

אוניברסיטת תל-אביב

בית-הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר

החוג : מדיניות ומנהל בחינוך

המגמה : היסטוריה ופילוסופיה של החינוך

הוראת הפילוסופיה בבית-הספר התיכון

עם דגש על אתיקה

מגישה : יעל כהן

ת"ז : 003648805

מנחה : פרופסור אסא כשר

אוקטובר 2008

תוכן העניינים

5.....	פתח דבר.....
6.....	מבוא - הרציונאל לנושא העבודה.....
10.....	1. פרק ראשון : למה ללמד פילוסופיה בתיכון?
10.....	1.1 תכלית הוראת הפילוסופיה והאתיקה בתיכון.....
11.....	1.2 ייחוד הוראת האתיקה.....
	1.3 הפילוסופיה ככלי המכשיר לחשיבה.....
14.....	ביקורתית וחשיבה רציונאלית
17.....	1.4 בחירה, פיתוח יכולת הבחירה ומשמעות החיים.....
24.....	1.5 חברה פלורליסטית ויצירת דמוקרטיה.....
35.....	2. פרק שני: דיון בתכניות לימודים.....
35.....	2.1 תהליכי הבנייה של תכנית הלימודים.....
40.....	2.2 דיון ביתרונות וחסרונות בתכנית הלימודים (5 יח"ל).....
44.....	2.3 מה לומדים בעולם? (IPO).....
47.....	3. פרק שלישי: מתודות הוראה.....
47.....	3.1 מתודות הוראה.....
	3.2 עמדה אתית של המורה בכתה -.....
51.....	האם המורה לפילוסופיה מחנך?

56.....	4. פרק רביעי: תפקידה וייחודה של הוראת האתיקה בתיכון
4.1	הוראת האתיקה כמרכיב מרכזי בחינוך
56.....	מבחינה אתית וחברתית
4.2	לימוד האתיקה - דיון בקשיים הבאים
65.....	לידי ביטוי בטרום למידה
4.3	71..... חשיבה רציונאלית וכושר הדמיון כאמצעי
74.....	5. פרק חמישי: תורות המוסר והאתיקה
5.1	74..... תורת המידות - תכונות האדם ויחסיו החברתיים
5.2	74..... האינטואיציה המוסרית כבסיס לאתיקה
5.3	77..... האם המוסר יחסי?
5.4	87..... מילון מושגים לתלמיד
88.....	6. פרק שישי: מתיאורה ליישום - מן העיוני אל המעשי
6.1	88..... ההבדל בין עובדות, אתיקה (ערכים) ומוסר
6.2	91..... אתיקה יישומית
96.....	7. פרק שביעי: יתרונות ומגבלות של התלמידים המתבגרים
7.1	96..... התפתחות מוסרית של התלמיד
7.2	98..... יכולת אינטלקטואלית: ניתוח, הפשטה ואינטגרציה
	8. פרק שמיני: מטרת לימוד האתיקה
101.....	מבחינה ערכית וחברתית
8.1	102..... המוסר החברתי והתעלמות ממוסר אישי
8.2 השפעה על אקלים בית-הספר
106.....	סיכום (בעברית ובאנגלית)
117.....	ביבליוגרפיה

תקציר

מטרת העבודה

מטרת העבודה לבחון את סוגיית הוראת הפילוסופיה בבית הספר התיכון. המוסר עולה כהיבט נלווה כמעט בכל תחום שנלמד בביה"ס והוא חלק מההתנהלות השוטפת של התלמידים, לא ניתן להתעלם מהאספקט המוסרי והשאלה היא כיצד להפוך אותן לנושא המרכזי של הדיון. העבודה מבקשת להראות כי הידיעה הנרכשת מלימוד והבנת הצורך לנהוג בכבוד אל הזולת, ועמידה על מהות הדמוקרטיה מעוררת אצל התלמיד התנהגות מוסרית.

מבנה העבודה

לעבודה 8 פרקים.

פרק ראשון עוסק בחשיבות של הוראת הפילוסופיה והאתיקה בדגש על האתיקה בבתי ספר תיכוניים.

פרק שני חוקר תוכניות לימודים בפילוסופיה ובדיקת הנושא חינוך לחיים בעלי משמעות. פרק שלישי ופרק רביעי עוסקים במתודות הוראה המאפיינים את הוראת האתיקה על יסודות משמעות החינוך המוסרי, חשיבה ביקורתית -רציונאלית -יישום הלוגיקה והשיפוט המוסרי.

פרק חמישי מציג דיון בתורות מוסר ואתיקה, רקע והסבר לתורות ומיון מה ללמד. פרק שישי מתמודד עם ההבחנה בין עובדות וערכים משמשת כבסיס לערכי היסוד של החברה עליהם תהיה מושתתת תורת המוסר והאתיקה ובחירת מתודה מתאימה.

פרק שביעי ופרק שמיני מתייחסים אל התלמיד ויכולתו. הבחנה ברמה והיכולת האינטלקטואלית, והרמה הקוגניטיבית המאפשרת לימוד פילוסופיה ואתיקה בבית ספר תיכון לסיכום, אפשר להתייחס אל העבודה עצמה כמקשה אחת של חקירה פילוסופית, היסטורית, מתודולוגית, החותרת למסקנות והמלצות.

שיטת העבודה

העבודה מתבססת על שני מקורות: תיאורטי ומעשי. בחלק התיאורטי, העבודה סוקרת מתודות שונות המקובלות בתחום הוראת הפילוסופיה בבתי הספר התיכון, הן בארץ והן בעולם, וזאת לשם הצגת שדה המחקר. יובאו רעיונות מפתח בתחום ותוצג קשת מגוונת של גישות לעניין זה. החלק המעשי מבוסס על ניסיוני האישי כמדריכה ארצית מטעם משרד החינוך למורים לפילוסופיה, ודיאלוג עם המורים, על רקע התפתחות ההיסטורית של הוראת הפילוסופיה בישראל תוך השוואה עם ארצות שונות.

מסקנות העבודה

על רקע המשבר במערכת החינוך מבחינה ערכית והישגיים לימודיים, מוצעת כאן גישה חדשה הבאה לידי ביטוי בהוראת האתיקה שיסודותיה נטועים בפילוסופיה עצמה. המסקנה שיש צורך לייצור מעמד יציב לאתיקה כלומר למצוא את היסודות האתיים המכוננים את החברה ההומניסטית. בהוראת האתיקה לתלמידי התיכון טמונה היכולת של יישום הערכים האתיים בחיי היומיום, תרומה היכולה לשמש לקידום החשיבה וההתנהגות האתית של הפרט והכלל.

פתח דבר

בחרתי לכתוב את העבודה הזאת כחלק וכהמשך ישיר של עבודתי המעשית בהוראה ותפקידי כמדריכה ארצית למורי הפילוסופיה מטעם משרד החינוך. אני סבורה שהוראת הפילוסופיה מחייבת הליכה בדרכי הוראה ייחודיות, השונות מאוד מאלה הרווחות בהוראת מקצועות לימוד כמו מדעים מדויקים ומדעי הטבע וגם בהוראת מדעי הרוח, שהפילוסופיה נכללת בהם.

בדיון שאציג כאן אתמקד בשני היבטים של הוראת הפילוסופיה: התלמיד והטקסט.

בדיון בתלמיד אבחן:

- עד כמה ההתפתחות הקוגניטיבית של אדם בגיל ההתבגרות מאפשרת לו רמת חשיבה מופשטת כפי שדורש הדיון הפילוסופי.

- מה רוכש התלמיד מתוך לימוד הפילוסופיה מלבד ידע על התרבות המערבית?

- האם לימוד הפילוסופיה יכול להשפיע על ההתנהגות של בני הנוער?

בספרו "המטאפיזיקה של המידות" טען קאנט כי האתיקה עונה על השאלה כיצד עלי לנהוג.

בעבודה הזאת אבחן את השפעת לימוד האתיקה לאור קביעתו של קאנט, ואדון גם בדרכי

ההוראה המתאימות.

מבוא - הרציונאל לנושא העבודה

מטרת עבודתי היא להציג את החשיבות של הוראת מקצוע הפילוסופיה בבית-הספר התיכון ואת הצורך להפוך אותו למקצוע לימוד חובה.

לפני שאדון בשאלה המרכזית: מהו המיחד את הפילוסופיה ומדוע יש ללמד את הנושא? אברר מדוע יש בכלל ספק בדבר הצורך בידע פילוסופי ובהוראה של המקצוע.

סוקראטס נידון למוות בגין שתי עברות, שאחת מהן הייתה הטענה שהוא מקלקל את בני הנוער בכך שהוא מלמד אותם פילוסופיה. בניגוד לסופיסטים, שטענו שהם מתמחים בהתפלספות, סוקראטס רצה להעניק לצעירים את הכלי שבעזרתו יוכלו לחקור מהי האמת.

חשיבותה של הפילוסופיה היא שהיא מאפשרת לתלמיד להביא לדיון מחשבות וחויות שהוא עצמו התנסה בהן. התלמיד מגיע לכיתה עם "שיעורי הבית". החומר הראשוני שעליו מתבסס הדיון הוא אישי ואימננטי לחיי התלמיד, וכך ניתנת לכל התלמידים האפשרות להשתתף בשיעור. לא פעם מתברר שתלמידים שכלל אינם לוקחים חלק פעיל בשיעורים אחרים, מתבטאים בחופשיות בשיעורי הפילוסופיה. במהלך השיעורים החוויות שלהם יעברו טרנספורמציה מחוויה ומחשבה אינטואיטיביות אל לוגיקה ותיאוריות פילוסופיות.

בשיעורי הפילוסופיה התלמיד מתוודע למגוון גדול של נושאי דיון פילוסופיים ולתיאוריות של פילוסופים שונים, וכך הוא מפתח חשיבה אוטונומית ביקורתית. הוא מגלה את עצמו, וכך מתרחב האני שלו, ומתפתחת ההכרה שלו את מקומו של הזולת בחייו.

הפילוסופיה מאפשרת הסתכלות רחבה - לא קבלת הדברים כמובנים מאליהם, אלא מסע ספקני מתמשך וחיפוש תמידי אחר האמת.

הפילוסופיה משמשת מנוף או "קביים" לגדילה ולצמיחה של התלמיד.

הנה מה שענו תלמידי י"א שלומדים פילוסופיה, על השאלה מדוע בחרו בפילוסופיה כמקצוע בחירה בהיקף של חמש יחידות לימוד:

"אני חושב משמע אני קיים - לא הבנתם? בואו ללמוד פילוסופיה."

"ה'פילוסופיה' קבוצה מגובשת המגיעה ברצון ללימודים."

"השיעור היחיד שנותן לגיטימציה לביטוי העצמי שלך."

"המקצוע מעורר: סקרנות, מעניין, בשביל הנשמה, להרחיב את הדעת, דיונים פתוחים, דילמות מוסריות."

"לא קיבלו אותי לשום מקצוע אחר."

"הפילוסופיה מעבר לחומר הלימודי היא ערך לחיים."

" למדתי לא להסתפק בתשובות שטחיות."

המטרות של הוראת הפילוסופיה :

1. הרחבת האופקים, לא לקבל דברים כמובנים מאליהם, ולהיות במסע ספקני ותמידי בחיפוש אחר האמת.
3. לימוד ותרגול של דרכי החקירה האינטלקטואלית.
2. העמקת המודעות העצמית.
3. פיתוח אוטונומיה חשיבתית.
4. הזדמנות לבדוק את המילון שלנו - אילו קונספציות מפעילות אותו? האם ה"אבן שושן" שלנו הוא האפשרות היחידה, או שאפשר ליצור מילון חדש?

הפילוסופיה משפיעה גם על מקצועות אחרים. לימוד הפילוסופיה מקנה לתלמיד מיומנויות של השתתפות בדיון וכתובת חיבור עיוני באופן לוגי, רציונאלי וביקורתי. הסקרנות האינטלקטואלית שמעורר לימוד הפילוסופיה מתגלה גם בלימוד המקצועות האחרים.

לימוד פילוסופיה יכול גם לתרום תרומה גדולה לחינוך ההומניסטי, לחינוך לערכים, וכאן חשיבותה של ההתמקדות בפילוסופיה של המוסר - אתיקה.

הגישה הפוסט-מודרניסטית לתרבות ולאמנות, הרווחת בתקופתנו, בנויה על ציטוטים ומחזור ועל חלקיקי מידע. אנו רואים זאת בקולנוע, בספרות, באדריכלות וגם בערוץ המוסיקה MTV, חביב הנוער. ועם זאת, יש גם היום מקוריות ויצירתיות. כדי למצוא כיוון בתרבות התזזיתית הזאת אנו נשענים על שני יסודות, בעיקר: מחד - ידע ותיאוריה, ומאידך - פרקטיקה. הפוסט-מודרניזם אינו נותן אמון ב"אדם במיטבו", ובמקום השאלה הקלאסית "איך לחזור לגן העדן האבוד?" הוא מציב את השאלה: "איך לרהט את הגיהנום?" תפקידו של החינוך הפילוסופי בתוך זה הוא להדגיש את המצוינות; האידיאל של אדם בעל תרבות ותבונה, הפועל מתוך חירות, בחירה אישית, שיקול דעת רציונאלי ואחריות. בלימוד פילוסופיה, ובפרט אתיקה, אפשר להקנות לתלמיד תוכן וידע של תיאוריות ותפיסות, וכך להעשיר את עולמו התרבותי, ובצד זה לפתח בו יכולת לפעול באופן חופשי ובאופן מוסרי.

בתוך הטיעון הכללי שלי על אודות החשיבות של הוראת הפילוסופיה בבית-הספר התיכון, אתמקד בהוראת תורת המוסר - אתיקה.

אתחיל בסקירה של ההיסטוריה של הוראת הפילוסופיה מתוך עמדתם של הפילוסופים עצמם. בהמשך אציג את תכנית הלימודים הקיימת בפילוסופיה, ואדון בשאלה אם יש מקום לבצע בה שינויים.

בפרק נוסף אדון בשאלה אילו תיאוריות פילוסופיות, ובעיקר מבין אלה העוסקות באתיקה, ראוי ללמד בבית-הספר התיכון, ומהן הבעיות שיכולות להתעורר בעת הוראתן.

לאור טיעוני לחשיבות הוראת הפילוסופיה, אסיים בשאלה המעשית, כיצד אפשר להוסיף עוד ועוד בתי-ספר אל אלה המלמדים פילוסופיה כבר היום, ויתרה מזו - האם יש מקום להנהיג פילוסופיה כמקצוע חובה, כפי שנהוג בצרפת, בטורקיה, בארה"ב ובמקומות רבים אחרים בעולם.

פרק ראשון: למה ללמד פילוסופיה בבית-הספר התיכון?

1.1 תכלית הוראת הפילוסופיה והאתיקה בבית-הספר התיכון

השאלה שעלינו להשיב עליה בבואנו לטעון לחשיבות הוראת הפילוסופיה והאתיקה בבית-הספר התיכון היא: האם הוראת הפילוסופיה מקנה רק ידע על הפילוסופים ועל תרומתם לתרבות האנושית, או שיש בצדה ערך מוסף, כמו תרומה לפיתוח חשיבה רציונאלית ויכולת לנתח מושגים, והקניית כלים לחשיבה ביקורתית ומעמיקה.

השאלות הקיומיות המטרידות את האדם המודרני, ובמיוחד את בני הנוער, הן אותן שאלות שהטרידו את האדם גם בעבר, מראשית ימיה של האנושות. מסתבר שאדם איננו בודד בניסיונותיו לפתור שאלות מהותיות, לא לאורך ההיסטוריה ולא בקרב בני דורו.

הפילוסוף המתמודד עם השאלות הקיומיות נוקט בדרך של ניתוח שיטתי ובחינה רציונאלית דקדקנית של כל שאלה שעולה לדיון. לימוד הפילוסופיה נותן ביד הלומד את הכלים לפעול בדרך זו. כך הוא יהפוך לאדם חושב, המסוגל לבחון גם שאלות חדשות שייתקל בהן בעתיד.

הדרך של בחינה ובדיקה הולמת את אורח החיים בחברה פלורליסטית, שקיים בה מגוון גדול של ערכים, דעות והשקפות. בדרך החקירה הפילוסופית יכול כל מתלבט לבחור את מה שנכון בעבורו בתוך מבחר הדעות והרעיונות.

הוראת הפילוסופיה חותרת להקנות ללומד כלים ותרגולות של חשיבה עצמאית וביקורתית. עם זאת, אין בה כדי לגזול מן הלומד את החופש לחשוב בדרכו הוא. תלמיד הפילוסופיה לומד שכדי למצוא תשובות לשאלותיו עליו לבצע עבודת חשיבה מעמיקה, ולעתים קשה. בהמשך הדרך הוא נוכח, לא פעם, שהוא אימץ לעצמו ספקנות פילוסופית כדרך של לימוד, והוא יכול ליישם אותה גם בתחומים אחרים.

1.2 ייחוד הוראת האתיקה בבית-הספר התיכון

במהלך ההיסטוריה דנו גם הפילוסופים עצמם בשאלת נחיצותה ותרומתה של הוראת הפילוסופיה.

אפלטון היה הראשון שקשר בין פילוסופיה לחינוך. תכנית הלימודים שהציע אפלטון נועדה, כדבריו, "להציל את החברה". הוא חילק בחלוקה קשוחה את חברת בני-האדם, כולל הילדים, לקטגוריות שונות, בהתאם ליכולת האינטלקטואלית שלהם. בקבוצה שהוא הציב בראש הוא

ראה את המושלים לעתיד; את דרגת הלימוד הגבוהה ביותר, שממנה ייהנו חברי הקבוצה הזאת, הוא ייחס לפילוסופיה, שתאפשר להם לדעת את האמת, וכך תתרום להכשרתם לתפקיד המושלים.

בתקופה מאוחרת יותר, באופן קצת יותר צנוע, ג'ון סטיוארט מיל (1806-1873), הציע שחינוך אוניברסאלי הוא הדרך הטובה ביותר להגשמת הרעיונות הפילוסופיים האתיים בהתאם לתפישה התועלתנית של "מירב האושר למירב בני-האדם". לטענתו של מיל, אם אנשים יזכו לחינוך וללימוד, הם יעדיפו את התענוג הגבוה על פני הנמוך, הם יידעו להעריך חופש, אינטליגנציה וטוב מוסרי. האנשים האלה הם המתאימים לשלוט בחברה, בדומה לעילית החברתית של אפלטון. באשר לקאנט, הדעות חלוקות, יש הטוענים שהוא סבר שאין ללמד אנשים צעירים פילוסופיה. הפילוסוף ג'ורג' מק-דונלד רוס (George MacDonald Ross), מאוניברסיטת לידס, טוען כי קאנט התחיל ברגל שמאל כשאמר שתלמידיו לעתיד צעירים מדי כדי ללמוד פילוסופיה, מכיוון שתלמידיו היו אפילו צעירים מן התלמידים היום. לדעתו, קאנט האמין שאפשר ללמד אנשים צעירים, בתנאי שזה יהיה במתאם עם התפתחות ההבנה האנושית; השימוש בתבונה כדי לשלוט בסביבה הטבעית כתוצאה של ההשכלה והקדמה יהיה גם התוצאה של החינוך, של הוראת פילוסופיה.

גם הפילוסופים בני זמננו מתלבטים בשאלות של חינוך והוראה. הפילוסופית מרי וורנוק, שואלת בספרה *The Uses Of Philosophy*: "באיזו מידה החדרה של פילוסופיה ביקורתית למערכת החינוך יכולה לשפר את החינוך ולהצדיק את חשיבותה ותפקידה של הפילוסופיה, כפי שמניחים הפילוסופים עצמם?" (עמ' 132).

לעתים קרובות נשמעת ביקורת על החינוך התיכוני, על זה שהתלמיד המסיים את לימודיו אינו יודע מספיק, בעוד שלו עצמו אין מושג עד איזו מידה הוא חסר ידע, ואין לו בסיס מושגי שיאפשר לו לקלוט מושגים חדשים. וורנוק מציעה שכדי לשפר את המצב רצוי שכאשר מלמדים נושא מסוים (כגון ביולוגיה או פיזיקה), נשאל גם עד כמה הוא נוגע לנושאים אחרים בתכנית הלימודים? יש לגשת לדין בשאלה הזאת מתוך גישה ביקורתית מנתחת (אנליטית), וגם לבחון מפרספקטיבה היסטורית את כל מה שנלמד. למילוי הפונקציה הזאת מתאימה במיוחד הגישה של הפילוסופיה הביקורתית.

בבואו לעודד חשיבה פילוסופית אצל תלמידיו, המורה נדרש לביטחון ולאומץ: לבקר משמעו לדעת את הנושא היטב, לשאול שאלות נוקבות, להיות מסוגל לשלב נושאים נוספים בדיון, ולהתמודד עם תגובות התלמידים.

וורנוק מציינת עוד שאריסטו טען שפילוסופיה מוסרית (שלא כמו מתמטיקה), אינה נושא מתאים לצעירים. לדעת וורנוק, הוא צדק בזה במידה מסוימת. המורים לפילוסופיה, ובמיוחד אלה הסובלים מחוסר זמן, חשופים לשתי סכנות שונות, הנובעות מזה. מצד אחד, תכנית הלימודים יכולה לגרום להם להתייחס לנושא באופן היסטורי, בעוד שהכוונה היא ללימוד לא רק מתוך השוואה ועל רקע העבר, אלא בעיקר ללמד מה שהפילוסוף ביקש לומר, ולא את הטקסט הפילוסופי עצמו (בבחינת ה"על" ולא ה"את"). תמצות ותקציר אולי מקל על המורה, אבל מה שנדרש באמת, לדעתי, הוא תכנית לימודים רחבה, שתאפשר לרדת לעומק הדברים.

לדעת וורנוק, אם הפילוסופיה נתפסת כאוסף של שאלות כלליות מעניינות, הדבר יכול להביא את התלמיד למצב שבו הוא מחפש או שולל "פתרונות", בלי לחדור לעומק הנושא. מעניין שמחד, וורנוק מעלה את כל הסיבות המצדיקות את הוראת הפילוסופיה, אבל מאידך, מסקנתה היא שאין ללמד פילוסופיה בבית-הספר התיכון. זוהי מסקנה מרחיקת-לכת, והיא נובעת, לדעתי, מחוסר ידיעה וניסיון על אודות ההוראה בבתי-ספר על-יסודיים. על-כל-פנים, לדיונונו כאן, אין ספק שוורנוק מחזקת את העמדה שבידי הפילוסוף ומורה הפילוסופיה היכולת להקנות לתלמידים ידע והכשרה לחשיבה רציונאלית וביקורתית.

בניגוד לעמדתה של וורנוק, הטוענים שלי בעד הוראת הפילוסופיה בבית-הספר התיכון הם:

- רמת ההתפתחות המנטאלית של המתבגר מאפשרת לתלמיד להבין בעיות מופשטות.

- בהוראת הפילוסופיה משתמשים באמצעים דידקטיים מגוונים:

1. התבוננות מנקודת מבט היסטורית.
2. קריאת טקסטים של פילוסופים הקשורים לנושא הנלמד.
3. ליבון בעיות (כגון הדיון בשאלת גוף-נפש) העולות מתוך עיון בטקסטים פילוסופיים, ובירור והגדרה של מושגים.

1.3 לימוד פילוסופיה כהקניית כלים לחשיבה ביקורתית ולחשיבה רציונאלית

נושא הדיון שלנו, הוראת הפילוסופיה והאתיקה בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה של בית-הספר התיכון. תקופת הלימוד הזו היא הציר שעליו נבנית הוראת הפילוסופיה בכלל, ועליה להיות מצד אחד חוליה בשרשרת, ומאידך כוח מכוון להמשך התפתחות האדם הצעיר, מהלכים מכוונים שבהם בעת שהילד עובר מילדות לבגרות ניתנת לו ההזדמנות לברר מהי פילוסופיה, מהי חשיבה רציונאלית, מהו פשר הלמידה, כיצד לומדים ואיך מתנהגים. אנו מדברים על לימוד תורות המוסר, האתיקה, תורת ההכרה והמטאפיזיקה. במילים אחרות ללמוד מהי מהות האנושיות, מהו "האני" ומהי זהותו בזמן ההתבגרות.

בהוראת המתמטיקה המטרה היא שהתלמידים יפתרו בעיות שונות באמצעות המתמטיקה, בדרך הדומה לזו שבה מתכננים מכונה. ברור לכול כי בהוראת המתמטיקה אנו רוצים שהתלמידים יקבלו לידיהם כלים להפקת לקחים. לעומת זאת, לעתים קשה להצביע על המטרה של הוראת הפילוסופיה. האם לימוד הפילוסופיה רק מקנה ידע לתלמידים, או שמא יש בהוראת המקצוע זה משום מתן תכנים נוספים לידיהם?

הוראת הפילוסופיה כיום מאפשרת מתן מידע לצד מתן מענה לשאלות עכשוויות, בדרך שהוראת מקצועות אחרים איננה מזמנת. הפילוסופיה מאפשרת להראות כי השאלות והבעיות המטרידות את מוחו של האדם המודרני הן אותן השאלות שהטרידו את האדם גם בעבר, כבר מראשית קיומו.

בבעיות המתרחשות בחיינו מצביעה הפילוסופיה על כך שכל אדם איננו בודד בניסיונותיו לפתור. תמיד קיים אדם נוסף, בעבר או בהווה, שמתמודד עם בעיות דומות.

הפילוסופיה איננה עונה דווקא על שאלות עכשוויות, אינפורמטיביות, ומטבע הדברים איננה מעניקה תשובה מוחלטת. אולם בבואה לענות על שאלות, ביכולתה להעניק תשובות מעניינות יותר בכל פעם ופעם וכן ביכולתה להאיר את הבעיה באור שונה מזה שבו היא הוארה בעבר. כך הולכת הפילוסופיה ונעשית מעניינת יותר ויותר. זוהי למעשה הדרך שבה הפילוסופיה מתפתחת, ועלינו לבדוק את התשובות שהיא מעניקה. בעיות רבות נפתרות בעזרתה של הפילוסופיה, המציגה תמיד תשובה חדשה אפשרית.

הפילוסופיה מעניקה תשובות רבות ובצדן היא עצמה מעלה שאלות רבות.

דרכה זו של הפילוסופיה הינה ייחודית ומקורית ונבדלת מדרכם של מדעים אחרים, כמו הפסיכולוגיה והסוציולוגיה, לדוגמה. דרכו של הפילוסוף היא ייחודית, מאחר שזוהי דרך של

ניתוח ובדיקת הבעיה מכיוונים שונים, כמו הצד תבוני או הרציונאלי שלה. מבחינה זו יש לעוסקים בפילוסופיה כלים שאין בידם של העוסקים במקצועות אחרים. כלי הניתוח הפילוסופי מאפשרים להעניק תשובות בדרך של הצגת שאלות נוספות, שהמדעים האחרים אינם נדרשים להן. דוגמה לדרך המענה הזאת אפשר לראות בתפקידו של קצין האתיקה במוסד. מן הסתם, אין לקצין הזה בהכרח תשובה לכל שאלה שהוא יישאל, אך ביכולתו להוסיף ולשאול תמיד שאלות נוספות ולהציע כיווני מחשבה שיצטרפו אל אלה שכבר הוצעו, וכולם יחד יאפשרו לתת תשובה טובה, מוצלחת ומשכנעת בסופו של דבר.

למעשה, הפילוסופיה היא זו שהופכת את האדם לאדם חושב. לימוד הפילוסופיה מאפשר לאדם להיכנס אל מעין "מסלול" של דרך התמודדות עם שאלה, ואין זה משנה אם זוהי שאלה אישית, פרטית או לאומית. באמצעות לימוד הפילוסופיה התלמידים מקבלים הכשרה לחיים הצפויים להם ויחד עם זה הפילוסופיה מעניקה להם כלים להידרש לשאלות שהם לא היו נדרשים אליהן כלל אלמלא למדו פילוסופיה.

לאור הנטייה הרווחת היום ללמד חשיבה ביקורתית כמקצוע נפרד, נשאלת השאלה למה לא לעשות זאת באמצעות הוראת פילוסופיה?

שרון ביילין והרבי זיגל (אוסף מאמרים על הפילוסופיה של החינוך) טוענים במאמרם שההפרדה שהייתה מקובלת בין חשיבה ביקורתית ובין חשיבה רציונאלית נעלמה למעשה, ולדעתם אין להפריד בין שני סוגי החשיבה, אלא לראות בחשיבה המודרנית חטיבה אחת של רציונאליות וביקורתיות.

