצד שני כל מי שנחוש, ומוכן לשלם מחיר אישי, לוותר על יתרון יחסי, לטובת הגשמה של עקרונות מוסריים הטובים ביותר שהגיע אליהם לפי מיטב הבנתו; כל מי שמקפיד לא לפגוע בעקרון אי-משוא הפנים, ובכלל מקפיד שלא להעלים עין מסתירות; כל מי ששואל שאלות בלב פתוח ומתמסר לשאלותיו, שמגלה עניין בעולם, מתבונן בו ונהנה לשאוב השראה להמשך לימוד, עיון ותיקון; כל מי ששואף לקיים שיחות טובות עם אנשים אחרים, שמוכן לבדוק את הנחות היסוד שלו ואת האמונות שלו; כל מי שמבין שאפשרות הטעות מחייבת זהירות במתן סמכות לגורם אחד בלבד; מי שמקפיד לקבל מספר חוות דעת, שמעוניין לשמוע דעות שונות בסוגיות שונות, שמבין שהמגוון בדרכי החיים מרחיב את הפוטנציאלים שלו ושל כלל החברה, ומגדיל את האפשרות של האמת להתגלות באופן תואם יותר; כל מי שנאבק במי שמנסה להגביל את העיון, הלימוד והספק; אדם שמבין שהשימוש המקובל והנפוץ במילים בשפה (למשל המובן של יפה, צודק, מוצלח, עשיר, חכם, גיבור, מכובד, נאמן, או בוגד) לא בהכרח מבטא את משמעותם הסופית, האחרונה והמוחלטת. כל אדם כזה, בין אם הוא רוקחת בסיאול, תלמידת תיכון בגינאה המשוונית, נהגת מונית בצרפת, מהנדסת בקהיר, או טכנאית רנטגן פנסיונרית מפרו – גם אם לא קראו מעולם אפלטון או קאנט, הם חלק מהמסורת הפילוסופית.

# ארגון לימודים מעודד השראה

אלו אם כן "המים" הבלתי נראים אך הקיימים וההכרחיים אליהם מחוברת תוכנית הלימודים האקדמית והמוסדות האקדמאיים השונים: בית הספר היסודי, התיכון והמוסדות להשכלה גבוהה. מנקודת מבט זו ההוראה היא תהליך של הכנסה בסוד (initiation), של תלמידים לתוך עולם (תחום) דעת (Peters, 1972), שיש לו ערך תרבותי ומסורתי עבורם, ופוטנציאלית גם עבור הזהות המוסרית שלהם כפי שיעצבו אותה. לשם כך יש לראות את תחום הדעת הנלמד כפרקטיקה מרכזית במסורת הפילוסופית, המבטא בתכני ודרכי הלימוד את ערכיה של מסורת זו.

לכן, הוראה של תחום הדעת במסורת הפילוסופיה לא יכולה להתמקד רק במרכיבי תוכן של הדיסציפלינה ובהיבטים טכניים שלה ללא הבנת ההקשר. הוראה פילוסופית של כל תחום דעת, פועלת תמיד בשתי רמות ומכוונות תמיד לשני עניינים: (1) המציאות וההיבט המסוים הנלמד: הנושא, התופעה, אובייקט העיון והלימוד ומעמדנו ביחס אליהם (2) עצם מעשה הלימוד עצמו, האתיקה של הלימוד, כפרקטיקה המחנכת לזיקה מאוזנת וטובה ביננו לבין המציאות שלנו. כך נשמר המעמד של הלימוד לשמה. שכן בין אם למידת הנושא הובילה לתוצרים המצופים מבחינת הידע והמיומנויות של הלומד, ובין אם התוצאות המקוות לא התממשו, לעצם הלמידה היה ויש ערך.

אחת הדרכים להוביל למידה כזו היא להבנות את הוראת התחום כך שתעסוק גם בגבולותיו: יסודותיו, סוגיות פתוחות על סדר יומו, וממשקים עם תחומים אחרים. למשל ניתן לעיין בהנחות היסוד של התחום, במושגים התיאורטיים הראשונים ובהיגיון שעומד מאחורי הכנסתם לתיאוריה והגדרתם, ניתן לחשוף את התלמידים לשאלות הגדולות הפתוחות עדין בפני התחום, או למחלוקות המרכזיות שמעסיקות אותו (ראו למשל Bell, 2004). וניתן להפנות את תשומת הלב של התלמידים לממשקים ולחיבורים עם תחומי דעת אחרים. לשם כך אפשר למשל להפנות את תשומת לבם לתופעות מורכבות בעולם המוסברות ומובנות דרך תחומי דעת שונים, (למשל המוח האנושי, מדינות הלאום, רגשות, הרים, סיפורים קצרים, כוכבים, סלעים, שווקים, גשרים, בתי חולים וכדומה), ולפרספקטיבות השונות שתחומי הדעת השונים מציעים ביחס למהותם ולחוקיות על רבדיה השונים שהם מקיימים.

