

פרק רביעי

החינוך ההומניסטי במבחן האקטואליה

מוטל [על החינוך] לא רק לחבוש פצעים, אלא גם למנוע, ככל שניתן, מצבים המסכנים את קיומה של החברה ואת הווייתו התקינה של היחיד.
צבי לם, **מלחמה וחינוך**

מי שלא היה בג'בליה בעזה לא תופס מה זה חיי אדם נמוכים מעשב דרוך.
ס. יזהר, "ג'בליה בוקר חדש"

הדמוקרטיה אינה שומרת על עצמה. אם לא נשמור עליה היא לא תשמור עלינו.
אהרון ברק, "הדמוקרטיה אינה שומרת על עצמה"

אמריקה איננה תרבות אלא כלכלה, וזה מפלטה האחרון של פילוסופיית חינוך ריקה – החינוך כמכשיר של מדיניות כלכלית, ולא יותר.
ניל פוסטמן, "החינוך זקוק לחזון, לא למכונה"

לא קל להיות מורה-מחנך בימינו. משבר הערכים והסמכות, שעל מאפייניו עמדתי בפרק הקודם, פוגע במעמד של המורים (אנשי חינוך והוראה) יותר מאשר בכל קבוצת עיסוק או פרופסיה אחרת. את הכרסום במעמד המורה ניתן לתאר בשלושה מישורים: ביחסים עם התלמידים, ביחסים עם הורי התלמידים וביחסים עם משרד החינוך.¹

במישור היחסים עם התלמידים מצוקת המורה היא פועל יוצא מהאופנה הפדגוגית שעל פיה "הילד במרכז". בדרך כלל לא טורחים לברר את משמעות הרעיון ורק לעתים רחוקות מנסים להגשימו, אך בתקופתנו כמעט כל המורים נוהגים להתקשט בו ורק מאוחר יותר להבין שנפלו לבור מיותר שכרו לעצמם. אם הילדים הם אלה שבמרכז אזי המורה, המחנך, המבוגר, נכסי התרבות וחוכמת הדורות מצויים ב"פריפריה", וערכם היחסי נמדד על פי תרומתם לילד. אך מי יודע ואיך יודעים מה טוב לילד? אם קנה המידה היחיד הוא רצונו הספונטני והרגעי של כל ילד ל"כיף", עונג או שמחה, אזי בית-הספר מיותר ויש לבטל את חוק חינוך החובה; ואם הטוב לילד נקבע גם בהסתמך על דעתם של פילוסופים (בדבר התכנים והערכים הראויים), פסיכולוגים (בדבר דרכי הרגש והשכל) וסוציולוגים (בדבר דפוסים חברתיים ותרבותיים), אזי אין לנו עוד מרכז אחד אלא שניים – הילד והתרבות. והילד עצמו מהו? כמה אמת שוכנת במיתוס על ה"אני האמיתי" החבוי בגרעין אישיותו של הילד, גרעין המבקש לממש את נטיותיו הייחודיות (ותפקיד המחנך לסייע לו בכך), ואיזה משקל יש לייחס לעמדה הגורסת שהפרט הוא לעולם תוצר של השפעות סביבתיות (שדות כוח תרבותיים בלשון הפוסט-מודרניסטית)? בהנחה שקיימת מידה של אמת בשתי התפיסות הללו, אזי הקשב למאווייו הכמוסים של הילד הם במידה רבה לא ל"טבעו הפנימי והייחודי" אלא לחשקים ולרצונות שהחדירו בו אנשי השיווק הממולחים של המערכת הפוליטית והשוק המסחרי (ואת אלה מעניינת טובתו של הילד כ"קליפת השום"). בקיצור, התפיסה הפשטנית הרווחת של "הילד במרכז" היא לגבי החינוך איבוד עצמי לדעת: ללא מידה של יראת כבוד כלפי סטנדרטים תרבותיים

(בעולם המבוגרים) שראוי לחתור אליהם, וללא הכרה בכך שהמורה משמש לקידום התפתחותו של הילד מתוך זיקה משולבת לנעלה שבתרבות וליחודי שבתלמיד – ללא אלה, אין פלא שתלמידים רואים בסמכותם של מורים שרירות וכוחנות. ובאותה מטבע הם "מחזירים למורים": במאבקים כוחניים, בדיבור בוטה ומעליב, ולעתים גם באלימות ממש – מילולית ופיסית כאחד.