ישראל שפיר (הרפז, עמ' 190) טוען "בשבח הרגשות הקוגניטיביים", ומדגיש בעיקר שחשיבה ביקורתית היא בעלת חשיבות עליונה בהוראה והיא הפעילות הראשונית של חינוך. שפיר סבור שטיפול חשיבה ביקורתית רציונאלית היא מטרתו המהותית והיסודית של החינוך. מכאן הוא בונה את התיאוריה שפעילויות חינוכיות חייבות בתכנון בדרך שהמבנה והצורה של הערכה רציונאלית תוכר היטב בתכנית הלימודים. סינגר מציעה להכיר בתלמיד בית-הספר אדם עם שוויון מוסרי. יש להתייחס אל התלמיד בכבוד כאל אדם שאנו רוצים להביאו למצב שבו הוא יוכל לחשוב בעצמו. התייחסות המחנכים אל התלמיד בכבוד מאפשרת לו להתייחס לתכנים כלליים ואישיים ולשפוט אותם על-פי קריטריונים של חשיבה ביקורתית ורציונאלית.

הקשר בין למידה, חוכמה, חשיבה רציונאלית וביקורתית ויצירת מערכת ערכית אצל התלמיד ישרת גם מקצועות לימוד נוספים.

1.4 בחירה, פיתוח יכולת הבחירה ומשמעות החיים

כאמור, ההתפלספות, העיסוק בפילוסופיה, מעניק לעוסק בו כלים לניתוח ולבדיקה של כל מרכיב בדרך המספקת תשובה שיטתית, בדוקה ומובנת, וההופכת להיות לו קו מנחה בדרך אל פתרונה של כל בעיה או שאלה, בין אם זו קשורה בעניין של חיים ומוות ובין אם מדובר בעניין יומיומי.

בלימוד פילוסופיה התלמיד לומד לבחון כל היבט של השאלה שהוא מתמודד איתה, בדרך אל המסקנה; כדבריו של סוקראטס, שאמר שכל דבר ועניין הוא בר בחינה. הפילוסופיה מעניקה סיכויים גבוהים לכך שנוכל גם להגיע אל התשובות הנכונות.

הדרך של בחינה ובדיקה מתאימה לאורח חייהם ולדרך מחשבתם של אנשים החיים במדינה דמוקרטית, שבה כל אחד רשאי לבחור את דרכו, בידיעה שהוא אחראי למעשיו ויש לו חובות לצד זכויות. הזכות לבחור יכולה אמנם לגרום גם לתוצאות רעות, אך האדם הבוחר נושא תמיד באחריות להן.

דרך החקירה הפילוסופית מביאה בהכרח להכרה בדמוקרטיה ותורמת לגיבוש אדם הומניסטי. התהליך של המחשבה הפילוסופית מאפיין בהכרח את החברה הדמוקרטית. דרך המחשבה הנרכשת באמצעות לימוד הפילוסופיה מאפשרת לתלמיד ללמוד להבחין בין טוב ורע. תלמיד שרכש כלים פילוסופיים משתמש בהם בדרך של ניתוח ובחינה המובילה אותו למסקנות טובות ומוסריות יותר. מי שמתורגל בדרך החשיבה הזאת כדרך חיים יהיה בעל יכולת טובה יותר להגיע לפתרונות טובים יותר.

השאלות שהפילוסופיה עוסקת בהן - על אודות אלוהים, הכרת הידע, הכרה, אתיקה, רכישת הידע בעולם, ועוד, נכללות בתחומים השונים של הפילוסופיה: מטאפיזיקה, תורת ההכרה, אתיקה, אסתטיקה, מחשבה מדינית, פילוסופיה של המדע, פילוסופיה של הדת, ועוד. הנושאים האלה כלולים בתכנית הלימודים שאדון בה בהמשך.

הבדיקה הפילוסופית, שסוקראטס אומר עליה: "חיים ללא חקירה הם לא חיים", אינה מהלך ברור מאליו.

כל זה נובע מזה שבני-אדם הם סקרנים ויש להם שאלות, שאלות מוסריות, שאלות על מהות השלטון הראוי, שאלות על רכישת שפה, רכישת ידע על העולם, הבנת מבנה המחשבה, וכדומה.

לסיכום, חשיבה ביקורתית החלה עוד בתקופה הפרה-סוקראטית, אצל הסופיסטים, ואצל סוקראטס היא מופיעה בדיאלוגים שבהם חתר לחשיבה ביקורתית, כאשר החשיבה הביקורתית

היא למעשה דרך חיים. החקירה המתמדת מאפשרת חיים אתיים, החיים הטובים שייצרו את השלטון הרצוי. לאחר שנים של חשיבה אמונתית, שיש להאמין בקיים, בעת החדשה והמודרנית התחזקה הגישה החינוכית, לחינוך לחשיבה ביקורתית, כפי שמציגים גוין פסמור וגוין דיואי (הרפז, עמ' 35).

משמעות החיים

בדיונים הפילוסופיים, במהלך השיעורים, מתעוררת אצל התלמידים אי נחת המלווה בספקנות: למה ללמוד פילוסופיה? מהי משמעות הדברים? לשם מה אני צריך את זה? נראה לי שדווקא בנושא משמעות החיים יש אפשרות לתת מענה לשאלות האלה. זוהי דרך נוספת שדרכה נבסס את הבחירה בדרך החיים. מורים רבים מלמדים את הנושא ויוצרים יחד עם התלמידים עבודות יצירתיות בתחום הפילוסופיה ובתחומים אחרים.

העיסוק בפילוסופיה מעניק לתלמיד את הכלים לבירור הזהות האישית שלו: מי אני? מה אני? מה מטרת החיים ומהי משמעותם.

שני פילוסופים בני-זמננו שעוסקים בשאלה הזאת הם הפילוסוף והפסיכיאטר ויקטור פרנקל ופרופסור אסא כשר.

בדיאלוג שמנהל פרופסור כשר באתר אינטרנט¹ עם קוראת של ספרו על משמעות החיים² הוא מפרט את העמדות הפילוסופיות שהוא הציג בספר. הדברים בהירים וברורים ואפשר להבחין מן הדרך שבה הם נאמרים עד כמה החומר מתאים לא רק לאדם הבוגר אלא גם לתלמיד בגיל ההתבגרות:

על רגל אחת, אין לחיים שלנו מטרה מן המוכן.

משמעות החיים היא לא ציפור כחולה שאנחנו צריכים לחפש את העץ שבו היא מקננת כדי שנרגיש טוב. משמעות החיים היא משהו של עצמנו נוצרת בידי עצמנו על פי טעמנו, כשאנחנו רוצים לעשות זאת.

החינוך שלנו טובע בנו הרגלים, ולכן אנחנו מוצאים את עצמנו לפעמים נסחפים עם הזרם, למרות שמעולם לא החלטנו לשחות ובוודאי לא על כיוון הזרימה. כולם הולכים לצבא,

¹ www.ynet.co.il, קהילת חברה, 23.12.02.

כולם לומדים באוניברסיטה, כולם מקימים משפחה, גם אנחנו - זה הרגל רווח וכשלעצמו אין בו פסול.

אבל מי שרוצה לשלוט בחייו, להחליט אם לשחות או לא, להחליט לאן לשחות - האם נגד הזרם או איתו, צפונה או דרומה, לא נותן להרגלים האלה לעצב לו את חייו, אלא בוחר לעצמו מטרות שהוא מנסה להשיג, או ערכים שהוא מנסה לממש או אופי שהוא מנסה לעצב.

הוא כותב במעשיו את סיפור חייו: הוא הגיבור, הוא המחבר. אנחנו יכולים לתת לחיינו משמעות. אין נימוק טוב בעולם שלא לעשות זאת.

חשוב להבין כי משמעות החיים היא לא חותם נצחי שנטביע בקוסמוס. אין שום כורח לחשוב במונחי הנצח או הקוסמוס. אנחנו כותבים את סיפור חיינו, מכריכה לכריכה. אם נרצה בכך אנחנו המחברים, והדפים לא יהיו ריקים ואף אחד לא יכתוב את התוכן שלהם במקומנו.

אם יהיה שם סיפור שלפי דעתנו, רצוננו ורגשותינו, הוא יהיה הסיפור שיינתן לחיינו משמעות. ולדעתי כל אחד יכול לכתוב סיפור כזה ולתת לחייו משמעות.

אני מזמין אותך להסתכל על חיידך ולשאול את עצמך כיצד הם יכולים להצטייר כחלק מסיפור שאת רוצה לספר בדפי חיידך. כל מה שמופיע היום בחיידך יכול להשתבץ בסיפור. במיוחד, ההורות והזוגיות, האהבות השונות.

יכולים להיות בסיפור מרכיבים רבים נוספים, הכול כרצונך לפי דעתך, ולפי רגשותיך. בהצלחה!

אני בוודאי מצטרף להמלצות לקרוא גם את ספרו של ויקטור פרנקל וגם את ספרי. אני מבקש להדגיש הבדל חשוב אחד בין שני הספרים הללו: ויקטור פרנקל יצא מן ההנחה, בחלק מדבריו, שמשמעות החיים נמצאת בעולם וצריך לחפש אותה ולמצוא אותה.

אני יוצא מן ההנחה, על יסוד הניתוח הפילוסופי של המושג משמעות החיים, שהאדם בונה את משמעות חייו והיא לא מחכה לו, אלא נוצרת על-ידיו.

ש: זה עתה סיימתי לקרוא את ספרך המרתק, ספר קטן על משמעות החיים. לאחרונה קראתי כתבה מצערת, על אנשים שעובדים בעבודה נוספת, ולמעשה מקדישים כמעט את כל חייהם לפרנסתם - כאשר, לדבריהם, לא נותר להם כלל זמן לחיות. כיצד, לדעתך, אנשים אלה עשויים למצוא משמעות בחייהם, בעוד, לדבריהם, אין להם כלל חיים? כיצד

יכולים אנשים אלה למצוא מטרה, ערכים וכו' - כפי שאתה מתאר בספרך, בעוד הם עסוקים, מבוקר עד ליל במציאת פרנסה על מנת להתקיים?

והאם אתה מסכים עם הקביעה, שטרדות היום יום, ובראשן, העבודה, שבהרבה מקרים אינה מספקת - אלא נועדה לצורך פרנסה בלבד - מעיבות על מציאת המשמעות לחיים, ובסופו של דבר, מציבות אותם... חסרי משמעות עבור חלקנו? (עופר)

ת: ראשית, אנשים צריכים לתת לעצמם דין וחשבון על השאלה, האם הם עוסקים במה שהם רוצים לעסוק, בהיקף שהם רוצים להקדיש לו. לעתים קרובות אנשים לא ממש שולטים בחייהם אלא נותנים לחייהם לשלוט בהם. במקום שהם יבחרו לעצמם דרך, הדרכים מושכות את רגליהם, במסלולים שגורתיים.

אנשים יכולים לתת לעצמם דין וחשבון בשאלת ההתאמה בין מעשיהם לבין דעותיהם, רצונותיהם ורגשותיהם.

שנית, העובדה שאתה עוסק בתחום מסוים לשם פרנסתך, מהבוקר עד הערב, עדיין מאפשרת לך לבטא את משמעות חייך בצורת העבודה שלך.

אתה יכול לעשות את מלאכתך באופן מצטיין, הוגן, תוך שיתוף פעולה, תוך התקדמות מתמדת, כשם שאתה יכול לעשות את מלאכתך באופן בינוני, לא הוגן, לגמרי לבד, ובצורה שמרנית וקפואה.

אדם יכול לבטא נאמנות מופלגת למערכת ערכים ועקרונות גם כשהוא מתעסק בפרוזה, בעיסוקים שגורתיים. חשוב על הדוגמה של האם תרזה, שעסקה בהגשת עזרה למצורעים. היא לא מצאה תרופה למצורעים, והיא לא הייתה הראשונה להגיע לפסגת האוורסט, אלא יום יום היא קמה בבוקר כדי לעזור למסכנים האלה, למרות שעבודתה הייתה קשה, שגרתית, חוזרת על עצמה וככל הנראה דוחה.

בכל זאת היא ניהלה חיים מלאי משמעות, מפני שהיא בחרה לעשות זאת, ושיבצה את העשייה הזו במסגרת של הסיפור הרחב שלה, שהיה סיפור דתי. כמובן שייתכן לשבץ מעשים כאלה בסיפורים אחרים, דתיים ולא דתיים כאחד.

בספרו *האדם מחפש משמעות*, אומר ויקטור פרנקל (שם, עמ' 85): "אדם מסוגל לשמור על שארית של חירות רוחנית, של עצמאות מחשבה, אף בתנאים נוראים אלה של עקה נפשית וגופנית". הרקע לדבריו של פרנקל הוא החיים במחנות ההשמדה בתקופת מלחמת העולם

השנייה, הוויית חיים שתלמיד בית-הספר שחי שישים שנה מאוחר יותר ודאי יתקשה להבינה. הדוגמה הקיצונית שמביא פרנקל לזה שאפשר למצוא משמעות לחיים ודרך חשיבה בונה ויוצרת סיפור חיים בעלי משמעות בכל מצב מתחברת לגישתו של כשר. מסקנתו של פרנקל: "הדרך שבה נשאו את סבלם הייתה הישג נפשי אמיתי. חירות זו - שאין לשלול אותה מן האדם - היא שנותנת משמעות ותכלית לחיים" (שם, עמ' 87) ומכאן גם מסקנתו כי "צריך שתהא משמעות גם לסבל".

פרנקל מבסס את הדיון על טיעונים פסיכולוגיים ופסיכואנליזה ואילו אני מבקשת למצוא את הרובד הפילוסופי והלוגי בתיאוריה. שתי התיאוריות, זו של פרנקל וזו של כשר, מבקשות להראות שלאדם, ובדיון שלנו לתלמיד, אין אפשרות להתעלם מחשיבות הנושא הפילוסופי והאישי. ואכן, בהוראת הפילוסופיה ניתן המקום הראוי לדון בנושא משמעות החיים.

גיל ההתבגרות הוא שלב משמעותי בהתפתחותו של האדם. האדם הצעיר, שהיה עד כה באחריות הוריו, נדרש לקחת אחריות על חייו. המעבר הזה יכול להיות הדרגתי או חד, תלוי בנפשות הפועלות - המתבגר, הוריו, סביבת בית-הספר, החברים ואחרים. מנקודת מבט אקזיסטנציאליסטית, זהו שלב שבו המתבגר "מושלך אל העולם", מעתה הבחירות הן שלו וכך גם השלכותיהן. מצד אחד, הדבר עשוי לעורר בהלה, ומצד שני הדבר עשוי לטעון בצעיר תחושת כוח. מתרחש תהליך של שבירת המסגרת המוכרת עוד טרם נבנתה אחרת, או טרם הופיעה אופציה למסגרת שונה. המתבגר יודע לומר מה הוא לא רוצה, אך מתקשה לומר מה כן. אפשר לומר שבשלב הזה, מתחילה להופיע, לפחות, השאיפה לאוטנטיות. בתוך מצב של אובדן אוריינטציה המתבגר כמו משוטט בריק. זהו המצב, שנדמה שהוא בלתי אפשרי, שעומד בבסיס היחסים בין הורים ובין ילדיהם המתבגרים. יש לנקוט בהרבה תשומת לב, רגישות, ערנות וקשב. עלינו לבחון האם מדובר בפריקת עול, או שמא זהו תהליך של יציאה לעצמאות. נטילת האחריות לא תתבטא בכל התחומים, כגון השתתפות במטלות בבית, מימון עצמי, ועוד. אך היא עשויה להתבטא ביחס ללימודים, או בבחירת החברים.

1.5 חברה פלורליסטית ויצירת דמוקרטיה

כדי לעגן את החינוך הפילוסופי בתוך המערך החינוכי שמספקת המדינה, עלינו לבחון את מהות החברה העכשווית. לשם כך נעזרתי במאמרו של רייך (Reich, p.117), הטוען שמדינה ליברלית רב-תרבותית חייבת להעניק לילדים חינוך לאוטונומיה מינימאלית, וכדי לחנך לאוטונומיה מינימאלית החינוך צריך להיות רב-תרבותי. מכאן, שמדינה ליברלית רב-תרבותית צריכה חינוך רב-תרבותי.

לפני שאכנס לעומקו של הטיעון, אבהיר את המושג *אוטונומיה מינימאלית*, שרייך מרבה להשתמש בו. רייך מגדיר אוטונומיה מינימאלית כיכולת של אדם להסתכל בצורה רפלקטיבית, עצמאית וביקורתית על ההתחייבויות, הרצונות והאמונות הבסיסיות שלו, בין אם הוא בחר בהן ובין אם לא, וליהנות מטווח מסוים של אפשרויות חיים משמעותיות, שמתוכן הוא יכול לבחור, לפיהן הוא יכול לפעול ולאורך הוא יכול לתכנן את חייו (p. 117). נראה כי מושג האוטונומיה בספרו של רייך, העוסק בראייה גלובלית של החינוך, מקביל למשמעות שאני מייחסת למושג אוטונומיה בדברי על התלמיד האוטונומי, שלימוד הפילוסופיה מכשיר אותו לעמדה של אוטונומיה מינימאלית.

רייך טוען אפוא שמדינה ליברלית חייבת לספק לילדים אוטונומיה מינימאלית, גם מתוך השיקולים של טובת הילד וגם מתוך השיקולים של טובת המדינה.

ילדים זקוקים לאוטונומיה מינימאלית, משום שהיישום של אוטונומיה מינימאלית קשור קשר עמוק לכבוד עצמי, שהוא טוב בסיסי וראשוני בחברות ליברליות. נוסף על כך, היישום של אוטונומיה מינימאלית מגן על הילדים מפיתוח של כניעות לערכים של הוריהם, של המסורת, או של הנורמות התרבותיות של הקבוצה והמדינה שבהן הם נולדו (p. 123).

ומן הצד השני - המדינה הליברלית צריכה לטפח אוטונומיה מינימאלית, משום שאוטונומיה מינימאלית דרושה כדי להבטיח את הלגיטימיות והיציבות של עקרונות הצדק שעל פיהם המדינה שולטת באזרחיה. בעיות של לגיטימיות ויציבות עולות במדינה ליברלית ורב-תרבותית, משום שבסוג כזה של מדינה יש הרבה תפיסות של מהו הטוב, תפיסות שלפעמים מתנגשות זו בזו. הבעיה היא גדולה יותר כאשר יש חילוקי דעות לגבי המסגרת החברתית ולגבי עקרונות הצדק שמתייחסים אליהם כשרוצים לפתור חוסר הסכמה (p. 124).

ניתן לטעון נגד רייך, שהמדינה שהוא מציע כופה למעשה אוטונומיה מינימאלית על יחידים, ובכך היא איננה מכבדת באמת את האוטונומיה של כל הקבוצות שבה, שהרי יש קבוצות שאינן חפצות באינדיבידואל אוטונומי. נדמה לי שרייך מודע לביקורת הזאת. כבר בראשית דבריו הוא אומר שאוטונומיה מינימאלית היא לא ניטראלית. הוא אומר שחינוך לניהול חיים המאופיינים באוטונומיה מינימאלית אין משמעו שהחינוך קובע מהם הערכים הטובים ביותר, אלא הוא מכונן לכך שתהיה אפשרות לבחון ולבחור בין ערכים שונים. ועם זאת, הוא טוען גם שבאוטונומיה מינימאלית יש הכרה בכך שיש כמה דברים שהם בעלי ערך לכל בני-האדם, כמו החופש מלהיות נשלטים על-ידי אחרים והיכולת לרפלקסיה עצמאית וביקורתית. רייך אינו מנסה לטעון

שאוטונומיה מינימאלית היא טוב טרנסצנדנטלי שהכרחי בכל החברות, אלא שזה טוב הכרחי לאנשים בחברה ליברלית רב-תרבותית.

אני מעריכה מאוד את הגישה הזו של רייך, גישה שלא מנסה להעמיד פנים שהיא ניטראלית, אלא מצהירה בגלוי שיש לה ערכים שהם חשובים בעיניה ושהיא תגן עליהם, גם אם תואשם בכפייה של הערכים האלה. עם זאת, יש לזכור שהגישה הזאת יוצרת בעיות לקבוצות מסוימות בתוך החברה הליברלית הרב-תרבותית, וייתכן שלרייך נוח להמעיט בגודל הבעייתיות, משום שהוא מאמין באוטונומיה של האינדיבידואל.

כשרייך מדבר על הצד המעשי של חינוך רב-תרבותי, הוא טוען שיש שתי דרכים שבהן אפשר להקנות חינוך רב-תרבותי. האחת - התלמידים לומדים על תרבויות שונות; האחרת - התלמידים לומדים עם תלמידים אחרים, שבאים מקבוצות תרבותיות אחרות. כאן אני חייבת לחלוק על דבריו. בעיניי, הדרך האידיאלית לחינוך רב-תרבותי היא שילוב בין שתי הדרכים. כאשר התלמידים לומדים על תרבות מסוימת ואין הם מכירים אדם אחד שהוא בן אותה תרבות, הרי שזהו לימוד שכלתני בלבד, שלרוב אין בו הפנמה אמיתית. אם נעביר את זירת ההתרחשות לישראל - האם ניתן ללמד בני-נוער יהודים על התרבות הערבית בלי שהם יכירו באופן אישי אפילו בן-נוער ערבי אחד? האם יש ללימוד הזה משמעות אמיתית?

טיעוניו של רייך מביאים אותי כמעט בהכרח למסקנה כי הדיונים הפילוסופיים והרצון לבסס את הבנת מושג הדמוקרטיה אצל התלמיד הם בעלי חשיבות בהוראת הפילוסופיה, שיכולה לחבור עם הוראת האזרחות בבית-הספר התיכון.

הקשר בין פילוסופיה אתיקה ואזרחות.

הוראת הפילוסופיה מאפשרת לברר מושגי יסוד ולעמוד על הקשר ההכרחי בין חינוך ולמידה, ולענייננו, לימוד המקצוע "אזרחות", שכלול הן בתחום האתיקה והן בתחום הפילוסופיה הפוליטית. התוצאה הרצויה היא חינוך לערכים דמוקרטיים הומניסטיים.

יש המפרידים בין שני הנושאים ורואים בכל אחד מהם מטרה נפרדת. מצד אחד החינוך, שהוא נושא העומד בפני עצמו, הדורש שיטות התמודדות עם הנחלת ערכים אנושיים הומניסטיים, חברתיים ולאומיים, ומן הצד האחר מה שמכונה "חומר הלימוד" בחטיבה העליונה של מערכת החינוך במדינה, הכולל את מקצועות הלימוד השונים, כמו פילוסופיה, מדעי החברה, המדעים המדויקים, וטכנולוגיה, כלומר את הידע המונחל לתלמידים.

חינוך לאזרחות כביטוי לעקרונות הדמוקרטיה

"תכניות הלימודים משקפות את האני מאמין החברתי", טוענת אורית איכילוב. (איכילוב, 122). האני מאמין החברתי התבסס בראשית ימיה של מדינת ישראל על ההסכמה כי יש לבנות חברה דמוקרטית יהודית. לפיכך, השיקולים שהנחו את מעצבי תכניות הלימודים היו שיקולים אידיאולוגיים, בהתאם לאני מאמין החברתי שלהם. השיקולים האלה היו מרכזיים בתקופת היישוב, ובהמשך גם בתקופת המדינה. חשיבות האידיאולוגיה באה לידי ביטוי ברצון להביע את המשותף, הזהה והמאחד בחברה, ואלה מצאו את ביטויים בחינוך לאזרחות.

לדעתי, אידיאולוגיה מתבססת גם על תורות פילוסופיות, לכן החינוך לדמוקרטיה איננו רק השתקפות של אידיאולוגיות, אלא גם השתקפות של דיונים פילוסופיים. המסקנה הנובעת מכך היא, שהחינוך לאזרחות, מתוך הרצון למצוא את המשותף ואת הזהות הלאומית, חייב להתבסס על שני המקורות האלה - אידיאולוגיה ופילוסופיה.

אניטה שפירא דנה בתקופה שבה גובש, לדידה, המיתוס של היהודי החדש, ומבחינה בארבעה דגמים: שניים מהם שייכים לעולם הרוחני - האחד נקשר בדמותו של אחד העם, והאחר בדמותו של הרצל. המשותף להם - זיקתם לרציונאליזם כעיקרון מכוון, ואמונתם בפרוגרס. עולמו הרוחני של אחד העם עוצב לאור המסורת היהודית והספרות האירופאית, ומתוך הספרות הפילוסופית האירופית הוא אימץ את גישתם של הפילוסופים הבריטים מיל וספנסר. לדעתו, הזהות הלאומית היהודית מבוססת על תפיסת עולם מוסרית. "היהודי החדש" יהיה תוצר של סינתזה בין זיקה עמוקה לעולם הרוחני היהודי ובין ליברליזם ותפיסת עולם כתרבות. מייצגי הדגם השני, ההרצליאני, הם נורדאו וז'בוטינסקי, שמנקודת המבט שלהם היהודי השורשי איננו נושא מבטו אל התרבות האירופית, אלא, כמו המשכיל האירופי, הוא חוזר ומתבונן בעמו. שניהם, נורדאו וז'בוטינסקי, היו מוטרדים מן הדימוי של היהודי כנוכל בזוי וחלש. לפיכך, היהודי החדש שלהם יאמץ את מושגי הכבוד והאסתטיקה המקובלים על הבורגנות הגרמנית. היהודי החדש ייבנה על בסיס מערכת של ערכים אוניברסאליים משותפים, והוא יהיה בעל לאומיות משלו, שתמצא את ביטויה הפוליטי במדינה. קשה להצביע על זרם פוליטי שאימץ את הדגם הזה באופן ישיר, אף שבמידה מסוימת אימצה אותו תנועת בית"ר. הדגם השלישי שייך לעולם מקוטב לשניים הקודמים, ושפירא מכנה אותו "דגם ויטאליסטי ניטשאני" (עמ' 162). הוא קשור להגותו של הסופר ברדיצ'בסקי, שביקש להתנתק מן המסורת היהודית ולשוב אל המיתוס היהודי הקדמון, שהתגבש עוד בטרם נכבל העם בדיני התורה. ברדיצ'בסקי השפיע על הסופרים הצעירים ברנר,

ביאליק, גנסיין וטשרניחובסקי. הוא אימץ את עמדתו של ניטשה, המבוססת על העיקרון שהקונפליקט נולד מהתנגשות של ניגודים, שיוצרת את האנרגיה האנושית. כלומר - לא התנגשות למען יצירת עולם חדש, אלא התנגשות בתוך המצב הקיומי, ביטוי של "הרצון לעוצמה" של "האדם החדש", האוטונומי, שאיננו מחויב לא לעבר ולא לעתיד, לא ללאום ולא לחברה, אלא לעצמו וליצירתיות שלו בלבד. השקפותיו של ברדיצ'בסקי, שכאמור נשענות על עמדותיו של ניטשה, השפיעו על אנשי העלייה השנייה, ובהם גם האבות המייסדים של מפלגת העבודה, כצלנסון, טבנקין ובן-גוריון, ואלה הוסיפו להן יסודות של גבורה ואומץ-לב, כבוד אנושי וכבוד לאומי. הדגם הרביעי של האדם החדש היה הדגם הסוציאליסטי, שדגל בכינונה של חברה המושתתת על צדק ושוויון, התנתקות מאגואיזם ותחרותיות והקניית תכונות אלטרואיסטיות, שכתוצאה מהן יהיה האדם מוכן לוותר על תועלותיו האישיות, לכבוש את יצריו ולהתאים את עצמו "לרצון הכללי". תהליך כזה דורש חינוך מחדש. הדגם הזה השפיע על א.ד. גורדון ועל אנשי התנועות הסוציאליסטיות. שפירא מציינת (עמ' 169) שכל ארבעת הדגמים גם יחד, עם הניגודים שביניהם, באו לידי ביטוי בערבוביה במערכת החינוך שהלכה ונבנתה בימיה הראשונים של המדינה.

היהודי החדש לא התאפיין במערכת ערכים אחידה, אלא במערכות ערכים בעלות אופי דורי, שהדומיננטיות ביניהן הייתה זו של קבוצת הגיל שגדלה בארץ בשנות השלושים והארבעים.

נראה אפוא כי היסודות הפילוסופיים והאידיאולוגיים האלה משמשים בסיס להוראת המקצוע "אזרחות" ולדיון הפילוסופי, המחזק ומתחזק את הוראת המקצוע הזה גם היום.

לסיכום, תכנית לימודים וחומרי לימוד משקפים, נוסף על שיקולים פדגוגיים, גם אידיאולוגיות שכר הצמיחה שלהן הוא במקרים רבים בעיות חברתיות ובעיות מדיניות.

בחוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת 1985 נוסחה מדיניות חדשה בחינוך לאזרחות, שהציבה במרכז את החינוך לדמוקרטיה. ההנחה הבסיסית הייתה שקיימת סתירה הכרחית בין ערכים לאומיים ובין ערכים הומניסטיים ואוניברסאליים, ומדיניות החינוך מכפיפה את הממד הלאומי הפרטיקולארי לממד האוניברסאלי. איכילוב מצביעה על כך שהחוזר הזה מתעלם מכך שקיימת גם הירארכיה של ערכים, ומעלה את השאלה אם כל ערך אוניברסאלי עדיף על ערך לאומי בכל מצב נתון? (עמ' 147) אפשר לבחון את הסוגיה הזאת בחינה פילוסופית, ולעורר חשיבה ביקורתית של המורים ואפילו של התלמידים.