דרך נוספת ללמד ברוח המסורת הפילוסופית היא לראות את מקצועות הלימוד הבית ספריים כפרקטיקות מרכזיות (במשמעות שנתן מקינטייר 2006 למושג) במסורת הפילוסופית. מקצועות הלימוד כפרקטיקות, הנם עולמות של חכמה, ידע ומיומנויות, ייחודיים לכל תחום. הם אוצרים חכמה, ידע ומיומנויות שלא מתקיימים בצורתם המסוימת בשום פרקטיקה אחרת, בשום מקום אחר. חכמה, ידע ומיומנויות ייחודיים אלו, הנם "הטובין הפנימיים" בלשונו של מקינטייר של הפרקטיקה. למשל החכמה הידע והמיומנויות הקשורים ללימוד ההיבטים השונים של חוקי המעגל, ללימוד ההיבטים השונים של שירי הביטלס, או ללימוד ההיבטים השונים של נגיף השפעת.

בניגוד לטובין הפנימיים הללו ישנן הטובין החיצוניים של ציונים, משובים חיוביים, כבוד, רווח כספי, פופולריות. אלה לא מהותיים לפרקטיקה וניתן להשיגם גם באמצעים אחרים (מקינטייר, 2006). על מנת שהלומד, הנכנס בסודה של פרקטיקה מרכזית בהקשר של המסורת הפילוסופית (כל אחד ממקצועות הלימוד הבית ספריים) ירוויח את הטובין הפנימיים לפרקטיקה והייחודיים לה, על ההוראה לכוון את הלמידה אל הטובין הפנימיים הללו ולהדגיש אותם ולא את הטובין החיצוניים שניתן אולי להשיג באמצעותה. מכוונות כזו אל הטובין הפנימיים של הפרקטיקה ולא אל הטובין החיצוניים לה, תתרום גם להתפתחות המוסרית של הלומדים (לשם הסבר מפורט על הקשר בין כניסה לפרקטיקה והתפתחות מוסרית ראו: מקינטייר, 2006, 212-206; Anonymous, 2017).

כמו שהוזכר בקצרה גם קודם, הוראה במסורת הפילוסופית, שמכוונת גם אל ההקשר של תחום הדעת, תקדיש עיון מיוחד לפילוסופיה ולהיסטוריה של התחום. למשל, היא תוביל עיון בסוגיות כמו מה מאפיין את המקצוע הנלמד ואת מקומו בתרבות, במסורת ובהבנה שלנו את עצמנו? מהם מושגי היסוד והנחות היסוד שלו? כיצד מקצוע זה בא לעולם? מהם אירועי השיא שהתחוללו בתולדותיו? מיהן דמויות המופת שלו? מה הסיפור שלהן? עם אלו סוגיות תחום הדעת מתמודד כרגע ומיהם החוקרים, המומחים הגדולים היום שעוסקים בתחום? מה המחלוקות ביניהם?

הוראה שמעודדת השראה תתעכב על הסוגיות הללו, תקשור בין חיי התלמידים ותודעתם לסוגיות אלו, ותסב את תשומת הלב לקשר בינן, לבין מאפייניה של המסורת הפילוסופית הגדולה ולשייכותם של התלמידים אליה. לדוגמה, בשלבים מאוחרים של בית הספר היסודי ובחטיבת הביניים עוסקים מורים למדעים בנושא מצבי הצבירה של החומר. בדרך כלל ניתן להמחיש את תיאוריית מצבי הצבירה של החומר באופן קל ופשוט. הוראה שחושפת לסוגיות יסוד בתחום, וליסודות האתיים של המסורת הפילוסופית, אליה שייכים הפיזיקה והכימיה, תסב את תשומת ליבם של התלמידים למושג "חומר", ותעורר אותם לעיין בו. הוראה כזו תסב את תשומת הלב, גם אם ברמה מאוד שטחית, לכך שרב הנסתר על הגלוי, שאיננו יודעים בדיוק מהו חומר, שהחלוקה הנלמדת של שלושה מצבי הצבירה היא סכמה פשטנית וכי קיימים עוד מצבי צבירה נוספים של החומר, חלקם נראים וחלקם לא נראים ומיוחדים לתנאים מיוחדים. אפשר לספר על ההיסטוריה של העניין בחומר, על דמוקריטוס מהעת העתיקה ועל רוברט בויל מתחילת העת החדשה. להקדיש זמן משמעותי (ולא רק להזכיר לרגע קצר) את ההקשר שבו התגלה חוק בויל ולדבר על הדמות של רוברט בויל עצמו, מה עניין אותו, מה הניע אותו, איזה בן אדם היה, באיזו תקופה הוא חי ופעל, מה מאפיין את התקופה הזו. בנוסף אפשר לדון בקשר שלנו לחומר, לאופן שבו אנחנו משפיעים עליו, באמצעות רצוננו, ולכוון לסוגיות אונטולוגיות כמו שאלת גוף ונפש.

