

השראה בחינוך, תוכנית הלימודים והמסורת הפילוסופית

אריק שגב

תקציר

כדי להרחיב את ההזדמנות לחוויות של השראה בלמידת תוכנית הלימודים, על קובעי המדיניות, מורים, מורי מורים, תלמידים והורים, לפתח את מודעתם לקשר הפנימי שבין הנושאים, תחומי הדעת ומעשה הלימוד השיטתי שלהם לבין המסורת הפילוסופית שממנה צמחו. כמו כן, לשם הגדלת הסיכוי לחוויות של השראה, עליהם להרחיב ולהעמיק את מודעתם לכך שהם עצמם, כתלמידים וכבוגרים של תוכנית הלימודים, שייכים למעשה למסורת הפילוסופית. שייכות זו מאפשרת להם לגבש את זהותם האישית והמוסרית, וכך גם את אורחות חייהם, דרך העושר שמסורת זו אוצרת ומפתחת באופן מתמשך. בהווה הלימודית המתקיימת כיום, מודעות זו דלה עד לא־קיימת, על רקע השתלטותם של מטרות ואינטרסים חיצוניים למסורת, המשתמשים בתוכנית הלימודים הקלסית לקידומם. המאמר מתאר את מאפייניה של המסורת הפילוסופית ואת הקשר הפנימי בינה לבין תוכנית הלימודים, בית הספר ומעשה הלימוד השיטתי. המאמר מדגיש בין שאר מאפייניה של מסורת זו את רעיון "האתיקה של הלימוד". רעיון זה משקף תפיסה שלפיה לעצם מעשה הלימוד יש ערך רוחני, חינוכי־תרפויטי. לאחר אפיון כללי של המסורת הפילוסופית, המאמר מציג דרכים אחדות ליישום נקודת המבט המוצעת בעיצוב תוכנית הלימודים ובהוראתה ברוח המסורת הפילוסופית. לבסוף מראה המאמר מדוע ההשקפה המוצעת אינה עומדת בניגוד לחתירתם של הלומדים לאושר. אדרבא, הוא מראה כי השקפה זו ביחס לתוכנית הלימודים ולמסורת הפילוסופית פותחת פתח לשגשוג, לתחושת שייכות ולאושר בקרב הלומדים.

מילות מפתח: השראה בחינוך, תוכנית הלימודים, המסורת הפילוסופית, האתיקה של הלימוד, אושר

מבוא

תוכנית הלימודים הקלסית, וכך גם בית הספר והאקדמיה שמוציאים אותה לפועל, הם בעלי פוטנציאל רב להיות מקורות מעוררי השראה ללומדים. אלא שפוטנציאל זה מוסתר תחת מעטה של יבשושיות טכנית. אחד הגורמים לכך הוא שבמשך הזמן נעשו הלימודים כלי שאיבד את תכליתו העצמית, ובמקום זאת הפך למשרת של צמיחה כלכלית ותעשייתית, של מערכי בחינה ומיון, של הכשרות מקצועיות, או של אידיאולוגיות או אינטרסים אחרים; בלשונו של נמרוד אלוני, הלימודים נעשו "משרתיהם של המון אדונים: כולם בעלי אינטרסים חיצוניים לחינוך" (אלוני, 2013, עמ' 11).

להלן אציע ארבע טענות: (1) ניתן להחזיר את כוח ההשראה והמשמעות לתוכנית הלימודים הקלסית (הכוונה ללימוד תחומי הדעת המוכרים, כגון מתמטיקה, ספרות, ביולוגיה, מוזיקה והיסטוריה). לשם כך: (2) יש "לנקות" מתוכנית הלימודים ומדרכי הוראתה את האינטרסים והמטרות הנוספות כמתואר לעיל; (3) יש לראות את תוכנית הלימודים, בית הספר והאקדמיה כפרקטיקות ומוסדות מרכזיים של מסורת מוסרית חיה ומפוארת, שמאמר זה מבקש לתת לה את השם "המסורת הפילוסופית"; (4) יש להגביר ככל האפשר את מודעותם של כל הנוגעים בדבר – קובעי מדיניות, מורי-מורים, מורים, תלמידים, מרצים או הורים – לתפיסה שלפיה הם עצמם משתייכים למסורת הפילוסופית. במושג "מסורת פילוסופית" כוונתי היא, באופן כוללני ולעת עתה, למסורת של המאמץ האנושי המתמיד להבין את המציאות ואת מעמדנו בה, ולחיות, בהתאם להכנות מתגבשות ומתחדשות אלו, חיים בריאים, טובים ומאושרים. על כך יפורט בהמשך המאמר.

בחלק הראשון, "חווית ההשראה ואתגרים בעיצוב הזדמנויות להשראה בחינוך", יתוארו מאפיינים של חווית ההשראה, ויוצגו שלושה תנאים שיש להציב בשעה שמנסים לעודד חווית השראה באמצעות מעשה חינוכי. בחלק השני, "גילוי ההקשר המסורתי כמקור השראה", תוסבר הזיקה המתקיימת בין התגלותו של הקשר שייכות ומשמעות גדול יותר לבין חוויה של השראה. בחלק השלישי, "על הפילוסופיה כמסורת ועל בית הספר כמוסד מרכזי בה", ובחלק הרביעי, "המסורת הפילוסופית: כמה מאפיינים", יוצג הרעיון שהפילוסופיה כדרך חיים מהווה מסורת אחת, שבית הספר הוא מרכיב מרכזי בה, ויתוארו מאפיינים אחדים של מסורת זו, בעיקר כאלה הנוגעים לחינוך ולמעשה הלימוד. החלק החמישי, "תוכנית לימודים

והוראה מעודדי השראה", מציע דרכים ליישום הפרספקטיבה המוצעת בבחירה מה ללמד, וכיצד לארגן את ההוראה כך שיורחב מנעד ההזדמנויות לחוות השראה. החלק השישי והאחרון, "האושר של הלומדים", בוחן אם הרעיון המוצע עומד בסתירה לחתירתם של הלומדים לאושר. יוצגו בו שלושה כוחות, הנובעים מתוך הגישה המוצעת, שיכולים לתמוך בקידום אושרם של הלומדים.

חוויית ההשראה ואתגרים בעיצוב הזדמנויות להשראה בחינוך

תפיסה מקובלת במחקר הפסיכולוגי רואה בהשראה מצב נפשי, שמעורבים בו רגשות, אבל הוא עצמו אינו רגש (Thrash, Moldovan, Oleynick & Maruskin, 2014). ההשראה מערכת הן תהליכים רציונליים והן תהליכים חווייתיים-רגשיים. היא מתעוררת הן בליבו של האדם והן בתבונתו (Wartiovaara, Lahti & Wincent, 2019).

ההשראה מתאפיינת בכך שמתרחשת בה, בדרך כלל שלא באופן רצוני ומכוון, חשיפה של עניין סמוי, דהיינו גילוי של משהו שנמצא עד לרגע הגילוי מחוץ למודעותו של האדם, ויוצר הרחבה של המודעות לאפשרויות חדשות, לחשיבה או לפעולה שלא נראו קודם לכן. גילוי זה, של משהו שהיה נסתר קודם, שהאדם שחווה את ההשראה היה עיוור לו, ושכמודע או שלא כמודע הורגש כחסר, מעורר באותו אדם דחף לפעולה, מוטיבציה למימוש האפשרויות שנחווה (Thrash et al., 2014; 2019; Thrash & Elliot, 2003). אופי החוויה יכול להתבטא בצורות שונות: כהרגשה, כתובנה, כרעיון, כמצב רוח יצירתי, כחזון, כתהליך חשיבתי, כתחושה, כהבנה, כפעולה, כיצירה וכדומה.

לאורך ההיסטוריה נקשרה השראה בעיקר באמנות ובחוויה דתית, ובמאות האחרונות – גם לגילויים מדעיים, להמצאות ולפיתוחים טכנולוגיים. בדור האחרון, כנראה כחלק מהמגמה המעודדת יוזמה וחדשנות, עוסקים בהשראה גם בפרקטיקות אחרות, הנוגעות לכל רובדי החיים (Wartiovaara et al., 2019).

מכיוון שבדרך כלל השראה לא תתעורר באופן רצוני, ומכיוון שיש ערך לכך שתלמידים ישאבו השראה מנושאי הלימוד, הרי שמורים ומחנכים מעוניינים, למרות היבשושיות הטכנית המיוחסת ללימודים הבית-ספריים, לעצב תהליכים לימודיים-חינוכיים שיאפשרו הזדמנות לאירועים רבים יותר של השראה. אך לפני

שאציע את הצעתי ביחס לדרך להגדיל את ההזדמנות לחוות השראה בלימודים ובחינוך, ראוי שנתחשב לפחות בשלושה אתגרים הנוגעים לאופייה של ההשראה בחינוך. ראשית, כמחנכים עומד בפנינו האתגר של יצירת השראה בת־קיימה. אירועי ההשראה יכולים להיות רגעיים וספורדיים, או לחלופין יציבים יחסית, ונפרשים לאורך זמן (Wartiovaara et al., 2019). כידוע, החינוך והלימוד אינם פרויקטים לטווח קצר או בינוני, אלא תהליכים המתמשכים לאורך החיים והדורות. לכן, כשעוסקים בעיצוב תהליך חינוכי־לימודי מעורר השראה, יש לכלול בו מקורות יציבים, שאפשר לשאוב מהם בשיטתיות ולאורך דורות.