המסקנה של איכילוב היא ש"על החינוך לאזרחות לשלב את האוניברסאלי והפרטיקולרי - חינוכו של אזרח ביקורתי ואוטונומי, המסוגל להתמודד גם במצבי עמימות וקונפליקט, הוא מאבני היסוד של כל משטר דמוקרטי".

נראה כי בכוחה של הפילוסופיה האנליטית ליצור אצל התלמיד כלים שבעזרתם הוא יוכל להתמודד עם הסוגיות האלה.

החשיבות של הוראת הפילוסופיה בכלל, ופילוסופיה מדינית פוליטית ואתיקה בפרט, היא בזה שהן מזמנות חינוך לערכים ודרך להפנמתם. וכך הקשר בין למידה, חוכמה, חשיבה רציונאלית ביקורתית ויצירת מערכת ערכית אצל התלמיד ישרת גם את המקצוע המכונה "אזרחות".

אחד מערכי היסוד של הדמוקרטיה הוא ההכרה שלכל אדם מעצם היותו אדם נתונות זכויות יסוד מסוימות, זכויות האדם. הזכויות האלה נובעות מיחס של כבוד אל יו.

הנחת היסוד בטיעוני היא כי הוראת אתיקה ופילוסופיה מדינית, וכמוה גם הוראת מקצוע האזרחות, כורכת בתוכה בהכרח הוראת ערכים, שבבסיסה הבחנה בערכי המוסר שבעזרתם יתמודד התלמיד עם סוגיות שמתעוררות בחייו האישיים, החברתיים והאזרחיים.

טיעוניי נפרשים בין הרצון להציג את הפילוסופיה וחשיבות העיסוק בה - עיון ותפיסה רעיונית, תיאורטית, ובין הצורך להציג בפני המורה את העובדות ואת הצד המעשי של המקצוע.

אחת הבעיות המרכזיות בחינוך היא השאלה באיזה אופן אנו מחברים בין המציאות שאנו חיים בה כבוגרים בחברה, ובין תכנית הלימודים הנלמדת בבתי-הספר.

הערות על ספר הלימוד "להיות אזרחים בישראל מדינה יהודית ודמוקרטית" מאת אשכנזי, עדן ואלפרסון

מהם התכנים הפילוסופיים העומדים לרשות המורה והתלמיד כאחד?

בפרק א' (עמ' 84), העוסק בנושא עקרונות דמוקרטיים ויהדות, מציגים הכותבים את הדמוקרטיה כצורת ממשל וכערך - כהשקפת עולם וכאורח-חיים. יש בספר נגיעה בפילוסופיה המדינית של גוין לוק, שדן במשמעותן של "הזכויות הטבעיות" של האדם בחברה מדינית תוך התבססות על עקרון "האמנה החברתית". תוכן הספר מפורט היטב, אבל הוא אינו מותיר מקום לדיון פילוסופי, כלומר לדרך הלימוד הפילוסופי שהצגתי לעיל.

אין בספר מקום לבירור המושג החשוב "ערכים" - מה משמעותו ובמה הוא שונה מעובדות? מי קובע מהו ערך? האם ערך הוא יחסי או מוחלט?

מושג נוסף שאינו מובא לדיון הוא "שוויון" - מה משמעותו?

הספר גם אינו מכוון את הלומד להבחין בין אופן השימוש היומיומי במושגים שונים ובין המשמעות שניתנת להם במסגרת דיון מדיני או פוליטי.

האם בעקבות העיון בספר הזה, ידע התלמיד מהי החובה מתוך למידה על זכות? למשל, נכתב בספר: "רעיון **כבוד האדם**, הבא לידי ביטוי במערכת הקשרים בין בני אדם לבין עצמם ובייחסן של רשויות השלטון במדינה אל האדם, יחס זה צריך להיות מבוסס על ההכרה בערך האדם כאדם ועל ההכרה בזכויות הטבעיות של האדם" (עמ' 86).

בדרך הכתיבה והלימוד הזאת חסר הבסיס של הדיון הפילוסופי במושגים, והם מובאים בספר כמובנים מאליהם.

לדעתי יש להתחיל את לימוד האזרחות בעריכת היכרות עם הפילוסופיה היוונית, שיכולה לשמש בסיס טוב לדיונים המאוחרים יותר. למשל, עיסוקו של אפלטון בנושא "הצדק כאינטרס של קבוצה לעומת הצדק המוחלט", או טענתו לחשיבות הידיעה כבסיס לשלטון (ספר המדינה), הפילוסופים כמושלים וכו'. דוגמה נוספת היא הגותו של אריסטו, המציג את האדם כבעל-חיים מדיני וטוען לצורך בהתאגדות של בני-אדם למען החיים הטובים, וכפועל יוצא מזה הוא חוקר מהם החיים הטובים.

חשוב גם שהתלמיד יכיר את ה"אמנה החברתית" של הובס, שטיעונו מתבססים על ההנחה שבמצב הטבעי "אדם לאדם זאב" ולכן נדרש הסכם חברתי, שמאפשר לבני-האדם להיחלץ מן המצב הטבעי שלהם.

לסיכום, נשאלת השאלה מהן התוצאות של הוראת אזרחות בבית-הספר התיכון? עולה גם השאלה אם האידיאולוגיות הציוניות לא כבלו את הפילוסופיה בסד? האם לא מהדהד כאן הרצון ליצירת "יהודי חדש", חזק ובטוח בדרכו באופן רוחני וגופני כאחד, ולהדחיק ולהרחיק את האדם הספקן שאינו חדל לחפש את האמת בנבכי הפילוסופיה?

אינני עוסקת כאן במחקר המבוסס על נתונים סטטיסטיים, אלא על התרשמותי האישית כמורה בחטיבה העליונה במקצוע הפילוסופיה מצד אחד, ומאידך מתוך המחקר התיאורטי שערכת לי לצורך עבודתי זו.

מקצוע האזרחות נחשב אצל תלמידי התיכון כאחד ממקצועות הלימוד הקשים וגם התוצאות בבחינות הבגרות מעידות על כך.

התנהגותו של התלמיד הממוצע בבית-הספר התיכון איננה תואמת תמיד את עקרונות הדמוקרטיה המגדירים את ההתנהגות הראויה של "האזרח הטוב", וגם בתום הלימודים אפשר להבחין שלא תמיד מושגות מטרות החינוך.

לפיכך, אני סבורה כי השילוב בין הוראת הפילוסופיה ובין הוראת האזרחות יכול להביא לשינוי באופן ערכי ומעשי. הדבר יכול לבוא לידי ביטוי בלמידה של שני המקצועות גם יחד, כל אחד בנפרד, או, לחילופין, בשילוב הלימוד של תורות פילוסופיות בהגשת המקצוע אזרחות לתלמיד, ובשימוש בדרך הדיון הפילוסופית ובשפת הפילוסופיה בהוראה.

פרק שני: תכניות הלימודים בפילוסופיה

2.1 תהליכי הבנייה של תכנית הלימודים

בפרק הזה אבחן את ההתפתחות של תכניות הלימודים באופן כללי. אדון בתיאוריות שאציג כאן משתי נקודות מבט: האחת, מן ההיבט החברתי, והאחרת - מנקודת המבט של הגישה הרציונאלית.

שאלת המחקר שאדון בה היא כיצד התפתחו תחומי לימוד שונים במסגרת העל-תיכונית, כאשר מטרתי היא לבחון, בהמשך העבודה, את התפתחות תחום הוראת הפילוסופיה, כמשולבת בהתפתחות תכניות הלימוד בכלל.

לפי לקסיקון החינוך וההוראה, מוגדר המושג "קוריקולום" (עמ' 340) כמבחר מתרבות של חברה, ומעשה תכנונו מוגדר כתולדה של ניתוח תרבותי. זוהי הגדרת המונח קוריקולום במובן הצר, כתכנית של נושאי הוראה. במובנו הרחב, מתייחס המונח קוריקולום לכלל נושאי הלימוד בבית-הספר, לרבות אלה שלא הוצהרה כוונה להורותם, או שמורים אותם אף שאין כוונה לעשות כן.

עורכי הלקסיקון מבחינים, ב"מובן הרחב", בין קוריקולום גלוי ובין קוריקולום סמוי. "הקוריקולום הגלוי" הוא המוצהר והכתוב, בעוד ש"הקוריקולום הסמוי" הוא מונח עמום. במובן אחד משמעו שיש נושאי למידה שאינם כלולים במערכת השעות, אבל מורים אותם מחוץ למסגרת הפורמאלית. במובן אחר הכוונה היא לאותם עמדות ודפוסי התנהגות שרשויות בית-הספר לא הכריעו בדבר הוראתם, והכוונה היא לדברים כגון: דרכי התנהגות בכיתה, חוויות למידה, תחרותיות, ודפוסים של התנהגות חברתית.

מכאן, מסקנתי עד כה היא שהפילוסופיה נכנסה ל"אזור הדמדומים", לקוריקולום הסמוי. והשאלה מדוע, מציקה לי.

כדי ליישם את ההגדרה לעיל להוראת הפילוסופיה, עלינו להבחין בין תכנית לימודים פורמאלית שמאושרת ומיושמת על-ידי מערכת החינוך, ובין תכנית לימודים לא פורמאלית. לימוד הפילוסופיה כולל, בין היתר, תיאוריות ומשניות של פילוסופים מרכזיים בתרבות המערבית. נוסף על לימוד שיטות פילוסופיות, הוא מחנך את התלמיד לערכים מוסריים, להבנת דרכי התנהגות חברתית ודרכי התנהגות של הפרט בתוך החברה. דבר זה מאפשר לתלמיד לבחון תיאוריות חברתיות ולאמץ אותן בהתאם להבנתו, ובמידה מסוימת, בהתאם לקו החינוכי הנהוג בבית-הספר. בחברה שבה הקו המדיני החברתי מייצג את תפישת העולם של החברה, אפשר למצוא שוני בתפיסות החברתיות פוליטיות בין גימנסיה עירונית ובתי-ספר תיכון עירוניים ובין מוסדות של

ההתיישבות העובדת. עם זאת, ברצוני להדגיש כי גישות פילוסופיות במערכות החינוך לא נלמדו אף פעם תחת הכותרת "מקצוע הפילוסופיה", גם כאשר הגישה הייתה, לדוגמה, סוציאליסטית או אקזיסטנציאליסטית.

בפרק בלקסיקון העוסק בהיבטים חברתיים (עמ' 343), נאמר: "כל חברה מגדירה את הידע הראוי להיכלל בתכנית הלימודים. הכללתו של גוף ידע בתכנית לימודים מעניקה לו לגיטימציה ומדגישה את חשיבותו. ידע שאינו נכלל בתכנית הלימודים נתפס כבעל חשיבות פחותה. בחירת הידע הכלול בתכנית הלימודים נעשית על-ידי פוליטיקאים ואנשי חינוך השייכים לשכבות חברתיות חזקות..."

בהמשך, העורכים עומדים על שיטות שונות ומרכיבי יסוד בתכנון מערכת לימודים, אך מאחר שאיני מתכוונת לדון כאן בתכנית הלימודים לפילוסופיה שנכתבה רק בשנת 1985 (המצורפת כנספח לעבודה זו), לא ארחיב בזה עוד, ואומר עוד רק כי שיטתו של שוואב (Schwab, 1964) מבחינה בין ארבעה מרכיבי יסוד של תהליך התכנון של תכנית לימודים:

1. תחום הדעת שבו כל חוקר מאמת את הידע בעזרת שיטת מחקר.
 2. התייחסות ללומד ולצרכיו האישיים.
 3. תכנית לימודים המעוצבת בתוך תכנים חברתיים תרבותיים וערכים חברתיים.
 4. ממד המורה, מידת העצמאות שלו ותפישת תפקידו.
- טיילור (Tyler 1949) הציע דגם רציונאלי בן שלושה שלבים:
5. קביעת מטרות חינוכיות.
 6. בחירת פעילות לימודית וארגון הפעילויות.
 7. הערכת התכנית, כאשר הערכה תופסת מקום חשוב המניע להתפתחות תכניות לימודים ולבדיקתן.

ההגדרה הכללית, על תפיסותיה וניסוחיה השונים, של תכנית לימודים איננה מתייחסת למקצוע מסוים. אולם במהלך העבודה ניווכח לדעת כי העקרונות הללו אכן באים לידי ביטוי בעבודת המורים לפילוסופיה, בדיונים על עצם הוראת המקצוע ובספריהם של מחנכים והוגי דעות המתייחסים להוראת מקצוע הפילוסופיה בבית-הספר התיכון.

כותרת המשנה של ספרם של בקר ושפאן היא: "אוסף של דברי עיון לתלמידי הכיתות העליונות של בתי-הספר התיכונים ובתי המדרש למורים". במבוא לספר בא לידי ביטוי הרצון לעצב את דמותו של הדור הצעיר דרך מאמרים והשקפות יהודיות מבעד לפריזמה של הפילוסופיה הכללית. בהקדמה נכתב: "מתפקידו העיקריים של החינוך הם עיצוב דמותו הרוחנית של הדור הצעיר, הרחבת אופקו התרבותיים-רעיוניים, הפעלת כוח מחשבתו העצמית ופיתוח כושר הבעה ובית-הספר זקוק אפוא לחומר לימוד מתאים, כללי ולאומי (י. כהן), שיקיף את מיטב היצירה המחשבתית, העשויה לעורר בלב החניך עניין מבחינה עיונית או מבחינה אקטואלית, ושישמש כוח מניע וגם מופת ודוגמא לדרכי מחשבה והבעה עצמי" (עמ' 5).

לגבי משנתו של אחד העם ומאמריו נאמר שם: " - - - אולם חומר עיוני זה, המבוסס אומנם על השקפת עולם כללית, מצומצם ברובו בבעיות לאומיות וציוניות, שהיו אקטואליות בדורו של אחד העם, ושוב אין בו כדי מילוי צרכיו של חינוך מחשבתי כולל ומגוון בהתאם לתקופות זמננו, כשתמורות ושינויים חלו בחיי ארצנו עם תקומת מדינת ישראל. תמורות אלו מעוררות בעיות תרבותיות ולאומיות חדשות. מסגרת החינוך בבית-הספר התיכון ובבתי המדרש למורים טעונה אפוא הרחבה על-ידי הוספת חומר לימודי, שישקף את המחשבה הלאומית והכללית בתחומים שונים של ערכי רוח ותרבות.

"החומר לקוח מתוך יצירותיהם של הוגי הדעות שלנו - פרט למאמרים אחדים של הוגי דעות לא יהודיים - והוא כולל דברי עיון ומחשבה על ישראל וקנייניו הרוחניים, על לאום ומדינה, היסטוריה ותרבות, לשון וספרות ועיונים והסתכלות בעולם ובחיים. החומר בכללו הוא רב פנים ורב תוכן, וכל מאמר ממצה את הבעיה שהוא דן בה והוא טבוע בחותמו האישי של מחברו. ההבדלים האישיים בסגנון ובהרצאה עשויים להקנות לתלמיד הצעיר הבחנה בצורות הבעה ודרכי מחשבה של סופרים שונים.

"המאמרים נבדלים זה מזה גם במידת ה"קושי" שבהם, מהם הנתפשים בקלות ומהם הטעונים מאמץ שכלי והתעמקות מרובה, והמורה ישתמש בחומר זה מתוך התחשבות בצרכים הענייניים וברמת ההתפתחות של חניכיו."

מן הקטע הזה עולים הדברים האלה :

1. הצורך ליצור תכנית לימודים בהתאם לתקופה היסטורית, לצרכים המיידים, חברתיים ומדיניים.
 2. חוסר בתכניות לימודים מביא הוגי דעות, מחנכים ומורים לאסוף חומר ביבליוגרפי ומבואות וקטעים ממשניות פילוסופיות כהצעה לחומרי לימוד שימשו את תכנית הלימודים המוצעת.
 3. הרציונאל של מטרות החינוך ומתווה הדרך ליצירת תכנית לימודים ישמש כמבוא לספר.
 4. רשימת הפילוסופים העבריים: ש. ה. ברמן, מ. בובר, ח"י רות, ל. סימון, ע. א. סימון, נ. רוטנשטרייך, ס. אוקו. והפילוסופים הכלליים: ב.פ. וולטש, ר. אמרסון, א. שופנהאור (כמובן שפילוסופים כלליים, כגון, אפלטון, אריסטו, מיל, רוסו נזכרים במאמרים).
- נשאלת השאלה מדוע כותרת הספר היא "מחשבות ודעות" ולא "פילוסופיה ודעות"? בכל האמור לעיל נראה שיש הדחקה של מקצוע הפילוסופיה, האמור להיות חלק מתכנית לימודים בתחום מדעי הרוח.

2.2. דיון ביתרונות ובחסרונות של תכנית הלימודים (5 יח"ל) וברקע ההיסטורי

בפרק הזה אדון בבעיות הנידונות בספרות המקצועית העוסקת בעיצוב תכנית לימודים למקצוע הפילוסופיה. תכניות לימודים לא רשמיות הוצגו בלקסיקון בעריכת אדר, לוי ושכטר.

בבניית תכנית לימודים בפילוסופיה מתעוררות בעיות רבות, ובהן :

א. הסוגיה ההיסטורית - תולדות הפילוסופיה, באילו תקופות לבחור?

ב. באילו פילוסופים לבחור?

ג. אילו טקסטים מתאימים להוראה בבית-הספר התיכון?

ד. אילו סוגיות מתאימות לחינוך הנוער?

צבי אדר דן בפרק השמיני בספרו בתכניות הלימודים למקצועות ההומניסטים בבית-הספר התיכון ומציע תשובות לשאלות בתחום הזה שהעסיקו את המורים בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים, ואף מתייחס לתכנית הלימודים בפילוסופיה.

לדעתו של אדר דרושים שלושה תנאים ללימוד הפילוסופיה: "הכרת האדם והחיים; ידיעת ההשכלה ההומאניסטית; גישה פנימית שבכובד ראש" (עמ' 245). הנתונים האלה יכולים

להתממש בעזרת הוראת הפילוסופיה. האדם הצעיר נוטה לשאול שאלות פילוסופיות והלימוד יעניק לו את האפשרות לחקור בהן ואולי אף למצוא את התשובות. הנושאים שעליהם צריך להתבסס הלימוד הם שלושת הנושאים הגדולים: אלוהים, טבע והאדם. פילוסופיה של הדת, פילוסופיה של תורת ההכרה ופילוסופיה של המוסר.

תכניתו המפורטת יותר של אדר באה לידי ביטוי ומענה בלקסיקון "דרכי החינוך" בעריכתם של צבי אדר ושל יעקב לוי, שבו הם מציעים תכנית לימודים למקצוע "מבוא לפילוסופיה". יש לשים לב לא למקצוע ה"פילוסופיה". וכך נמצא בלקסיקון תחת האות מ':

"מבוא לפילוסופיה"

הוראתו: א. מטרות ותוכן; ב. קווים לעריכת תכנית לימודים; ג. הצעת התכנית.

א. מטרות ותוכן: לדעתם, בני הנוער מקווים למצוא בפילוסופיה מעין מורה דרך לחיים. ולכן כתוב "חדורים הצעירים רגש אחריות לחיים ולתפקידם בהם, ואסור לאכזב אותם. לכשיצא הצעיר משיעורי הפילוסופיה במטען השכלתי בלבד, תהיה אכזבתו גדולה, שכן הוא ציפה למשהו רציני יותר". כלומר, מטרת הלימוד היא כפולה:

1. השכלה פילוסופית

2. חינוך לחיים בעלי משמעות ומשמעת פנימית.

ב. הקווים לעריכת התכנית חייבים להתייחס למטרות הנ"ל ולשם הגשמה של המטרה הראשונה יש להקנות לתלמידים ידיעה בתולדות הפילוסופיה, בעיקר הפילוסופיה יונית שהיא יסוד לכל מדע ולכל מחשבה. מומלץ בעיקר לא להרבות בשמות ובקטעים. כלומר, הטקסטים הפילוסופיים הם לא רק בעלי משמעות מדרגה ראשונה יש מקום להוסיף דיונים ושיחות. הפילוסופים אליהם מתייחסים הכותבים הם - פילוסופים יוונים - אפלטון ואריסטו, פילוסופיה חדשה - דיקרט, שפינוזה, יום ובעיקר קאנט."

העניין טעון, מאחר שאין אנו עדים כאן רק לשתי מטרות לימוד, אלא לשתי מגמות בהוראת הפילוסופיה. האחת, לימוד אקדמי הנשען על הטקסט, והאחרת - דיונים בשאלות פילוסופיות שמטרתן לקדם את התפתחות הנוער. נשוב לדון בדילמה הזאת בהמשך.

פילוסוף ומורה נוסף, יוסף שכטר, מציע תכנית לימודים הנשענת על נושאים פילוסופיים שהציגו פילוסופים שונים. על אודות תורת ההכרה בעת החדשה הוא ממליץ לקרוא את ההקדמות של קאנט, שחשיבותן בקרבה לרוח האדם העולה על זו של התפישות המודרניות. הוא ממליץ גם על לימוד תוך סקירה כללית את הזרם הרציונאליסטי, דקרט ולייבניץ, לעומת הזרם

האמפיריציסטי, לוק ויום, נוסף על לימוד כמה פרקים מדקרטר. כך, הוא אומר, "יתעצם גם ערכה ההשכלתי של פילוסופיית קאנט...". וזה תואם את המטרה הראשונה שציינתי לעיל.

הדבר המעניין לגבי המטרה השנייה שמציג שכטר, הוא שתורת המוסר אינה חומר לימוד מתאים בבית-הספר התיכון וזאת מתוך החשש שמא התלמיד יגיע לעמדה רלטיביסטית, שתעורר בו ספקנות ביחס לקיומם של ערכים מוחלטים המונעים את השיפוט האתי הערכי³. גם עמדתו ביחס לתורת ההכרה דומה: מתוך החשש שמא הטלת ספק במציאות ובביטחון בקיום האדם עצמו, או לחילופין, אדם הבטוח במציאות הדברים ומטיל ספק בתפיסתו. העמדות המנוגדות האלה הן "הנחות משפּריות", שאינן מתאימות לתפישתו של תלמיד בגימנסיה. אבל, הרי ברור שאי אפשר בלי תורת ההכרה, ולכן יש ללמד את המשניות הנ"ל, אך רק בחלקן. את רוב הזמן יש להקדיש לקריאת טקסטים פילוסופיים נבחרים "העשויים לחזק את השאיפה לערכים בעלי תוקף ועוצמה, טכסטים שיש בהם משום הדרכה בשאלות חיים".

הדבר נכון גם לגבי הפילוסופיה החדשה והטקסטים שלה העוסקים בתורת האדם, כגון אלה של קיקגור, ניטשה, מארכס, אנגלס ובובר, שגם מתוכם יש להביא רק את הקטעים המתאימים הנחוצים לחינוך הנוער.

הרקע ההיסטורי שהצגתי פה מסביר, במידה מסוימת, את הרתיעה ממקצוע הפילוסופיה בשלמותו גם כיום. קשה מאוד להחדיר את המקצוע לבתי-הספר, וארחיב על זה עוד בהמשך.

דמותו של המורה לפילוסופיה .

המורים לפילוסופיה הם דמויות שאפשר כמעט להגדירם כזן מיוחד. אפשר לאפיין את המורה לפילוסופיה "כמשוגע לדבר", כשם שאפשר לאפיין את דמות הפילוסוף כפי שהוא מיוצג באמנות, בספרות, בציור וכד' וכמובן באופן רומנטי. המורה הישראלי לפילוסופיה הוא בעל אפיונים המיוחדים לו: הוא בחברה מסוימת, הוא ניזון ומושפע מן החברה הישראלית יהודית המתהווה, עם התהליכים הפוליטיים שמתחוללים בה ועם הדילמות המוסריות שעומדות בפניה. אפשר לאפיינו גם כשייך למעמד חברתי מסוים (מעמד הפועלים); חלק מן המורים היו עולים חדשים, ללא עבודה, בעלי אמביציה אישית ל"התקדם" במערכת החינוכית לעבר קריירה אקדמית. חלקם נמנים עם מייסדי החוג לפילוסופיה באוניברסיטה העברית בירושלים, ושם לימדו בו - יהושע

³ אכן הבעיה הזאת מתעוררת בשיעורי הפילוסופיה, אך בהוראת האתיקה יש דרכים ושיטות להביא את התלמיד לעמוד בפני הסכנה הזאת, והכוונה לתלמיד הנמצא בעמדה של ערכיות יחסית. פתרונה יבוא בעזרת ההבחנה בין עובדות ובין ערכים. התייחסתי לעניין זה במאמר פרי עטי, בשם **על עובדות וערכים**.

מטיאש, למשל. המסקנה מזה היא שלימוד הפילוסופיה מפחיד את המורים ואת מערכת החינוך, ואולי גם את הפוליטיקאים, שהרי מי רוצה תלמיד ספקן.

2.3 מה לומדים בעולם? (IPO)

החשיבות שמייחסים בעולם להוראת הפילוסופיה בתיכון באה לידי ביטוי באולימפיאדה הבינלאומית לפילוסופיה לתלמידי תיכון, המכונה IPO.

האולימפיאדה נערכת מדי שנה, החל בשנת 1995, חטיבת הפילוסופיה והמדעים ההומניסטיים בארגון אונסקו, וארגון FIST - International Federation of Philosophical Societies, בהשתתפות תלמידים מצטיינים במקצוע הפילוסופיה הנבחרים לאחר תחרויות ארציות במדינותיהם (ראה רשימת המדינות המשתתפות בנספח 2). הנושא המרכזי של האולימפיאדה משתנה מדי שנה. לדוגמה, הנושא המרכזי באולימפיאדה בפולין בשנת 2004 היה "דיאלוג בין תרבויות".

האולימפיאדה בפולין התנהלה בשני משורים:

האחד, תחרות אולימפית של כתיבת מאמרים פילוסופיים במשך ארבע שעות על נושאים מוגדרים שנבחרו על-ידי FIST. המאמרים נבדקו על-ידי כלל המורים המלווים של הקבוצות ובבדיקה נוספת על-ידי ראשי המשלחות. העבודות המצטיינות (לפי הדירוג האולימפי) נמסרו להערכת ועדה מיוחדת, שקבעה את הזכאים למדליות. המישור האחר שבו התנהלה האולימפיאדה בפולין היה סדנאות שתמקדו בנושא המרכזי של הכנס: "דיאלוג בין תרבויות". בסיומן של הסדנאות הציגו התלמידים את מסקנותיהם. התחרות והדיונים, כמו גם המגורים המשותפים, חשפו את הצעירים תאבי הדעת לפלורליזם תרבותי ולאינטראקציה בין תרבויות נוסף על ההזדמנות להכיר ולהבין את היסוד האוניברסאלי המאחד שבחינוך ההומניסטי ובלימוד הפילוסופיה. המדינה המארחת דאגה להעמיק את הקשר בין חברי המשלחות השונות באמצעות אירועים תרבותיים (ביקור בבית האופרה של ורשה, בקונצרט קאמרי, באירועי מוזיקה, ועוד), סיורים באתרים היסטוריים, וארוחות חגיגות.

המעניין במפגשים האלה הוא הקשר שנוצר בין התלמידים, קשרי ידידות והבנה מיד עם פגישתם הראשונה. נושא הלימוד המשותף, הפילוסופיה, מאפשר יצירת שפה משותפת. אפשר לומר: התלמידים דברו פילוסופיה.

בישיבה המסכמת של האולימפיאדה, שבה השתתפו ראשי המשלחות של IPO, וכן נשיא האולימפיאדה: Prof. Jozef Niznik, Institute of Philosophy and Sociology, Polish Academy of Sciences, ראש היחידה לפילוסופיה ולמדעי החברה באונסקו: Ms. Moufida Coucha, General Secretary - FIST, Prof. William L. Mc. Bride, נידונו בהרחבה המטרות הפדגוגיות של החינוך לפילוסופיה בבתי-הספר התיכוניים, תוך דיון בתרומה של אונסקו למימון פעילותם. המטרות הפדגוגיות שנדונו הן אלה:

- פיתוח החשיבה הביקורתית והיצירתית;
- העמקת הרפלקציה הפילוסופית בתחומי הדת, האמנות והחברה;
- פיתוח תפיסות אתיות הנוגעות למורכבות העולם המודרני;
- קידום רעיון השלום באמצעות עידוד מפגשים אישיים בין אינטלקטואלים צעירים מרחבי העולם.