כל אחד מהכיוונים הללו יכול לעורר עניין בתלמידים במידה והמורה נלהב, רואה את תלמידיו כשותפים לאותה מסורת, לאותו עולם, ורוצה להראות להם את העולם שהם חולקים, ולהכניס אותם לסוד השותפות הזו. נדגים זאת. אפשר לפתוח בשאלה, שבחטיבת הביניים כבר רבים מדקלמים בע"פ: כמה מצבי צבירה יש לחומר ואילו הם? רובם המוחלט ישיב שלושה. בתגובה המורה יאתגר אותם וישאל אם הם בטוחים. ואחרי דיון קצר, ומעט ויכוחים, יבקש משנים-שלושה תלמידים שיסבירו את קביעתם. לאחר מכן יצהיר, רצוי תוך כתיבה בגדול על הלוח או באמצעות שקופית שקל לזכור אותה, שעל פי התיאוריה המקובלת היום ישנם הרבה יותר משלושה מצבי צבירה לחומר, לפחות ארבעה נראים ועוד אחרים רבים שלא ניתן להמחיש, וימנה את שמותיהם במהירות. התלמידים לא צריכים לזכור את השמות, הם צריכים לזכור ששאלת מהות החומר ומצבי הצבירה שלו הם סוגיה. תהליך הוראה שכזה מתבסס על תפיסת הידע המוקדם, הגס, שיש ללומדים, ומתקן אותו. יש כאן ביטוי לתהליך של הכנסה בסוד (initiation), התלמידים ירגישו שהם התרוממו מעל התפיסה המוכרת, הם כעת יודעים יותר טוב משהו שלא ידעו מספיק טוב קודם לכן, למרות שחשבו שהם יודעים. אבל ההוראה לא תגמר כאן, המורה תמשיך ותאמר שבעצם יש בכלל אי הבנות גדולות לגבי מהו חומר, ותספר על המחקר שנערך בדור האחרון בניסיון להבין מהו חומר, ומהם חלקי החומר, ותחזור אחורה בזמן ותתאר את ההיסטוריה של תיאוריות על החומר, מהתיאוריות העתיקות בהודו ויוון, דרך התיאוריה האריסטוטלית, דקרט, ניוטון והשינויים שהביאו הפיזיקאים של המאות ה 19 ו-20. אפשר לחזור לתלמידים ולשאול אותם מה ההבדל בין התיאוריות, איך הם רואים את השינוי שהתחולל בתפיסות, שיספרו על מקרים מהחיים שלהם שהם שינו את דעתם ביחס למשהו. איך זה קרה ומדוע. אפשר לספר את סיפורה של אחת הדמויות הללו, אמפדוקלס, אריסטו, דקרט, ניוטון. כאן ניתן לעבור לסוגית גוף ונפש (אולי אפשר היה בכלל להתחיל איתה) שללא ספק יכולה לעורר השראה. ואז לראות אותה כחלק מהשאלה האונטולוגית הכללית אודות מה יש ומה הם מאפייניו, כשתמיד ברקע החיבור לאותם עקרונות ותכליות של המסורת הפילוסופית שתיארתי, בדבר המאמץ להבין את עצמנו, את המציאות ומעמדנו ביחס אליה. שוב, כמובן שהצלחה של מהלך כזה מחייבת שהמורים ירגישו שהם עצמם חלק מכל העניין, ושהאירוע המסוים הזה עם התלמידים הוא אירוע שהוא חלק מהמסורת הזו ומהמאמץ המשותף להבין.

הוראה שמעודדת השראה גם תסב את תשומת הלב לזיקות החברתיות והטכנולוגיות שיש למקצועות הלימוד: למקום המסוים שלו בחברה, ההשפעות שלו עליה, ההבחנות המושגיות ותרומתו לשפה היומיומית שלנו, או התרומה הטכנולוגית שלו. כל אלה הם מרכיבים של הוראה פילוסופית שאינה מכוונת למומחיות טכנית בתחום הדעת, אלא להבנה כוללת שלו, והשואפת לעורר השראה להמשיך לקחת חלק באתיקה של הלימוד, על ההיבטים והרמות השונות של יצירה ושימור של ידע וזיכרון.