שנית, עומד בפנינו האתגר של יצירת השראה אתית, דהיינו השראה התורמת לכינונה של תודעה אתית־מוסרית המעודדת מעשים ראויים. אתגר זה נובע מהנחת יסוד שלפיה השראה אינה תמיד עניין חיובי המוביל למוטיבציה מוסרית ורצויה (Thrash et al., 2014). במקרים קיצוניים, עלולה להתעורר השראה נוראית, דוגמת זו שעוררו דמויות הידועות לשמצה כהיטלר או בן לאדן, שהובילו בהשראתם לבצוע מעשי רצח המוני של חפים מפשע. התפיסה שלפיה ישו או בודהה הם מעוררי השראה והשניים האחרים לא, היא תפיסה מוטית וסלקטיבית (Thrash et al., 2014, p. 504). לכן, בעיצוב תהליך לימודי המונע מכוחה של השראה והמעודד אירועי השראה, עלינו לבחון מהי המסגרת המוסרית, מהו האתוס התוחם את מרחב ההשראה, שהרי את האתוס הזה, ולא כל השראה באשר היא, אנו מבקשים לעורר בלומדים.

תנאי שלישי לעיצובו של תהליך חינוכי מעורר השראה הוא שעליו להיות מכוון לציבורים גדולים, ולא רק ליחידים מחפשי דרך. מקורות ההשראה הכלליים אמורים להיות רלוונטיים גם לאותם יחידים מחפשי דרך, אבל בעיצוב תהליכי חינוך ממלכתיים כלליים המיועדים לכולם, הכיוון הכללי צריך לפנות לציבורים רחבים ומגוונים מבחינת הגיל ומבחינת היכולות. עמידה בתנאי זה חשובה גם במחיר העוצמה שחווית הריגוש הראשוני של ההשראה תעורר, או בהכרה כי ידרשו מאמץ וסבלנות מצד התלמידים והמורים.

אם כן, חווית השראה היא חוויה רבת פנים של גילוי עניין שהיה נסתר, שמתברר בחסרוננו רק עם גילוי. בדרך כלל נדרשים אירוע או אובייקט חיצוני כדי לעורר חוויה של השראה, והיא יכולה להיות כוח המניע לפעולה. חוויה זו יכולה להיות אקראית (ספורדית) או בת־קיימה; היא יכולה להניע למעשים נוראיים וגם למעשי גבורה רוחניים ומוסריים; היא יכולה להיות חוויה אישית או כללית־

חברתית. במעשה הלימוד כרוכה באופן פנימי אפשרות ההשראה, הגילוי של מה שנסתר והיה חסר, ולפיכך בעיצוב תהליכי חינוך ולימוד מערכתיים יש להשתדל לכוון להזדמנויות להשראה בת־קיימה, אתית, המכוונת לציבור הרחב.

גילוי ההקשר המסורתי כמקור השראה

גילוי של הקשר־על המאפשר נקודת מבט חדשה על המציאות, או במילים אחרות גילוי של נרטיב משמעותי המפיח תכלית וחזון, יכולים להיות כוח המעורר השראה במגלה אותם (פוסטמן, 1998; Sinek, 2009). מקינטייר (2006) תיאר את האדם כיצור נרטיבי. כלומר, האדם מבין את עצמו ואת סביבתו בהווה מתוך ראייתם כנובעים מעבר מסוים, שהוביל למצב העניינים בהווה, ואשר מכון אל תכלית עתידית כלשהי. המשמעות מתקבלת בהקשר של נרטיב שמרכיביו הם התחלה אמצע וסיום. המשמעות של כל אחד משלושת מרכיבי הנרטיב נבנית ביחס למשמעויות המופקות משני המרכיבים האחרים ובזיקה אליהם. העבר מקבל את מובנו ביחס להווה ולתכלית, התכלית מקבלת את מובנה ביחס להווה ולעבר וכולי. לפיכך, ניתן להניח שאם מתגלה לאדם הקשר שייכות נרטיבי, מסורתי¹, שלא היה ער לו קודם לכן – מתחזקת תחושת המשמעות שלו, ונפתחות בפניו אפשרויות חדשות להבנת המציאות ולפעולה בה; דהיינו, זו הזדמנות להשראה.

אמנם הגבלנו את עצמנו לכך שחויית ההשראה תפנה לציבורים רחבים, ולא רק ליחידים מחפשי דרך, אך האם השראה היא אכן עניין שייכות־כללי, ואינה עניין אישי־פרטי? מקינטייר סבור שהתשובה חיובית. לטענתו, תהליך החיפוש אחר העתיד הראוי לנו, אחר החיים הטובים עבורנו, אינו דבר־מה שאנו עושים לבדנו: "לעולם איני מסוגל לבקש את הטוב או לממש את המידות הטובות כיחיד בלבד" (מקינטייר, 2006, עמ' 242). אנו עושים זאת בתוך מכלול הנתונים של המציאות שלנו ועם שותפים לדרך. הוא מציין כי גם יצירות המופת של התרבות,

1 המושג "מסורת" משמש בהקשר זה במובן שהעניק לו מקינטייר (2006, עמ' 242-245). זאת אומרת, שאין להבין מונח זה כקבלה דוגמטית ולא־רציונלית של אורחותיהם של אבותינו ותפיסותיהם, אלא להכיר בתפיסותיהם ובאורחותיהם ובהיותם – נרצה או לא נרצה – חלק מהעבר שלנו, שתרם לעיצוב שלנו, ולבחון עבר זה, תפיסות ואורחות חיים אלו דרך האפשרויות השונות לעיצובם בעתיד. מסורת חיה היא מסורת שמתנהל בה דיון מתמיד על תכליתה ועל הדרך העדיפה לממשה (וראו גם: Yadgar, 2013).

במדע, באמנות, בהגות, אינן בריאה של יש מאין. ואפילו משה, שדיבר ישירות עם אלוהים, מתייחס למסורת אבותיו. בכל היצירות הללו מעורבת, ישירות או בדרך עקיפין, יצירה קודמת של תרבות או של יוצרים אחרים.

חיזוק נוסף לרעיון שלפיו גילוי המסורת הוא הזדמנות להשראה עולה גם בקריאה של מחקרים עכשוויים. לדוגמה, במאמר העוסק בפועלו של אלפרד צ'נדלר (Alfred Chandler) בתחום ההיסטוריה של מינהל העסקים, מראה וויטינגטון (Whittington, 2008), כיצד יכולה פעילותו של צ'נדלר להוות מורשת עשירה להשראה עבור העוסקים בתחום זה.

וואלאס (2011), בהרצאתו המפורסמת "אלו הם מים", ממחיש את חוסר המודעות שלנו להקשר הפיזי והתרבותי הפועל ומשפיע עלינו, ומדמה זאת לחוסר מודעותם של דגים צעירים למים שמקיפים אותם מכל עבר. חוסר מודעות זה למים אינו נובע מהמרחק, מבעיית ראייה או ממידות גופם של הדגים, אלא בשל מוקד תשומת הלב שלהם. הם אינם מתבוננים למקום הנכון – אל החלל שבין האובייקטים – אל ההקשר המוחלט של עולמם. המים שהדגים חיים בתוכם קרובים אליהם באופן מוחלט, הם כמו חלק אורגני מהם. כך גם אנו על פי רוב איננו מודעים לחלק ניכר מהכוחות הפיזיים והתרבותיים הפועלים עלינו ומעצבים את תודעתנו ומעשינו. חיפוש המקור שממנו נובעים כוחות אלו – מגוון מרכיביהם של הנרטיב והמסורת שלנו – גילוי והבנת עקרונות הפעולה שלו, עשויים לשמש מקור להשראה ולעיצוב מחדש של דרכי הפעולה.

מנגד, התפלות והעדר ההשראה מתעצמים משאנו משתתפים, כמורים או כתלמידים, בתהליכים של למידה והוראה שאיננו מבינים את הקשרם; איננו מבינים למה, מהי התכלית שבעבורה אנו לומדים או מלמדים תכנים מסוימים (Sinek, 2009). על אחת כמה וכמה נכון הדבר אם הנושא הנלמד הוא עיוני, כמו רוב רובה של תוכנית הלימודים הקלסית (לדוגמה, ההבדל בין האימפריאליזם הצרפתי לאימפריאליזם הבריטי במאה ה-19, או תכונות המשולש). במקרים אלו, איננו יודעים מהי התכלית הפנימית ללמידה, וגם אילו רווחים חיצוניים ללמידה נוכל להשיג באמצעות החוכמה, הידע והמיומנויות שהתחום העיוני הזה כולל. ברור שההבנה של התלמיד או המורה את הנושא הנלמד ותחום הדעת תהיה דלה יחסית לזו של מורים ותלמידים שהם בעלי הבנה טובה של נרטיב תואם, הקשור לתכלית של האירוע החינוכי שהם מובילים או משתתפים בו. ומה קורה אצלנו? יהודים וערבים בישראל רואים בדרך כלל בהשתייכותם הלאומית או הדתית את

המקור – הבלעדי במקרים רבים – לזהותם המוסרית. מערכת החינוך הממלכתית והאקדמית אינה עושה כל מאמץ להציע מקורות משלימים או חלופיים. כך, מתקיים נתק בתודעתם של התלמידים, בין המסורת המוסרית שלהם לבין תוכנית הלימודים הרשמית. לימודי המתמטיקה (תכונות המשולש), הספרות (זיהוי מוטיב בשיר), הפיזיקה (החוק השני של ניוטון) או האזרחות (עקרון הפרדת הרשויות) – אינם נתפסים כקשורים לזהותם המוסרית. תוכנית הלימודים העיונית, הן בחינוך הממלכתי והן באקדמיה, אינה נקשרת בתודעתם להכרעות הגדולות העומדות בפניהם, בחייהם האישיים, החברתיים, האזרחיים והתרבותיים. תלמידים אלה גם אינם תופסים את תוכנית הלימודים כבעלת ערך מבחינתם כקולקטיב של לומדים, או כחלק מחברה ומתרבות שבהן הלימודים המתנהלים ברמת חינוך אחת, לדוגמה הגיל הרך, והלימודים המתנהלים ברמת חינוך אחרת, לדוגמה לימודים לתואר שני או שלישי, כרוכים למעשה במסורת מוסרית אחת, שהם כולם משתייכים אליה.