לאור מטרות האולימפיאדה ועצם ההשתתפות בה, דומני שאין צורך להדגיש עוד את החשיבות של השתתפות הנוער הישראלי במפגש כזה. עם זאת, אני מוצאת לנכון לציין כי השתתפותה של המשלחת הישראלית הינה בעלת חשיבות ראשונה במעלה, משתי בחינות: מחד, קידום הוראת הפילוסופיה במדינת ישראל תוך שימת דגש על הומאניות, פלורליזם, חשיבה עצמאית וביקורתית, והישגיות אינטלקטואלית; ומאידך, השתתפות אקטיבית בפעילות בקנה-מידה עולמי, השמה לפנייה את קידום האחוה והשלום, בהיבטים חברתיים רחבי היקף.

המפגש בין המורים מאפשר לערוך השוואה בין תכניות הלימודים במדינות השונות. לא אפרט כאן את התכניות כולן, אבל חשוב לציין שבמרבית המדינות לימודי הפילוסופיה הם חובה. הנה כמה דוגמאות:

בנורבגיה המטרה של הקורס בתיכון יכולה להיחשב כגילוי של הפילוסופיה הנמצאת כבר בחיי התלמיד, להביאה לרמה גבוהה יותר ולאפשרות להשתמש בפילוסופיה בחיי היומיום.

בטורקיה הוראת הפילוסופיה נכנסה למערכת החינוך עם הרפורמות שעשה אתאטורק בשנת 1911. כיום לימוד הפילוסופיה הוא חובה בכל בתי-הספר בטורקיה בהיקף של שעתיים בשבוע עם אפשרות ללימוד מוגבר במועדוני הפילוסופיה שמלמדים בהם מורים ומרצים מן האוניברסיטאות.

באיטליה יצרו שיטה שבה יש קשר בין תכנית הלימודים המוצעת ובחירת הנושא על-ידי מורים ותלמידים. הכוונה היא להיות קשובים לצורכי התלמיד ולאפשר לתלמידים להיות מוכנים לצרכים בני זמננו. לדעתם יש בהסכם אישי לא רק ללימוד אלא גם לחקירה ולפתרון בעיות באמצעות עיון בטקסט פילוסופי כגון בטקסטים העוסקים באתיקה.

במדינות השונות יש מכנה משותף לכל תכניות הלימודים, אולם מה שמאפיין אותן בניגוד למצב בישראל - פילוסופיה כמקצוע חובה.

פרק שלישי: מתודות הוראה

3.1 מתודות הוראה לפי אפלטון, קאנט, שקולניקוב וקאהן

לא מעט נכתב על מתודות הוראת הפילוסופיה וקשה היה להחליט במה לבחור מן הספרות המקצועית הכללית. נראה לי שדווקא מאמרים וחומרים שיש בידי שנינו מתוך הרצאות ודיונים שנערכו במסגרת של השתלמות מורי פילוסופיה שערכתי, הם אלה שיש ביכולתם להבהיר את הסוגיה. תוכן הדברים מתייחס להוראה בתיכון, לתלמידים בגיל הבגרות שאליהם מתייחסים הדברים. חלק מן החומר היה מיועד לתלמידי האוניברסיטה - אולם גם בהם יש אפשרות למצוא דרכי הוראה מתאימים. התלמידים המגיעים לשיעורים הראשונים של המקצוע נמצאים בעמדה של בלבול, סקרנות, ספקנות ולעתים גם "ידענות".

פרופ' שמואל שקולניקוב מן האוניברסיטה העברית מורה למורים כיצד להתמודד עם הבעיה הזאת ("עמדתו הפילוסופית והאתית של המורה"). שני הנושאים המרכזיים שבאים לידי ביטוי בעמדתו הם:

1. הספקנות הפרדיגמטית (הצורך לאחוז בשני העמדות גם יחד למרות הניגוד ביניהן);

2. האובייקטיביות של המורה - האם זה אפשרי?

הוראת מקצוע הפילוסופיה, ובמיוחד האתיקה, בבית-הספר התיכון שונה במהותה מהוראת מקצועות אחרים. השוני איננו תלוי בתוכן - בחומר הלימוד - ובאופי התיאוריות, אלא בנקודת המוצא של המורה ושל התלמיד כאחד. בשיטה הסוקרטית שאלת המורה הפילוסוף היא

המכוונת את הדיון ומכוונת את התלמיד אל הידע, האמת, אל התשובה הרצויה. אפשר לומר כי כל נושא השאלות והתשובות פתוח, ללא הגבלה מבחינת התוכן והצורה.

אנו מעמידים בפני התלמידים את ה"רוחב" הפילוסופי ומציגים בפניהם את האפשרות הכמעט בלתי מוגבלת של הפילוסופיה, ביכולת לענות לשאלות מסוגים שונים. יחד עם זאת, שקולניקוב מציב בפני המורה מתודה המניחה מראש כי אין שאלות אסורות בפילוסופיה, כלומר התלמיד יכול לשאול כל מה שהוא רוצה ועל המורה להביא לפניו את התשובה, לפעמים גם בעזרת התלמידים האחרים. המצב הזה אכן קיים בכיתה (על-פי ניסיון אישי), אבל המורה לפילוסופיה שיש לו היתרון שהוא מצהיר יחד עם הפילוסופים כי, בפילוסופיה אין שאלות אסורות, צריך לשים לב עם זאת, שיש שאלות שאינן על סדר היום, יש שאלות שכרגע לא נדון בהן כי עלינו לנהל את הדיון בכיוון זה או בכיוון אחר. אף שבפילוסופיה אין שאלות אסורות, המורה לפילוסופיה יכול לאפשר כל שאלה, כי העניין, נושא השיעור, הוא הקובע אם השאלה עניינית ורלוונטית, אין זה אומר ששאלה שאיננה במתאם עם זה היא טיפשית. שאלה יכולה להיות לא על סדר היום, אבל במועד מאוחר יותר היא אולי תהיה רלוונטית. לכן על המורה להיות ערני ובעל גמישות מחשבתית רבה. יש לשמור על דיון מסודר, לוגי, אנליטי ולא "שעת מחנד" או שיחה סתמית, כפי שקורה לעתים, כאשר התלמיד סוחף את השיעור לנושאים שאינם בדיון או לאמירות שאין בהן ניתוח רציונאלי. הדיון חייב להיות מסודר. מה שמוגדר כ"דיון פילוסופי".

קאהן מציע ארבע דרכים להוראת פילוסופיה:

1. ללמד לפי נושאים מתוך ההיסטוריה של הפילוסופיה ומקורות בני זמננו: התלמידים לומדים את הבעיות המרכזיות של הפילוסופיה מתוך ראייה היסטורית של כל נושא וכן מתייחסים לפילוסופיה בת זמננו ולא רואים את הפילוסופים כיוצרים. הגישה הזאת נראית לקאהן מוטעית, בעיקר משום שכאשר התלמידים עוברים מדוגמה מאריסטו ללוק ומכאן לרולס הם עלולים לאבד את הקשר בין הדברים והקפיצות הללו עלולות להקשות על ההבנה. קאהן משווה את הפילוסופיה לסימפוניה - שאלה, כמה תלמידים יודעים משהו על המבנה שלה? האם אין בסוף הקורס אפשרות ליצור קשר בין הדברים שנלמדו במהלכו?

2. אפשרות שנייה היא ללמוד כמה עבודות היסטוריות בשלמותן. הדבר יקל על התלמיד, שגם מעדיף לקרוא כמה דפים מן הקלאסיקה במקום לקרוא מאמר של כותב לא ידוע. העבודות הגדולות שונות ממאמרים והן בעלות השפעה על דורות. החולשה היא שהעבודות מן העבר הרחוק יכולות ליצור אצל התלמיד רתיעה מטקסט קשה, שהטרמינולוגיה שהוא משתמש בה

אינה מוכרת לו, לתלמיד. הדבר עלול לגרום ללימוד פאסיבי של העבר, ולמנוע חקירה אקטיבית. גם הפרספקטיבה ההיסטורית נעלמת במעבר מטקסט אחד למשנהו.

3. אפשרות שלישית היא ללמוד באופן שיטתי את ההיסטוריה של הפילוסופיה מתוך ראייה היסטורית. ביקורתו של קאהן על הדרך הזאת היא שהתלמידים יכולים ליהנות מן הספרים הגדולים ומן הרעיונות שבהם אך יש להתייחס גם לטקסטים מודרניים, המבוא הוא לא רק היסטוריה של הפילוסופיה.

4. אפשרות רביעית היא טקסט המכוון אל התלמידים, והשאלה למה צריך התלמיד ללמוד טקסט משני ולא רק את הטקסט המקורי?

אלה הקשיים שקאהן מצביע עליהם, ומכאן הוא מציע את דרכי הפעולה האלה:

- אם המורה מעדיף פורמט של בעיות יש לשים דגש על הפרספקטיבה ההיסטורית ולחבר בין המאמרים. צריך להבהיר לתלמידים שפילוסופים כתבו ספרים ולא מאמרים.
 - אם המורה מעדיף פורמט קלאסי - לעמוד על כך שהפילוסופים ממשיכים לעסוק בבעיות של יום וליבניץ - אנו לומדים אותם כדי להסביר את הבעיות העכשוויות. להכיר בהשפעה של הפילוסופיה מתקופות שונות.
 - פורמט היסטורי - ליצור אצל התלמיד גישה ביקורתית ולשים לב לדיונים העכשוויים על בעיות מסורתיות.
 - קאהן מעדיף טקסט אחיד של כותב אחד ולראות במאמרים ההיסטוריים אפשרות לעזור לנו לחשוב על הבעיות העכשוויות.
- נראה לי שבעצם קאהן לא שולל את הדברים שביקר קודם לכן, אלא הוא שם דגש על התפתחות המחשבה התרבותית האנושית, הפילוסופית במהלך הדורות. הדיון העכשווי מבוסס על העבר, מכאן שיש התקדמות בפילוסופיה ואין היא בבחינת חומר לימוד בלבד. הצהרה זו חשובה מכיוון שלעתים נוצרת אצל התלמיד תובנה שהפילוסופים מן העבר הם רק בבחינת עובדה היסטורית סטאטית.
- נראה שאכן היה טוב אילו הסטודנטים היו מגיעים לאוניברסיטה או לתיכון עם הכישורים האלה. האם לערוך את הקורס באוניברסיטה איננו כבר בתקופה מאוחרת מדי בחיי התלמיד?

שאלה מהותית נוספת - האם סדר הישיבה בכיתה משפיע על הבנת סוגיות פילוסופיות?

בבית-הספר התיכון יש מקום לשינויים פיזיים, כגון יצאה מחדר הלימודים, או אפילו לערוך מדיטציה קצרה לפני השיעור. אבל לדעתי יש ספק (יעידו על כך סימני השאלה) לגבי יעילותה של השיטה אצל הסטודנט הלומד באוניברסיטה.

3.2 העמדה האתית של המורה - האם המורה לפילוסופיה מונח?

אתייחס להרצאתו של פרופ' עדי אופיר בהשתלמות מורים, מכיוון שהוא עוסק בחלק מדבריו בעמדתו של התלמיד הספקן כבר אצל אפלטון, ואנחנו נראה אותו שוב אצל קאנט. הספקן נתפס מן ההתחלה כמטרד, כעול, כסכנה, כמשהו שכל האזרחים רוצים להיפטר ממנו, וזה הסיפור של סוקראטס. אבל בכתובה המאוחרת יותר של אפלטון, בדיאלוגים האמצעיים והמאוחרים, אפלטון בעצם מייצר בצורה לא מפורשת אבחנה בין ספקנות ובין ביקורת. הספקנות היא אותו מטרד שהיוונים רצו להיפטר ממנו, אבל לא ידעו להבדיל כמו שצריך בין הספקן המעצבן והמסוכן והמוליך שולל, המרמה ומאחז העיניים שהוא הסופיסט, לבין הספקן שבסופו של דבר אמור להוליך אותם אל הידיעה, כמו סוקראטס. זו מסקנה אחת שאפלטון מביא, והיא מפורשת. הבחנה שנייה, פחות מפורשת, היא ההבחנה בין ספקנות, או ספקנות כסופיזם, ובין ביקורת. את הביקורת של אפלטון אתם יכולים לראות, למשל, בספר השמיני והתשיעי של המדינה, כשאפלטון מנתח חמישה משטרים, או ארבעה משטרים, שנופלים מן המשטר האידיאלי שלו, ומציג לגבי כל אחד מהם, מה שאפשר לראות בו תרגיל קלאסי בביקורת, את הפער בין המצוי ובין הרצוי, ואת היסודות המאפשרים את ההידרדרות ממצב סביר, תקין פחות או יותר, למצב גרוע יותר. זהו רצף ההידרדרות ממשטר למשטר.

אבל את הביקורת הזאת אפשר לעשות רק מנקודת המבט של מי שכבר רכש ידיעה על הטוב ועל הצודק, או על שניהם.

הביקורת, כמו שאפלטון מפעיל אותה בקטע הזה, מבוססת כבר על הבטחת הידיעה.

התפקיד הזה, לסדר את השדה האינטלקטואלי, לדחות את הספקנים המעצבנים לפינה, ולהכשיר ביקורת שהמשטר יכול לחיות איתה, זה תפקיד שהפילוסופים, או חלק מהם, שומרים לעצמם, וזה אחד הדברים הברורים ביותר שאנחנו מוצאים אצל קאנט.

קאנט מציע סוג של חוזה - אל תגבילו את המחשבה, אל תפריעו לנו לדבר כמה שאנחנו רוצים, תניחו לנוער להתחנך על פי דרכו, תניחו לנוער להתחנך בלי אפוטרופוסים מטעם המדינה, הכנסייה או כל מי שהוא אחר, שאיננו התבונה עצמה. תסירו את האפוטרופוסות הלא רציונאלית

מתהליך ההתחנכות של הנער, מפני שאנחנו בתקופה של נאורות, כלומר אנחנו בתקופה שבה התבונה יכולה לקבל אפטרופסות על החינוך, על העיצוב של האדם, על עיצוב עצמה, אנחנו בתקופה שבה לתבונה לא צריכה להיות שום אוטוריטה זולת עצמה. כמו שהוא אומר בהקדמה לביקורת הראשונה, תקופתנו היא תקופה של ביקורת שמן המוכרח הוא שהכול ייכנעו לה, הדת, הכיתה, וכן הלאה...

לדעת פרופ' שקולניקוב, המורה לא צריך להציג את כל האפשרויות. די לו שיציג שלוש-ארבע מהן. אבל כאשר הוא מציג כל אחת מהן, הוא צריך להציג בצורה הטובה ביותר האפשרית. כל זמן שהוא מציג את אפלטון - הוא אפלטון, כאשר הוא מציג את קאנט - הוא קאנט.

אין זאת אומרת שהמורה איננו מבקר את העמדות שהוא מציג. הוא בוודאי מבקר אותן, הלא פילוסופיה היא בין השאר גם ביקורת. אבל ביקורתנו של המורה את העמדות השונות נעשית לעולם בשני תנאים: (א) הוא מפריד היטב את ההצגה מן הביקורת, ובעיקר (ב) הוא איננו מבקר לפני שנתן לעמדה הנדונה את כל ההגנה האפשרית.

זה מביא אותי שוב לשאלה של הניטרליות של המורה לפילוסופיה. ישנה סכנה שהמורה לפילוסופיה חשוף אליה יותר ממורים אחרים. לעתים קרובות מאוד התלמיד עלול לקבל עמדה זו או אחרת משום שזו עמדתו של המורה, מכיוון שנוח הרבה יותר לקבלה, מכיוון שהוא נכנע ברצון לאוטוריטה, לא מכיוון שהעמדה משכנעת אותו לאחר הבדיקה. ביותר מדי מקרים, מה שנראה כשכנוע - גם לתלמיד עצמו - איננו אלא קבלת סמכות חיזונית. דבר זה גרוע אצל כל מורה, אבל אצל המורה לפילוסופיה זה גרוע שבעתיים. אם זה קורה אצל המורה למתמטיקה, והתלמיד מאמין שהוכחת המשפט תקפה מכיוון שכך אמר המורה והוא איננו רואה בדיוק ממה זה נובע - זוהי חצי צרה. זה רע, אבל זה לא הרסני. לכל הפחות התלמיד ידע להוכיח את משפט פיתגורס מתוך שמיעה בלבד. אבל אם זה קורה למורה לפילוסופיה, והתלמיד חושב שהוא צריך להיות אוטונומי מכיוון שהמורה הנערץ עליו הוא קאנטיאני - אין רע מזה. לזה אסור לו למורה לפילוסופיה שגייע. כלפי התלמיד המורה איננו לא קאנטיאני ולא תועלתני ולא דואליסט ולא פוזיטיביסט, אלא כל אלה יחד ואף לא אחד מהם.

ומצד אחר, אורבת סכנה אחרת למורה המחליף מסיכות בזו אחר זו. הוא עלול להיתפס כמי ששום דבר אינו שווה לו בהתחייבות של ממש. היום הוא יום, בעוד שבועיים הוא קאנט, ואין בעיניו נפקא מינה בין זה לזה. אסור לו למורה לפילוסופיה שייראה כמי שמחליף מסיכות שאין מאחוריהן פרצוף אמיתי. פה הוא צריך להלך על חבל דק מאוד. זה קשה אבל זה אפשרי. לא על-ידי מה שהוא אומר, אלא על-ידי ההרגשה שהוא יוצר בתלמידיו, גם בלי להגיד דבר מפורש,

שההכרעה חשובה ושכל עמדה חשובה וראויה, שאם לא כן הוא לא היה מלמד אותה. לא שכל הדעות שוות בעיניו. אלא שלהעדפה שלו לא צריכה להיות כל השפעה על החלטתו של התלמיד. חשוב שכל אחת מן העמדות הנדונות יכולה להיות נכונה או עדיפה, וחשוב שיש לו למורה דעה משלו, אבל הוא לא עומד לגלותה עד שלא יהיה בטוח שהיא לא תתקבל רק משום שהיא דעת המורה. אמת, תלמידים יעלו את השאלה - וזו שאלה רצינית מאוד: מי צודק? אבל זו שאלה רצינית מדי כדי שהמורה יענה עליה. לא שזה לא חשוב אם קאנט צודק או מיל צודק. זו שאלה מכרעת, וצריך להכריע בה. המורה לפילוסופיה מוכן לעזור לתלמיד לחדד את כל מה שיש לחדד, להבחין בין מה שיש להבחין. אבל ההכרעה, אם תהיה ובמידה שתהיה, הוא לעולם ישאיר אותה לתלמיד עצמו עם עצמו.

כאן יש חשיבות נוספת לשימוש בטקסטים, ודווקא בטקסטים הקלאסיים. הטקסט מסיט את הדיון ממה שאני חושב ואתה חושב אל משהו מנותק משנינו. לא דנים כאן בעמדה שהמורה מציג, אלא בעמדה שמציג מיל או שפינוזה. הטקסט עוזר לנו באובייקטיביקציה של הבעיה, ובזה הוא מסייע למורה להיות ניטרלי ולמנוע את העמדת עצמו כאילו הוא מגן על עמדה זו או אחרת כעמדתו שלו (ועל אחת כמה וכמה כאשר זוהי באמת עמדתו). אני חושבת שהמורה יכול להיות ניטרלי לפחות במובן זה שהוא אומר - או מוטב נותן להבין - כי הוא מוכן לעמוד מאחורי הטקסט הזה מכיוון שהוא טקסט הראוי לכובד ראש, ולא בהכרח מכיוון שהוא עצמו מאמין שכך הם פני הדברים.

ברור כי לכל פילוסופיה יש נקודות תורפה. - או נכון יותר: יש לה 'מחיר'. ברור כי לא צריך להסתיר את ה'מחיר' זה. אדרבה, אנחנו רוצים שתלמידינו ידעו לגלות נקודות תורפה, שיהיו מודעים ליתרונות ולחסרונות של כל שיטה או גישה שהם דנים בה. אבל לפני שאני מחפש את הצוואר, אני מחפש את הרגליים. כלומר, קודם כל אני רוצה לראות אם העמדה עומדת, אם היא רצינית. יש לנו עמדות, אבל אולי העמדות שלנו אינן קונסיסטנטיות לחלוטין. לכולנו, למשל, יש דעות לגבי כוונות ותוצאות.

אולי אנחנו לא יודעים בדיוק לפתור את דילמת האסיר, אבל יש לנו אינטואיציות לגבי מצבים הדורשים הכרעות מוסריות. אלא שהאינטואיציות האלה אינן תמיד קוהרנטיות והרבה פעמים אף אינן קונסיסטנטיות. העיסוק בטקסטים ובעמדות מנוסחות היטב הוא הדרך לבדוק את האינטואיציות שלנו, לשכלל אותן, לעדן אותן, ואם יש צורך - גם לוותר עליהן.

בסופו של דבר, הצלחתו של המורה לפילוסופיה תבוא כאשר התלמיד ילמד לשאול שאלות לא רק את האחרים. אלא גם את עצמו ובעיקר את עצמו. וגם כאן, צריך שהתלמיד יוכל להחיל על עצמו

את קנה-המידה שהוא למד בשיעורים לפילוסופיה: אין שאלות אסורות, אך בתנאי שהתשובות יהיו כנות, אמיצות ורציניות עד היסוד.

פרק רביעי: התפקיד והייחוד של הוראת אתיקה בבית-הספר התיכון

4.1 הוראת אתיקה כמרכיב מרכזי בחינוך המוסרי

קאנט מציג ב"מטאפיזיקה של המידות" את עמדתו כי האתיקה עונה על השאלה "כיצד עלי לנהוג?" נדון עתה בשאלה ובהוכחה כי הפילוסופיה משפיעה על ההתנהגות המוסרית של הלומד, וכן נבדוק את האופן בו על המורה ללמד כדי להגיע לתוצאות נאותות, מתוך שמירה על האתיקה המקצועית שלו.

במהלך ההיסטוריה עסקו פילוסופים שונים בנושא הוראת הפילוסופיה. מאז ימי אפלטון נוצר קשר בין הפילוסופיה לחינוך. אפלטון, באופן כללי, מציע תכנית לימודים אשר מטרתה להציל את החברה. הוא מחלק את החברה בחלוקה קשוחה לקטגוריות בהתאם ליכולת. הקבוצה החשובה והגבוהה ביותר של החברה הם המושלים לעתיד, שראויים לדרגת הלימוד הגבוהה ביותר, שהיא הפילוסופיה. ההנחה היא כי דרכה הם יכירו את האמת, וזה יתרום להכשרתם להיות מושלים.

בתקופה מאוחרת יותר, באופן קצת יותר צנוע, גוין סטיוארט מיל (1806-1873) מניח כי חינוך אוניברסאלי הוא הדרך הטובה ביותר להגשמת הרעיונות הפילוסופיים האתיים בהתאם לתפישה התועלתנית של "מירב האושר למרב בני האדם". לטענתו אם אנשים יזכו לחינוך וללימוד, הם יעדיפו את התענוג הגבוה על פני הנמוך. הם ידעו להעריך חופש, אינטליגנציה וטוב מוסרי. אנשים אלו יתאימו לשלוט, וזאת בדומה לעילית החברתית של אפלטון.

פיטרס מתפלמס עם חינוך מוסרי שבמרכזו עומדת בחירה אישית נטולת עקרונות, ועם חינוך מוסרי שמדגיש אותנטיות מעל לכול. מול הגישה הזאת הוא מציב את חשיבותם של עקרונות יחד עם קונקרטיזם, מידות טובות, חשיבותם של מניעים במוסר ותאוות רציונאליות כלומר הערך של מוטיבציה מוסרית פנימית שעולה בקנה אחד עם מה שנכון לפי עקרונות המוסר.

אי אפשר להגיע לאוטונומיה ללא הכרה בעקרונות מוסר, לכן כל מי שרואה את האוטונומיה כערך חשוב בחינוך המוסרי צריך לאמץ גם את הגישה של חשיבות העקרונות במוסר.

בין מי שמעמיד את המוסר על סמכות ובין מי שמעמיד אותו על למידה אישית יש דרך אמצעית.

אליסטר מקנטייר (A. MacIntyre), שפירסם בשנת 1982 את ספרו *אחרי המידה הטובה (After Virtue)*, עורך חשבון נוקב עם האתיקה המודרנית מקאנט, דרך התועלתנים, עד רולס. הוא טוען שהאתיקה נמצאת במשבר כי היא זנחה את המידה הטובה האריסטוטלית. האתיקה הצטמקה לתחום מצומצם. לדוגמה, הקיצוניות של קאנט בפירוק האדם מכל תכונותיו. גם התועלתנים הופכים את האדם למושא של כאב ועונג בלבד. מקנטייר קורא לחזור לאתיקה היוונית, המידה

הטובה היא מושג שמעבר לאינדיבידואלי. אכן אריסטו מתחיל בפרט, אך הוא גם הראשון המבין שהמעלה הטובה לא נובעת מן הפרט אלא היא חלק מן התרגולות החברתיות, שהן המכוננות את המידה הטובה. לדוגמה, לא ניתן לדבר על המעלה של אומץ לב במנותק מן הסביבה החברתית ומן הפרקטיקה החברתית. זהו גם המעבר מן הגישה האינדיבידואליסטית לגישה הקהילתנית. הפרקטיקה היא גם תוצר של מסורות ארוכות, משמעות היסטורית. שוב יש כאן התקפה על הגישה האינדיבידואליסטית המנותקת מן הקשרים הללו.

אצל כל הקהילתנים אין צורך לדון במקור למתן לגיטימציה לקיומה של המדינה. הם מקבלים אותה כמובן מאליו, כמסורת שאין צורך להצדיקה.

פיטרס טוען, בהשיבו להשגות האלה, ראשית, שתורת מוסר אינה צריכה לענות על השאלה מה עלי לעשות אלא לתת לנו נימוקים מדוע עשינו את מה שעשינו. שנית, עקרונות יש לפרש תמיד לאור ובהתאם למסורות קונקרטיות של חיים חברתיים. יש להבחין בין עקרונות ובין כללי התנהגות. כלומר, עקרונות יש לפרש לאור כללי התנהגות שאנחנו חושבים שהם רלבנטיים למקרה שבו עוסקים. הדבקות בעקרונות קשורה תמיד לתכנים מסוימים.

במוסר יש צד של רגש וצד של תבונה, ושני הצדדים חשובים. האחד נותן לנו את המניע, והאחר את הכיוון והתוכן של ההכרעה.

אידיאלים, חובות, מניעים, קווי אופי קשורים כולם לעקרונות מוסר ואנו מפרשים עקרונות מוסר לאור תפיסתנו וגישתנו לדברים האלה. חשוב להדגיש זאת כדי להבין כי חינוך מוסרי כולל יותר מדבר אחד. הוא כולל כמה דברים שונים ומורכבים, כמו תכונות, מטרות, מניעים, תפקידים וצרות שבהם אנו עושים דברים. המורכבות הזאת של החיים המוסריים צריכה להשתקף גם בחינוך המוסרי. למשל, לתת את תורת המוסר של המידות הטובות ברוח של אריסטו כחלק מאותה השקפה מוסרית שאנו רוצים להקנות באמצעות חינוך מוסרי.

יש חמישה היבטים שבהם המוסר שלנו קשור לדברים האלה.

עם זאת, עלינו לתפוס את עקרונות המוסר בדרך קונקרטית בלי שנראה בהם תוצר בלעדי של תרבות. יש במוסר כמה דברים כלליים שקשורים לקונקרטיות שלו, אך אנו מייחסים להם ערך כללי כמו אי משוא פנים, התחשבות באינטרסים, חירות, כבוד. עקרונות הם קורקטיבה וגם דרך לביקורת על המוסר המקובל.

בחינוך מוסרי יש לפתח תאוות רציונאליות המגלמות עקרונות יסוד, וזוהי הדרך להביא ילדים פנימה אל צורות חיים רציונאליות יותר.

בטלהיים שואל במאמרו כיצד אנחנו יכולים להנחיל לילדים שאינם שייכים למעמד הבינוני את עקרונות המוסר של המעמד הבינוני שהוא הערובה להצלחה בבית-הספר, שכן זהו המוסר שדוחה סיפוקים, בתחילה על-ידי האני העליון ואחר-כך בשם עקרון המציאות. אבל בשביל ילדים שאינם שייכים למעמד הבינוני העקרונות האלה לא הוכיחו תא עצמם מעולם. בטלהיים מביא כדוגמה ילדים של פועלים שאינם מוכנים לדחות סיפוקים והם מבזבזים את כל החומר שנותנים להם בשיעורים לציור כי הם חושבים שאין תוחלת אם ישמרו חלק לפעם הבאה. הם לא מאמינים כי דחיית השימוש עכשיו תשתלם להם בפעם הבאה. הם לא חושבים שיש הצדקה על סמך הניסיון שלהם לדחות סיפוקים למען עתיד שכן זה לא הוכיח את עצמו בחיי המשפחה שלהם.

במוסר השאלה היא גם מבחינת האישיות כיצד להביא ילדים שצריכים בתחילה לקבל את העקרונות המוסריים כצווים של סמכות בשם עקרון האני העליון לציווים שיש להם הצדקה רציונאלית של האני. ומצד שני לדחות את הפעולה על בסיס של עיקרון העונג בשם עיקרון המציאות.