במישור היחסים עם הורי התלמידים הבעיה מתגלמת במעבר ממגמת "המעורבות התומכת" למגמת "ההתערבות הקובעת". הורים רוצים עבור ילדיהם את הטוב ביותר והם רוצים אותו כפי שהם רוצים אותו; ואם בית-הספר (שיוקרתו נמוכה) אינו מבין זאת כהלכה "נראה לו מה אנו מצפים ממנו". כך פחות או יותר חשים הורים רבים במעמד הבינוני והמבוסס וצידוקיהם עמם: הילד, כאמור, במרכז ותפקיד המורה לסייע לו בהגשמת יעדיו; השכלת ההורים בדרך כלל רחבה יותר מזו של המורים וגם בחינוך הבנתם לא בהכרח פחותה משלהם; בחברה הליברלית אין הסכמות משותפות על סולמות ערכים, ומכאן שההורים מצפים מהמורים שילמדו אבל שלא יתיימרו לחנך. בתנאים הנוכחיים של החינוך כשוק חופשי ושל "פתיחת אזורי הרישום", אומרים ההורים בגלוי: "אנחנו הצרכנים ואנו יודעים מה טוב עבורנו", "הלקוחות תמיד צודקים", ו"לנו גם הקשרים הנכונים (בקרב בעלי משרות ובעיתונות הרייטינג הצהבהבה) כדי להפעיל לחץ על מנהל בית-הספר שייענה לדרישותינו". על רקע זה חשים מורים ומנהלים רבים שהם שרויים במגננה הישרדותית על טריטוריית החינוך שנותרה להם: בקביעת אופיו של בית-הספר ובהתוויית מדיניותו, בבחירת תוכניות הלימודים ובדרכי ההוראה, בפעילות שגרה ובציון אירועים מיוחדים (ניסיוני בעניין זה מלמד שמכניעתם של המורים לתכתיבי ההורים, בניגוד לשיתוף פעולה בהכרעות ובמעשים, מפסידים כל הצדדים).

במישור השלישי של היחסים עם משרד החינוך, הבעיה כפולה: מצד אחד, בשנים האחרונות עשה משרד החינוך את ה"חדשנות והיזמות" לאידיאולוגיה מובילה, ובשמה הוא כופה על המורים חדשות לבקרים גישות "חדשניות ומתקדמות", וזאת עוד טרם שהופנמו הגישות הקודמות וזכו ליישום יעיל ופורה בתוכנית הלימודים.² מצד שני, למעט הכרזות כלליות בנושא יהדות ואזרחות דמוקרטית, לא העמיד משרד החינוך השקפה ערכית ופדגוגית כוללת שבה יוכלו המורים למצוא רציונל וטעם לעבודתם. בחינוך החרדי ובחינוך הממלכתי-דתי הבעיה חריפה פחות: שם קיימת כמיהה משותפת להגשמתם של רעיונות דתיים, וכל שאר הנושאים של תוכניות לימודים, דרכי הוראה, טכנולוגיה והעשרה תרבותית מתגמדים לנוכח האידיאל הדתי המשותף, אך בחינוך הממלכתי-כללי המצב הוא בכי רע: ללא מטרה כללית משותפת, ללא חזון מלכד ומנחה, כלשונו של ניל פוסטמן,³ אין מה שיעורר וידרבן את תחושת האידיאליזם והשליחות של המורה, את הרגשת הייעוד החינוכית המזינה ומניעה את המורה והמחנך לתת מעצמם את המיטב עבור תלמידיהם. בדיוק כפי שילדים לא יכולים להיפתח לאלטרנטיבות ללא תחושת יציבות מסוימת בקיים, כך אובדת יכולתם של מורים להתפתח ולהתחדש ללא בסיס רעיוני, ערכי ופדגוגי שימש אותם כעוגן פרופסיונלי לחשיבה ולעשייה החינוכית.