אך הנתק הזה בתודעת הלומדים והמלמדים אינו הכרחי, ולהערכתנו – יכול להצטמצם. לשם כך, יש לשנות את הפרספקטיבה. נדרשת פרספקטיבה שתאיר את תוכנית הלימודים של בית הספר ושל הלימודים הגבוהים בזיקתה העמוקה למסורת שתולדותיה מפוארים, כך שכל תלמיד, מורה או הורה הקשורים ללימודים אלו יגלה שהוא יכול לשאוב ממנה השראה בבניית זהותו המוסרית ובפיתוחה. אני מבקש לראות את בית הספר ואת תוכנית הלימודים בפרספקטיבה המקמת אותם במרכז של מסורת מוסרית פרטיקולרית, שליבתה, תכליתה והייעוד שלה הם הפילוסופיה, כפרקטיקה וכדרך חיים. למסורת זו יש נרטיב המשרטט את תולדותיה של הפרקטיקה, את הדיון בה ואת הפוטנציאלים השונים לפיתוחה בעתיד. בהמשך יוצגו כמה ממאפייניה.

טענתי המרכזית היא כי מודעות גוברת לעובדה שמסורת זו היא ההקשר העמוק, הן רעיונית והן היסטורית – שמתוכו צמחו הלימוד השיטתי הבית-ספרי, האקדמיה ורעיונות ההשכלה – יש בה כדי לעורר השראה ולתרום לתחושת השייכות ולהגברת האחריות והמסירות למעשה הלימוד.

להצעה זו ארבעה יתרונות נוספים הנוגעים למגבלות שהצבנו בחלק הראשון לחינוך מעורר השראה. ראשית, ההישענות על התשתית הקיימת של המוסד הבית-ספרי ועל תוכנית הלימודים הופכת את הרעיון לפחות מופשט וליותר ישים. שנית, התבססות על התשתית הקיימת מקנה יתרון בכל הנוגע למגבלתנו, כפי שתוארה לעיל, לספק הזדמנות להשראה לציבורים רחבים. שלישית, הצעתי מבטיחה

(שוב, כפי שדרשנו לעיל), שהחינוך וההוראה מעוררי ההשראה יוצבו במסגרת אתית-מוסרית, המתבטאת במסורת זו, שהיא מוסכמת ומקובלת על רבים, גם אם יש החולקים עליה. ולבסוף, רעיון זה מתלכד עם התנאי שההשראה תהיה בת-קיימה, שכן כבר 2,500 שנה מהווה מסורת זו מקור להשראה, ובמקרים רבים גם מקור סמכות, בכל תחומי החיים, ובכלל זה המשפט, הכלכלה, הרפואה, החינוך, הפוליטיקה, הדת, האמנות, המדע וחיי הקהילה.

לסיכום חלק זה, אם השראה היא חוויה של גילוי עניין סמוי וחסר, משהו שכאילו אבד, הרי היא יכולה להתעורר מגילוי של נרטיב או הקשר משמעות גדול, שזהות המגלה וזיקותיו לעולם הם חלק ממנו. המגלה שייך להם, כמו שדגים שייכים למים שהם חיים בתוכם. אלא שבשונה מהדגים הצעירים, שאינם מודעים למים המקיפים אותם, הוא, כמו הדג הזקן בסיפורו של וואלאס (2011), מגלה וחושף עוד ועוד את ההקשר שבתוכו הוא פועל ואשר פועל עליו, ואפשרויות חשיבה ופעולה חדשות נפתחות בפניו. כך, אם תגבר הכרתם ותעמיק מודעותם של קובעי המדיניות, אנשי האקדמיה, מורי-מורים, מורים, תלמידים והוריהם, לעובדה שזהותם האישית, המוסרית והמקצועית כרוכה במסורת זו, אזי תעמיק המשמעות ותגבר ההשראה שהם ימצאו בלימודיהם ובתפקידם העתידי בה.

על הפילוסופיה כמסורת ועל בית הספר כמוסד מרכזי בה

אבל כיצד בכוחם של בית הספר ותוכנית הלימודים היבשושית לעורר השראה? אני מצטרף לפחות לחלק מאין-ספור הביקורות על בית הספר ועל דרכי החינוך שהוא מפעיל, אבל לא לכולן. אני מתנגד לביקורות המסיקות שיש לשנות מן היסוד את התכנים הקלסיים הנלמדים. להלן אטען כי עולמות דעת אלה, שהם אוצרות תרבות מיוחדים במינם, וכלל אינם מובנים מאליהם (Masschelein & Simons, 2013), מבטאים במובהק את המסורת הפילוסופית שעוטפת תחומים אלו ואחרים, והרחבת המודעות לגביה כהקשר-על עשויה לעודד השראה בלימודים.

ככל שהדבר מוכר בקרב חוקרים, כך רבים עדיין אינם יודעים, שהמוסד הבית-ספרי המקורי ביוון העתיקה (*scholē* (σχολή), ששמו נשמר בשפות רבות, כגון school באנגלית, היה מקום שהלומדים בו יצרו פנאי איכותי מתוך פיתוח רוחם וחוכמתם (Masschelein & Simons, 2013; אלוני, 1998; Rojek, 2010; Segev, 2018). את בית הספר הידוע ביותר, "אקדמיה", יסד אפלטון בשנים 387-383

לפנה"ס. אמנם שיטות ההוראה ותכניה בבית הספר של אפלטון דמו יותר למה שהיינו מכנים בימינו "קהילת חשיבה", אך נלמדו בו כל הסוגיות שהעסיקו את אפלטון בריאולוגים שלו (Trelawny-Cassidy, The Internet Encyclopedia of Philosophy).

באותם ימים עתיקים נבט הנבט שממנו צמחה תוכנית הלימודים הקלסית. זו הלכה והתפתחה בקביעות, אבל רוחה נשמרה למרות כל השינויים, גם לאחר חורבנה הפיזי של האקדמיה הפלטוניסטית, ולמעשה – גם במאה השישית לספירה, לאחר שהנצרות אסרה על ה"פגאנים" ללמד (Trelawny-Cassidy, The Internet Encyclopedia of Philosophy). רוח זו המשיכה לשרור בתוכנית הלימודים הליברלית במנזרים, ולאחר מכן הועתקה באופנים שונים לאוניברסיטאות של ימי הביניים, עד שחברה לה השרשרת לפילוסופים של המהפכה המדעית, לרעיונות ההשכלה ולתוכנית הלימודים המוכרת בימינו.² במסורת זו, תפקידם של הלימוד והחקר של האדם את עצמו ואת המציאות הסובבת אותו הוא לפתח ככל האפשר את רוחו ואת כוחות תבונתו, ולשחרר אותם, לפחות חלקית, מענייני היומיום הארציים. על הלימודים לסייע ללומד לעצב את עצמו, את החברה ואת התרבות באופן השלם ביותר, הן מבחינת ידיעת המציאות והבנתה, והן מבחינת שלמותו המוסרית והרוחנית (אלוני, 1998; Gary, 2006; Wise, 2014; Segev, 2018). תכלית זו, של עיצוב שלם של הדעת, המוסר והרוח בדרך של למידה, עיון, חקירה והקשבה למציאות ולמעמדנו בה, היא הליבה של המסורת הפילוסופית. ופעולות אלו – עצם הלימוד, העיון, החקירה, הניסוי, ההתנסות, ההקשבה למציאות ולמעמדנו בה – מבטאות את התכלית של מסורת זו.³

יהיו שיחלקו את התכלית של מסורת אחת (Kim 2009), שהרי

2 אין זו פרספקטיבה בלעדית. תפיסות אחרות ביחס לגורמים שהולידו את בית הספר ואת תוכנית הלימודים המודרנית מתמקדות בצמיחת הבורגנות ומדינת הלאום, ובעיקר במהפכה התעשייתית, כגורמים שעיצבו את בתי הספר ואת תוכנית הלימודים המודרנית. אני מסכים לאפשרותה של פרספקטיבה זו; אבל בשונה ממנה, אני מבקש להפנות כאן את המבט אל המסורת הפילוסופית, כציר מרכזי בעיצובה של תוכנית הלימודים הבית-ספרית.

3 ראוי להזכיר כאן את רעיון הבילדונג (Bildung), שווילהלם פון הומבולט (Wilhelm von Humboldt) היה מחשובי ההוגים שהתמקדו בפיתוחו. רעיון זה הוא אחד השיאים בקישור בין חינוך לבין המסורת הפילוסופית, במובנה כאורח חיים, ובמובנים רבים הוא חופף את הכיוון המוצע במאמר זה. כך לדוגמה, בהיבטים של פיתוח השלמות האישית בכל מובני החיים (Bleicher, 2006) או בהתנגדות לאינסטרומנטליזם בחינוך (Varkoy, 2010).

הפילוסופים השונים רחוקים מאוד זה מזה ביצירותיהם, ברעיונותיהם, בדתם או בשיטותיהם. עם זאת, נקודת המבט המוצעת מטשטשת את הפרטים המבדילים בין הרעיונות והשיטות, בין הזרמים ותתי-הזרמים, השבטים והחמולות הרעיוניים. פרספקטיבה זו רואה את הפילוסופיה כפרקטיקה וכדרך חיים (אדו, 2011), שנקבעו בה מומנטים של יצירה, לימוד וחקר, הכרוכים זה בזה ברשת ענפה. רשת זו מושתתת על ממדים של מרחב וזמן. כך, לרשת זו יש עבר, והיא נמשכת ומתפתחת אל עבר חזון ותכלית עתידיים. על אופיים של החזון והתכלית הללו מתקיים דיון מתמשך, שהוא עצמו ממאפייניה של מסורת זו. זוהי מסורת, שכן קיים עניין גדול ומהותי, המשותף לכל מרכזי הכובד שלה, והם הושפעו זה מזה וקראו זה את זה ברצף כרונולוגי, לצורך העניין מסוקרטס, אפלטון ואריסטו, ועד הוגים בימינו אלה שאינם יכולים להוות משקל בלי היכרות כלשהי עם המסורת הזו.