אז השאלה היא מה יכולה הפילוסופיה לתרום לחינוך המוסרי של ילדים, אם בכלל, או מהן הסכנות של הוראת אתיקה לילדים בשלב ההתפתחות המוסרית כאשר עיקרון המציאות עדיין לא מגובש ואילו הפעולה של המצפון מתנהלת על בסיס אי-רציונאלי.

קולברג בספרו: התפתחות מוסרית וחינוך למוסר (עמ' 409) טוען שהחינוך לצדק הוא הניסוח המודרני של ההשקפה האפלטונית.

הוא מעלה את השאלה מה יכולה הפילוסופיה של אפלטון לתרום מנקודת המבט של פסיכולוג לחינוך המוסרי.

קודם כול יש לומר כי לפי קולברג יש משהו פרדוקסלי בעצם השאלה הזאת, שכן פסיכולוגים העוסקים בחינוך מוסרי פונים בדיון כזה לסמכויות הגדולות בפסיכולוגיה, לסקינר, לפרויד ולפיאז'ה. אז בעצם הפנייה לאפלטון יש משהו מפתיע ולא צפוי.

שנית, "ההנחה הרווחת היא שהפסיכולוגיה תורמת לחינוך בכך שהיא מציעה לנו מתודות מתאימות להוראת מוסר וללמידת המוסר. חסידי סקינר ידברו על חיזוקים בהוראת מוסר, חסידי פרויד ידברו על האיזון בין אהבת הורים ובין תקיפותם. אך האם אפשר לתת תשובה לשאלה כיצד לחנך ילדים לקבל את המוסר אם איננו יודעים מהן המידות הטובות ומהו הטוב והאם הם בכלל ניתנים ללימוד או שמקורם בלידה כפי שמנסח אפלטון בדיאלוגים שלו.

המדע אינו עונה על השאלה האחרונה. המדע חזק בנינוח של יחסים סיבתיים, בידיעה אילו אמצעים יכולים לתת תוצאות כאלה או אחרות, אבל הוא אינו יודע דבר על ערכים ומטרות.

בתשובה שמציע קולברג לשאלת המוצא המעניינת שלו על התרומה שיכולה להיות להוראת תורת המוסר בכלל וזאת של אפלטון בפרט להתפתחות המוסרית הוא סוקר כמה מחקרים על התפתחות מוסרית אצל ילדים. המחקרים האלה מוכיחים שתרגול של מידות טובות כמו שנהוג בתנועת הצופים איננו תורם לעיצוב של מידות טובות אצל ילדים שמשתתפים בתנועת הצופים. אפשר לומר כי תנועת הצופים ובעצם החינוך המוסרי באמריקה פועלים על-פי התפיסה של אריסטו שחשב כי המידות הטובות המוסריות הן עניין של אימון והרגל. אך כאמור מחקרים לא מאשרים את התפיסה הזאת.

השאלה היא אפוא האם הוראת פילוסופיה של מוסר מועילה יותר לעניין זה או, בכלל, האם ההשקפה הקוגניטיביסטית והאינטלקטואליזם של אפלטון, שחשב שהמידה הטובה היא עניין של ידיעה, היא דרך אפקטיבית יותר לחינוך מוסרי. בעצם, כדי לענות על השאלה הזאת צריך לערוך מחקר אמפירי שיבחן האם תלמידים שלומדים פילוסופיה של מוסר בכלל או כאלה שלומדים את אפלטון ושמגיעים להבנה עמוקה במוסר באמת פועלים או מפגינים אופי מוסרי יותר מאחרים שלא לומדים פילוסופיה של מוסר.

על פניו אפשר לומר כי התפיסה האפלטונית מציעה חלופה לחינוך מוסרי המתבסס על אימון, שכן לפי ההשקפה האפלטונית מי שיודע מהו טוב בהכרח גם עושה אותו. לכן טיפוח המידות הטובות עובר לפי ההשקפה הזאת דרך הקוגניציה, ולא דרך אימון כמו שחשב אריסטו. לכן, על פניו לפי התפיסה של אפלטון, אפשר לטעון כי הוראת הפילוסופיה של המוסר מפתחת את המידות הטובות.

בעצם זאת גם ההשקפה של קולברג עצמו במאמר הזה. מה שנותר אולי לברר הוא מהו סוג הידיעות שתורם באמת לחינוך מוסרי. ומבחינתנו, העוסקים בפילוסופיה של המוסר, איזה סוג של ידיעות מוסריות או אילו תכנים פילוסופיים יש ללמד ילדים אם רוצים לחנך אותם חינוך מוסרי ולעזור להם להיות מוסריים יותר. במאמר הזה קולברג אינו מהסס להציע תפיסה מסוימת של התכנים האלה בנימוק שהתכנים המוסריים האלה, שידעתם תורמת לחינוך מוסרי, הם אוניברסאליים וחוצים את גבולות השונות התרבותית.

לא קווי אופי הם האינדיקאטור לגבי האדם אם ירמה או לא ירמה. מחקרים רבים הוכיחו כי אי אפשר לנבא מכך שאדם רימה במצב אחד שהוא ירמה שוב בפעם הבאה, גם למרות שלפי התפיסה של המוסר כמידות טובות, שמתבססות על אימון, אדם שרימה במצב אחד ייטה לרמות גם בפעם

הבאה במצב אחר. ולא היא לפי המחקרים האמפיריים, כלומר התשובה לשאלה האם אדם שרימה פעם אחת ירמה גם בפעם אחרת תלויה יותר בתפיסתו המוסרית לגבי ההצדקה לרמות ולא בתכונות אופי של רמאי. "אין קווי אופי שהולמים את המידות הטובות והרעות" (עמ' 61). אין תחליף להשקפה על מהות המידות הטובות. ילקוט של מידות טובות לא מספיק כדי שנוכל לנבא כיצד אדם ינהג.

מי יכול לחנך למוסר? האם כל אדם יכול לחנך למוסר? לפי הגישה של ילקוט המידות הטובות ושל המידות הטובות כעניין של אימון כל אחד יכול לחנך חינוך מוסרי. המחנך המוכשר ביותר לחינוך מוסרי הוא לא אחר מאשר מהפכן, אם ניקח את הדוגמה של סוקרטס. לא הורגים את הרשע, אלא את האיש הטוב, שמביא לכך שאחרים נאלצים להטיל ספק בתחושת הצדק שיש להם לגבי עצמם. לכן אמריקה הרגה את מרטין לותר קינג, אך לא את קרממיקל שמטיף לשנאה ולאלימות. אך לותר קינג כמו סוקראטס הם מהפכנים.

"אני טוען כי הצורה החוקית היחידה של חינוך מוסרי בבית-הספר היא הוראת הצדק בבית-הספר, המחייבת בתי-ספר צודקים" (עמ' 63). בעקבות הדברים האלה אפשר לומר שהוראת הצדק כבעיה פילוסופית יכולה לקדם כינון בתי-ספר צודקים, שפירושו כריתת אמנה המכירה בשוויון הזכויות של כל הפרטים. אך קולברג מבקש להבחין בין החינוך לצדק ובין ניטרליות ערכית; זה שאנו מכבדים את הזכויות של יחידים שהם בעלי ערכים שונים, אין פירושו שאנו מאמינים שכל הערכים הם שווים ושהערכים של צדק והערכים של גזענות שווים בערכם.

כיום הפילוסופים אינם כה אופטימיים ואינם מציעים דרכים כסוקראטס לחינוך הדור הצעיר ולהכשרת מנהיגים. הפילוסופיה "פינתה" מקום והשאירה את הנחיית הדור הצעיר ואת הכשרת המנהיגים לאנשי החינוך, המחפשים מתודיקה היוצרת עניין אצל התלמיד ומגרה את מחשבתו להעמקת הידע וליצירתיות; למדעי החברה העוסקים בבעיות חברה, לאומיות ואוניברסאליות; לפסיכולוגיה הדנה בבעיות הזהות של היחיד המצוי בחברה; ולבסוף, לפילוסופיה של החינוך הדנה במודלים של למידה ובתכלית החינוך.

הרעיון המרכזי הכלול בהנחות האלה בא להדגיש כי החינוך ודרכי ההוראה המתודיים של הפילוסופיה אינם חלק מהותי של הפילוסופיה עצמה. המסר הפילוסופי הוא פנימי, מקצועני, הוא בא לידי ביטוי בוויכוחים בין הפילוסופים ובין עצמם, במקום למסור מסר החוצה ולקבל חשיבות חברתית. כמעט כל המקצועות הם בבחינת "מתבודדים", כולל שירה, ציור, ארכיטקטורה; הכול עוסקים "בפצעים של עצמם".

לכן, כאשר הפילוסופיה היישומית, ובעיקר האתיקה היישומית והפרקטיקה, תופסים מקום בפילוסופיה בת זמננו יש להן, לדעתי, תפקיד נוסף, הנוגע ללימוד ולחינוך הנוער. ואיך "נחנך לנער על פי... " דרכי הפילוסופיה?

להלן קטע ממאמר של אסא כשר, אשר פורסם במקומון *תל-אביב* בשנת 1999: "דלקת המשחק":

"...ולכן לדמוקרטיה אין "כללי משחק" מפני שהיא לא מוגדרת על-ידי אוסף שרירותי של חוקים חסרי משמעות, אלא כל מהותה היא ביטוי הצדק וכל כלליה הם גילויים מנומקים של נאמנות לעקרונות המוסריים של מימוש הצדק. הדמוקרטיה היא לא משחק והכללים שלה - זכויות האדם, שוויון, שלטון הרוב, כבוד האדם - אינם חסרי משמעות. הדמוקרטיה היא לא שעשוע, היא שלטון ההגיונות, בהיבטים המאורגנים של חיינו."

אמירה מתומצתת זו, שהתפרסמה במקומון פופולארי, משקפת את הוצאתה של הפילוסופיה מתחום הדיון האקדמי אל "הרחוב", אבל לא אדון בסוגיה הזאת מבחינת הרחוב באופן כללי, אלא אתמקד בשולחן עבודתו של המורה בכלל, ומורה הפילוסופיה בפרט. האמירה הזאת יכולה להוות תשתית להוראת מושגים וערכים, נושא שעוד אדון עליו.

4.2 לימוד האתיקה - טרום למידה

האם גם בימינו אפשר לדבר על אהבת החוכמה - פילוסופיה?

אנו מכירים מושגים שגורים כ"אהבת שמים", "אהבת חכמה" ואילו הביטוי "אהבת הפילוסופיה" במציאות חיינו הוא עדיין בבחינת נעלם שאינו שגור בפי כול.

טיעוני נפרשים בין הרצון להציג את הפילוסופיה וחשיבותה - העיון והתפיסה הרעיונית, התיאורטית, ובין הצורך להציג בפני המורה עובדות והצד המעשי של המקצוע. יש להימנע מן המכשלה של "תפסת מרובה לא תפסת", אך אפשר להצביע על הקשר המתבקש בין שני הקצוות האלה.

אחת הבעיות המרכזיות בחינוך היא השאלה באיזה אופן אנו מחברים בין המציאות שאנו חיים בה כמבוגרים בחברה, ובין תכנית הלימודים הנלמדת בבתי-הספר. האם אנו, המורים, יוצרים שני סוגים של "מציאות": האחת, שבה אנו משחקים תפקיד של מבוגר האחראי למעשיו, והאחרת - "מציאות" שבה אנו רק מעמידים פנים ומשחקים את תפקיד המורה, בתוך מסגרת ידועה מראש, שבה אנו יוצרים "מציאות" המחקה את החיים?

האם הקשר בין המציאות ובין החינוך הוא מקרי, או שמא בעצם אנו ממשיכים מסורת לימודית מוסדרת, מתוך שמרנות מסוימת המפרידה בין השניים, והשאלה המרכזית היא האם תפקיד המורה לבנות את הקשר בין ה"מציאות"?

הציבור מגלה עניין מחדש בפילוסופיה ומספר הספרים המעמיקים והפופולאריים בפילוסופיה הולך וגדל. יש הטוענים כי התופעות הללו הן בגדר אופנה בלבד, אולם לדעתי ההתעניינות הזאת נובעת מן הרצון והצימאון לידע ולבחינה מחדשת של משמעות החיים, התרבות והאמנות והביקורת הפילוסופית.

התלמיד בתיכון אינו נטע זר בחברה, הוא איננו אדיש וגם בו מתעוררת הסקרנות והרצון לדעת, תוך מגמה לשבור את התבניות המוכרות. התלמיד חש שהוא צף בתוך רצף של אינפורמציות ויש לו צורך לסווג ולמיין את הידע. אנו מדברים על תכניות בין-תחומיות והתלמיד כבר חי אותן. סוג החקירה הפילוסופית מאפשר את המיון מחדש, את הביקורת הרציונאליסטית, את יישום הלוגיקה, את השיפוט המוסרי ובעיקר את הצגת המוצא מן המבוך. לכן, יש לחבר בין חומר הלימוד ובין המציאות שהתלמיד חי בה.

לא מעט מאמרים וספרים נכתבו בעקבות המשבר בחינוך המודרני. בספרו "להיות אדם", נמרוד אלוני מגדיר את המשבר "כבעל שני מאפיינים מרכזיים: בנאליות רעיונית וניהיליזם ערכי" (עמ' 8). המחנכים מכריזים על מחויבותם לגישה הומניסטית בחינוך, אך הם עצמם אינם אמונים על העקרונות הפילוסופיים והפדגוגיים שלה.

יש הסבורים כי חינוך בעידן פוסט-מודרניסטי יביא לשינוי ויש הקוראים לחשיבה ביקורתית ויצירתית. נראה כי המטרה היא משותפת - כולם קוראים לחינוך הומניסטי ודמוקרטי. לדעתי יש ביכולתה של הפילוסופיה המסורתית והמודרנית בתחומי הפוליטיקה, האתיקה והמוסר לתת תשובה לחלק ניכר מן הבעיות המתעוררות בחברה בכלל ובחינוך בפרט, ולהגיע אל המטרה הנכספת מתוך עבודה עם תלמידים ועם מורים.

כאמור, הקשיים בהוראת האתיקה ובעיות המוסר מעוררים שאלות ותהיות. יש שיטות שונות בהוראה המשמשות את המורים ויש ביניהם המוותרים על שיטה ומלמדים ככל העולה על דעתם. בגלל הבעיה הזאת כדאי להציג את עמדתו של דוגלס בירש (1992), שבמאמר העוסק בהוראת הפילוסופיה והאתיקה, מצביע על מורכבות ההוראה ומציע פתרון. נראה כי על-פי דרכו אפשר גם להיעזר במציאת פתרונות לגבי השאלות שהועלו לעיל. לדעתו, לימוד "תיאוריות אתיות" היא אחת מן המשימות הקשות ביותר בהוראת האתיקה בכלל. יש להבחין בין "בעיות אתיות" ובין "תיאוריות אתיות". שלא כמו ב"בעיות אתיות", התיאוריות הן מופשטות עבור התלמידים ורחוקות מניסיונם האישי. קיימות שתי שיטות הוראה אך אין ביכולתן להתגבר על זה.

שיטה א' - להציג לתלמידים **בעיות** אתיות, כגון: איך להצדיק טענות אתיות כמו טענות על טוב ורע, נכון ולא נכון, ולשאול מה יש לעשות. התיאוריות האתיות מיוצגות כאן כניסיון להביא את העקרונות המוסריים, המצדיקים טענות אלה ואחרות. כלומר, דילמה ובעקבותיה תיאוריה.

שיטה ב' - מציגה לתלמידים **תיאוריות** אתיות כאמצעי לפתרון בעיות מעשיות בתחום האתיקה. התיאוריות באות לפתור בעיות של דילמות אתיות. כלומר, תיאוריה ובעקבותיה דילמה.

בירש שולל את שתי הגישות האלה, וטוען כי בכל מקרה תגובת התלמיד תהיה שלילית, שכן אם התורות האתיות הן רבות ושונות, לא ייתכן שהן נכונות. ייתכן שהן נועדו לייצג דעות שונות של פילוסופים. ומדוע עליהם ללמוד זאת? מכאן שסטודנט ממוצע חושב שאתיקה היא עניין של דעות. "העניין של דעות מוציא את הוויכוח הרציונאלי מן התיאוריות האתיות", מצטט בירש את הייר.

כתוצאה מזה נוצרת גישה של ה"יחסיות של התלמיד", שלהבהרתה מצטט בירש את סאטריס (Sattris), הטוען: "student relativism" אינה עמדה פילוסופית, אלא דרך של הימנעות מדיון פילוסופי. הדיונים המקדימים מערבים את הכיתה בנושא פילוסופי, תוך הסרה של המעורפלות והיחסיות הנגטיבית, ומביאים לידי כך שטיעוניהם יראו חזקים יותר ובעלי משמעות." (p.223).

לא פעם קורה, שעם פתיחת הנושא, כל תלמיד רוצה להציג את דעותיו הוא, ללא כל חשיבה רציונאלית או ביסוס עמדותיו על עקרונות אתיים פילוסופיים. התלמיד רואה עצמו כמי שעומד מול המורה, ואיננו רוצה לקבל דעות שנראות לו כמוכתבות על-ידי המורה. הוא רוצה לבטא את עצמו והשאלה היא איך לעבור להוראה של תורות אתיות ודילמות מוסריות. לשם כך אנו נדרשים לברר את משמעותם של משפטי עובדה ומשפטי הערכה.

לבידור בעיות מרכזיות אלה בהוראת האתיקה ופתרון נראה, לפי שיטתו של בירש, שבתחילה יש לתת לתלמידים אפשרות להביע את דעתם על אתיקה (עניין של דעה). בשלב השני יש להראות שיש הבדל מהותי בין עובדות וערכים. כלומר, דרך הצגת הבעיות של "עובדות" ו"ערכים" וניתוח רציונאלי יתאפשר דיאלוג על יחסיות. הדרך הזאת העוזרת למנוע את "הגישה היחסית" של התלמידים לבעיות מוסריות. הלימוד הוא פחות אבסטרקטי ויותר מעניין.

אין במאמרו של בירש דיון בבעיה של עובדות מול ערכים ובאיזו מידה היא ניתנת לפתרון; הוא רואה זאת רק כאמצעי פדגוגי. לדעתו ההבחנה בין עובדות ובין ערכים כשלעצמה אינה יכולה לתת מענה לבעיות אתיות.

כך, בשלב הזה, הסטודנט הממוצע מגיע למסקנה ומאמין שאתיקה היא עניין של דעה ושיש הבחנה מהותית בין עובדות ובין ערכים. דעות הרווחות בקרב התלמידים בסוגיה זו, מתוך ניסיוני:

- עובדה מתבססת על תצפית, חישוב, אמת, מוסכמת על כולם, ובלתי משתנה.

- ערך הוא בעל משמעות, שווה משהו, בעל חשיבות. ערכים שונים לאנשים שונים.

בשלב הזה המורה איננו מבקר את עמדות התלמידים, אבל מציע שהבחנה הברורה בין השניים היא בעלת משמעות אתית, וזאת משום שהתלמידים סוברים שיש הבחנה בין אתיקה שהיא עניין של דעה, לסוגיה זו של עובדות וערכים. לכן, עתה על המורה להדגיש את הקשיים בגישה הזאת, ואת האלטרנטיבה - גישות אתיות שונות.

הנה כמה דוגמאות לקשיים האלה:

עובדות חופשיות מערכים עד אשר אדם מוסיף את הערך לעובדה. כך בהערכה של מכונית: קיומה של המכונית הוא עובדה, אך ערכה יכול להיות כלכלי או מטעמי נוחות.

קושי נוסף בשאלה מדוע כל אחד יעריך אובייקט או פעולה באופן שונה הוא להסביר כיצד אובייקט מסוים הוא בעל ערך עבור אדם אחד וחסר חשיבות לגבי השני?

ובשאלות מוסריות - האם יש לפעולה מסוימת ערך מוסרי קבוע, או שגם זה יכול להיות שנוי במחלוקת?

באשר לדילמה המוסרית, העובדות לבדן אינן מאפשרות החלטה. העובדות אינן מנחות באיזה מהן ראוי לבחור. לדוגמה: רופא המגיע למסקנה כי איננו יכול לעבוד במסירות בבית-החולים וגם לקיים חיי משפחה ולהיות נאמן לאשתו, ומחליט שעליו לוותר על אחד משני המצבים - לעזוב את

אשתו או לעזוב את העבודה בבית-החולים? האם עליו לעזור לאדם אחד (אשתו או משפחתו) או שמא עליו להישאר בעבודתו ולעזור להרבה אנשים? הבחירה תלויה באדם ולא בעובדות, עקרונות של אינטואיציה אתית בלבד לא יפתרו את הדילמה, שהרי לפחות שני עקרונות אתיים רלוונטיים למקרה: איך אפשר להצדיק אדם שבחר לעזוב את עבודתו במקום לעזוב את אשתו? או להיפך. מכאן התלמיד יראה בבירור שהבחנה בין עובדות ובין ערכים עדיין לא יוצרת מצב ברור מאליו. המורה יביא אותו למסקנה שיש צורך בהירארכיה של עקרונות אתיים.

וכך בעקבות הדיון, נשאלת השאלה אם יש דרך רציונאלית לבחור בין עקרונות שיובילו לפתרונות שונים. יש דרך להסביר את ההצדקה או את ההיבט המוסרי של דבר או של פעולה, והשאלה היא כיצד נדע מהו ערך, או מהי ההצדקה הרציונאלית שבאה לידי ביטוי בערכים אתיים. לעתים קרובות התיאוריות האתיות עונות על השאלות האלה, לכן השלב הזה הוא המקום להתחיל ללמד תיאוריות אתיות.

מטרת הקורס לפרוש מניפה של נושאים מרכזיים באתיקה, ליצור תבנית שבעזרתה יבין התלמיד ויתמודד טוב יותר עם שאלות פילוסופיות ומוסריות. לדעת, רק השכלה פילוסופית יכולה לשנות משהו. במובן שהשכלה הפילוסופית והאתיקה בפרט תעדין אנשים, ותשחרר ממחשבה רדודה, מן הבידור ומן הרייטינג. כך תיווצר עצמאות מחשבתית לעומת הפאסיביות של הצפייה, כך ימצא התלמיד שלכל דבר יש עומק. לכן יש להביא בפני התלמיד את הנושאים המרכזיים של הפילוסופיה, ללמד את ההיסטוריה של הנושא וסוגיות מסוימות הקשורות בו.

ההתעניינות בתחומים שונים של פילוסופיה מכוננים את הדרך לתורת המוסר ואתיקה. ספקטרום רחב שיכלול בתוכו גם את האתיקה היישומית והמקצועית ישמש הכנה לחיים, יחנך לראות שיש דבר כזה להיות מקצועי, שיש זהות מקצועית; יש סוגיות קשות, יש דקויות - זוהי הכנה טובה לחיים שיש בה גם השכלה.

יש לנו את היכולת להיצמד לחיים אקטואליים, לכסות את החיים ולא להסתפק רק בדוגמאות, למפות נושאים כגון מלחמה ושלוש, ואתיקה רפואית. שכלול היכולת לטעון טיעונים מוסריים יכול לסייע לתקן טעויות כמו יחסיות, ולהבחין שיש בעיות חברתיות ואישיות היכולות לבוא לידי פתרון על-ידי המוסר, על-ידי הבחינה של "מהו הראוי".

לסיכום, יש ליצור תבנית שבעזרתה יבין התלמיד ויתמודד טוב יותר עם שאלות פילוסופיות ומוסריות.

במאמר קצר קאהן (Cahn, 1998) מבקר קשות את הגדרתה של פיליפה פוט את מושג האושר. לדעתה של פיליפה פוט, מקור האושר הוא בטבע האנושי, שמתאפיין בתכונות של אהבת ילדים, הרצון לעבוד ואהבת החופש והאמת. קאהן יוצר דמות פיקטיבית, פרד, שהיו לו שלוש מטרות בחייו: להגיע לפרסום, לעושר ולשם של אדם הגון. פרד אכן השיג את מטרותיו אבל דווקא כשנהג לא ביושר, בבוגדנות ולא התעניין בחבריו. ההיפך מיציר מחשבתה של פוט.

ובכל זאת, טוען קאהן, פרד אדם מאושר. אולי הוא יסבול בהמשך חייו או לא, אבל ייתכן שזאת הסיבה שהאל ברא גיהנום - כדי להעניש בעולם הבא, ואולי לא - ייתכן שגם בעולם הבא פרד לא ייענש, ושוב תהיה לו סיבה לאושר, למרות כל מעשיו: "צדיק ורע לו רשע וטוב לו."

מתוך מאמר קצר וציני אנו משיגים עד כמה קשה להגדיר או להסביר את מושג האושר כפי שפוט מגדירה אותו. המסקנה כי אדם מוסרי יהיה בהכרח מאושר, מוטלת בספק.

במאמר אחר (1998)⁴ עונה קאהן למבקריו. לדעתו הפילוסופים לא מוכנים לקבל את מסקנתו משום שהם חוששים שהיעדר הרגשת אושר מהווה סכנה למוטיבציה להתנהגות מוסרית. לדעתו, הגישה הדתית של שכר ועונש מהווה בסיס לתיאוריות מוסריות שבהן קנה המידה להערכת המעשה הוא הרגשת האושר. כמו התועלתנים, שחשבו שאמת המידה להתנהגות מוסרית היא האושר. בנוסף, קאהן מביא מקרה שבו החשש לפגיעה באושר האישי גורם להתנהגות בלתי מוסרית.

הדוגמאות של קאהן הן פיקטיביות ובנויות כתסריט לטלנובלה, והן אינן מצביעות על הכלל, ועם זאת, יש בהן ביקורת נוקבת על הפילוסופים הדוגלים בסובייקטיביות, יחסיות ואמוטיביזם.

נראה לי כי מאחורי המאמר "הקליל" עומד פילוסוף בעל עמדה קאנטיאנית, המחזיר לדיון את הרציונאליות ומוציא ממנו את הערכים הרגשיים. עם זאת, קשה להשתחרר מן המחשבה שלרגשות יש השפעה על התנהגות מוסרית או בלתי מוסרית, אבל השיפוט צריך להיות רציונאלי. המבוא בתחילת המאמר "אומר" את הכל.

ואכן הפאזל יכול לשמש את המורה לחידוד ההבדלים שבין תיאוריות אתיות. קאהן (1998) יוצר סיפורי דילמות שיש להניח שסומרס לא הייתה מקבלת אותן. בדוגמאות האלה, התלמיד יכול להשליך את מסקנותיו גם על תחומים אחרים, כמו פוליטיקה, למשל. הוא יכול להגיע למסקנה שמקרים כאלה בעצם מערערים את החברה. ונשאלת השאלה אם המעשים האלה יכולים להיות

⁴ S.M. Cahn: *The Happy immoralist: A sequel*

חוק כללי אוניברסאלי. וכל זאת מעבר לדיונים כמו הדיון בשאלה לנהוג בחוכמה לעומת לנהוג בצדק.

5.1 תורת המידות - תכונות האדם ויחסיו החברתיים

אריסטו מציג במשנתו מודל מידות ותכונות טובות שעל פיהן נקבעת ההתנהגות של האדם בחברה. הוא מציע למשל את תכונת הנדיבות. כנגד ישנן גם התכונות הרעות שמביאות את האדם לנהוג באופן בלתי מוסרי. אריסטו מאמין בכך שעל האדם להגיע למידת האמצע על מנת ליצור חיים חברתיים נורמטיביים. אריסטו מגדיר את מהותו של האדם בהיותו חיה פוליטית. לדעתו יש לחנך את האדם למידות טובות והשאלה האם מעשה מסוים הינו מעשה מוסרי או לא, תיבחן בהתאם למידות הטובות שאותן הוא מציע (Virtue). מעשה נחשב למוסרי או לא בהתאם לתוצאות של אותה הפעולה. תורתו של אריסטו מוגדרת כתורה תועלתנית.

5.2 האינטואיציה המוסרית כבסיס לאתיקה - תבונה ומוסר - קאנט

קאנט קושר בין תבונות ובין מוסריות. תפקידה של התבונה ליצור רצון שהוא טוב. רצון טוב הוא רצון המציית לציווי המוחלט. הציווי המוחלט דורש מאיתנו לעשות את אותו המעשה שכל אחד אחר, אם הוא רציונאלי, היה עושה אילו היה במקומי. כלומר, אני רוצה לעשות את אותו המעשה, שיהיה מקובל על כל היצורים בעלי התבונה, בהתחשב באותן נסיבות מסוימות; לו היו הם במקומי באותן נסיבות, הם היו פועלים באופן דומה. כאשר רצוני אינו כזה, הוא אינו עקבי, ולכן הוא סותר את עצמו. הדרישה לעקביות וחוסר סתירה הן דרישות המינימום, שבלעדיהן שום חשיבה אינה יכולה להיחשב כרציונאלית. למעשה, הציווי המוחלט אומר שאי אפשר שמעשה שאני עושה ייחשב למוסרי, בעוד שכאשר אחר מבצע אותו הוא לא מוסרי. לפיכך, הציווי המוחלט הוא הביטוי של הרציונאליות בתחום המוסר.