דברי הקדמה אלה על מצוקתם של מורים במקומותינו ועל הגורמים המכרסמים במעמדם לא באו כדי להסיר מהם אחריות על חלקם במצבם הגרוע (בנוהגיהם עם התלמידים ובדרישותיהם מעצמם), וגם לא לקבוע עמדה ביחס לאחריות היחסית של כל אחד מהגורמים המעורבים בפחות שחל במעמד החינוך. כוונתי היא כפולה: א. לחדד את ההבנה שללא שיתוף פעולה ציבורי רחב בקידום איכותם ומעמדם של המורים נסבול כולנו ממערכת חינוך שאינה ראויה לשמה; ו-ב. שפיתוח אתיקה מקצועית ותודעה פרופסיונלית למורים בישראל (אשתמש בתואר הקצר "מורים" כדי לציין אנשי חינוך והוראה) הינו האמצעי הטוב ביותר לקידום מעמדו ואיכותו של החינוך בישראל. מטבע הדברים (במסגרת ספר זה) ההשקפה ההומניסטית ותורת החינוך ההומניסטית הן שימשו כמסגרת ההתייחסות הרעיונית, הערכית

והפדגוגית להתוויית רוחה ועיקריה של האתיקה המקצועית המוצעת. אפתח בהצגת הפוטנציאל הטמון באתיקה פרופסיונלית למורי ישראל, אמשיך בהתוויית הייעוד המאפיין והייחודי של אנשי חינוך והוראה, ואסיים בהשתמעויותיה של האתיקה המקצועית במערכות היחסים השונות במסגרת בית-הספר. אחרי דברים אלה יחרוג דיוננו מתחום בית-הספר, ופרקי המשנה הבאים יעסקו בהשלכות שיש לתפיסה הומניסטית של הייעוד החינוכי על חובתם לפעול בחברה כאליטה משרתת, **גם עם משמעות הדבר לחנך נגד רוח התקופה בסוגיות האקטואליות והבווערות ביותר.**

א. הייעוד החינוכי וביטוי באתיקה המקצועית של אנשי חינוך והוראה

לצד הגדלה משמעותית של שכר המורים, שתאפשר בחירה קפדנית יותר של כוחות החינוך וההוראה, פיתוח אתיקה מקצועית הינו הגורם המשמעותי ביותר לקידום איכותו ומעמדו של החינוך. למהלך כזה יש שני יתרונות ברורים: היתרון הראשון הוא בתחום רכישת כבודו ואמונו של הציבור הרחב. בניגוד ליחס המעורב ולעתים אף הביקורתי שמעוררות בציבור הרחב תביעותיהם של איגודים מקצועיים להטבת תנאי עבודתם, יוזמתם החופשית של מורים להעמיד תביעות כלפי עצמם בכל הנוגע לאיכות תפקודם כבעלי מקצוע פרופסיונלי, יכולה לעורר רק אהדה והערכה ולשמש בסיס ליחס של כבוד ואמון בעתיד. היתרון השני הוא בתחום שיפור איכותו של החינוך הן בתהליך הכשרת המורים והן בהקפדה על איכות ואחריות בעשייה החינוכית לסוגיה השונים. מטרה זו תקודם כפועל יוצא של העמקת המודעות הפרופסיונלית של המורים ושל קבלת המחויבות לאותם סטנדרטים גבוהים – בידע, במיומנות ובהתנהגות – אשר מן הראוי שיאפיינו אותם כבעלי פרופסיה מוסמכים וראויים לשמם. (יחד עם זאת עלינו להיות ערים לכך – לאור שחיתות-המידות שפשטה בקרב רבים מהרופאים ומעורכי-הדין – ששום אתיקה מקצועית לבדה אינה יכולה להבטיח יוקרה ציבורית ואיכות מקצועית; לשם כך נדרשים גם אידיאליזם מקצועי, גמול כספי הולם ופיקוח ערני מצד הלשכה המקצועית והציבור הרחב).