מה משותף לחסידי המסורת? כולם מעוניינים בהבנה טובה יותר של המציאות, הם מחפשים אחר הטוב, האמת, הצודק והיפה. הרשת הענפה שהם תוו יצרה קשר פנימי בין סוקרטס, בן זמא, לינקולן, קורצ'ק ונינה סימון; לאו דוה, איבן סינא, יעל רנן ועדין שטיינזלץ; היפאטיה, הרמב"ם, גלילאו, מרטין לותר קינג ויונה וולך. נדמיין את ציור הקיר של רפאל (Raphael), האסכולה האתונאית (The School of Athens, 1511), עם שלל דמויות ההוגים והמדענים הכלולים בו. ואולם המסורת הזו לא הסתיימה בעידן ההלניסטי המשתקף בציור של רפאל, היא נמשכת עד ימינו. נוסף אם כך לציור את דמויותיהם של ההוגים, המדענים, הפוליטיקאים, האמנים, המורים שהזכרתי לעיל, ועוד המוני דמויות ידועות אחרות שלא הזכרתי. אליהן אפשר גם להוסיף מיליונים רבים אחרים לאורך הדורות, שלא זכו להישגים מיוחדים במסורת, או שלא בלטו בה מסיבות שונות, אבל הם חלק ממנה, מהפרויקט שלה (ראו בהמשך איור 1 הממחיש מעט את הרעיון).

וכפי שאמר אלברט איינשטיין בדברים שנשא באירוע חגיגי לרגל 300 שנות השכלה גבוהה בארצות הברית, שהתקיים באוניברסיטה של מדינת ניו-יורק באלבני (Einstein, 1936):

[...] בעיניי אנשים-חיים ובהתנהגותם [...] כאן לא מספיקה ידיעה חד-פעמית של האמת; אם אין רוצים שהיא תאבד, יש לשוב ולהחיות אותה ולהילחם עליה בלי הרף. האמת דומה לאנדרטה של שיש הניצבת במדבר וחשופה תמיד לסכנה להיקבר מתחת לחולות נודדים. כדי שהשיש ייראה

בשמש ויבריק, צריכות ידיים משרתות לעמול תמיד. לידים משרתות אלו ברצוני לצרף את ידי. (איינשטיין, 2005, עמ' 35)

הפרספקטיבה המוצעת מבקשת להתמקד, כפי שעושה איינשטיין, בהיסטוריה ובעתיד של אותן ידיים שמבקשות לנקות ככל האפשר את החולות מעל אבן השיש של האמת, וכך למנוע את קבורתה; היא מבקשת להתמקד בעצם השיח ועצם ההשתתפות בו, בעצם החיפוש, שגם אם מתרחש בדרכים שונות, מכון אל אותה תכלית – חשיפה וגילוי היבטים של הטוב, האמת, הצודק והיפה, ומימושם ככל האפשר ברעיונות, בחברה, באורחות החיים של היחיד, בפוליטיקה, באמנות, במדע. כמו כן, פרספקטיבה זו מציעה למקד את המבט בשרשרת ההתייחסות, שבה כל דור קורא את קודמיו, שואב השראה ומגיב בביקורתיות השואפת לקדם את רעיונותיהם ולפתחם (Deutsch, 2011).

לשם סיכום וביסוס הרעיון שהפילוסופיה היא מסורת, אפנה שוב לאדו (Hadot) ולרעיון שהפילוסופיה, למבחר תכניה ושיטותיה, היא דרך חיים אחת בעלת מאפיינים ייחודיים, שבה דורות שונים יונקים זה מזה. וכך הוא כותב:

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

המסורת הפילוסופית: כמה מאפיינים

בחלק הקודם הצגתי את הרעיון ונקודת המבט הרואים בפילוסופיה מסורת אחת ואת בית הספר כמרכיב בה. בחלק זה אפרט מאפיינים מרכזיים של מסורת זו, ובעיקר אדגיש מאפיינים ועקרונות הבולטים בזיקתם לחינוך וללמידה. נתחיל בעקרון סוקרטי מרכזי במסורת הפילוסופית: הרעיון שבני האדם מחזיקים, בדרך זו או אחרת, בדעות ובאמונות שגויות ביחס למציאות. יתר על כן, לעולם לא נגיע למצב שנחזיק אחת ולתמיד בהבנה שלמה של המציאות. מסורת זו מניחה, מעצם

החיפוש המתמיד שבליבה, שאנו חיים בתנאים של אי־ודאות; שמעמדנו ביחס למציאות הוא כמעמד החלקי והזמני ביחס לשלם ולא־ינסופי.

עם זאת, מסורת זו, כשמה: אוהבת את החוכמה, את האמת, ומבקשת להבין את המציאות בכללותה, כך שלצד ההכרה באי־ודאות, היא תופסת את תכליתה בהתבוננות, בעיון ובחקר של המציאות ושל מעמד המתבונן בה – האדם למבחר היבטיו. המאמץ הוא לתפוס את עקרונותיה של המציאות ואת חוקיה הבלתי משתנים, וכפי שביטא זאת דויטש (Deutsch, 2011): את הכוחות הסמויים מן העין הניצבים מאחורי התופעות שנגלות לעינינו. שני עקרונות אלו מתחברים לאורח המחשבה המורכב מעט, הגורס כי לעולם לא נחזיק ב־אמת אחת ולתמיד, וכי תמיד יהיו בעיות, ומנגד – שהאפשרות לרכוש ידע ולפתור בעיות פתוחה בפנינו (Deutsch, 2011, p. 64-65).

אלא שאורח מחשבה זה, גם אם קל יחסית להבינו, קשה מאוד ליישמו ולחיות על פיו, שכן אנו נוטים לאחד הצדדים באופן בלתי מאוזן. לדוגמה, אנו עלולים לנטות לדוגמטיות ולנחרצות, מתוך שאיפה לפעול כביטחון ודאי באמות המידה ובשיקול הדעת שלנו; אנו יוצאים לחיפוש, ומיד נולדת בנו הדרישה למצוא (Cavell, 1990, p. 97; אדו, 2011, וראו על נטייה זו מנקודת מבט תרבותית גם: ליבוביץ', 1973). עם זאת, האכזבה מהאפשרות להשיג ודאות מוחלטת עלולה להוביל לקצה האחר של רלטיביזם סובייקטיביסטי קיצוני, השולל כל היררכיה של איכות בין דעות, תפיסות של ידע או רעיונות – גישה השוללת למעשה את מושג האמת.

על רקע נטייה ומשיכה זו שלנו לוודאות ולנחרצות מצד אחד, או לרלטיביזם ניהיליסטי מנגד, מתגלה הערך החינוכי־תרפויטי של מעשה הלימוד. בעצם מעשה הלימוד, המכוון בכוונה אמיתית להכרה טובה יותר של המציאות, מתבססים בלומד התודעה והזיכרון של מעמדו בעולם, דהיינו שמצד אחד תמיד נהיה במידה רבה בורים ביחס למציאות, לעצמנו ולמעמדנו בה. אך מצד אחר ובה בעת, תמיד יש בכוחנו לשכלל את הבנתנו והידע שלנו ביחס למציאות, עצמנו ומעמדנו בה. במילים אחרות, ההשתתפות בלמידה שיטתית ומתמשכת של תופעות, נושאים וסוגיות מבססת אט־אט בלומד את ההכרה שאלו לעד לא יסתיימו, ושהאמת לעולם לא תושג במלואה אחת ולתמיד. עם זאת, הלומד חווה באופן בלתי אמצעי כיצד ההתקדמות בלימוד כוללת ביקורת על ידע מיושן, ושיפור מתמשך באיכות הידע. תפיסת מעשה הלימוד בדרך זו יכולה לקבל גם את הכותרת "הלימוד כתרגיל רוחני" – spiritual exercise (אדו, 2011; Hadot, 1995), או "האתיקה של הלימוד" –

Kwak, The ethics of learning. לקריאה נוספת על האתיקה של הלימוד, ראו: Kwak, 2016; Kwak, 2015; Peters, 2015.

נסכם בקצרה, האתיקה של הלימוד משמעה שמעשה הלימוד אינו רק פעולה משנית לרכישת ידע ולשיפורו, אלא יש לו תפקיד חינוכי-תרפויטי בעיצוב תודעה מאוזנת יותר, המודעת יותר למעמדה בעולם. זוהי תודעה הנמנעת יותר ויותר מאשליית הוודאות והנחרצות, למרות משיכתה לידע ולאמת. עם זאת, היא מזהה את הפוטנציאל להבנה טובה יותר, לתיקון, להתפתחות של ידע, של חוכמה, של רוח. כדי שזה יקרה, על הלימוד להיעשות לשם עצמו. שכן אם הוא מכוון לתוצרים שמעבר לו (Segev, 2018), לטובין החיצוניים (מקינטיר, 2006) – צונחת האפקטיביות החינוכית הזו של הלימוד.⁴ התוצר הופך להיות חיצוני במקום תוצר נפש-רוחני. המסורת הפילוסופית מתאפיינת אפוא גם בכך שעצם הלימוד, המכוונת למציאות, הוא מעשה אתי.

נוסף על כך, ההיגיון הזה של המסורת והמקום המרכזי של מעשה הלימוד בה הביא עמו שגשוג תרבותי וטכנולוגי גדול. איכות הלמידה, המכירה תמיד באפשרות הטעות ובצורך לחפש אותה, הובילה גם לתוצרים טכנולוגיים איכותיים ולפריחה של הציביליזציה. דויטש (Deutsch, 2011) מצביע על העוצמה של מה שאני מכנה "המסורת הפילוסופית" (והוא מכנה "מסורת של ביקורתיות" – tradition of criticism), ביצירת ידע איכותי. הוא משווה בין האיכות הרודה של הידע שהאנושות החזיקה במשך אלפי שנים, לאיכות הידע שהאנושות מחזיקה בו כיום, כ-250-300 שנה בלבד לאחר המהפכה המדעית ורעיונות ההשכלה שביססו את עקרונות המסורת הפילוסופית יותר משהייתה מאז ומעולם. ההבדלים הם, כידוע, אדירים.