טיבה של התבונה שהיא מחוקקת לעצמה, היא הקובעת לעצמה את כלליה, ולפיכך היא אוטונומית. כשאדם מציית לציווי המוחלט, הריהו מחוקק חוק כללי החל על כל אחד, ובכלל זה גם על עצמו. באופן זה הוא מחוקק לעצמו את חוקי המוסר, שלפיהם הוא מתנהג. כאשר האדם מתנהג באופן מוסרי, הוא אוטונומי. האוטונומיה מאפיינת את התבונות וגם את המוסריות והיא המושג המקשר בין תבונות למוסריות. כאשר האדם מונע על-ידי יצרים, נטיות, השאיפה לאושר, הוא מונע על-ידי מה שאינו שייך לעצם טבעו כיצור תבוני, ובכך הוא מציית למשהו זר המצוי מחוצה לו, ומחוץ לתבונה. הציות לגורם הזר הוא הטרונומי, כלומר ציות לחקיקה הכפויה עלי מבחוץ. ציות כזה הוא מקור תורות המוסר המוטעות, אליבא דקאנט, כגון אלה המעמידות את האושר כתכלית העליונה או את האידיאל של שלמות דתית.

הציווי המוחלט - הצו הקטגורי

קאנט מנסח את הציווי המוחלט בחמישה ניסוחים שונים, וביניהם השלושה האלה:

1. עשה את מעשיך רק על-פי אותו הכלל המעשי אשר, בקבלך אותו, תוכל לרצות גם כן כי יהיה לחוק כללי. זוהי נוסחת "החוק הכללי". לפני שאני פונה לעשות מעשה כלשהו עלי לנקוט את הצעדים המחשבתיים הבאים: עלי לנסח את הכלל המעשי שעל-פיו אפעל; לנסח את הכלל שקבעתי לעצמי כחוק כללי; עלי לשאול את עצמי אם ארצה שיהיה לחוק כללי. אם התשובה על השאלה האחרונה היא שלילית, אזי מדובר במעשה לא מוסרי, ואסור לי לעשותו.

2. עשה מעשיך כאילו יהיה הכלל המעשי של פעולתך, על-ידי רצונך, לחוק טבע כללי. זוהי נוסחת "חוק הטבע". חוקי הטבע מאופיינים בכלליותם, והם משמשים דגם להתנהגות מוסרית.

3. עשה פעולתך כך שהאנושיות, הן זו שבך והן זו שבכל איש אחר, תשמש לך לעולם גם תכלית ולעולם לא אמצעי בלבד. זוהי נוסחת "האדם כתכלית" והיא מבטאת את ההומאניות.

הציווי המוחלט מנוסח כציווי, והוא מבטא את הרעיון כי התנהגות מוסרית מוטלת עלינו כחובה, שאנו חייבים לציית לה; הוא מוחלט במובן זה שאינו מותנה ואינו מצווה על דרך פעולה הבאה לשרת מטרה כלשהי. המוסר של קאנט הוא מוסר של כוונה ולא של תוצאה. מעשה הוא מוסרי, אם אינו בא לשרת מטרה או להשיג תכלית כלשהי; רק הרצון יכול להיות טוב.

קאנט מבחין בין חובות שלמות ובין חובות לא שלמות. חובות שלמות הן חובות אל תעשה, או איסורים, שעבירה עליהן היא בגדר עשייה. ואילו חובות בלתי שלמות הן חובות עשה, ועבירה עליהן היא בגדר מחדל.

קאנט עושה כאן שימוש בנוסחת חוק הטבע. על הפועל לנסח את הכלל המעשי כחוק טבע כללי, חוק טבע כזה יאמר שכל אדם במצוקה מתאבד מתוך רגש של אהבה עצמית. על השאלה האם חוק טבע כזה יכול להתקיים התשובה היא שלילית. זאת משום שיש כבר חוק טבע מנוגד, אשר לפיו האהבה העצמית מטפחת את החיים ומקדמת אותם. לא ייתכן שיתקיימו שני חוקי טבע הסותרים זה את זה, לפיכך התאבדות מתוך ייאוש אינה יכול להפוך לחוק טבע כללי, ולכן היא איננה מעשה מוסרי. בעת בחינת ההתאבדות על-פי נוסחת החוק הכללי, עלי לשאול האם אני רוצה שהתאבדות מתוך ייאוש תהפוך לחוק כללי. ניתן לבחון זאת משתי נקודות מבט: האם אני רוצה שכל אדם הנתון במצבי, כלומר במצב של ייאוש מוחלט, ייטול את נפשו בכפו. התשובה עשויה להיות כן, כי אחרי שאתאבד אין לי כל עניין במה שיקרה לאחר מותי, אולם בכך אני גוזר

את דינם של אחרים. אך אם אשאל את עצמי אם ארצה שהתאבדותו של מישהו אחר תהיה לחוק כללי התשובה תהיה שלילית. כלומר במקרה זה אין אני גוזר מהתנהגותי לגבי הכלל אלא מהתנהגותו של אחר לגבי הכלל.

ראינו שהמוסר הקאנטיאני הוא מוסר פורמלי, כלומר צורני. הוא אומר לנו איך לבחור אך לא אומר לנו במה לבחור. במצב נתון עלינו לפעול על-פי כללי התבונה ולברר לעצמנו האם המעשה הוא מוסרי. התוכן הקונקרטי אינו רלוונטי להחלטה המוסרית. אך מה קורה כאשר שתי חובות מתנגשות?

5.3 האם המוסר יחסי?

אחד הנושאים החוזרים ונשנים בוויכוחים בענייני מוסר הוא השאלה האם המוסר הוא יחסי או מוחלט? לעומת קבוצה גדולה של חסידי הטענה שהמוסר הוא יחסי, ניצבת קבוצה אחרת הטוענת שהמוסר הוא מוחלט. בשלב זה של הדיון אין בכוונתי לנקוט עמדה בנושא הזה. מטרתי בפרק הנוכחי היא להציג את עמדת היחסיות המוסרית ולהביא כמה נימוקים מקובלים לטובתה. רק בשלב מאוחר יותר נוכל לבדוק את מידת התקפות של אותם נימוקים ולהעריך את העמדה בכללותה. הבה נבדוק מהי, בכלל, משמעות האמירה שהמוסר יחסי. אחת המשמעותיות המקובלות של אמירה זאת, וזו אף המשמעות שנעסוק בה עתה, היא, שלכל חברה יש מערכת כללים מוסריים משלה, וזו יכולה להיות שונה לחלוטין ממערכת הכללים המקובלים בחברה אחרת. כללי ההתנהגות המוסרית תלויים בהקשר החברתי. לפיכך, המשמעות הזאת של האמירה שלכל חברה יש מערכת כללים מוסריים משלה נבדלת ממשמעות אפשרית אחרת שלה, שלפיה, כללי המוסר משתנים בהתאם לנסיבות הכלליות שבמסגרתן הם מיושמים. כך, למשל, האיסור לשקר, המוכר אצלנו כדרישה מוסרית מוצדקת, בטל בנסיבות מסוימות, בהן, אם האדם לא ישקר, הוא יגרום לפגיעה מוסרית חמורה יותר, כמו למשל, בחובה להציל חיי אדם. בדרך כלל, נאמר שאסור לשקר, אבל לעתים, בנסיבות מסוימות, כאשר מדובר בסכנה לחיי אדם, מותר לנו לשקר כדי להציל את חייו של אדם. בדומה לזה, רופא המהסס אם לגלות לחולה את האמת על מצבו מעדיף להסתיר מפניו את האמת, אם הוא סבור שיש בכך כדי לסכן את בריאותו של החולה. במקרה הזה, אנחנו אומרים שהחובה לא לשקר בטלה לעומת החובה שלא לסכן את חייו של החולה. כך הדבר גם לגבי איסורים אחרים, כמו האיסור לפגוע בחיי אדם. בדרך-כלל מקובל שאסור לנו לפגוע בחיי אדם, אבל כאשר מישהו תוקף אותנו, נסכים שמותר לנו להתגונן, אפילו במחיר פגיעה

בחייו של התוקף. כלומר, האיסור בטל כאשר אנחנו מתגוננים; מותר לי לפגוע במי שקם להרגני, אך אסור לי לפגוע בחף מפשע. וכך גם לגבי שאר הכללים המוסריים.

במילים אחרות, התלות של ההתנהגות המוסרית בנסיבות של ביצוע הפעולה, הופכת את הכלל המוסרי ליחסי במובן אחד, אך לא בהכרח ליחסי במובן אחר: הכלל יחסי לנסיבות שבהן הוא מיושם, אך אין הוא בהכרח, וכך גם במקרה הזה, יחסי גם לגבי חברה זו או אחרת. כמו כן, מי שטוען שהמוסר אינו תלוי בחברה ובהקשר חברתי, עדיין יכול להסכים לכך שכללי המוסר תלויים בנסיבות של ביצוע הפעולה, כלומר, שכלל מוסרי התקף בנסיבות מסוימות, יכול להתבטל או להשתנות בנסיבות אחרות.

לאמירה שהמוסר יחסי, יכולה להיות גם משמעות נוספת, והיא, שהמוסר משתנה לא רק מחברה לחברה אלא גם מאדם לאדם: לכל אדם יכולה להיות תפיסה מוסרית משלו. עמדה זו, המכונה לעתים "סובייקטיביזם מוסרי", שונה גם היא מן העמדה האומרת שהמוסר תלוי בחברה ושונה מחברה לחברה. בפרק הזה לא אתייחס, לא למשמעות הראשונה של היחסיות, כלומר, להיות המוסר תלוי בנסיבות, וגם לא למשמעות האחרת, כלומר להיותו תלוי בסובייקט. תחת זאת אתייחס רק למושג היחסיות המוסרית במובן של המוסר כתלוי בחברה. העמדה הזאת מציגה כל חברה כבעלת תפיסה מוסרית משלה, המבדילה אותה מחברה אחרת. כל תפיסה מוסרית המכחישה את קיומם של כללי התנהגות מוסריים המשותפים לכל בני-אדם היא עמדה המבטאת יחסיות מוסרית כזאת.

אין קוד מוסרי אחד, אומר בעל התפיסה היחסית, יש קודים מוסריים רבים. מה שנחשב מוסרי ותקף בחברה אחת, יכול להיחשב לא מוסרי ולא תקף בחברה אחרת. הקוד המוסרי של הסיני שונה לחלוטין מן הקוד המוסרי של האירופאי, והקוד המוסרי של האפריקני שונה אף משניהם.

כאמור, הטענה שהמוסר יחסי ותלוי בחברה היא טענה רווחת למדי. היא צצה ברוב הוויכוחים העוסקים בשאלות המוסר, ויש לה חסידים רבים. השאלה שננסה ללבן עתה היא, מהם נימוקים שמביאים מצדדי העמדה הזאת כדי להוכיח את תקפותה? לאחר מכן נשאל מהן המסקנות הנורמטיביות שאליהן מוליכה עמדת היחסיות המוסרית?

את סוגי ההנמקות לטובת עמדת המוסריות היחסית נחלק לשניים. הסוג הראשון כולל נימוקים מטעמים עובדתיים, ונכנה אותם בשם יחסיות עובדתית או תיאורית. הסוג האחר של נימוקים לטובת העמדה היחסית, כולל נימוקים מטעמים אפריוריים או פילוסופיים.

מהם, אם כן, הנימוקים העובדתיים שמקובל להביאם לטובת הטענה האומרת שהמוסר יחסי? כפי שאמרנו, הסוג הראשון של הנימוקים הוא זה המתבסס על עובדות. המצדדים בעמדה האומרת שהמוסר הוא יחסי מסתמכים על כך שמתוך מחקרים ותצפיות על אופן התנהגותם של אנשים בחברות שונות ובתרבויות שונות, עולה העובדה שבמסגרות חברתיות שונות גם צורות ההתנהגות המוסריות והערכים האנושיים הם בעלי אופי שונה וצורה שונה.

העובדה שנצפו צורות שונות של התנהגות מוסרית בקרב חברות שונות, והעובדה שאין שום שיטה או מתודה אובייקטיבית שבאמצעותה ניתן להכריע מי מבין החברות השונות צודקת יותר או מוסרית יותר, מוליכה אנשים מסוימים למסקנה שהמוסר תלוי בחברה. מטבע הדברים מעסיקות טענות עובדתיות כאלה בעיקר את אנשי מדעי החברה. החומר המצטבר במסגרת הזאת הולך ורב עם השנים. הכוונה למחקרים העוסקים באופיין ובתרבותן של חברות שונות, בתקופות שונות, כפי שלוקטו ותועדו על-ידי אנתרופולוגים, סוציולוגים, פסיכולוגים והיסטוריונים של התרבות. הממצאים שנתקבלו במחקרים אלה מעידים על מגוון של צורות ההתנהגות ומגוון של תפיסות חיים, בחברות אנושיות שונות. עושר זה מדהים ומעורר השתאות.

העמדה שאנו עוסקים בה מגיעה למסקנה שהמוסר הוא יחסי, גם על סמך בחינת השאלה מהו מקור הדעות והעמדות המוסריות שלנו וכיצד הן נוצרו. אפשר להניח, ששום ערך מוסרי ושום אמונה מוסרית אינם מולדים. אנחנו לומדים את ההתנהגות המוסרית שלנו מן הסביבה, על-ידי חיקוי והשפעות אחרות. חסידי היחסיות המוסרית טוענים שאפילו האמונות העמוקות ביותר שלנו, אודות צדק וזכויות אדם, אינן אלא הפנמה של הדעות הרווחות בתרבותנו, המועברות אלינו על-ידי המחנכים, על-ידי ההורים, על-ידי הסביבה החברתית. אם נשאל על מקור הערכים של חברתנו, נגלה, למעשה, התפתחות ארוכה של מסורת ומנהגים, שראשיתה בריטואלים מאגיים, בטקסים פולחניים כאלה או אחרים. כל זה, אינו מצביע כמובן, על שום קשר למחשבה רציונאלית ואובייקטיבית.

עובדה נוספת שעליה מצביעים מדעני-חברה אלה, היא שבני-אדם במסגרותיהם החברתיות השונות, הם אתנוצנטריים, כלומר, מתרכזים בשבט או בקבוצה שלהם. הרגשתם היא שקבוצתם נעלה על כל שאר הקבוצות. כל הקבוצות החברתיות השונות מונעות על-ידי ההרגשה והביטחון שהמוסר שבו הן מחזיקות הוא המוסר המוחלט ושדרך-החיים שלהן היא הדרך הנכונה הבלעדית. שאר הקבוצות הן, לדעת כל אחת מהן, בעלות מוסר נחות ודרך-חיים מוטעית.

מובן שרגשות אתנוצנטריים מסוג זה מוליכים, במוקדם או במאוחר, לחוסר סובלנות, לניסיון לכפות את דרך-החיים שלהם ואת אמות המידה המוסריות שלהם על כל קבוצת אנשים אחרת. כך, הופכת כל קבוצה להיות דוגמאטית, במובן זה שאין היא מנסה אפילו לבחון בצורה ביקורתית את אמות המידה המוסריות שלה.

גישת הקבוצות החברתיות השונות תהיה, לפיכך, גישה של "אנחנו הצודקים ובידינו המפתח למוסר האמיתי"; כל האחרים, שאינם מקבלים את דעתנו, טועים. וזאת, בשל בערותם, כפי הנראה.

לסיכום: לפי העמדה הזאת, עולה מן העובדות, שלכל חברה יש נורמות מוסריות משלה. ההתנהגות של כל יחיד נקבעת על-ידי ההתנהגות של החברה שבמסגרתה הוא חי. יתר על כן, לכל קבוצה של בני-אדם המהווה מסגרת חברתית ייחודית, יש הרגשה של עליונות מוסרית ומוחלטות המערכת המוסרית שלה, לעומת כל הקבוצות האחרות.

מאחר שהדברים האלה כמעט מדברים בעד עצמם, המסקנה שאליה רוצים להוביל אותנו אנשי מדעי החברה האלה היא, שיש לוותר על כל הצורות של המוחלטות המוסרית, כלומר, יש לזנוח כליל את הרעיון שהמוסר הוא מוחלט, שהרי כל מקורו של רעיון זה נעוץ באתנוצנטריזם דוגמאטי, צר אופק, שאינו אלא השלכה של רגשות שביעות רצון עצמית וחוסר נכונות לראייה מקיפה יותר.

זה סוג אחד של נימוקים לטובת הטענה בדבר יחסיותו של המוסר. סוג אחר של נימוקים לטובת אותה טענה כולל נימוקים אפריוריים או פילוסופיים. כאן מגיעים מצדדי עמדת היחסיות המוסרית למסקנתם, לא על סמך התבוננות בעובדות החברתיות ולא מתוך הסברת מקורן של העובדות האלה, אלא מנימוקים אפריוריים של שיקולים פילוסופיים ביחס לאופי ולמעמד הלוגי של המושגים המוסריים כמו "חייב", "מותר", "אסור", או "טוב ורע". ואציג בהקשר זה רק שתי דוגמאות של ניתוחים כאלה, המתייחסים למושגים המוסריים תוך ניסיון להסביר ולבסס את העובדה האומרת שהם יחסיים לפי אופיים. אביא כאן רק שתי דוגמאות של ניתוחים מסוג זה, האמורים להסביר ולבסס את טענת היחסיות המוסרית.

הסוג האחד של ניתוחים אלה הוא העמדה האמוטיבית, או הריגושית. עמדה זו מתייחדת בכך שהיא רואה את ההתייחסות המוסרית ואת המושגים המוסריים, כמספקי ביטוי לרגש בלבד. הערכים המוסריים והנורמות המוסריות, מקורם, לפי עמדה זו, ברגש ולא בשכל. אחד מנציגייה הבולטים של העמדה האמוטיבית היה הפילוסוף הסקוטי דויד יום, שהוא עצמו אמנם לא היה

רלטיביסט, אבל רלטיביסטים הסתמכו על עמדתו או על עמדות דומות. בספרו *מחקר בדבר עקרונות המוסר* הוא אומר: "ההנחה שאנו מחזיקים בה היא ברורה, היא אומרת שהמוסריות נקבעת על-ידי הרגש. היא מגדרת הטוב כפעולה או תכונה רוחנית המעוררת ברואה את הרגש הנעים של השבח ואת הרע כהיפך מזה" (עמ' 226-227).

גם שפינוזה, פילוסוף שקדם ליום, אמר: "בשם טוב הריני מבחין כל סוגי שמחה וגם כל המביא שמחה, ובייחוד מה שמביא סיפוק למשאלה מאיזה מין שהוא. ובשם רע הריני מבחין להיפך כל סוג של עצבות, ובייחוד מה שמתנגד לסיפוקה של איזו משאלה... אנו מתאוים לדבר לא מתוך שאנו חושבים אותו לטוב, אלא, להיפך, אנו מעלים עליו את השם טוב מתוך שאנו מתאוים אליו. ואם כן אנו קוראים: רע - את מה שאנו מואסים." (עמ' קפ"א).

הצדקה פילוסופית (מטא-אתית) אחרת של היחסיות המוסרית ניתנה על-ידי הפילוסוף האמריקני הידוע, בן-ימינו, גילברט הרמן. הרמן טוען ששיפוט מוסריים הנם בעלי משמעות רק יחסית להסכם חברתי בלתי מפורש או להבנה מובלעת המתקיימת בקרב בני חברה אחת בקשר ליחסים ההדדיים שלהם. כשם שהתכונות להיות שמן או להיות ארוך הן יחסיות, כך גם להיות מוסרי הוא תכונה של צורות התנהגות, שהיא יחסית להסכם חברתי נתון או להבנה הדדית נתונה.

יוצא מזה שפעולה יכולה להיות בלתי מוסרית יחסית להסכם מסוים, אך מוסרית יחסית להסכם אחר. המוטיבציה שלנו לאמץ ערכים מסוימים וצורות התנהגות מסוימות נובעת מתוך הסכם חברתי בלתי מפורש ומתוך הבנה שגם כל שאר בני החברה מאמצים אותה צורת התנהגות.

עמדה זו היא עמדה יחסית, משום שהיא מניחה שפעולה או התנהגות יכולות להיות מוסריות על-פי מערכת חוקים אחת, ובלתי-מוסריות על-פי מערכת חוקים אחרת. לפי העמדה הזאת, אין משמעות מוסרית לשום פעולה אנושית שלא במסגרת הסכם חברתי מסוים. האדם עצמו מחליט, במובן מסוים, על-פי איזה קוד צריך יהיה לשפוט את התנהגותו. הוא עושה זאת על-ידי כך שהוא מחליט להשתתף בהסכם חברתי מסוג אחד ולא בהסכם חברתי מסוג אחר.

מהי, אם כן, המסקנה הערכית, המעשית, הנובעת מכך שהמוסר הוא יחסי? מה משתמע מכך, באופן מעשי, לגבי כל אחד מאתנו? לאיזו עמדה מוסרית צריך כל אחד מאיתנו להתחייב? זוהי בעצם השאלה המכרעת מבחינה מוסרית, ועליה יש להשיב.

כאן אנחנו עוברים לסוג אחר של רלטיביזם - רלטיביזם נורמטיבי או ערכי. על פי עמדה זו, היחסיות המוסרית היא בעלת שני היבטים: זכותה של כל חברה לחיות על-פי העקרונות

המוסריים שלה, וחובתו של כל אדם היא לחיות על-פי העקרונות המוסריים של חברתו. ברמת החברות זוהי עמדה של סובלנות מוסרית, לפי העיקרון האומר: כל חברה באמונתה תחיה.

כדאי להשוות עמדה זו לעמדת האבסולוטיסט. מובן מאליו שעמדת המוסר המוחלט תשלול גם גישה זאת בדבר היחסיות. הפילוסוף, כמו כל אדם המקבל את הטענה שהמוסר הוא מוחלט, מוכן לומר, שהעובדה שבני-אדם, בחברות האנושיות השונות, מתנהגים בדרכים שונות, אין פירושה שכולם צודקים באותה מידה או שכל חברה היא מוסרית ממש כמו כל חברה אחרת. ייתכן בהחלט שרק קבוצה אחת תתנהג באופן מוסרי, למרות שכל הקבוצות יתנהגו על פי נורמות המושרשות היטב בתרבותן. יתרה מזו: האבסולוטיסט יהיה אף מוכן להניח, שיש אפשרות שאף אחת מן הקבוצות החברתיות השונות אינה נוהגת על-פי הנורמות המוסריות האידיאליות. העובדה שאנחנו מגלים שקבוצות אנושיות שונות מתנהגות על-פי מסורות מוסריות מסוימות, עובדה זו בלבד, אין בה כדי להקנות לגיטימיות להתנהגותן של הקבוצות האלה.

לעומת זאת, מה שהרלטיביסט הנורמטיבי, המקבל את הגישה שהמוסר הוא יחסי באופן נורמטיבי, טוען שלכל חברה יש נורמות מוסריות משלה המייחדות אותה מכל שאר קבוצות בני-האדם, ולכן, התנהגות מוסרית נאותה של האדם פירושה התנהגות בהתאם לנורמות הרווחות בחברה שבה האדם חי. טענתו של הרלטיביסט היא, כי אין נורמות מוסריות מוחלטות ואובייקטיביות, התקפות לגבי כלל בני-האדם. די לאדם להוכיח כי הוא נוהג על-פי הנורמות המקובלות בחברתו, כדי שיוכיח בכך את המוסריות שלו. אדם שאינו נוהג על-פי הנורמות המקובלות בחברתו הוא, במפורש, אדם בלתי-מוסרי. העמדה הנורמטיבית הזאת מאמצת את הכלל הידוע האומר: "ברומא התנהג כרומאי".

האבסולוטיסט ידחה מבחן זה מכול וכול. לגביו, לא די להראות שהתנהגות האדם הולמת את הנורמות של חברתו. כדי להראות את מוסריותו של אדם יש להצביע על כך שהתנהגותו תואמת את הנורמות המוסריות האוניברסאליות.

כך, למשל, יטען האבסולוטיסט, אם נגיע למסקנה שהריגת אדם שלא לצורך הגנה עצמית היא פעולה בלתי מוסרית ולכן אסורה, יהיה עלינו להגיע למסקנה זאת ביחס לכל אדם, מבלי להתייחס לשאלה, באיזו חברה הוא חי; יהיה עלינו לומר שכל אדם, אם הרג שלא לצורך הגנה עצמית, אלא למשל, כדי לממש את זכויות ההגדרה העצמית שלו מבחינה לאומית, פעל באופן לא מוסרי. הרג כזה הוא רצח מגונה, בין אם ההורג הוא בן לחברה שמתירה הרג בתנאים של נקמת דם או על רקע "חילול כבוד המשפחה", ובין אם הוא בן לחברה שאינה מתירה הרג כזה. אין

הבדל בדבר אם אתה מוסלמי, נוצרי או יהודי. אם אסור להרוג שלא לצורך הגנה עצמית, כי אז אסור הדבר על כולם : גם על יהודי, גם על מוסלמי וגם על נוצרי. אותה אמת-מידה במדויק, כך יאמר האבסולוטיסט, חייבת לחול על כל בני-אדם, ללא יוצא מן הכלל.

ניתן, אם כן, לסכם את ההבדל שבין טענת האבסולוטיסט ובין טענת הרלטיביסט כך : לפי האבסולוטיסט יש למונח "התנהגות מוסרית" שני מובנים שונים : לפי המובן האחד זוהי ההתנהגות של קבוצת אנשים אחת בנבדל מן ההתנהגות של קבוצות אנשים אחרות. למשל, נורמה שהייתה קיימת בקבוצה הינדית מסוימת מתוארת כאחת מנורמות ההתנהגות המוסרית שלה. עם זאת, לדעת האבסולוטיסט, לא כל נורמה מוסרית היא תקפה. המובן האחר של "התנהגות מוסרית" הוא מובן מעריך : מדובר בהתנהגות על-פי נורמה מוסרית, במובן של נורמה תקפה ומחייבת. לפי הרלטיביסט, כפל המשמעות הזה אינו קיים : כל נורמה מוסרית חברתית במובן המתאר היא גם נורמה מוסרית במובן המעריך. כלומר, האבסולוטיסט מניח שיש הבדל בין מה שנחשב ומקובל כמוסרי, לבין מה שצריך להיחשב ולהיות מקובל כמוסרי. אצל הרלטיביסט ההבחנה זאת איננה קיימת, לכן הדרך היחידה לשפוט בן-אדם היא על פי הנורמות המקובלות בחברתו.

למרות שנתתי מקום נרחב לרלטיביזם המוסרי, כאפשרות נוספת לחומר לימודי, בכל זאת אני מוצאת קושי רב בשיטה הזאת ובעיקר ברושם שיכול להתקבל אצל התלמידים שבאתיקה "הכול אפשרי". התלמיד הספקן יכול למצוא כאן אחיזה לדעה הזאת.

5.4 מילון מושגים לתלמיד

העיסוק באתיקה על כל מורכבותו, דרכי הלמידה והתיאוריות האתיות השונות מובילים לכך שהתלמיד למעשה יוצר לעצמו מילון מושגים בתחום האתיקה, והוא יוכל להשתמש בו בעיון התיאורטי ובעיקר בתחום ההתנהגות האתית והמוסרית שלו עצמו.

המילון יכלול את המושגים כפי שהם מוצגים בתכנית הלימודים של משרד החינוך, והם :

- עובדות וערכים
- טוב ורע
- מניעים וכוונות
- אושר
- תועלת

- החיים הטובים
- המידה הטובה
- תכלית
- חובה
- החוק המוסרי = הצו הקטגורי ;
- הכרעה
- הדוניזם
- אגואיזם
- אוטונומיה

פרק שישי: מתיאוריה ליישום - מן העיוני אל המעשי

6.1 ההבדל בין עובדות, אתיקה (ערכים) ומוסר

השימוש במושגים אתיקה ומוסר מבוסס על ההבחנה בין שני המושגים הללו ועל הקושי הכרוך בה.

הגדרת אתיקה: למילה אתיקה יש מספר רב של פירושים. השימוש הרחב ביותר מתייחס לקוד, או מערכת של עקרונות אשר לפיהם אדם חי. כאשר אנו מדברים על "אתיקה רפואית", הכוונה היא לקוד, לחוקיות המכוונת (regulates) את התנהגותו של הרופא ואף מדריכה אותו ביחסיו עם רופאים אחרים ועם חולים.

יש גם פילוסופים שכשהם מדברים על אתיקה הם מתכוונים גם ללימוד תיאורטי, כמו למשל קלי ופופקין (Kelly, Popkin, 1981). האובייקטים הנלמדים באתיקה הם תיאוריות. התיאוריות נקראות לפעמים "תיאוריות אתיות", והן דנות בשאלות כמו איך אדם חייב לנהוג? מהם החיים הטובים לאדם? וכו'.