על רקע זה אפשר באופן גס לארגן את תוכנית הלימודים על פי החלוקה הבאה (ראו גם Anonymous, 2017). 10 עד 15 אחוז מזמן הלימודים יוקדשו לפילוסופיה של תחום הדעת, לסוגיות הנוגעות להנחות היסוד של התחום, למשל בספרות אפשר לעסוק בשאלות כמו מהי אמנות, או מה הופך יצירת אמנות לאיכותית. 10 עד 15 אחוז מהזמן יוקדשו להיסטוריה של תחום הדעת, לתהליכים שהביאו להופעתו כמו גם לעתיד שלו. זמן זה יוקדש גם להיכרות עם דמויות מופת בתחום ועם דמויות ומומחים עכשוויים ומחלוקות תיאורטיות ואחרות, למשל בגיאוגרפיה, איך נראו מפת העולם והגלובוס בשנת 1000 לספירה ואילו שינויים חלו בשרטוטי מפות העולם מאז ולמה. 25 עד 30 אחוז מהזמן יוקדשו ללימוד התופעה או התופעות השונות בהם עוסק התחום, ובעיקר בתיאוריות השונות על המושגים, ההבחנות והחוקים השונים שהן מציגות ואשר מסבירים את התופעות והיבטים הקשורים בהן. למשל, ההתנהגות האנושית ועולם הרגש של בני האדם כתופעה, ותיאוריות פסיכולוגיות שונות, על המושגים, ההבחנות והחוקיות הנפשית שהן מנסות לעמוד עליה להסבירה. 25 עד 30 אחוז מהזמן יוקדש למיומנויות אינטלקטואליות או מוטוריות מרכזיות לתחום הדעת, למשל מיומנויות של חישוב, ציור, כתיבה, משחק, השוואה ומיון. כ 15 אחוז מזמן הלימוד יוקדש לקשר בין תחום הדעת לתחומי דעת אחרים ולמסורת בכללותה. למשל הקשר בין אסטרונומיה לדת, בין המשקל בשירה למתמטיקה, בין תיאוריות פסיכולוגיות לתיאוריות בתקשורת או בכלכלה. 5 אחוז מהזמן יוקדשו ללימוד האתיקה של תחום הדעת, הקודים המקצועיים הנדרשים מהעוסקים בתחום בעולם המעשה. עוד מאפיינים של הוראה ברוח המסורת הפילוסופית והדרכים להגדרת מטרות על פי פרספקטיבה זו, ראו Anonymous, 2018.

# האושר של הלומדים

לסיום אתייחס בקצרה לשאלת האושר שלהלומדים. נשאלת השאלה האם הדגם החינוכי שתיארתי לא מתעלם מאושרו של התלמיד, צעיר או בוגר. תוכנית לימודים כזו, יטען הטוען, עלולה שלא להיות רלוונטית לחלק גדול מהתלמידים, שכן, גם אם הדברים רלוונטיים עבורם כבני אדם שהם חלק מתרבות, שפה, מציאות, הם אינם רלוונטיים ל"אני" שלהם, הם לא מעניינים אותם כי הם לא מקדמים את אושרם ואת הגשמת המאוויים שלהם. ומכיוון שהמסורת של הפילוסופיה כרוכה באופן פנימי ועמוק, שלא לומר חופפת, למסורת הליברלית (Castoriadis, 1991), שבה שאלת אושרו של הפרט היא מרכזית, אז תוכנית לימודים הרואה עצמה כחלק מרכזי של המסורת הפילוסופית לא יכולה להתעלם מאושרם של הלומדים.

 לא אכנס כאן לדיון מפורט בדבר מהותו של האושר, אבל אם האושר הוא חוויה של קיום שלו ורגוע, חסר קונפליקטים חיצוניים ופנימיים, או מימוש מענג ונעדר תיסכול של כל המאוויים, אז בהחלט ייתכן ניגוד ומתח בינו לבין רוח המסורת הפילוסופית ודרכי ההשראה החינוכיות שהצעתי (ראו למשל קאנט, 2003, או אולמן מרגלית, 2012). הצעתי לא מובילה לקיום שלו, שבמובן היומיומי של המילה מתקשר להעדר מאמץ או דרישה להתמודדות עם קונפליקטים חיצוניים ופנימיים. להפך, הצעתי דורשת תהליך מתמשך של הכרה הולכת ומעמיקה של האדם במעמדו בעולם, תהליך מתמשך של לימוד, כלומר תיקון מתמיד של הבנת המציאות שלנו על היבטיה השונים. תיקון זה מחייב התבוננות מתמדת, שינוי עצמי וחברתי, שינויים חוזרים בהרגלי החיים, בשיקולים לקבלת החלטות, בהבנה של מה שחשוב ואיזו אמת מידה ראוי להפעיל בתנאים המשתנים. וגם אז, בהנחה שהתגבשה הבנה טובה יותר, נדרש מאמץ מתמיד כדי לשמר ולקיים אותה, תוך המשך בחינתה ותיקונה. כמו שאומר אדו:

*"...אין סיכוי שהפילוסוף יוכל להשיג אי פעם את השלווה המוחלטת של החכם. החיים הפילוסופיים כרוכים אם כן בסבל הנובע מהבדידות ומחוסר האונים האלה. אבל הפילוסופיה העתיקה מלמדת אותנו שיעור נוסף: לא לוותר אלא להמשיך ולפעול באופן תבוני ולהכריח את עצמנו לחיות על פי התקן שמציבה האידיאה של החוכמה בכל מצב שהוא, ואפילו אם פעולתנו נדמית לנו מוגבלת" (אדו, 2011, 287).*