אבל כאמור, הפיתוח והביקורת על הידע הקיים היו גם ברובד המוסרי-תרבותי. דוגמה לפיתוח כזה, דווקא לא מהתקופה המודרנית אלא מלפני אלפיים שנה, הוא המהלך הפילוסופי, המתואר במשנה, מסכת אבות ד, א, של התנא בן זומא, בן המאה השנייה לספירה. משמעות המושגים "חכם", "גיבור", "עשיר" או "מכובד" לא הייתה שונה בתקופתו מהשימושים היומיומיים המוכרים לכולנו כיום. חכם הוא מי שיודע יותר מאחרים, גיבור הוא זה המנצח את יריביו ומושיע את עצמו ואחרים, עשיר הוא מי שיכול לקנות יותר, באופן יחסי לאחרים, אמצעי ייצור ומוצרי צריכה

4 ראו בחלק הבא פירוט על ההבחנה בין "טובין חיצוניים" ל"טובין פנימיים".

בלי להישאר חייב, ומכובד הוא מי שזוכה לכבוד מהבריות ומהרשויות. התבונן בן זומא במציאות (לאן בעצם הוא התבונן?), וקבע כי חכם הוא הלומד מכל אדם, גיבור הוא הכובש את יצרו, עשיר הוא השמח בחלקו, ומכובד – זה המכבד את הבריות. המשמעות שהציע הפוכה כמעט מהמשמעות של השימושים היומיומיים, בתקופתו, בתקופתנו, וכנראה מאז ומעולם. ועם זאת, גם כיום הגדרותיו אינן נתפסות כמופרכות בעינינו. אדרבא, נראה שהן מבטאות משהו משמעותי מהאמת. כך המהלך הפילוסופי-ביקורתי-יצירתי שלו חשף בפנינו אלטרנטיבה להתבוננות בעולם, פתח אפשרויות חדשות לחשיבה, לפעולה ולאורחות חיים. וכפי שאמר איינשטיין, תובנות חדשות כאלו על המציאות ואפשרויותיה, כאותה אבן שיש שדימה לאמת, אינן נותרות גלויות לעין-כול סתם כך. באופן מכוון או לא, סופות של חול מכסות אותן. ונדרשות ידיים עובדות, מסורות ואוהבות כדי לעסוק בפנינו החול, בשמירה על התובנות הללו גלויות, וביצירה ובמציאה של חדשות.

לסיום תיאור זה של כמה ממאפייניה של הפילוסופיה, אציג בקצרה שלושה מאפיינים נוספים. הראשון הוא שהמסורת הפילוסופית בעיקרה היא מסורת שאוהבת את החיים, את עצם הקיום כולו, באשר הוא. שהרי אהבת האמת אינה אלא אהבת עצם הקיום, עצם המציאות, והכרה בכך שהוא אינו מובן מאליו. אהבה זו מתבטאת בין השאר בכך שגם המודעות הכואבת למגבלות קיומנו היחסי, "מוות ממשי, מקריית ממשית וארעיות ממשית", בלשונה של אייריס מרדוק, אינה מעכירה את נשמתו של אוהב החוכמה, המתחברת דרך הטוב לעולם, לאמת (מרדוק, 2017, עמ' 83-84; וראו גם: הרוי, 1978; Segev, 2019).

העניין השני הוא, שחרף נטייתנו לקשור מסורת זו ל"מערב" – תהיה משמעות מושג זה אשר תהיה – הפילוסופיה כדרך חיים אינה מצטמצמת לאזור גיאוגרפי מסוים (אדו, 2011; שרפשטיין, 1978; Scharfstein, 1998). אמנם, האבות המייסדים שלה כמסורת ממוסדת – סוקרטס, אפלטון ואריסטו – נולדו אל העולם היווני-הקלסי, אבל המסורת היא רעיונית. היא כוללת מחד גיסא דמויות מופת שאין לשייכן במובהק ל"מערב", כגון בן זומא, איבן סינא, סידהרתא גוטמה או לאו דזה, אך מאידך גיסא היא אינה כוללת בני מערב שאורחות חייהם ומעשיהם רחוקים מהפילוסופיה מרחק אדיר, כגון אכילס היווני, כריסטופר קולומבוס האיטלקי, יוזף גבלס הגרמני, או ג'וזף מקארתי האמריקני. למסורת הפילוסופית שייכים אישים מתקופות וממקומות שונים, מדתות, מלאומים ומקבוצות אתניות שונות, ואנשים מדרגות שונות של אדיקות דתית באורח חייהם.

נקודה שלישית שחשוב להדגיש היא שזו אינה מסורת של פילוסופים "מקצועיים" בלבד, או אגודה של חכמים מתים. מדובר במסורת חיה ונושמת, שהפילוסופים הגדולים מבטאים שיאים בתוכה, באמצעות כתבים, רעיונות, חזון, ולעיתים (לא תמיד), גם באורחות חייהם או לפחות בהיבטים מסוימים שלהם. אבל חברים בה גם אמנים ומדענים, מורים, עובדים סוציאליים ופוליטיקאים. לשם המחשת כוונתי, אציין לדוגמה את עדי קיסר (1980 – משוררת ישראלית שמערערת על המשמעות הרגילה של שימושים מקובלים בשפה), ארטוסתנס (276-194 לפנה"ס, יליד העיר קירנה, שהיה הראשון שחישב את היקף כדור הארץ), או מריה אראסוריס (1893-1972, עובדת סוציאלית, ילידת צ'ילה שחיה בפרזיז בתקופת מלחמת העולם השנייה, חסידת אומות העולם שהצילה יהודים), והרשימה ממשיכה עד אינספור, בדמויות שהעקרונות שתוארו קודם לכן חלים עליהן.

אבל לא רק אישים בעלי תרומה ייחודית וכולטת הם חלק מהמסורת הפילוסופית. כל אדם שאוהב חוכמה ומאמין בה, שרוצה ללמוד, והלימוד מהווה עבורו לא רק אמצעי להשיג ידע ומיומנויות, אלא גם פרקטיקה של חשבון נפש אישי וחברתי, של בחינת מעמדו בעולם, של לימוד עצמי; כל מי שמניח כי תמיד ייתכן שהוא טועה, ולכן מחנך את עצמו שלא לראות בטעותיותיו פגיעה בכבודו ובגאוותו; אך גם כל מי שנחוש ומוכן לשלם מחיר אישי, לוותר על נוחות ו/או יתרון יחסי למען הגשמת העקרונות המוסריים הטובים ביותר שהגיע אליהם לפי מיטב הבנתו; כל מי שמקפיד שלא לפגוע בעקרון אי-משוא הפנים, ובכלל מקפיד שלא להעלים עין מסתירות ומעקרונות לוגיים; 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 אמונותיו; כל מי שמבין שאפשרות הטעות מחייבת זהירות במתן סמכות לגורם אחד בלבד (פוליטי, מקצועי או אחר); מי שמקפיד לקבל מגוון חוות דעת, שמעוניין לשמוע דעות שונות בסוגיות שונות, שמבין שהמגוון בדרכי החיים מרחיב את הפוטנציאלים שלו ושל כלל החברה, ומגדיל את אפשרותה של האמת להתגלות באופן תואם יותר; כל מי שנאבק במי שמנסה להגביל את העיון, הלימוד והספק ותומך בהם ככל שהוא יכול באופן פעיל; אדם שמבין שהשימוש המקובל והנפוץ במילים בשפה (למשל: יפה, צודק, מוצלח, עשיר, חכם, גיבור, מכובד, נאמן או בוגד) אינו מבטא בהכרח את משמעותן הסופית, האחרונה והמוחלטת. זה יכול להיות כל אדם, בין אם רוקחת בסיאול, תלמיד תיכון בגינאה המשוונית או נהגת

מונית בצרפת, ובין אם מהנדסת בקהיר, טכנאי רנטגן פנסיונר מפרו או כל אדם אחר – גם אם מעודם לא קראו את כתבי אפלטון או את כתביו של קאנט – הם חלק מהמסורת הפילוסופית.



איור 1: המחשה של רעיון המסורת הפילוסופית

נסכם: אפיינו על רגל אחת, תוך החסרת מרכיבים רבים מאוד, את המסורת הפילוסופית, כמושתתת על ערכי אהבת הידע, האמת והזיקה החיובית לעצם הקיום והמציאות; מסורת הרואה במעשה הלימוד של עקרונות המציאות תהליך אתי, בעל ערכים חינוכיים-תרפויטיים, התורם לעיצובה של תודעה אישית ותרבותית, המכירה טוב יותר את מעמדה בעולם; מסורת הרואה אפשרות לידיעה מתוקנת ומתפתחת של המציאות; מסורת פרטיקולרית, המבטאת רשת קונקרטית של דמויות, כתבים, אירועים, מוסדות, צורות ממשל, אורחות חיים, אבל גם רעיונית, כזו שאינה בשום אופן ייחודית ל"תרבות המערב", ואף אינה מהווה בית רק לפילוסופים מקצועיים, אלא מסורת חיה ונושמת ששותף לה כל יצור המאמין בעקרונותיה.

תוכנית לימודים והוראה מעודדי השראה

אלו אפוא "המים" הבלתי נראים, ההקשר המסורתי, הנרטיב, שאליו מחוברים תוכנית הלימודים הקלסית ומבחר המוסדות האקדמיים-פילוסופיים: בית הספר

היסודי, התיכון והמוסדות להשכלה גבוהה. מנקודת מבט זו, ההוראה היא תהליך חניכה (initiation) של תלמידים והכנסתם בסוד עולם הדעת (Peters, 1972), עולם בעל ערך תרבותי שאליו הם יכולים לחוש שייכים ולבנות בו את זהותם המוסרית. לשם כך יש לראות את תחומי הדעת, מקצועות הלימוד הנלמדים, כפרקטיקה מרכזית במסורת הפילוסופית, במובן המקינטיירי של המושג (הסבר בהמשך) – פרקטיקה המשקפת בתכני הלימוד ובדרכיו את ערכיה של מסורת זו.