האתיקה באה לידי ביטוי בחיי היומיום. זו תהיה טעות לראות באתיקה לימוד אקדמי בלבד, ללא קשר לחיי היומיום של האדם. כל אדם העוסק בהגות (reflective) ומוטרד ממצבים בחיי היומיום הוא במידת מה פילוסוף של האתיקה. למשל, אדם המתלבט בבעיה הזאת: הוא מאמין שאין להרוג אדם ויחד עם זאת הוא מאמין שחובתו להגן על המדינה מפני אויבים. אם כך, מה עליו לעשות כאשר המדינה נמצאת במצב מלחמה? שאלות כאלה הן שאלות לא בשלות, הן חומר

ראשוני לתיאוריות פילוסופיות. המחשבה המתעוררת אצל האדם הרגיל והרפלקציה אצל הפילוסוף הן דומות, אלא שאצל האחרון ההנחות הן יותר שיטתיות ונדונות באופן רחב יותר. האדם הרגיל ירצה לפתור בעיה מיוחדת ביחס לנתונים ספציפיים והפילוסוף מנסה לבחון את התמונה הכללית. הוא לא רק שואל מהי דרך הפעולה הנכונה לאדם בתנאים מסוימים? אלא: מהם החיים הטובים לכל בני-האדם? מהי המטרה שאליה צריכים לשאוף כל בני-האדם? האם זה הסך-הכול של כל התענוגות? האם זהו האושר? כמו האדם הרגיל, הפילוסוף מתחיל בהנחות היסוד של האתיקה, ומשליך מן המצב הרגיל לבעיות כלליות יותר. זוהי מחשבה מופשטת שיוצרת "תיאוריה אתית".

מעריך התיאוריות האתיות

יש דרכים רבות למיין תיאוריות אתיות. כל המיונים חשובים לא רק משום שהם מארגנים טיפוסים שונים של תורות (דוקטרינות) לקבוצות שמקלות על הבנתן, אלא גם משום שהן מאפיינות כל קבוצה.

במבוא לספרו "רציונאליות ומוסר" מגדיר ד"ר חנוך טנן תורת מוסר כתורה "שעניינה רק בתנאים הכרחיים לקיום המתואר של היחיד בתוך החברה" וכן: "ערכי היסוד עליהם מושתת תורת המוסר הם טובת האדם וכבוד האדם".

תורת המוסר דנה ביחס של הפרט אל הזולת, אל החברה, ואילו האתיקה סובבת סביב בעיית תכלית החיים, שאף היא מטרידה את האדם שחי בתוך חברה. האתיקה היא תורה שדנה במכלול החיים והכוונתם, כלומר במשמעות החיים. מכאן, שתחום האתיקה בלתי מוגבל ואילו תורת המוסר תחומה מוגבל יותר מאחר שהיא דנה בבעיית היחס של האדם לזולת ולחברה.

אפשר לייצור חלוקה של התיאוריות האתיות והמוסריות מתוך שתי השאלות המרכזיות:

מהי תכלית החיים? - אתיקה; כיצד עלי לנהוג? - מוסר.

אנו מפרידים בכך בין קבוצות קלאסיות וקבוצות מודרניות. תיאוריה היא אתית חדשה אם היא מנסה לענות על השאלה: "איך על אדם לנהוג?"

קאנט מציג במטאפיזיקה של המידות את עמדתו כי האתיקה עונה על השאלה "כיצד עלי לנהוג?". נדון אם כך בשאלה ובהוכחה כי הפילוסופיה משפיעה על ההתנהגות המוסרית של הלומד, וכן נבדוק את האופן בו על המורה ללמד כדי להגיע לתוצאות נאותות, מתוך שמירה על האתיקה המקצועית שלו.

בהוראת הפילוסופיה בבתי-ספר תיכוניים אנו עוסקים למעשה בשני התחומים, תיאוריה ויישום. בירש דן ובוחן את הבעיה הזאת על רקע של עובדות וערכים, אולם את המסגרת וההסתכלות אפשר לבסס על עמדתה של ג'ואן קאלהאן (Callahan). קאלהאן עומדת על חשיבות הוראת האתיקה ומפרידה בין קורסים העוסקים באתיקה מעשית ויישומית ובין קורסים העוסקים בהוראת תיאוריות אתיות. יש התייחסות מפורטת לדרך ההוראה של הפרקטיקל פילוסופי בקורסים אקדמיים באוניברסיטאות. נראה לי כי באופן עקרוני יש מקום לאמץ את דעותיה וליישם את גישתה גם בשיעורי הפילוסופיה בבתי-ספר תיכוניים, תוך התאמת עמדתה לתכנית הלימודים.

6.2 אתיקה שימושית

הצגת המודל של "אתיקה שימושית" אפשרית בקשר לשאלה אם התיאוריה של קאנט או התיאוריה של מיל יכולות להתייחס לבעיות מוסר המתעוררת בשל הפלות מלאכותיות? או: מה אריסטו היה אומר על שימוש בסמים?

ייתכן שיש מורים מתחילים המלמדים מה שקרוי אתיקה שימושית, ומציבים שאלות כאלה לסטודנטים, אבל הם מעטים. הביקורת על הגישה הזאת נובעת מזה שיש לבדוק תחילה את המהות של יישומי האתיקה ואת שימושיה. קאלהאן מתכוונת ב"אתיקה מעשית" לסוג של חקירה, לניסיון למצוא פתרונות מתקבלים על הדעת לבעיות מוסר בהווה. לימוד אתיקה מעשית טוב בהרבה מקרים ושונה מלימוד תיאורית מוסר. יש הבדלים במיקוד ובתוכן, במטרה ובשיטה.

אם כך, Content and focus, מיקוד תוכן, הכוונה כי המיקוד בתיאוריות מוסר הוא השמת הדגש על התיאוריה, כך שלא יכול להיווצר מצב שבו ילמדו תיאוריות שונות לגבי חובה מוסרית, (כמו למשל את קאנט ומיל), כשההתמקדות היא על merits, על ערכם היחסי של האפריורי והתיאוריות הניסיוניות. לחילופין, אפשר לעסוק בתיאוריות מוסריות כאשר הדיון הוא על אודות עצם טבעו של השיח (discourse) ועוסק בניתוח המושגים. אולם, הדברים שונים כאשר אנו עוסקים באתיקה מעשית, כמו אתיקה רפואית או אתיקה בעסקים. קורס בנושא כזה איננו עוסק במציאת מסקנות הנובעות מן ההיסטוריה של הפילוסופיה המוסרית. לטענתה של קאלהאן, אין צורך להזכיר את אריסטו, קאנט או רולס, או כל תיאוריה לכשעצמה, שאינם אומרים דבר על איכות שיעורי האתיקה הפרקטית (p. 59).

בספרו *אתיקה צבאית*, טוען פרופ' אסא כשר (עמ' 16): " - - - בהקשר כזה אין הערכים של האתיקה המקצועית או הארגונית נתפסים כאידיאלים נשגבים, מובנים מאליהם, 'זורחים באור עצמם', בהקשר כזה, הערכים הם המרכיבים המרכזיים של המצב הרצוי." כשר מציין שהאתיקה הפרקטית עוסקת בעקרונות היסודיים של מקצוע מסוים, במסגרת המקיפה של מדינה דמוקרטית. אמנם אנו דנים ביישום האתיקה אך עמדה זו היא בעלת חשיבות גם לגבי ההוראה.

בלימוד אקדמי באוניברסיטאות קיימת הבחנה בין שני סוגים של שיעורי אתיקה, שלכל אחד מהם תחום תיאורטי שונה מזה של האחר. כאשר מדובר בהוראת האתיקה בחטיבה העליונה של בית-ספר תיכון, נראה כי אין מקום לעשות הפרדה כה חמורה בין שני סוגי האתיקה. על המורה לעסוק בהוראה של תיאוריות אתיות, ועם זאת עליו ליישם את החומר תוך כדי הוראה, ליצור את היכולת להתמודד עם בעיות מוסריות הנוגעות לחיי היומיום של התלמיד בחברה הדמוקרטית. במילים אחרות, ליצור קשר בין תיאוריות אתיות לשמן ובין האתיקה הפרקטית.

בתכנית הלימודים בנושא האתיקה, יש גם פרק מיוחד העוסק באתיקה פרקטית (לדוגמה: אתיקה רפואית). כאן העיסוק הוא אכן באתיקה פרקטית, אך היכולת של המורה ללמד את הפרק הזה ויכולת ההבנה של התלמיד נובעים ומתבססים על שיעורי האתיקה הקודמים.

ההבדל בין ההתמקדות בתיאוריות מוסריות ובין האתיקה הפרקטית יספק כמה פתרונות למטרה השונה של שני ההיבטים האלה של הפילוסופיה.

הראשון יתבסס על הכרת התלמיד את אחד הענפים השיטתיים של הפילוסופיה כעניין אינטלקטואלי ותרבותי. אין כאן עיסוק בפתרון בעיות אישיות וחברתיות של התלמיד, אבל לימוד הפרקטיקה של האתיקה יכול לעזור לסטודנטים ולתלמידים לפתור דילמות מוסריות בתחומים אחרים.

יש לגרום לתלמיד לזהות את הבעייתיות שמתעוררת עקב החלטות של הממשל או הרופא, שכן החלטות כאלה לא תמיד משרתות את טובת העניין של הכלל או של היחיד. אנשים שאינם מבינים כי הפוליטיקה יכולה לדכא מיעוטים (כגון מיעוט לאומי או נשים) לא יתנגדו להחלטות פוליטיות כאלה.

לדעת קאלאהן, השלב הראשוני בהוראה חייב אם כן לבוא מתוך התעוררות אישית והזדהות, תוך שימוש בדמיון. בדרך המרצת הדמיון המוסרי אפשר לזהות בצורה ברורה יותר את הבעיה.

המורה יעודד את התלמיד להזדהות עם המדוכא: "מה היית חש אילו היית בן למיעוט לאומי? או "כיצד היית מגיב על החלטות המונעות מנשים להצביע?"

חידוד כישורים אנליטיים וביקורתיים

קאלהאן סבורה שיש שתי מטרות נוספות בקורסים של אתיקה פרקטית, והן קשורות לרלטיביזם מוסרי, אך הדבר נכון גם להוראת האתיקה בכלל, מכיוון שלעתים קרובות התלמידים בקורסים של אתיקה מציעים טיעונים כגון: "יכול להיות שזה נכון בשבילו אבל זה איננו נכון בשבילי" או בדוגמאות מתוך שאלות מוסריות שעולות בנושא השואה "זה היה נכון עבור היטלר", או "מי יכול להגיד מה נכון ומה לא?". שאלות אלו כאלה העסיקו את הפילוסופים במשך דורות, וממשיכות להעסיק, אך פה מעניינת הזהירות שמגלים הסטודנטים לחרוץ משפט על מעשי אנשים שונים, או התנהגות של חברות שונות, או התנהגות חברתית בתקופה מוקדמת יותר. ראינו עוד קודם (בפרק הקודם) את "בעיית היחסיות" שמתעוררת אצל התלמיד, שיש הרואים בה אף ביטוי של הימנעות מדיון רציני. ואכן נראה לי, כי מצב זה, הנראה כ"סובלנות", עלול להוביל למתירנות שאין בה סייגים מוסריים. בהמשך אדון עוד בשאלת השיפוט מוסרי שאין בו כמה אמיתות, ואין בו מקום למשפטים כמו "זה היה נכון בשבילו אבל לא בשבילי".

לדעתה של קאלהאן הקורסים בפרקטיקה יכולים לעזור לסטודנטים הודות לכישורים האנליטיים והדמיוניים שיכולים לעזור להם להבין כי יש לנו בסיס מוסרי משותף שניתן להגדרה, המבוסס על מודל עקרוני. על הרקע הזה אנו יכולים להציע סיבות השוללות פעולות שאינן מוסריות.

האם אפשר לטעון כי המודל לבדיקת עקרונות יתבסס על נקודת המוצא של "תיאוריה אתית שאינה בעקרונות ראשוניים ולא בהגדרה של מונעים מוסריים אלא אינטואיציות שיש עליהן הסכמה כללית. לאורך מאזנים את התיאוריה עם העובדות. דרך האינטואיציות יתבררו לתיאורטיקן המגבלות האמפיריות" - כפי שמציעה נ.כשר (עמ' 51-44) "אחת מהמטרות של הקורסים של אתיקה שימושית היא לעזור לסטודנטים לראות שלמרות שהשאלות המוסריות הן קשות, לא בקלות נאמר 'טוב, אנחנו רק לא מסכימים על ההתייבויות המוסריות הבסיסיות'. על-ידי שנעזור לסטודנטים לחדד את היכולות האנליטיות ואת הכישורים לדמיון, אנחנו גם נעזור להם לראות שאנחנו חולקים בסיס מוסרי משותף. בסיס זה יכול להיות מוגן על-ידי עקרונות מוסריים מחשבתיים, ויכול לספק לנו סיבות לפסול פעולות ומעשים מסוימים שאינם מקובלים מבחינה מוסרית. זה לא אומר שכל האנשים אשר הנם בעלי מודעות מוסרית, בעלי דמיון והגיוניים, תמיד יסכימו כיצד יש לנהוג בדילמות מוסריות. אבל זה כן אומר שאנחנו יכולים לעזור לסטודנטים שלנו להבחין שהתבוננות זהירה על מה שנראה כתחילה מקרה או אירוע

לחלוטין לא פתיר, עלולה לעתים לגלות שמספר פתרונות אפשריים אינם בהכרח עם עקרונות מוסריים אשר להם הם מחויבים. בעיה שדורשת סוג אחד של פתרון עלולה להתגלות כזאת שדורשת סוג אחר של פתרון. לדוגמה, במקרה של לידת תינוקות פגומים הפתרון טמון בלא 'מה' שצריך לעשות אלא, ב'מ' שצריך להחליט מה לעשות. כך, על-ידי שנחדד את המיומנות הקונספטואלית של התלמידים שלנו, נעזור להם לפסול פתרונות מסוימים אשר בתחילה עלולים להיראות מקובלים על ידם. ועם זאת נעזור להם לשקול פתרונות מסוימים אשר בתחילה לא היו אפשריים לדידם." (p. 62).

פרק שביעי: היתרונות והמגבלות של התלמיד

7.1 ההתפתחות המוסרית של התלמיד

מה רמת התפתחותו הקוגניטיבית של התלמיד בגיל ההתבגרות והאם הוא מסוגל לחשיבה מופשטת כפי שדורש העיסוק בפילוסופיה?

האם ניתן להציג לתלמיד במסגרת הוראת האתיקה תזות או תיאוריות פילוסופיות שונות לגבי מהות האתיקה והמוסר?

האם יבחין התלמיד בשוני שבין התיאוריות וידע ליישם את הנלמד?

מה ירכוש התלמיד מלימוד הפילוסופיה מלבד ידע על התרבות המערבית?

האם לימוד האתיקה יוכל לשנות את דרכי ההתנהגות של התלמידים?

מעניין כי בשעה שהמורה מעלה דילמה מוסרית או בעיה מוסרית, לכל תלמיד תהיה תגובת אמירה. הנושא מעורר את התלמיד (בבית-הספר התיכון) או את הסטודנט (באוניברסיטה), הוא חש מעורב ויש לו גם "דעה" (בין אם הוא מבסס אותה ובין אם לא). יש הטוענים שזוהי תוצאה של התנהגות חברתית המשפיעה על היחיד. אולם דווקא האינטואיציה המוסרית היא המקור החשוב ביותר לשיפוט מוסרי, כפי שטוען ר"מ הייר: "אני מצדד בטיפוח האינטואיציות - - - אנו זקוקים לרמה גבוהה יותר של חשיבה מוסרית, המסוגלת למתוח ביקורת על אינטואיציות - - - ולהיווכח איזו מהן היא הטובה ביותר" (עמ' 178). השלב הבא, לדעתו, הוא שימוש בלוגיקה להבהרת מושגים כגון "הוגן" או "צודק".

הבחנה נוספת של אתיקה ואינטואיציה אנו מוצאים במאמרה של נעמי כשר בספרה *מוסר והשכל*. כשר דנה באינטואיציה המוסרית ומציגה את דעתו של רולס בסוגיה הזאת, המוכיח כי יש אנלוגיה בין אתיקה ובין בלשנות, כדלקמן:

א. תאורטיקן האתיקה	ב. הבלשן התיאורטי
* כשירות מוסרית היא טבעית	* כשירות לשונית היא טבעית
* שיפוטים מוסריים נעשים גם מתוך תועלת	* יש הבחנה בין ביצוע לשוני וידיעת האמת
ועיוות	שפתו בהתנהגות הלשונית יש תקלות

יש מעין "דקדוק" של המוסר, מערכת חוקים המאפשרת לשפוט סיטואציות קונקרטיות, באנלוגיה לדקדוק ולתחביר הלשוני. תפקיד התיאורטיקן המוסרי הוא להסביר את מערכת המוסר ואת "קלקוליה" האפשריים. המסקנה המתבקשת היא כי "לכל אדם יש אינטואיציות לשוניות ואינטואיציות מוסריות. במערכת בתנאים פשוטים יש קורלציה אך כאשר התנאים מעוותים (פסיכולוגיים, חברתיים), אין מניעה שתהיה אי התאמה בין האינטואיציות ובין מה שנגזר מהן." (עמ' 44-51).

התיאוריות הפילוסופיות שהובאו לעיל יוצרות בסיס להוראת הפילוסופיה בכלל, והאתיקה בפרט. המורה יכול לזהות בגישות האלה הנחיות לאופן שבו עליו ללמד. והחשוב מכול, שבכל אדם מצוי הבסיס שעליו נבנה לימוד המקצוע.

עדיין נשארת השאלה האם קיימת התאמה וקשר בין התיאוריה הפסיכולוגית/ביולוגית של גרדנר ובין תיאוריות ומשניות של פילוסופים כהייר, רולס, חומסקי, ומפרשיהם ככשר.

7.2 יכולת אינטלקטואלית: ניתוח, הפשטה ואינטגרציה

בספרו "אינטליגנציות מרובות" מביע גרדנר אי שביעות רצון ממושג ה-IQ, המציג רק היבט אחד של האינטליגנציה האנושית, ואיננו בודק אם האינטליגנציה מולדת או מתפתחת ובמקום זאת מדגיש את היכולת לפתור בעיות ולעצב מוצרים. בניסיונו לגלות מהי אינטליגנציה בדרך מדעית הוא הגיע למסקנה שמערכת העצבים שהתפתחה במשך אלפי שנים הניבה סוגים מובחנים מסוימים של אינטליגנציה (גרדנר, עמ' 6).

שבע האינטליגנציות שגרדנר מגדיר:

1. אינטליגנציה לשונית
2. אינטליגנציה לוגית - מתמטית
3. אינטליגנציה מרחבית - היכולת ליצור דימוי מנטאלי של עולם מרחבי ולבצע בו אופרציות
4. אינטליגנציה מוזיקאלית
5. אינטליגנציה גופנית תנועתית
6. אינטליגנציה בין-אישית - היכולת להבין אנשים אחרים (להבדיל בשוני שבין אנשים, במניעים שונים ובכוונות, גם אם נעשה ניסיון להסתירם). יש ראיות ביולוגיות וכן ההתפתחות

המוקדמת של האדם כגון הקשר של הילד עם האם, המשפיעה גם היא על הכושר הזה וגם הצורך בהתלכדות חברתית, שבטית, מנהיגות וסולידאריות חברתית נובעים מתוך האינטליגנציה הבין-אישית.

7. אינטליגנציה תוך-אישית - יכולתו של אדם ליצור דימוי אמיתי ומדויק של עצמו ולהיות מסוגל להשתמש בו כדי לפעול ביעילות בחיים. ידע שיש לאדם על חייו הפנימיים, היכולת לערוך הבחנות בין הרגשות השונים. גם ליכולת הזאת יש הוכחה ביולוגית במבנה האונות הקדמיות.

שתי האינטליגנציות הראשונות זכו להערכה ועליהן מבוסס מבחן ה-IQ. פיאז'ה סבר שזוהי האינטליגנציה בכללותה. גררדנר סבור שאין הבדל בין סוגי האינטליגנציה. לדעתו "מטרת בית-הספר צריכה להיות פיתוח האינטליגנציות והגשת סיוע בהשגת יעדים מקצועיים ותחביבים ההולמים את מגוון האינטליגנציה המסוים של התלמיד."

שתי האינטליגנציות 6 ו-7 מתאפיינות במאמצים לפתור בעיות, התחושה שחש האני את עצמו והבנתו את עצמו מתחברת עם יכולתו להבין את הזולת.

נשאלת השאלה מדוע אינטליגנציה מוסרית או רוחנית אינה מובאת בחשבון מניין האינטליגנציות? (עמ' 48) ותשובתו: "אינטליגנציה מוסרית או רוחנית היא מועמדת הגיונית להיות אינטליגנציה שמינית, אף שיש סיבה טובה לשקול אותה כמזיגה של אינטליגנציה בין-אישית ושל אינטליגנציה תוך-אישית, עם תוסף ערכי. מה שנחשב למוסרי או רוחני תלוי בעיקר בערכים תרבותיים. בתיאוריה של אינטליגנציה אנו עוסקים ביכולות, שניתנות לגיוס על-ידי ערכיה של התרבות, יותר מאשר בהתנהגויות, שהן עצמן מוערכות בדרך זו או אחרת."

האם אפשר להניח שיש יכולות מוסריות המשותפות לכלל המין האנושי? כלומר שתיאוריות אתיות ומוסריות הן לא רק פרי מחשבה רציונאלית מחד, ולא רק תוצאה של התנהגויות המוערכות כמוסריות או לאו, מאידך. זאת אומרת כי ניתן להניח שיש כישורים או יכולות מוסריות שעליהן מבוססת ההתנהגות המוסרית של האדם, וכתוצאה מכך מופיעות התיאוריות הפילוסופיות האתיות. כלומר, תיאוריה מוסרית איננה חייבת להתבסס על הניסיון האמפירי של האדם. לראיה, התיאוריה הדאונטולוגית, שאיננה מתבססת על הניסיון אלא רואה את האתיקה כמדע מטאפיזי אפריורי. ההכרה האנושית מניחה מראש את הכללים והחוקים האתיים שלפיהם יש לנהוג.

המסקנה הנובעת מזה היא כי יש ללמד אתיקה בבת-הספר באותו אופן שמלמדים אמנות ומדעים המבוססים על חשיבה רציונאלית. לאור מורכבות הנושא מחויבת מידה של בשלות רוחנית ופיתוח חשיבה מופשטת. אי לכך, נראה כי אין מקום לנושא בבת-ספר יסודיים, אלא בבית-הספר התיכון. עם זאת, נכון להתייחס לבעיות אתיות, ללמדן, לדון בהן גם בבת-הספר היסודיים. בבת-ספר תיכוניים המצב הוא שונה, והודות לרמה וליכולת הקוגניטיבית המפותחת יותר יש מקום להוראת האתיקה.

8.1. העמדה הערכית - בתי-ספר

חשיבות הנושא מבחינת היישום, מקומו של האדם בעולם האוניברסאלי, בחברה הלאומית ובחברה הסובבת אותו. בהוראת האתיקה הדיון הוא קודם כול כללי ולא אישי. סוקראטס בבית-הכלא אינו יוצר אמפטיה אלא מעורר דיון מחשבתי עקרוני, חשוב לנקוט עמדה מוסרית רציונאלית גם אם אתה לא מעורב. בבית-הספר התיכון התלמיד הוא בגיל של בירור, חיפוש וגיבוש זהות.

חשיבות הקשר בין תיאוריה ובין ההיבט המעשי היא ראשונה במעלה, לכן המתודה הופכת להיות כלי מחנך. ללמד תורת מוסר אינו חינוך לערכים אלא לפתח חשיבה רציונאלית שמאפשרת שיקול דעת אמיתי ונקיטת עמדה כלפי נושאים שונים בחיים. נוצרת האפשרות וישנם הכלים ליישם תיאוריות מוסריות בבעיות שמטרידות את התלמיד.

הניסיון לסכם את השאלות האלה נמצא באתר האינטרנט המשקף את החינוך האמריקאי.⁵

השאלה הפוליטית - האם בתי-הספר הכלליים צריכים להדגיש את התפתחות האופי? האם חינוך (שכמעט בטוח שהוא לא מתאים), המעניק לפרט את השיטה ואת הדרך להתקדם בעולם, אפשר לראותו אפילו כ"הכנה לעבודה" בכלכלה מתקדמת וטכנית, שדורשת אנשים מוסריים בעלי רגישות חברתית, המסוגלים לאחריות של פעולת גומלין (אינטראקציה)?⁶

המטרה של לימוד אתיקה בבתי-ספר היא להגיע למצב של החלטות מוסריות, במיוחד בקונפליקט ובמצבים שמשפיעים על אחרים.

על המורה ועל התלמיד כאחד להבין את הליבה (core) של ערכים אתיים, ולאמץ או להתחייב להם ולנהוג על פיהם.

הליבה של ערכים אתיים

הערכים האלה נפגשים עם מבחני האתיקה הקלאסית.

- ריברסיביליטי - האם תרצה שינהגו כך כלפיך
- אוניברסאליות - האם תרצה שכל האנשים ינהגו בדרך דומה במצבים דומים?

⁵ www.iusd/k12/ca/us

⁶ Robert Beiah: *The good society*

• ומסכם Thomas Lickona : אלה שיש בידם הזדמנויות מיוחדות להשפיע ולגרום לחברה להיות מוסרית, מוטלת עליהם החובה לעשות זאת.

Thomas Lickona מעיר הערה נכונה וחשובה לנושא שאנו עוסקים בו: כמעט כל שיחה המשפיעה על אדם אחר היא שיחה אתית בהכרח.

8.2. המוסר החברתי והתעלמות ממוסר אישי

הפילוסופית Christina Hoff Sommers טוענת במאמרה Teaching the virtues שיש הדגשת יתר על בעיות הנוגעות למדיניות חברתית, כגון המתת חסד, הפלות, והוצאה להורג. כנגד נטען שהיא מבליטה ערכים בורגניים במקום לעורר מצפון חברתי.

הטיעון המרכזי של סומרס - הדגשת יתר על מוסר חברתי או על מדיניות של מוסר חברתי והתעלמות ממוסר אישי, דבר היוצר אצל הסטודנטים תפיסת מוסר יחסי. למשל, הדיונים המתמקדים בהמתת חסד אינם מתייחסים לאחריות אישית.

ומכאן גם נובע הסחף הערכי, כתוצאה של זלזול במה שנתפס כמוסר בורגני. מי שמתנגד לאחריות וכו' וטוען שהעיקר שהתלמידים יהיו בעלי מצפון חברתי שעה שערכים של מוסר אישי נתפסים כערכים בורגניים.

ההתמקדות באתיקה יישומית יצרה אצל הסטודנטים בעיה בצורת ההערכה (evaluation) - כמו שטוען תלמיד שאין נכון או מוטעה אלא טוב או רע.

ניסיונה של סומרס בהוראת אתיקה מקצועית או יישומית נכשל כי המתודולוגיה של הוראת זרמים מרכזיים במוסר (קאנטיאניות, תועלתנות, אמנה חברתית ויחסיות) הבנויה על נקודות העוצמה ונקודות החולשה שלהם, יצרה אצל הסטודנטים את התחושה שהאתיקה קונטרוברסאלית, נתונה במחלוקת. לכל בעיה מוסרית יש לפחות שני צדדים. זוהי הבעיה של הדילמה. התלמידים משליכים מן הדילמות הקשות על כל האתיקה.

לכן סומרס מציעה:

א. כדי לנטוע (מבחינת ההוראה) תפיסה ערכית ברורה יש לקבוע שיש ערכים חד-משמעיים שאין עליהם ויכוח, כמו להיות אנוכי, לגנוב, לשקר ומאידך הגינות אישית, יושר ואחריות. המורה

חייב לעמוד על ערכים מוסריים מוחלטים באמצעות השגבה או העלאה, כי התלמיד העכשווי בא ללא מסורת מוסרית, דתית, תרבותית.

סומרס רואה את תפקיד המורה לפילוסופיה כמחנך ולא כספק של תיאוריות אתיות ופיתוח כישורים דיאלקטיים. עיקר הבעיה היא בדילמות האתיות. העיסוק בדילמה עורר חשדנות. הוויכוחים בעד ונגד יצרו אצל התלמידים את הרושם שהמוסר הוא נושא השנוי במחלוקת. מבחינה מתודולוגית, סומרס מציעה להתחיל באריסטו, בתיאוריה על חינוך מוסרי ופיתוח המידות הטובות, תיאוריה שהיא פרקטית ומעשית.

תיאוריה זו משכנעת את הצעירים ונוטלת את העוקץ של הרלטיביזם המוסרי.

בבית-הספר היסודי ממליצה סומרס, בשל הקושי של הנושא, ללמד סיפורים וביוגרפיות של אנשי מופת.