אבל אם תפיסת האושר שלנו היא אריסטוטלית באופייה, כפי שאני מניח, אז הניגוד נעלם. לפי תפיסה זו האושר, השגשוג, החיים הטובים (wellbeing), גדלים ככל שגדל האיזון בין הערך והטעם שאדם מוצא בחייו לבין אלו שהוא רואה במציאות שמעבר לו – זו שממנה נולד, ובה וממנה הוא מתקיים. התלות במציאות שמעבר ל"אני" (בלב הפועם, בחמצן שמקיף, באדמה היציבה, באור השמש, במים, באנשים אחרים) נראה כמחייב, לשם שגשוג וחיים טובים, הבנה טובה שלה ושל מעמדו בה. במעשה הלימוד, כמו שאומר פופר, הלומד מתרגל "אמונה מטפיזית", נחוצה כל כך, "בקיומה של סדירות בתבל" (פופר, 2017, עמ' 273). ולשם רווחתו הרוחנית עליו לראות את הסדירות הזו של התבל כטובה, ולפחות להיות שווה-נפש כלפי ההיבטים בה שמנוגדים למאוויים ולתשוקות שלו.[[6]](#footnote-6) על פי גישה זו, אושרו של אדם מתגבש ככל שהוא רואה כטוב את עצם הקיום של המציאות בכללותה, כלומר, רואה כטובים את ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים שלה (הסדירות המטאפיזית שלה), כמו גם את עצם הקיום שלו עצמו (Anonymous, 2019). וכדי שתתבסס באדם תחושת אהדה קבועה ובלתי מותנית לעצם החיים שלו ולעצם קיומה של המציאות בכוליותה, אותה סדירות מטאפיזית, דרוש מאמץ רוחני מתמיד, שמעשה הלימוד הוא מרכיב מרכזי בו.

כיצד תוכנית הלימודים של בית הספר ובית הספר עצמו יכולים להעצים את תחושת האהדה של ילד, נער או בוגר לחיים שלהם כפרטים, ולקיומם של ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות? האם הם לא הופכים את המציאות למדכאת ולבלתי אהודה? אני מבקש לטעון כי היא כזו אם חושבים על הלומדים כמי ש"רוכשים" דבר, כמי שבאים "לקבל" ידע. תחת הפרספקטיבה הזו, הלימודים בהחלט יכולים לאמלל. שכן למידה רצינית דורשת מאמץ, שיותר מקבלה יש בו נתינה גדולה. לפיכך יש לשנות את הפרספקטיבה ולראות את הלומדים כנותנים. בלמידתם הם נותנים לחברה, למסורת, לתרבות ולשליחיה – המורים. שוב, הלומד לא "רוכש" ידע בלימודיו, אלא עושה טוב – מעשה מוסרי – למסורת ולמציאות שמעבר לאני המיידי שלו. במעשה הלימוד הלומדים מפנים את תשומת ליבם מהמאוויים האישיים שלהם, מהחלומות והתשוקות שלהם, לעבר ההיבטים הבלתי משתנים של המציאות המתבטאים בתחומי הדעת. ללמוד זה לתת. פרספקטיבה זו מחייבת לחדול לראות בלומד בעל-חוב שיש להעריך ולמדוד את האופן שבו הוא מתקדם בהחזרת חובותיו (100, 75, 40 אחוז). במקום זאת עלינו לראותו כאדם שגייסנו (בדומה לאופן שבו מדינות מגייסות חיילים), לשמור על המסורת שלנו. וכל אירוע של לימוד שהוא עושה הוא מעשה של נתינה לנו: עלינו להרגיש חייבים לו על המאמץ שהוא עושה להיות עמית שלנו למסורת.

הקשר של תפיסה זו לעניין האושר טמון בכך שראיית מעשה הלימוד כנתינה, פותחת פתח לקידום אושרו של הלומד, שכן לנתינה יש תפקיד ביצירה של אושר ושגשוג (כפי שגם עולה ממחקרים שנעשו בדורות האחרונים בנושא הקשר בין נתינה ואושר, ראו למשל אצל Pholphirul, 2015; Aknin, Hamlin and Dunn, 2012) .

אם כן, שלושה מרכיבים של אושר נמצאים במעשה הלימוד של המציאות. המרכיב הראשון הוא שגשוג אישי וחברתי כפונקציה של ידע והבנת של המציאות והפוטנציאלים של טוב, אמת, צדק, יופי הטמונים בה – אותה מציאות שממנה ומידיעתה והבנתה שואבים בני האדם את קיומם. המרכיב השני הוא בפיתוח וביסוס של האמונה הנחוצה בסדירות מטאפיזית. פיתוח הכרוך בחיפוש אחר ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות, התבוננות מפורטת יותר ויותר בהם ובהבנה מעמיקה יותר ויותר של המציאות בכללותה. עיון מתמשך זה, המבדיל בין ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות מההיבטים הקונטינגנטיים שלה, הנו שלב הכרחי בפיתוח יחס חיובי ואוהד כלפי המציאות בכללותה ולראייתה כטובה, כמו גם את עצם הקיום של הלומד. מרכיב שלישי של האושר נחשף באשר אנו מוכנים להכיר בכך שמעשה הלימוד הוא מעשה של נתינה. להכרה והבנה זו אפקט כפול. ראשית היא תעשה צדק עם הלומדים הנדרשים להתגברות עצמית ולנתינה אדירה שכרגע לא מוערכים ככאלה אלא נתפסים כסוג של החזרת חוב הכרחית מצדם. שנית, מוכר בספרות המחקרית שעצם מעשה הנתינה מגדיל את תחושת האושר והסיפוק של הנותן. וכך מעשה הלימוד כאירוע של נתינה, מאפשר לראות בו פוטנציאל להגדלת אושרו של הלומד, הנותן.