לכן, הוראה של תחום הדעת במסורת הפילוסופיה אינה יכולה להתמקד רק במרכיבי תוכן של הדיסציפלינה ובהיבטים טכניים שלה בלי הבנת ההקשר. הוראה פילוסופית של כל תחום דעת פועלת תמיד בשתי רמות, ומכוונת תמיד לשני עניינים: (1) המציאות וההיבט המסוים הנלמד: הנושא, התופעה, אובייקט העיון והלימוד ומעמדנו ביחס אליהם; (2) עצם מעשה הלימוד, האתיקה של הלימוד עצמו, כפרקטיקה המחנכת לזיקה מאוזנת וטובה בינינו לבין המציאות. כך נשמר מעמדו של הלימוד לשמו, שכן בין שלמידת הנושא הובילה לתוצרים המצופים מבחינת הידע של הלומד ומיומנויותיו, ובין שהתוצאות המקוות לא התממשו – לעצם הלמידה היה ויש ערך.

אחת הדרכים להוביל למידה כזו היא הבניה של הוראת התחום כך שתעסוק גם בגבולותיו השונים: ביסודותיו, בסוגיות פתוחות שעל סדר יומו וכן בממשקים עם תחומים אחרים. לדוגמה, אפשר לעיין בהנחות היסוד של התחום, במושגים התיאורטיים הראשוניים שלו, ובהיגיון העומד בבסיס הכללתם בתיאוריה והגדרתם. ניתן לחשוף את התלמידים לשאלות הגדולות הפתוחות כעת בפני התחום, או למחלוקות המרכזיות המעסיקות אותו (ראו לדוגמה: Bell, 2004). אפשר גם להפנות את תשומת ליבם לתופעות מורכבות בעולם, המוסברות ומובנות באמצעות מגוון תחומי דעת, כגון: המוח האנושי, מדינות הלאום, רגשות, הרים, סיפורים קצרים, כוכבים, סלעים, שווקים, גשרים, בתי חולים ועוד, וכן לפרספקטיבות השונות שתחומי הדעת מציעים ביחס למהותן של תופעות מורכבות אלו ולחוקיות, למבחר רבדיה, שהן מקיימות.

דרך נוספת ללמד ברוח המסורת הפילוסופית היא, כאמור, לראות את מקצועות הלימוד הבית-ספריים כפרקטיקות מרכזיות – במשמעות שטבע מקינטייר (2006) למושג – במסורת הפילוסופית. מקצועות הלימוד כפרקטיקות אוצרים חוכמה, ידע ומיומנויות שאינם מתקיימים בצורתם המסוימת בשום פרקטיקה אחרת, בשום מקום אחר. חוכמה, ידע ומיומנויות ייחודיים אלו הם "הטובין הפנימיים" של

הפרקטיקה, בלשונו של מקינטייר. לדוגמה: החוכמה, הידע והמיומנויות הקשורים ללימוד מבחר ההיבטים של חוקי המעגל, ללימוד מנעד המשמעויות הרחב של שירי "הביטלס", או ללימוד היבטיו המרובים של נגיף השפעת.

בניגוד לטובין הפנימיים, יש "טובין חיצוניים". אלו הם אותם רווחים שאינם מהותיים לפרקטיקה ושניתן להשיגם גם באמצעים אחרים, כגון כבוד, רווח כספי, פופולריות (מקינטייר, 2006). כדי 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 תתרום גם להתפתחות המוסרית של הלומדים. להסבר מפורט על הקשר שבין כניסה לפרקטיקה לבין התפתחות מוסרית, ראו: מקינטייר, 2006, עמ' 206-212; Segev, 2017.

כמוזכר בקצרה גם לעיל, הוראה במסורת הפילוסופית, המכוונת גם אל ההקשר של תחום הדעת, תיחד עיון לפילוסופיה ולהיסטוריה של התחום. לדוגמה, היא תוביל עיון בסוגיות כגון: מה מאפיין את המקצוע הנלמד ואת מקומו בתרבות, במסורת ובהבנתנו את עצמנו? מהם מושגי היסוד והנחות היסוד שלו? כיצד בא מקצוע זה לעולם? מהם אירועי השיא שהתחוללו בתולדותיו? מיהן דמויות המופת שלו? מה הסיפור שלהן? עם אילו סוגיות מתמודד תחום הדעת בימינו, ומיהם החוקרים, המומחים המרכזיים כיום העוסקים בתחום? מהן המחלוקות ביניהם? הוראה המעודדת השראה תתעכב על סוגיות אלו, תקשור בינן לבין חיי התלמידים ותודעתם, ותסב את תשומת לבם לקשר שבין אותן סוגיות עכשוויות לבין מאפייניה של המסורת הפילוסופית הגדולה ולזיקתם של התלמידים אליה.

נמחיש זאת באמצעות דוגמה: בשלבים מאוחרים של בית הספר היסודי ובחטיבת הביניים עוסקים מורים למדעים בנושא מצבי הצבירה של החומר. במדגם בלתי מייצג מצאתי שהוראה זו כוללת צפייה באחד ממאות הסרטונים הקצרים ב"יוטיוב" בנושא, הסבר קצר של הדברים, תרגיל בחוברת העבודה – וסיימו. אבל הוראה המתמייחסת לסוגיות יסוד בתחום, וליסודות האתיים של המסורת הפילוסופית, לא תסתפק בזאת. לצד הוראת התיאוריה הסטנדרטית של שלושת מצבי הצבירה, היא תסב את תשומת ליבם של התלמידים לעובדה שהחלוקה הנלמדת של שלושת מצבי הצבירה היא סכמה פשטנית, וכי קיימים מצבי צבירה נוספים של החומר, שחלקם נראים וחלקם בלתי נראים; מצבי צבירה המתקיימים רק בתנאים מיוחדים.

מכאן תעבור ההוראה לעצם המושג "חומר", ותעורר את התלמידים לעיין בו עצמו. הוראה כזו תסב את תשומת הלב, גם אם ברוב שטחי, לכך שרוב הנסתר על הגלוי, שאיננו יודעים בדיוק מהו חומר. מכאן יכולה הוראה כזו להמשיך ולהסב את תשומת הלב בדרכים שונות למחקר שנערך בדור האחרון בניסיון להבין מהו חומר, ומהם חלקי החומר, וכן יכולה הוראה זו להסב את תשומת הלב להיסטוריה של תיאוריות על החומר, מהתיאוריות העתיקות בהודו וביוון, דרך התיאוריות של אריסטו, דקארט או ניוטון, והשינויים שחוללו הפיזיקאים בסוף המאה ה-19 תחילת המאה ה-20. ייתכן שהוראה כזו תבחר אף להסב את תשומת הלב לפרטי חייהם של אחת הדמויות הללו, אמפדוקלס, דמוקריטוס, אריסטו, דקארט או ניוטון, ולסיפור הגילויים שלה. מה עניין את הדמות, ומה הניע אותה? איזה אדם היה? באיזו תקופה חי ופעל? מה אפיין את תקופתו? הוראה כזו אף תנסה לחבר אישית את התלמידים לשאלות הללו, וכך תשאל לדוגמה, איך הם רואים את השינוי שהתחולל בתפיסה ביחס לחומר? או איך הם מתחברים לסוגיה זו במישור האישי? כאן אפשר לרון בקשר שלנו, המין האנושי, לחומר, לאופן שאנו משפיעים עליו, לדוגמה לאופן ההשפעה שלנו על גופנו, באמצעות רצוננו, ולאופן שהוא משפיע עלינו, ולעבור לסוגיות אונטולוגיות כגון שאלת גוף ונפש. הוראה כזו גם תתמיד להזכיר, שהדיון בנושא מתמשך, וכי המורה והלומדים וכל המוסד שאליו הם משתייכים, הם חלק ממסורת המנסה ללמוד ולהיטיב להבין את המציאות שלנו.

זהו מהלך של חניכה, של הכנסה בסוד (initiation), שיכול לתרום לחוויית השראה. התלמידים ירגישו שהם התרוממו מעל התפיסה המוכרת, הם כעת מבינים טוב יותר עניין שחשבו שהם כבר מכירים היטב, וכן שהלימוד שהם משקיעים בו את זמנם הוא חלק ממאמץ מסורתי נמשך. כמובן שהצלחתו של מהלך הוראתי כזה מחייבת שהמורים עצמם ירגישו שהם שליחים של המסורת הפילוסופית.

הוראה פילוסופית שמעודדת השראה גם תסב את תשומת הלב לזיקות החברתיות והטכנולוגיות שיש לכל אחד ממקצועות הלימוד: למקום המסוים שלו בחברה, להשפעות שלו עליה, להבחנות המושגיות ולתרומתו לשפה היומיומית שלנו, או לתרומתו הטכנולוגית.

נסכם חלק זה בשרטוט גס של תכנית לכל תכנון של מהלך לימודי ברוח המסורת הפילוסופית (ראו גם: Segev, 2017). 10%-15% מזמן הלימודים ייוחדו לפילוסופיה של תחום הדעת, לסוגיות הנוגעות להנחות היסוד של התחום (לדוגמה, בספרות אפשר לעסוק בשאלות כגון מהי אמנות, או מה הופך יצירת אמנות לאיכותית).

10%-15% מהזמן יוקצו להיסטוריה של תחום הדעת, לתהליכים שהביאו להופעתו וכך גם לעתידו. זמן זה יוקצב גם להיכרות עם דמויות מופת בתחום, ועם דמויות ומומחים עכשוויים ומחלוקות תיאורטיות ואחרות. בגיאוגרפיה, למשל, נשאל איך נראו מפת העולם והגלובוס בשנת 1000 לספירה, ואילו שינויים חלו בשרטוטי מפות העולם מאז, ולמה.