חשוב להבהיר שבפיתוח אתיקה מקצועית כוונתי היא למשהו רחב בהרבה מהמשמעות הפורמלית והטכנית של תקנון התנהגות מקצועית, והיא כוללת בתוכה מרכיבים תודעתיים-סובייקטיביים של דימוי עצמי, תחושת ייעוד וזהות מקצועית לצד מרכיבים פומביים-אובייקטיביים של דוגמה אישית, מעורבות בקהילה, יחסים בין אישים ואיכות בחשיבה ובמעשה. כפי שהוצג בפרק הקודם, המונח אתיקה נגזר מהשורש "אתוס" (ביוונית עתיקה) והוא מציין את מכלול הערכים, המידות והעקרונות אשר מנחה את דרכי התנהגותו הנאותה של האדם בכל הנוגע ליחסים שבינו לבין זולתו ובינו לבין עצמו. לצד האתיקה כמערכת מוסרית כוללת, נתעוררה במהלך התפתחותה של התרבות האנושית מודעות לצורך גם באתיקה ייחודית לבעלי מקצועות חופשיים מסוימים: קודים אתיים אשר מגדירים דפוסים נורמטיביים של ידע והתנהגות אשר מן הראוי שיאפיינו את בעלי המקצועות כמוסמכים וכראויים לעסוק במקצועם. בתחילה היו אלה מקצועות הרפואה והמשפט, ויותר מאוחר זכו למעמד פרופסיונלי כזה ציבור הפסיכולוגים, העובדים הסוציאליים, ובמקומות מסוימים גם ציבור המורים וציבורים אחרים. במילים אחרות, בצייני את החשיבות של אתיקה מקצועית למורים בישראל כוונתי לטיפוחה של **תודעה נורמטיבית המשותפת לאנשי חינוך והוראה, המייחדת אותם מהציבור הרחב ומבעלי מקצוע (פרופסיה) אחרים, והמתגלמת בנורמות ספציפיות של התכוונות, חשיבה והתנהגות – שחלקן מוגדר בתקנון אתיקה מקצועית וחלקן "נטוע" בצפיפות ובדרישות הקשורות לדימויי החינוך וההוראה בתודעה הציבורית.**

לפני שנגדיר מה מייחד את האתיקה המקצועית של המורים, נעמוד בקצרה על המשותף להוראה ולאותם מקצועות אחרים שזכו למעמד של פרופסיה. **פרופסיה, בשונה ממקצועות ומעיסוקים אחרים,**

היא סוג של פרקטיקה חברתית, אשר ניכרת בהתכוונות להטבת מצבו של האדם בתחום מהותי ומשותף של ההווה האנושית, בהתבססות על מומחיות בתחום דעת אקדמי מוכר, ובמחויבות לסטנדרטים גבוהים, ערכיים ומקצועיים, הן בתהליכי ההכשרה וההסמכה של חבריה והן בהקפדה על האתיקה המקצועית בשגרת העבודה השוטפת. ביתר פירוט, מקובל להצביע על שישה מאפייני-יסוד העושים מקצוע לפרופסיה: א. אידיאל או ייעוד של הטבת מצב האדם בהיבט מרכזי של החיים האנושיים (בריאות הגוף, בריאות הנפש, משפט צדק, חינוך וסיעוד); ב. גוף-ידע מובחן ומהימן הכולל מסורת עיונית-מחקרית ושיח ציבורי; ג. הליך ממושך ומבוקר של הכשרה והסמכה מקצועית; ד. מומחיות מוכרת ומוערכת על-ידי הציבור שבגינה זוכים בעלי הפרופסיה לסמכות ולאוטונומיה בשיקולי דעת מקצועיים; ה. קוד אתיקה מקצועית אשר מגדיר את מכלול הערכים, המידות, הכישורים, המחויבויות וההתנהגויות אשר מאפיין את החברים בפרופסיה כבעלי מקצוע מוסמכים וראויים לשמם; ו. לשכה מקצועית או ערכאה אחרת בה דנונות תלויות כנגד חברים בפרופסיה על כך שאופן תפקודם אינו עולה בקנה אחד עם כללי האתיקה המקצועית של הפרופסיה.