# סיכום

התחלתי בשאיפה להציג פרספקטיבה שתגדיל את ההזדמנות של הלומדים במערכת החינוך ליהנות מהשראה. אפיינתי השראה כגילוי או גילוי מחדש של משהו שהיה נסתר וחסר, משהו נחוץ שלכאורה אבד, ושרטטתי שלושה תנאים שעל השראה בחינוך לעמוד בהם. על ההשראה להיות בת קיימא, עליה להתקיים במסגרת אתית, ועליה להתכוון לציבורים גדולים. הצעתי שעל מנת להרחיב את ההזדמנות למצוא השראה בלמידת תוכנית הלימודים, נראה אותה ונחשוף במהלכה את הקשר העמוק בין הנושאים והמקצועות הנלמדים בבית הספר, לבין המסורת שממנה צמחו – מסורת חיה ומשמעותית – המסורת של הפרקטיקה, צורת החיים והחשיבה הפילוסופיים. למסורת זו שייכים, במידה כזו או אחרת של מודעות, כול הלומדים במערכת החינוך: היסודית, התיכונית והגבוהה. הצגתי את היתרונות של מהלך כזה, שבין היתר מתבסס על הקיים ולכן קל ליישום, אבל מעבר לכך, עומד בכל התנאים שהצבתי ליצירה של השראה בת קיימא, אתית המכוונת לציבורים גדולים. לאחר שביססתי את אפשרות מציאת השראה מגילוי השייכות והחיבור למסורת חיה ועשירה, תיארתי את מאפייניה של המסורת של הפרקטיקה והחשיבה הפילוסופית, והדגשתי את רעיון האתיקה של הלימוד. זהו הרעיון שעצם מעשה הלימוד הוא מעשה חינוכי-תרפויטי, המבסס ברוחנו ונפשנו הבנה כפולה: לצד ההכרה והזיכרון באפשרות של ידע מתפתח ומתחדש אודות המציאות ומעמדנו בה, את ההכרה והזיכרון, מצד שני, באפשרות הקבועה של טעות ואשליה; במילים אחרות, את ההכרה והזיכרון בקיומם של דרגות שונות של ידע ובאפשרות התפתחותו, אך גם שלעולם נחיה בתנאים של העדר וודאות מוחלטת ונחרצת אחת ולתמיד. לאחר שהצגתי מספר דרכים בהן ניתן ליישם את הפרספקטיבה הזו באופן מעשי בהוראה ובתכנונה בבתי הספר, בין היתר דרך ראיית מקצועות הלימוד כפרקטיקות בעלות טובין פנימיים השייכות לליבת המסורת הפילוסופית, הראיתי בסיום מדוע פרספקטיבה זו לא עומדת בניגוד לתהליך חיפוש האושר של הלומדים. הראיתי כי כלולים בה לפחות שלושה מרכיבים היכולים לעזור ללומד לקדם את אושרו: פוטנציאל לשגשוג מתוך ידע המציאות והפוטנציאלים שלה, ההזדמנות לפתח ולבסס אמונה נחוצה בקיומה של סדירות פיזית ומטאפיזית ולפתח כלפיה זיקה אוהדת, ולבסוף ראיית מעשה הלימוד כנתינה של הלומד, ראיה שגם, על פי המקובל בספרות, מגדילה את פוטנציאל האושר שלו, וגם תתקן את העיוות ותראה בלימוד התגייסות מאומצת של הלומד למסורת שלנו, ולא תראה בו בעל חוב.

# רשימת מראי מקום

אדו, פייר, (2011). מהי הפילוסופיה העתיקה? (תרגום: רון ניולד). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, ההוצאה לאור ע"ש חיים רובין.

אולמן מרגלית, עדנה (2012). משמעות החיים וחיים משמעותיים. בתוך: ישיעהו תדמור ועמיר פריימן עורכים, חינוך – מהות ורוח. תל אביב: מופ"ת, עמ' 132-123.

אלוני, נמרוד (1998). להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלוני, נמרוד (2013). חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

אנונימי, (2011).

אפלטון (1997). מנון. בתוך: כל כתביו, כרך ראשון (תרגום: יוסף ליבס), ירושלים: שוקן, עמ' 462-415.

וואלס, דיוויד פוסטר (2011). אלו הם מים, בתוך: ילדה עם שיער מוזר (תרגום: אסף גברון). תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 186-175.

ליבוביץ, ישעיהו (1973). הדת והמדע בימי הביניים ובעת החדשה. נשאב ב 5.2.20 מתוך:

http://www.leibowitz.co.il/leibarticles.asp?id=5

מיל, ג'ון סטיוארט (2002). על החירות (תרגום: אריה סימון). ירושלים: מאגנס.

מקינטייר, אלסדייר, (2006). מעבר למידה הטובה (תרגום: יונתן לוי). ירושלים: שלם.