25%-30% מהזמן ייוחד ללימוד התופעה או התופעות השונות שבהן עוסק התחום. זמן זה יוקצה ללימוד תיאוריות שונות, על המושגים, ההבחנות והחוקים השונים שהן מציגות, שתפקידם להסביר את התופעות והיבטים של המציאות שהתחום עוסק בהם (בדרך כלל המוקד הסטנדרטי והבלעדי כמעט של הוראת מקצועות ותחומי דעת גם בימינו). לדוגמה, ההתנהגות האנושית ועולם הרגש של בני האדם כתופעה, והתיאוריות הפסיכולוגיות השונות הבאות להסביר אותה. 25%-30% מהזמן ייוחדו למיומנויות אינטלקטואליות או מוטוריות מרכזיות לתחום הדעת, ובכלל זה מיומנויות חישוב, ציור, כתיבה, משחק, השוואה ומיון. כ-15% מזמן הלימוד ייוחדו לעיסוק בקשר שבין תחום הדעת לתחומי דעת אחרים ולמסורת בכללותה. למשל: הקשר בין אסטרונומיה לדת, בין המשקל בשירה למתמטיקה, בין תיאוריות פסיכולוגיות לתיאוריות בתקשורת או בכלכלה. 5% מהזמן יוקצו ללימוד האתיקה של תחום הדעת, הקודים המקצועיים הנדרשים מהעוסקים בתחום בעולם המעשה.

האושר של הלומדים

לסיום, נתייחס בקצרה לשאלת האושר של הלומדים. נשאלת השאלה, האם הדגם החינוכי שתואר אינו מתעלם מאושרו של התלמיד, צעיר או בוגר. תוכנית לימודים כזו, יטען הטוען, עלולה להיות בלתי רלוונטית לחלק גדול מהתלמידים; שכן, גם אם הדברים רלוונטיים עבורם כבני אדם, שהם חלק מתרבות, משפה, ממציאות, עדיין הם אינם רלוונטיים ל"אני" שלהם. הם אינם מעניינים אותם, כי הם אינם מקדמים את אושרם ואת הגשמת מאווייהם. שאלת אושרו של הפרט היא מרכזית במסורת הליברלית, ומאחר שהמסורת של הפילוסופיה כרוכה, שלא לומר חופפת, באופן פנימי ועמוק למסורת הליברלית (Castoriadis, 1991), הרי שתוכנית לימודים הרואה את עצמה כחלק מרכזי במסורת הפילוסופית אינה יכולה להתעלם ממרכיב אושרם של הלומדים.

אלא שאם האושר הוא חוויה של קיום שָׁלוֹם ורגוע, חסר קונפליקטים חיצוניים ופנימיים, או מימוש מענג ונעדר תסכול של כל המאוויים, אזי בהחלט ייתכנו ניגוד ומתח בינו לבין רוח המסורת הפילוסופית ודרכי ההשראה החינוכיות שהצעתי (ראו לדוגמה: קאנט, 2003; אולמן מרגלית, 2012). הצעתי פוגעת בנוחות המיידית, שכן היא דורשת תהליך מתמשך של הכרה הולכת ומעמיקה מצד האדם במעמדו בעולם. זהו תהליך מתמשך של לימוד, כלומר תיקון מתמיד של הבנת המציאות שלנו למבחר היבטיה, ולכן שינוי עצמי, חברתי ותרבותי מתמשך בהרגלי החיים ובאורחותיהם. כפי שמשקף זאת אדו בדבריו:

[...] אין סיכוי שהפילוסוף יוכל להשיג אי-פעם את השלווה המוחלטת של החכם. החיים הפילוסופיים כרוכים אם כן בסבל הנובע מהבדירות 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 ככל מצב שהוא, ואפילו אם פעולתנו נדמית לנו מוגבלת (אדו, 2011, עמ' 287).

עם זאת, הניגוד בין הצעתי לבין האושר כרוך בתפיסה מסוימת מאוד של האושר כקיום שָׁלוֹם. ניגוד זה ייעלם אם נאמץ את תפיסת האושר האריסטוטלית, שלפיה האושר, השגשוג ותחושת הרווחה (well-being) מתגברים ככל שגדל האיוון 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 המקיף, באדמה היציבה, באור השמש, במים, בזולת – נתפסת כמחייבת הבנה טובה שלה ושל מעמדו בה, כשהמטרה היא שגשוג וחיים טובים. להלן טיעון נוסף לכך שאין הכרח למצוא ניגוד בין הצעתי לבין אושרם של הלומדים. במעשה הלימוד, אומר פופר, הלומד מתרגל "אמונה מטאפיזית" הנחוצה כל כך "בקיומה של סדירות בתבל" (פופר, 2017, עמ' 273). אמונה מטאפיזית זו נחוצה, שכן האמונה בסדירות, להבדיל משרירותיות אקראית חסרת היגיון, היא תנאי לקבלת המציאות, ואולי אף לראייתה כטובה (ראו: מרדוק, 2017). על פי גישה זו, אושרו של אדם מתגבש ככל שהוא רואה את עצם המציאות בכללותה

כטוב; כלומר, רואה כטובים את ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים שבה,⁵ וכך גם את עצם הקיום שלו עצמו. וכדי שתתבסס באדם תחושת אהדה קבועה לכל אלה, דרוש מאמץ רוחני מתמיד שמעשה הלימוד הוא מרכיב מרכזי בו.⁶

כיצד יוכלו תוכנית הלימודים של בית הספר, ובית הספר עצמו, להעצים את תחושת האהדה של ילד, נער או בוגר לחייהם כפרטים, ולקיומם של ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות, כגון המוות, הארעיות והכאב ההכרחיים? האם לא יהיה זה נכון לקבוע שתוכנית הלימודים של בית הספר רק מדכאת את התלמידים ואת אושרם? אבקש לטעון כי במידה מסוימת היא אכן עושה זאת, אבל אחת הסיבות לכך היא, שהמערכת תופסת את הלומדים כמי שמחובתם "לרכוש" את הידע; היא תופסת את התלמידים כבעלי חוב, שצריכים להקשיב ולקבל את מה שהמערכת "נותנת" להם. בפרספקטיבה כזו, הלימודים בהחלט יכולים לאמלל. שכן, למידה רצינית דורשת מאמץ רב, כלומר נתינה ומסירות אדירות, ובראייה זו אלו אינן זוכות להכרה אלא נתפסות כמובנות מאליהן, כמעשה של אדם המשיב את חובו. ודאי שגישה כזו פוגעת באושרם של הלומדים ומדכאת אותם. לפיכך, יש לשנות את הפרספקטיבה ולראות את הלומדים כנותנים. בלמידתם הם אינם בגדר מחזירי חוב, אלא נותנים מכל הטוב שלהם לחברה, למסורת, לתרבות ולשליחיה – המורים. הלומד אינו "רוכש" ידע בלימודיו, אלא עושה טוב – מעשה מוסרי – למסורת ולמציאות שמעבר ל"אני" המיידי שלו. במעשה הלימוד הלומדים מסיטים את תשומת ליבם מהמאויים האישיים שלהם, מהחלומות ומהתשוקות שלהם, לעבר ההיבטים הבלתי משתנים של המציאות, המתבטאים בתחומי הדעת. ללמוד באמת פירושו לתת. לכן יש לחדול מלראות בלומד בעל-חוב שיש להעריך ולמדוד את אופן התקדמותו בהחזר חובותיו – 100%, 75%, 40% מהחוב, כפי שמשקפים ציוני הבחינות. במקום זאת, כחברה עלינו לראותו כאדם שגייסנו, בדומה לאופן שמדינות מגייסות חיילים, כדי לשמור על המסורת שלנו. כנציגיה הבוגרים של

5 בהיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות כוונתי, לדוגמה, לחוקי הפיזיקה, הלוגיקה או הביולוגיה (עם או בלי ההכרה של השלכותיהם על חיינו – מוות, פרידה עתידית הכרחית מיקרינו וככלל אי-ודאות מתמדת). אך אני מתכוון גם לאפשרויות שאנו נידונים תמיד לראותן מְצוּות עלינו לפעול, כנגד העצלות הטבעית, כגון האפשרות ללמוד ולדעת יותר או להיות טובים יותר.

6 להרחבת הדיון בסוגיית זיקתו של הסובייקט למציאות, על כל הקשיים שבה, והערך של זיקה אוהדת לה למרות זאת, ראו: Segev, 2019.

המסורת ובקובעי מדיניות, עלינו לחוש הכרת תודה ללומד על מאמציו להיות עמית שלנו למסורת, במקום לראות בהשקעתו מעשה מובן מאליו. 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 שאף עולה ממחקרים מהדורות האחרונים סביב הקשר שבין נתינה לאושר – ראו לדוגמה: Pholhirul, 2015; Akinin, Hamlin & Dunn, 2012. אם כן, שלושה מרכיבים של אושר חוברים במעשה הלימוד ברוח פילוסופית של המציאות: המרכיב הראשון הוא שגשוג אישי וחברתי, כפונקציה של ידע והבנת המציאות והפוטנציאלים של טוב, אמת, צדק ויופי הטמונים בה – אותה מציאות שממנה, מידעית ומהבנתה שואבים בני האדם את קיומם. המרכיב השני הוא פיתוחה וביסוסה של האמונה הנחוצה בסדירות מטאפיזית. פיתוח, הכרוך בחיפוש אחר ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות, התבוננות מפורטת יותר ויותר בהם, ובהבנה מעמיקה עוד ועוד של המציאות בכללותה. עיון מתמשך זה, המבדיל בין ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות מהיבטיה הקונטנגנטיים, הוא שלב הכרחי בפיתוח יחס חיובי ואוהד של הלומד כלפי המציאות בכללותה, וכך גם כלפי עצמו וקיומו, וראייתם כטובים. מרכיב שלישי של האושר נחשף כשאנו מוכנים להכיר בכך שמעשה הלימוד הוא מעשה של נתינה. להכרה ולהבנה זו אפקט כפול: ראשית, היא תעשה צדק עם הלומדים, הנדרשים להתגברות עצמית ולנתינה אדירה. מעשים אלה אינם מוערכים כיום, אלא נתפסים כסוג של "החזר חוב" הכרחי מצד הלומדים. שנית, כלל מוכר בספרות המחקרית הוא 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 – אם רק יוגדר מעשהו במדויק יותר כמעשה של נתינה, תחת תפיסתו כהחזר חוב.