האמצעים :

1. השגבה

2. שימוש בסיפורים על אנשי מופת

3. לימוד אריסטו - מידות טובות

לדעתה של סומרס אין אפשרות להציג דילמה על מקרים "מופשטים", המנותקים מן החברה, כדוגמת היינץ.

העצות של סומרס אכן מתאימות לתלמידי בית-הספר התיכון. היא מנסה ליצור עמדות מוסריות מוצדקות באמצעים שמתאימים לאישיות המתהווה של הילד, אמצעים אמנותיים. בחינוך המוסרי היא מתעלמת לחלוטין מדילמות מוסריות בטענה שהן מופשטות, והטיעון שלה לא עומד במבחן הביקורת כי גם את דילמת היינץ אפשר להטות באמצעים אמנותיים מעוררי הזדהות. כדי ליצור בסיס מוסרי איתן אפשר לקבל את תפיסתה, אולם היא לא

מתעמתת עם הבעיה המרכזית של סטודנטים ספקניים. היא נוגעת בנקודה חשובה לגבי הסטודנטים הנתפסים לרלטיביזם מוסרי.

ב. החשיפה באוניברסיטאות למגוון תיאוריות המוצגות בצורה דיאלקטית התורמות לספקנות ולתפיסה רלטיביסטית של המוסר.

ג. לדעתי אפשר להוסיף גורם נוסף, שלא נזכר במאמר של סומרס: המזג האופי של החקרנות והניהיליזם האופייני לסטודנטים צעירים הנוטים לבטל ולבקר עד כדי אנרכיה מחשבתית.

בהתחלה חשיבות המאמר היא במחלוקת שבין התפיסה החינוכית המסורתית ובין הגישה העכשווית הפתוחה שאיננה חוששת מספקנות. לדעתי המאמר מחזיר את הצורך בלימוד התיאוריה של קאנט. בשאלה כיצד מחברים בין הלכה ומעשה מתחבטים מורים רבים, כפי שהדבר מתברר במהלך העבודה, וסומרס מנסה ל"סדר" את תהליך הלמידה כדי להגיע בסופו של דבר אל ההתנהגות הראויה ולהבנת התיאוריות האתיות.

חולשות

1. אובדן מעמד מדעי הרוח בבית-הספר התיכון

מסקנות אישיות המתבססות על היכרות ושיחות שניהלתי עם מנהלים בדבר הצורך ללמד פילוסופיה ובעיקר אתיקה, על אובדן מעמדו של המורה המלמד מדעי הרוח, על אובדן ערכים בחברה הישראלית, על עניין הרייטינג שתפש את מקומם של הערכים החברתיים, הערך שעל-פיו עלינו לממש את אחריותנו הן שאלות שהתרבות העכשווית לא נותנת להם מקום. על כל אלה ועוד עלינו ליישם את הפיתרון שהפילוסופיה על מגוון דעותיה מציעה לחברה האנושית.

השכלה פילוסופית תעדין אנשים, תשחרר ממחשבה רדודה, מן הבידור ומן הרייטינג. עצמאות מחשבתית לעומת הפאסיביות של הצפייה, למצוא שלכל דבר יש עומק.

2. התלמיד הספקן, הרלטיביסט, האגואיסט

במהלך העבודה בעיית החולשה באה לידי ביטוי גם בתארים המצוינים לעיל, המתארים את התלמיד ואת הדרך להתמודד אתם. ואולם, אני מוצאת לנכון לאפיין גם את המוראליסט בין אם הוא מורה או תלמיד:

מיהו המוראליסט? - במובן החיובי, אם כי יש גם מוראליסט כגנאי.

מימד אתי הוא תיאור מלא יותר.

1. מיהו מוראליסט? - מורה או תלמיד של בעיות מוסריות.

2. כמו סוקראטס וקאנט.

3. מי שנוהג על-פי עקרונות המוסר.

4. מי שמתעסק בביקורת המוסרית של הזולת, הוא מוראליסט במובן השלילי.

מוראליסט בביקורת על הזולת אולי הוא נקי מביקורת על עצמו.

המוראליסט מטיף מוסר לזולת והוא לא מגיב - מהי התגובה המוסרית?

החולשות המוסריות. קודם כל צריך להכיר בחולשות של עצמך ושל זולתך.

הכרה בחולשה

העברה היא איומה, אבל יש מקום להבין שהיא נבעה מתוך חולשה.

זה ההבדל בין החוק ושומריו ובין האתיקה וההתנהגות הלא ראויה. אנו לא מייחסים חולשה.
התגובה האתית באה לשפר את המעשים.

סיכום

כתיבת התזה הזאת קיננה בראשי זה זמן רב ואפילו במשך שנים. הרצון לכתוב ולסכם את מהלך עבודתי בבית-הספר התיכון בהוראת הפילוסופיה וכן מתוך ניסיוני הרב בהדרכת מורים לפילוסופיה כמדריכה ארצית למקצוע זה במשרד החינוך.

העבודה היא פרי עבודתי האישית, אין כאן עיסוק תיאורטי כללי התלוי בבעיה פילוסופית כללית או בחקר בעיה פילוסופית שכדאי להתייחס אליה ולמצוא לה מענה. אין כתיבה זו דומה לתזות תואר שני באוניברסיטה. לדעתי הצד האישי התלוי בעבודתי ובניסיוני הוא המקנה את ייחודה של עבודה זו.

במאמץ רב נכתבה התזה ובמשך זמן ממושך. היא נכתבה כדברי המשורר "בחלבי ובדמי" (ביאליק, "לא זכיתי באור מן ההפקר"). ההכרה בחשיבות הוראת הפילוסופיה ובייחוד בהוראת האתיקה היא שהנחתה אותי במהלך עבודתי. התזה נכתבה מתוך ניסיון אישי וחשיבה אישית. במהלך העבודה בבית-הספר התיכון (כיתות י"א וי"ב) אפשר לראות את השינוי שחל אצל התלמיד, את התפתחות החשיבה הרציונאלית וכושר ההפשטה והתפיסה הפילוסופית. ועם זאת, חל גם שינוי משמעותי בהתנהגות היומיומית של התלמיד. כלומר, אין כאן התפתחות חשיבתית בלבד אלא נוספת עליה גם התפתחות רגשית, ויחד הן יוצרות דרך התנהגותית חדשה אל הזולת.

על רקע המשבר במערכת החינוך מבחינה ערכית ומבחינת ההישגים הלימודיים מוצעת כאן גישה חדשה הבאה לידי ביטוי בהוראת מקצוע הפילוסופיה שיסודותיה נטועים בפילוסופיה עצמה.

הידיעה הנובעת מן הלימוד על הצורך לנהוג בכבוד בבני-אדם, הידיעה על מהות הדמוקרטיה ומהות ההומניזם, ההבחנה בין טוב ורע יוצרות אצל התלמיד התנהגות מוסרית וראויה. ובכך כבר שונה התלמיד הלומד פילוסופיה משאר תלמידי בית-הספר. ההפנמה של החומר הנלמד, לימוד האתיקה בעיקר, מביא להתפתחות אתית אצל התלמיד ולשינוי בדרכי חייו. זוהי המסקנה המכוננת של עבודה ממשית ועבודתי בכתיבת התזה.

את ההתרשמות האישית ואת מסקנותיה יש לבסס על תיאוריות פילוסופיות, אתיות, על תורת המוסר, על מחקרים שעסקו בבעיות ובעיקר לשוב וללמוד את עמדתם האתית של הפילוסופים עצמם ואת תורותיהם של אנשי חינוך ובעלי עמדות פסיכולוגיות, בעיקר ביחס לחשיבה הרפלקסיבית.

עם זאת במהלך העבודה וההבנה של חשיבות ההוראה הפילוסופית יותר ויותר בולטת התעלמות הממסד החינוכי, קרי משרד החינוך, מן הצורך הזה. בעיני נראה שיש פרדוקס בין הצורך למימוש הפילוסופיה כדיסציפלינה שאיננה מוצאת את מקומה המרכזי בתכנית הלימודים ונדחקת לפינה. מנהיגים פוליטיים, אנשי רוח ואנשי חינוך מציינים את הצורך בחינוך לערכים, אך אין ביכולתם להגיע למסקנה המתבקשת כפי שאני מציגה במהלך התזה.

במהלך העבודה נוצר מפנה מן העיסוק במעמד היחיד, תלמיד הפילוסופיה הלומד אתיקה אל מקומה של תורת המוסר והאתיקה בחברה המודרנית, ובמידה מסוימת גם בתרבות המכונה פוסט-מודרניזם. כלומר, אין התמקדות ביחיד בלבד, אלא גם ראייה כוללת של ההיבטים הכלליים של הפילוסופיה בכלל והאתיקה בפרט. המסקנה היא שיש צורך ליצור מעמד יציב לאתיקה, כלומר למצוא את היסודות האתיים המכוננים את החברה ההומניסטית הדמוקרטית. עם התפתחות התזה העיסוק בשאלות הכלל והחברה כולל ניסיון לענות על הבעיה הזאת.

התזה כוללת עיסוק בבעיות הנוגעות בעצם הצורך ללמד פילוסופיה ואתיקה בבית-הספר התיכון, חשיבות הפילוסופיה ככוח המצמיח תלמיד מסוג שונה ומפותח יותר מן התלמיד הממוצע שאנו פוגשים בבתי-הספר התיכוניים בארץ. לשם כך נבחנו תכניות לימודים ישנות ותכניות מארצות שונות באירופה, והובאו הצעות לשינוי ותגבור ההוראה.

המתודה של הוראת הפילוסופיה ייחודית גם היא, והיא שונה מהוראת דיסציפלינות אחרות כגון מדעים ומדעי הרוח - ספרות וכדומה. הקשר המחשבתי, הרציונאלי שנוצר מתוך הלימוד, הבנת החומר ודרכי החשיבה הביקורתיות מגבשים קשר הגון וישיר בין המורה לתלמיד. נוצר קשר של אמינות בין שני הגורמים המרכזיים האלה. כמובן שהדבר קורה לא רק בהוראת חומר לימוד, אלא המורה מחויב לעמדה מיוחדת. כוונתי היא לזה שהמורה המלמד אתיקה ופרקי מוסר חייב גם הוא לשמש דוגמה לתלמידיו, גם הוא מחויב לעמדה פילוסופית מסוימת.

למרות שהמורה מלמד תורות ומשניות מוסריות שונות, מן הראוי שיהיה בעל תפיסה מוסרית מסוימת, כגון העמדה האונטולוגית של קאנט לעומת העמדה התיאולוגית של אריסטו או עמדתם של התועלתנים. ובאופן דומה, גם בהוראת המטאפיזיקה - רציונאליזם מול אמפיריציזם.

המתודה הופכת להיות כלי מחנך בעיקר בתורת המוסר. ללמד תורת מוסר זה לא ללמד ערכים, אם כי אין פסול ללמד משהו על ערכים, להכיר את התוכן ואולי התלמידים יכירו ויפנימו. הדרך היא, כפי שהרחבתי בגוף העבודה, לפתח חשיבה רציונאלית שמאפשרת שיקול דעת אמיתי ונקיטת עמדה כלפי נושאים שונים בחיים ובעיקר בענייננו בתחום האתיקה, בתחום הערכים שבין אדם לחברו, בתחום הערכים המכוננים מדינה. במהלך ההוראה נחשפים התלמידים לתחומי ידע

ולטכניקות שיכולים לשמש במקצועות אחרים. יש הרואים בפילוסופיה "ארגז הכלים של התלמיד". אפשר גם ליצור מערכת יחסים המיוחדת לתלמידי פילוסופיה ומוריהם שתקרין גם על מקצועות אחרים.

קראתי לקשר הנוצר בעקבות העבודה המשותפת של המורה והתלמיד קשר רציונאליסטי ולוגי, אך עם זאת אין להתעלם גם מן הקשר הרגשי שנוצר ומן האמון ההדדי.

הגעתי למסקנה הזאת מתוך ניסיון אישי ומעדות מורים שפגשתי בעבודתי כמדריכה ארצית לפילוסופיה, ולשם גיבוש הדעה הזאת נעזרתי כמובן בביבליוגרפיה המצורפת לתזה.

אין בכתובת התזה הוראה מפרשת במה לבחור ומה ללמד, אלא אני חושבת שעיקרי הדברים משתקפים בכתובה עצמה.

כדי להגיע למסקנות אופרטיביות שיש בכוחן לחזק את החינוך ואת העוסקים בו, מצאתי לנכון לבדוק ולחקור מה היה המצב של הוראת הפילוסופיה בראשית תולדותיה, עם ראשית החינוך העברי בארץ. המחקר עסק בשאלות בכמה בתי-ספר לימדו פילוסופיה ומי היה הכוח המניע לזה. בתי-ספר שהתמידו בהוראת הפילוסופיה זכו להימנות על הטובים ביותר. היה כאן ניסיון להבין מדוע המקצוע הזה לא המשיך להתפתח ולהיכנס ללימודי חובה אלא נדחק לשולי מערכת החינוך.

הסדר הפנימי של הדברים - התזה

פרק ראשון: היחיד הכלל ומקצוע אזרחות

עוסק בחשיבות של הוראת הפילוסופיה והאתיקה בדגש על האתיקה בבתי-ספר תיכוניים. לימוד זה יכשיר את התלמיד לחשיבה עצמאית ביקורתית תוך התמודדות עם בעיות בתחום הפרט והחברה. הטקסטים הפילוסופיים יכשירו את התלמיד לגלות את האמת ויכינו אותו לתפקידי מנהיגות כפי שהניח אפלטון. כמו כן הוצגו דעותיהם של פילוסופים מן העבר ועד לעת העכשווית על אופי הוראת המקצוע. התהליך של בירור מושגים, אבן היסוד של הפילוסופיה, מאפשר לתלמיד להבין את הזהות העצמית שלו. התייחסות זו לעולם המתבגרים יחד עם הידע וההשכלה ירחיבו את דעתם ויאפשרו הצגת שאלות ודרך לפתרונן.

הקשר בין למידה, חוכמה וחשיבה רציונאלית וביקורתית יגרום ליצירת מערכת של ערכים היכולה לשרת גם מקצועות לימוד נוספים. דרך החקירה הזאת תוביל בהכרח להכרה בדמוקרטיה כערך ובתרומתה ליצירת האדם האוטונומי ההומניסטי. במסגרת הזאת נושא משמעות החיים נידון בהרחבה. הפרק הזה מתייחס לחברה הפלורליסטית הדמוקרטית ולחשיבות מושג האוטונומיה. מכאן גם נובע הקשר שבין פילוסופיה, אתיקה ומקצוע האזרחות. שילוב זה יביא לתוצאות טובות בהבנה, בחשיבה ובהתנהגות ראויה.

פרק שני: תכניות לימודים עם סקירה היסטורית

הפרק הזה עוסק בתכניות הלימודים בפילוסופיה עם סקירה היסטורית של תכניות ישנות מאז ראשית ההתיישבות החלוצית במאה העשרים, שבהן בא לידי ביטוי הרצון לעצב את דמות הדור הצעיר דרך מאמרים ופילוסופים שישקפו השקפות יהודיות מבעד לפריזמה של פילוסופיה כללית. מסקנות הפרק הן שיש ליצור תכנית לימודים בהתאם לתקופה ההיסטורית ולצרכים המיידים החברתיים והמדיניים. הוראת הפילוסופיה היוותה יסוד להקמת בתי-ספר מתקדמים שאיכותם קיימת עד היום. מטרת ההשכלה הפילוסופית היא חינוך לחיים בעלי משמעות ומשמעת פנימית. הראייה הזאת משקפת גם את מטרת הפילוסופיה כפי שמציג אותה ארגון "אוונסקו" באולימפיאדת הפילוסופיה הבינלאומית (IPO). עם זאת, הפילוסופיה נדחקה לקרן זוויית ולא תפסה מקום מרכזי בתכניות הלימודים.

פרק שלישי: מתודות הוראה - מורה תלמיד

מתודת המורה והשתתפות התלמיד בשיעור הם הצד המעשי בהוראה. הפעולה הנעשית בכיתה, בשיעור, במקום שבו עומדים יחד המורה מול התלמיד והתלמיד מול המורה. בפרק זה נבחנה עמדתו האתית של המורה.

פרק רביעי: הוראה בתיכון - בעיה מרכזית - מה קודם למה? דילמה ותיאוריה

הפרק הזה מתמקד בתפקיד ובייחוד של הוראת האתיקה ומשמעות החינוך המוסרי. ההדגשה היא על בעיות ה"טרום למידה" של האתיקה, והכוונה היא לבעיית "התלמיד הספקן", המטיל ספק בשיפוט אתי ומצדו הכול אפשרי, אין הכרה בעקרונות המוסר, ולבעיית "התלמיד הכול יודע", הטוען שהוא יודע להבחין בין טוב לרע באופן עצמאי.

סוג החקירה הפילוסופית מאפשר למיין מחדש את הביקורת הרציונאליסטית, וליישם את הלוגיקה ואת השיפוט המוסרי.

בעקבות כל הנאמר הפרק עוסק גם בהבחנה בין תיאוריות אתיות לבעיות אתיות. הסוגיה מה ללמד קודם - את הדילמה המוסרית או את התיאוריה? לדעתי יש להכין את התלמיד וללמד את התיאוריה, תורת המוסר והאתיקה.

פרק חמישי: רקע והסבר לתורות ומיון מה ללמד

בעקבות הפרק הקודם, כאן יש דיון בתורת המוסר והאתיקה לפי פילוסופים ותורות אתיות כלליות.

אריסטו - האינטואיציה המוסרית, המידה הטובה.

קאנט - התבונה הטהורה, האדם התבוני הוא אוטונומי ומחוקק את חוקי המוסר, הציווי המוחלט.

דיון בשאלת המוסר היחסי, המרמז לתלמיד שהכול יחסי ואפשרי ותורת המוסר היא בעצם אוסף של דעות. ומנגד המוסר המוחלט. מכאן גם נובע הצורך ב"מילון מושגים" לתלמיד, שאיתו הוא יוצא לחייו.

פרק שישי: עובדות וערכים

הכותרת של הפרק השישי היא "מתיאוריה ליישום" והוא מתמודד עם השאלה באיזה אופן עלינו להבהיר את ההבדל בין עובדות, ערכים ומוסר. הרצון למצוא בסיס חברתי משותף שיכול להיות מוגן באמצעות עקרונות מוסריים מחשבתיים. ההבחנה בין עובדות וערכים משמשת בסיס לערכי היסוד של החברה שעליהם תהיה מושתתת תורת המוסר והאתיקה.

היישום בא לידי ביטוי באתיקה מקצועית, אתיקה יישומית, שימושית. הפרק זה של ההוראה יגרום לתלמידים להבין טוב יותר גם בתחום הערכים.

פרק שביעי: מיהו התלמיד

ההתייחסות בפרק הזה מכוונת אל התלמיד בהיבטים נוספים ושונים. הבחנה ברמה וביכולת האינטלקטואלית, בדיקת הרמה הקוגניטיבית. המאפשרת לימוד פילוסופיה בבית-הספר התיכון.

פרק שמיני: הצורך בערכים חברתיים, המתודות והתלמיד

הפרק אחרון עוסק במטרת לימוד הפילוסופיה והאתיקה מבחינה ערכית וחברתית. כמו כן חקירה נוספת בתחום המתודות והתלמיד, ומסקנה כי התגובה האתית באה לשפר את המעשים. כפרק אחרון בעבודה יש כאן סיכום וחיזוק של החיבורים שבין הדעות והתיאוריות השונות, המתודות והתלמיד העומד בתוך.

מסקנות העבודה והמלצות

לסיכום, אפשר להתייחס אל העבודה עצמה כמקשה אחת של חקירה פילוסופית, היסטורית, מתודולוגית, החותרת למסקנות ולהמלצות.

באופן מעשי, לדעתי יש ללמד פילוסופיה בבית-הספר תיכון כמקצוע חובה תוך השמת הדגש על המוסר ועל האתיקה ולא לראות בהם רק חלק מצומצם מתוך תכנית הלימודים.

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים

- אפלטון: כתבי אפלטון, כרכים א'-ב', בתרגום ליבס. הוצאת שוקן, ירושלים ותל-אביב, 1979.
- אריסטו: אתיקה, מהדורת ניקומכוס, בתרגום ליבס. הוצאת שוקן, ירושלים ותל-אביב, 1985.
- הובס: לויטן, בתרגום י. אור. מאגנס, ירושלים, תשמ"ו.
- מיל, ג'ון סטיוארט: התועלתיות, בתרגום י. אור. מאגנס, ירושלים, תשמ"ד.
- מיל, ג'ון סטיוארט: על החירות, בתרגום א. סימון. מאגנס, ירושלים, תשנ"ח.
- סארטר: האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם, בתרגום ועריכת י. גולומב. הוצאת כרמל, ירושלים, 1988.
- ניטשה: כתבי ניטשה, בתרגום י. אלדד. הוצאת שוקן, ירושלים, תשל"ה.
- קאנט: הנחות יסוד למטאפיסיקה של המדות, בתרגום מ. שפי. מאגנס, ירושלים, תשמ"ד.

מקורות משניים

- Birsch, D. *Teaching Philosophy*, Pp, 1992.
- Stevan Cahn: *Teaching Introduction Philosophy*
- Warnock, M.: *The Uses of Philosophy*. Blackwell, Oxford, 1993.
- Kazachkoff, T. (ed.): *The Socratic Tradition: Essays on Teaching Philosophy*. Rowman and Little Field Publishers, Lanham, Md., 1998.
- Reich, *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*, 1997. Chap. 5: A Liberal Theory of Multicultural Education
- .S.M. Cahn: *The Happy Immoralist*
- .S.M. Cahn: *The Happy immoralist: A sequel* 1998
- S.M. Cahn: *A Moral Puzzle*
- A.V. Kelly (Advisory editor), Richard H. Popkin, *Philosophy Made Simple*, Heinemann Books Ltd, 1981, MA (Oxon) PhD:

Rawls, J.A.: *A Theory of Justice*. Cambridge, MA., 1971.

- אלוני, נ.: *להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי*. הוצאת הקבוץ המאוחד, מקום, 1998.
- ביאליק, ג., דושניל, ל. וצבר בן יהושע, נ.: *מי אני שאחליט על גורלם: דילמות אתיות של מורים*, מאגנס. ירושלים, תשס"ז.
- גרדנר, ה.: *אינטליגנציות מרובות*. הוצאת מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה והאגף לתכניות לימודים במשרד החינוך, ירושלים, 1996.
- וורנוק, ג'י. ג'י.: *הפילוסופיה המוסרית בת זמננו* (בתרגום ש. חנני ועריכת ד. הד). מאגנס, ירושלים, תשמ"ז.
- טיילור, ר. "מטאפיסיקה", פרק חמישי: חופש ודטרמיניזם (בתרגום י. כהן). אדם מוציאים לאור, ירושלים, 1983.
- טנן, ח.: *רצינות אליות ומוסר*. הוצאת צ'ריקובר, מקום, 1999.
- ונריב, א.: *בעיות בפילוסופיה של המוסר*. האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב, 1981.
- כשר, א. (עורך): *מוסר והשכל: מאמרים בפילוסופיה של המוסר והחברה*. הוצאת יחדיו, מקום, 1985.
- כשר, א. "משחק הדמוקרטיה" עיתון תל-אביב, 1999.
- כשר, א. *אתיקה צבאית*. האוניברסיטה המשודרת, הוצאת משרד הביטחון, ישראל 1996.
- כשר, נ.: *תורת המוסר: מבוא*. האוניברסיטה המשודרת, משרד הביטחון, תל-אביב, 1989.
- מאגי, ב. (עורך): *אנשי הגות: שיחות עם יוצרים בפילוסופיה בת-זמננו*. (תרגום מ. ויזלטיר). עם עובד, תל אביב, 1983.
- מאגי, ב. (עורך): *הפילוסופים הגדולים: מבוא לפילוסופיה מערבית*. פרוזה - ספרי עלית הגג*, ידיעות אחרונות*, ספרי חמד, 1997.

רולס, ג.א': "הצדק כהגינות", מקראה בפילוסופיה בת זמננו (עורך, ל. ראוד). יחדיו, תל-אביב, תשמ"ג.

שפיגל, נ.: תולדות האתיקה העתיקה. מאגנס, ירושלים, תשמ"ה.

שקולניקוב, ש. ווינריב, א.: פילוסופיה יוונית. האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב, 1998.
אדר, צבי: המקצועות ההומניסטים בחינוך התיכון. הוצאת דביר ועם עובד, ת"א, תשכ"ה.

נמרוד נמרוד אלוני, להיות אדם דרכים בחינוך ההומניסטי, הוצאת הקבוץ המאוחד, 1998, עמוד 8.

עמוד 86:

צבי אדר יצחק לוי ז"ל "דרכי חינוך"
העורכים חנה ביליק זקס, פני ביר ארצי, יוסף ב' סרמונטה, בנו רוזנברג – עוזרים
מדעיים
משה רוזן – עוזר מנהלי
משרד החינוך והתרבות
הוצאת מוסד ביאליק של הסוכנות היהודית לארץ ישראל / ירושלים 1959

איכילוב, אורית: חינוך לאזרחות בחברה מתהווה. הוצאת הקיבוץ

המאוחד, 1998.

ברמן, אהרון, ד"ר: אשנב לפילוסופיה. הוצאת נ. טברסקי, תל-אביב תשי"ב.

י. בקר ש. שפאן, אוסף של דברי עיון לתלמידי הכיתות העליונות, הוצאת "יבנה" תל-אביב, נדפס בישראל תשי"ד, 1954.

הרפז, יורם: חינוך לחשיבה ביקורתית. הוצאת מגנס, ירושלים, תשנ"ו.

א.כשר: מוסר והשכל, מאמרים בפילוסופיה של המוסר והחברה. הוצאת יחדיו, 1985.

א.כשר: משמעות החיים. הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמותת יהורז, מרץ 2000

¹ אסא כשר, עיתון "תל-אביב", 27.8.99.

כהן, יעל: "על עובדות וערכים", במה לדיון, ביטאון מנהל החינוך בתל-

אביב-יפו, גיליון מס' 1, יוני 2000, תשי"ס.

עדן חנה, אשכנזי ורדה, אלפרסון בלהה: להיות אזרחים בישראל מדינה יהודית

דמוקרטית, הוצאת משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים, ירושלים, תשי"ס.

- פרנקל, ויקטור: *האדם מחפש משמעות*, הוצאת דביר, 1981
- "פילוסופיה", תכנית בחירה לחטיבה עליונה בבית-הספר הכללי, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, תשמ"ט.
- שכטר, יוסף, יהדות וחינוך בזמן הזה. הוצאת דביר, תל - אביב, תשכ"ו, עמ' 6–150.
- שפירא, אניטה: *יהודים חדשים יהודים ישנים*. הוצאת עם עובד, תל-אביב, 1997.
- קשתי יצחק, אריאלי מרדכי ושלנסקי שמחה (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, 1997
- יום, *מחקר בדבר עקרוני המוסר*, עמודים 226–227 בתרגום העברי.
- שפינוזה, *אתיקה*, עמ' קפ"א בתרגום קלצקין.
- ד"ר חנוך טנן, *רציונאליזם ומוסר*, הוצאת צ'ריקובר 1999, עמוד 14.
- כשר, נ., 1985, עמודים 44–51.
- הייר, ר"מ: "הפילוסופיה של המוסר" בתוך *אנשי הגות*, בעריכת בריאן מאגי, עמ' 178.
- מוסר והשכל, מאמרים בפילוסופיה של המוסר והחברה, בעריכת אסא כשר, הוצאת יחדו 1985
- גרדנר, *אינטליגנציית מרובות*, הוצאת מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה והאגף לתכניות לימודים במשרד החינוך 1996 ירושלים.

Teaching Philosophy in Secondary Schools On Ethical Principles

Synopsis:

a. Purpose

Ethics is a normative ingredient in every subject of the curriculum, and cannot be ignored. The present work shows that the knowledge acquired and the respect needed in human relations, based on democratic principles, can form into an ethical manner.

b. Structure

1. The necessity of philosophy teaching in the secondary school.
2. Existing teaching programs and weighing of the education towards a significant way of life.
3. & 4. Ethical methodology and fundamentals of ethical and rational thinking, in the application of logic and value judgment.
5. Ethical theory.
6. The dividing line between facts and values.
7. & 8. The cognitive and intellectual faculties of the student, in his studies, as a summary.

c. Methodology

Theoretical survey of existing methods of teaching, here and abroad, as the research study. The practical side is based on personal experience as a teaching assistant (Ministry of Education), dialogs with teachers, and the historical development of the subject, compared to other countries.

d. Conclusion

Alongside present problems in the educational realm, its values and its achievements, a new approach is hereby offered. This is based on philosophical thinking and ethical principles. The conclusion is the formation of a new position for ethics, at the very foundations of an humanist society, where the ability of application in everyday life lies.