פוסטמן, ניל (1998). קץ החינוך (תרגום: אמיר צוקרמן). תל אביב: ספרית הפועלים.

פופר, קארל, (2017). היגיון התגלית המדעית (תרגום: יוסף אגסי). ישראל: עלו-עט.

קאנט, עמנואל, (2003). הנחת יסוד למטפיסיקה של המידות (תרגום: מ. שפי). ירושלים: מאגנס.

קאנט, עמנואל, (1984). ביקורת כוח השיפוט (תרגום: שמואל הוגו ברגמן ונתן רוטנשטרייך). ירושלים: מוסד ביאליק.

שרפשטיין, בן-עמי, (1978), שלוש תרבויות פילוסופיות: השוואה ראשונית, מתוך: שרפשטיין, בן-עמי, בידרמן, שלמה, דאור דן, והופמן יואל, פילוסופיה במזרח ופילוסופיה במערב, תל אביב: יחדיו, עמ' 100-44.

Aknin Lara, B., Hamlin J.Kiley, Dunn Elizabeth,W. (2012). Giving Leads to Happiness in Young Children. Plos One, Vol. 7(6): e39211. doi:10.1371.

Anonymous (2017).

Anonymous (2018).

Anonymous (2019).

Bell, Philip, (2004). The educational opportunities of contemporary controversies in science. In: Marcia C. Linn, Elizabeth A. David and Philip Bell (Eds.) Internet Environment for Science Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 233-260.

Bleicher, J. (2006). Bildung. Theory, Culture & Society, 23(2–3), 364–365. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/0263276406023002116

Campbell, Richmond, (2019). Moral Epistemology. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Edward N. Zalta (ed.), retrieved on 24.1.20 from: https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/moral-epistemology/.

Cavell, Stanley, (1990). The Argument of the Ordinary: Scenes of Instruction in Wittgenstein and in Kripke, in: Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism, Chicago: University of Chicago Press. Pp. 64-101.

Castoriadis, Cornelius (1991). The "End of Philosophy"? In: Philosophy, Politics, Autonomy pp. 13-32. New York: Oxford University Press.

Deutsch, David. (2011). The Beginning of Infinity: Explanations the Transform the World. Penguin Publishing Group. Kindle Edition.

Gary, Kevin (2006). Leisure, freedom, and liberal education. Educational Theory 56(2), 121–136.

Hadot, Pierre (1995). Spiritual exercises, In: Philosophy as a Way of Life: Spiritual exercises from Socrates to Foucault (translated by Michael Chase). Oxford: Blackwell. Pp. 81-125.

Kim, Chin-Tai, (2009). The End of Philosophy: Limits of its Self-reflection, The International Journal of the Humanities, Volume 7, Number 8, Pp. 93-103.

Kwak, Duck-Joo, (2015). Commentary on Michael A. Peters' short essay, 'Socrates and Confucius: the cultural foundations and ethics of learning'. Educational Philosophy and Theory, 47, 755-757.

Kwak, Duck-Joo, (2016). Ethics of learning and self-knowledge: Two cases in Socrates and Confucian teaching. Educational Philosophy and Theory, 48, 7-22.

Masschelein J and Simons M (2013). In Defence of the School: A Public Issue (Translated
from Dutch: Jack McMartin). Leuven: Education, Culture & Society Publishers.

Peters, R. S., (1972), Education as Initiation, In: Archambault, R. D. (ed.), Philosophical Analysis and Education, Oxford: Routledge & Kegan Paul. Pp 87-111.

Peters, Michael, (2015). Socrates and Confucius: The cultural foundations and ethics of learning. Educational Philosophy and Theory, 47, 423-427.

Pholphirul, Piriya (2015). Happiness from Giving: Quantitative Investigation of Thai Buddhists. Applied Research in Quality of Life 10, 703-720.

Rojek, Chris (2010). The Labour of Leisure: The Culture of Free Time. London: Sage
Publications.

Rorty, Richard, (1982). Consequences of Pragmatism, Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press

Sariel, [Aviram](https://www-jbe-platform-com.ezproxy.bgu.ac.il/search?value1=Aviram+Sariel&option1=author&noRedirect=true) (2016). Marcelo Dascal’s Theory of Controversies Reconsideration, adaption, and political implications. Pragmatics & Cognition, Volume 23, Issue 3, Jan 2016, p. 437 – 460

Sapolsky, Robert M. (2017). Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst. New York: Penguin.

Scharfstein, Ben-Ami, (1998) Comparative History of World Philosophy: From Upanishads to Kant, Albany: State University of New York Press.

Sinek, Simon (2009). Start With Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action. New York: Penguin.

Thrash, Todd. M. and Elliot, Andrew, J. (2003). Inspiration as psychological construct. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 84, No. 4, 871-889.

Thrash, Todd, M., Moldovan, Emil, G., Oleynick, Victoria, C., & Maruskin, Laura, A. (2014). The psychology of inspiration. Social and Personality Psychology Compass, 8(9), 495–510.