סיכום

מאמר זה החל בשאיפה להציג פרספקטיבה שתגדיל את ההזדמנות של הלומדים במערכת החינוך ליהנות מהשראה. ההשראה הוגדרה כגילוי או גילוי מחדש של משהו שהיה נסתר וחסר, משהו נחוץ שכמו אבד. שורטטו שלושה תנאים שהשראה בחינוך מחויבת לעמוד בהם: עליה להיות בת-קיימה; עליה להתקיים במסגרת אתית; ועליה להתכוון לציבורים גדולים. הצעתי שכדי להרחיב את ההזדמנות

למצוא השראה בלמידת תוכנית הלימודים, עלינו לחשוף באמצעותה ודרכה את הקשר העמוק שבין הנושאים והמקצועות הנלמדים בבית הספר לבין המסורת שממנה צמחו – מסורת חיה ומשמעותית – המסורת של הפרקטיקה, צורת החיים והחשיבה הפילוסופית. מסורת זו יכולה להיות הקשר שיוצק משמעות לתוכנית הלימודים, ומשמש מקור להשראה ללומדים, בכך שדרכה הם חושפים ונחשפים יותר ויותר לכוחות הנסתרים שבהם הם פועלים ופועלים עליהם. כך יכולה מסורת זו להיות מקור השראה בעיצוב זהותם המוסרית. הצגתי את היתרונות של מהלך כזה, המתבסס על הקיים ולכן אפשרי ליישום. אבל מעבר לכך, הצעה זו עומדת בכל התנאים שהצבתי להשראה בחינוך: שתהיה השראה בת־קיימה, אתית ומכוונת לציבורים גדולים. לאחר שביססתי את אפשרות מציאת ההשראה מגילוי השייכות והחיבור למסורת חיה ועשירה, תוארו מאפייניה של מסורת הפרקטיקה והחשיבה הפילוסופית. הודגשו עקרונות אהבת הדעת והאמת, לצד אהבת הקיום באשר הוא והאתיקה של הלימוד. עיקרון זה רואה בעצם הלימוד מעשה חינוכי־תרפויטי, המבסס ברוחנו ובנפשנו הבנה כפולה: את ההכרה בקיומן של דרגות ידע שונות ובאפשרות התפתחותו של הידע ותיקונו, אך עם זאת – שלעולם נהיה מועדים לטעות ולאשליה. לאחר שהוצגו כמה דרכים ליישום מעשי של פרספקטיבה זו בהוראה ובתכנונה בבתי הספר – בין השאר מתוך ראיית מקצועות הלימוד כפרקטיקות בעלות טובין פנימיים, השייכות לליבת המסורת הפילוסופית – הראיתי בסיום מדוע פרספקטיבה זו אינה עומדת בסתירה לתהליך חיפוש האושר של הלומדים. הראיתי כי כלולים בה לפחות שלושה מרכיבים שיש בהם כדי לסייע 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. ראייה כזו עשויה להגדיל את פוטנציאל האושר שלו, ובתוך כך לתקן את העיוות במעמדו של התלמיד, שכן במקום לראות בו בעל חוב – ראייה זו תנכיח את התגייסותו המאומצת ואת הנתינה שלו למסורת.

מקורות

- אדור, פ' (2011). **מהי הפילוסופיה העתיקה?** (ר' נילוד, מתרגם). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, ההוצאה לאור ע"ש חיים רובין.
- אולמן מרגלית, ע' (2012). משמעות החיים וחיים משמעותיים. בתוך: י' תדמור וע' פריימן (עורכים), **חינוך – מהות ורוח** (עמ' 123-132). תל אביב: מופ"ת.
- איינשטיין, א' (2005). **רעיונות ודעות** (ד' זינגר ויכין אונא, מתרגמים). ירושלים: מאגנס.
- אלוני, נ' (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נ' (2013). **חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- הרוי, ז' (1978). הרמב"ם ושפינוזה על ידיעת טוב ורע. **עיון: רבעון פילוסופי**, עמ' 167-185.
- וואלאס, ד"פ (2011). אלו הם מים (א' גברון, מתרגם), בתוך: **ילדה עם שיער מוזר**. תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 175-186.
- ליבוביץ, י' (1973). **הדת והמדע בימי הביניים ובעת החדשה**. נדלה ב-5 בפברואר 2020 מהאתר: <http://www.leibowitz.co.il/leibarticles.asp?id=5>
- מקינטיר, א' (2006). **מעבר למידה הטובה** (י' לוי, מתרגם). ירושלים: שלם.
- מרדוק, א' (2017). **ריבונות הטוב** (י' אשכנזי, מתרגם). ירושלים: שלם.
- פוסטמן, נ' (1998). **קץ החינוך** (א' צוקרמן, מתרגם). תל אביב: ספרית הפועלים.
- פופר, ק' (2017). **היגיון התגלית המדעית** (י' אגסי, מתרגם). ישראל: עלו-עט.
- קאנט, ע' (2003). **הנחת יסוד למטאפיזיקה של המידות** (מ' שפי, מתרגם). ירושלים: מאגנס.
- שרפשטיין, ב' (1978). שלוש תרבויות פילוסופיות: השוואה ראשונית, בתוך: ב' שרפשטיין, ש' בידרמן, ד' דאור, וי' הופמן (עורכים), **פילוסופיה במזרח ופילוסופיה במערב** (עמ' 44-100). תל אביב: יחדיו.
- Aknin, L. B., Hamlin, J. K., Dunn E. W. (2012). Giving leads to happiness in young children. *Plos One*, 7(6): e39211. doi:10.1371
- Bell, P. (2004). The educational opportunities of contemporary controversies in science. In: M. C. Linn, E. A. David & P. Bell (Eds.), *Internet Environment for Science Education*, pp. 233-260. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bleicher, J. (2006). *Bildung. Theory, Culture & Society*, 23(2-3), 364-365. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0263276406023002116>

- Castoriadis, C. (1991). The "End of Philosophy"? In: *Philosophy, Politics, Autonomy*, pp. 13-32. New York: Oxford University Press.
- Cavell, S. (1990). The Argument of the Ordinary: Scenes of Instruction in Wittgenstein and in Kripke. In: *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism*, pp. 64-101. Chicago: University of Chicago Press.
- Deutsch, D. (2011). *The Beginning of Infinity: Explanations that Transform the World*. Penguin Publishing Group. Kindle Edition.
- Einstein, A. (1936). *Some Thought Concerning Education*. Albany: The University of the State of New York Press.
- Gary, K. (2006). Leisure, freedom, and liberal education. *Educational Theory* 56(2), 121-136.
- Hadot, P. (1995). Spiritual exercises. In: *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault* (M. Chase, trans.), pp. 81-125. Oxford: Blackwell.
- Kim, C. (2009). The end of philosophy: Limits of its self-reflection. *The International Journal of the Humanities*, 7(8), 93-103.
- Kwak, D. (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, D. (2016). Ethics of learning and self-knowledge: Two cases in Socrates and Confucian teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 48, 7-22.
- Masschelein J. & Simons M. (2013). In: *Defence of the School: A Public Issue* (J. McMartin, trans.). Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Peters, R. S. (1972). Education as Initiation. In: R. D. Archambault (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, pp. 87-111. Oxford: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, M. (2015). Socrates and Confucius: The cultural foundations and ethics of learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47, 423-427.
- Pholphirul, P. (2015). Happiness from giving: Quantitative investigation of Thai Buddhists. *Applied Research in Quality of Life*, 10, 703-720.
- Rojek, C. (2010). *The labour of leisure: The culture of free time*. London: Sage Publications.

- Scharfstein, B. (1998). *Comparative history of world philosophy: From Upanishads to Kant*. Albany: State University of New York Press.
- Segev, A. (2017). Does classic school curriculum contribute to morality? Integrating school curriculum with moral and intellectual education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 89-98.
- Segev, A. (2018). Worthy leisure education: Teaching here and now. *Research in Education*, 100(1), 97-113.
- Segev, A. (2019). Rationale for moral education: A reading in Plato's *Republic*. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 50, 39-56.
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. New York: Penguin.
- Thrash, T. M. & Elliot, A. J. (2003). Inspiration as psychological construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 871-889.
- Thrash, T. M., Moldovan, E. G., Oleynick, V. C., & Maruskin, L. A. (2014). The psychology of inspiration. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(9), 495-510.
- Trelawny-Cassity, L. (n.d.). Plato: The Academy. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, ISSN 2161-0002. Retrieved on 9 Feb. 2020 from: <https://www.iep.utm.edu/academy/>
- Varkoy, O. (2010). The concept of "Bildung". *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 85-96.
- Wartiovaara, M., Lahti T. & Wincent, J. (2019). The role of inspiration in entrepreneurship: Theory and the future research agenda. *Journal of Business Research*, 101, 548-554.
- Whittington, R. (2008). Alfred Chandler, founder of strategy: Lost tradition and renewed inspiration. *The Business History Review*, 82(2), 267-277.
- Wise, J. B. (2014). What is leisure? A Macintyrian based response. *Journal of Unconventional Parks, Tourism & Recreation Research*, 5(2), 17-22.
- Yadgar, Y. (2013). *Tradition*. *Humanistic Studies*, 36, 451-470.