Trelawny-Cassity, Lewis, (No specific publication date). Plato: The Academy. The Internet Encyclopedia of Philosophy, ISSN 2161-0002. Retrieved on 9/2/2020 from: https://www.iep.utm.edu/academy/

Varkoy, Oivind (2010). The concept of 'Bildung'. Philosophy of Music Education Review, 18, No. 1 pp.85-96.

Wartiovaara, Markus, Lahti Tom and Wincent, Joakim, (2019). The role of inspiration in entrepreneurship: Theory and the future research agenda. Journal of Business Research, 101, 548-554.

Whittington, Richard, (2008). Alfred Chandler, founder of strategy: Lost tradition and renewed inspiration. The Business History Review, Vol. 82, No. 2, pp. 267-277.

Wise, James, B. (2014). What is leisure? A Macintyrian based response. Journal of Unconventional
Parks, Tourism & Recreation Research 5(2): 17–22

Yadgar, Yaacov, (2013). Tradition. Humanistic Studies 36, pp. 451-470.

1. אני עושה שימוש במושג מסורת במובן שנתן לו מקינטייר (2006, 245-242). זאת אומרת שאין להבין מסורת כקבלה דוגמטית של אורחותיהם ותפיסותיהם של אבותינו, אלא להכיר בתפיסותיהם ואורחותיהם מחד, ולבחון אותם ואת האפשרויות השונות לעיצוב העתיד. מסורת חיה היא מסורת שמתנהל בה דיון מתמיד על תכליתה ועל הדרך העדיפה לממשה (וראו בנושא זה גם Yadgar, 2013). [↑](#footnote-ref-1)
2. הפרספקטיבה הזו איננה בלעדית. תפיסות אחרות ביחס לגורמים שהולידו את בית הספר ותוכנית הלימודים המודרנית מתמקדות בצמיחת מדינת הלאום, הבורגנות ובעיקר המהפכה התעשייתית, כהקשר שעיצב יותר מכל את בתי הספר ותוכנית הלימודים המודרנית. אני מסכים לאפשרותה של פרספקטיבה זו. אבל בשונה ממנה אני מבקש להפנות את המבט אל המסורת הפילוסופית כציר שתרם לעיצובה של תוכנית הלימודים ובית הספר. [↑](#footnote-ref-2)
3. ראוי להזכיר כאן את רעיון הבילדונג (Bildung), שאחד מההוגים שפיתחו אותו במיוחד הוא פון המבלדוט (Wilhelm von Humboldt). רעיון זה מהווה את אחד השיאים בקישור בין חינוך לבין המסורת הפילוסופית במובנה כאורח חיים, ואשר במובנים רבים חופף את הכיוון המוצע במאמר זה. כך למשל בהיבטים של פיתוח השלמות האישית בכל מובני החיים (Bleicher, 2006) או בהתנגדות לאינסטרומנטליזם בחינוך (Varkoy, 2010). [↑](#footnote-ref-3)
4. מורכבות רעיונית זו מתבטאת במעמדו המתערער של סוקרטס כפי שמוצג בכתבי אפלטון באפולוגיה ובדיאלוגים אחרים. סוקרטס בעצם נתבע משני כיוונים מנוגדים. כיוון אחד הוא הדוגמטיים, המתנגדים לכל בירור ובחינה מחדש של אמונותיהם (ראו אניטוס, התובע הראשי במשפטו של סוקרטס, שמתואר בדיאלוג מנון כמי שבז לסופיסטים הרלטיביסטים, ולא מקבל את האפשרות שסוקרטס מעלה בשיחה אתו במנון, לכך שההנהגה המסורתית של אתונה לא החזיקה בידיעה (מנון, סטפנוס 95-93). ומצד שני הסופיסטים הרלטיביסטיים, שראו בסוקרטס אנטי-דמוקרט שאחראי לחינוך של טיראן (אחד משליטי שלטון ה 30), ואשר התקשו לקבל את הרעיון שיש אמת וטוב משותפים לכל, גם אם איננו יודעים עדיין מהם, ושלא האדם הוא מידת כל הדברים. **האם יש ערך לפסקה זו? האם תורמת? האם ההרחבה נחוצה?** [↑](#footnote-ref-4)
5. יהיו מי שיחלקו בכלל על הרעיון שיש כאן מסורת אחת (Kim 2009), שהרי הדמויות שאני מזכיר מאוד רחוקות אחת מהשניה ברעיונותיהם. אבל לצורך העניין אינני מסתכל על תוכן הרעיונות, אלא על מאפייני השיח ועצם ההשתתפות בו, כמו גם שרשרת ההתייחסות בה כל דור קורא ומגיב לקודמיו (לפירוט הטיעונים המבססים את קיומה של מסורת פילוסופית למול הטענות המתנגדים ראו אנונימי, 2011. [↑](#footnote-ref-5)
6. לשם הרחבת הדיון בסוגית הזיקה של הסובייקט למציאות על כל הקשיים שבה, והערך של זיקה אוהדת לה למרות זאת, ראו Anonymous, 2019. [↑](#footnote-ref-6)