לצורך הגדרת ייחודה של פרופסיית החינוך וההוראה דומה שעלינו להזכיר שני מאפייני-יסוד: א. התלמידים – על פי רוב צעירים – כציבור היעד שלטובתו ולקידומו מחויבים אנשי החינוך וההוראה, ב. נכסי הדעת, המוסר והאמנות של התרבות האנושית, אשר משמשים את המורים כמסגרת התייחסות מנחה למעשה החינוכי, ושאליה רוצים המורים – על פי הדימוי שטבע ג'ון דיואי – לצרף את התלמידים הן "כיורשים" והן כשותפים". שני היבטים אלה של העשייה החינוכית באים לידי ביטוי בכל הגדרה כוללת של החינוך, וכדוגמא ישמשו לנו שתיים הרחוקות זו מזו כמעט אלפיים וחמש מאות שנים: זו של פרוטגורס איש אתונה (במאה החמישית לפה"ס) המאפיין את אומנותו הייחודית של הפדגוג ביכולתו להנחות (להצמיד, ללוות, או לחנוך) צעירים לקראת חיים אנושיים מלאים ומוצלחים, כך שיהיו לאזרחים "נאים וטובים" בחברה; וזו של הפילוסוף ווייטהד (בן המאה העשרים) שהגדיר את החינוך כמלאכת הדרכתו של היחיד ברכישת אמנות החיים, לקראת מימוש מרבי ומוצלח של יכולותיו במציאות הקונקרטי של חייו.⁴ כמובן שאי אפשר להסתפק בהגדרות כלליות מן הסוג הזה כבסיס לאתיקה מקצועית של אנשי חינוך והוראה. כפי שהודגש שוב ושוב בפרקים הקודמים, פעילות חינוכית לעולם אינה מתרחשת בריק תרבותי וערכי, וקיימת חשיבות רבה לניסוח בהיר וממוקד של אותם אידיאלים וערכים שישמשו כגרעין התוכני של האתיקה המקצועית וכצו מצפוני הפרופסיונלי של המורה. בהקשר של דיונונו, המחויבות העליונה היא להשקפת העולם ההומניסטית, כפי שהוצגה בשלושת הפרקים הקודמים וכפי שהיא מתגלמת במגילת העצמאות, בחוקי היסוד ובחוק חינוך-ממלכתי של מדינת ישראל, ובאמנות הבינלאומיות בדבר "זכויות האדם", "זכויות הילד" והשוויון בין המינים". כדי להיות יותר קונקרטיים נזכיר כאן שמחויבותו העליונה של ההומניסט היא לייחס לאישיותו של כל אדם ערך עצמי בלתי מותנה ושווה לזולתו, לבסס סדר חברתי דמוקרטי, צודק וסולידרי, ולראות בקידום התפתחותם, חירותם, רווחתם וכבודם של בני האדם את התכלית העליונה, מעל ומעבר לכל תכלית אחרת – דתית, לאומית, אידיאולוגית או כלכלית. עוד אמרנו, שעמדה זו של ההומניסט מבוססת על יחס מיוחד של כבוד לאדם באשר הוא אדם: לאדם כיצור שניחן בחופש הרצון (בתודעה חופשית), בתבונה, ברגישות מוסרית, בחוש אסתטי, ובכוחות דמיון ויצירה. במילים אחרות, תכונות אנושיות אלה הן מבחינתו של ההומניסט המקור לכבודו האנושי של האדם וליכולתו לעצב לעצמו תרבות נאורה ומשגשגת, ומכאן התנגדותו הנחרצת לכל ניסיון – בשם ערכים לאומיים, דתיים או אידיאולוגיים – לכבול את מקורות החינוכיות האנושיים ולשעבדם לתכליות אחרות. הבהרות אלה מקדמות אותנו לעמדת היסוד של האתיקה החינוכית ההומניסטית, שהמחנך נדרש לייחס לציווייה ערך עליון על פני ערכים ממסגרות חברתיות או מעיסוקים אחרים. כפי שיש לייחס

עליונות לאתיקה הנורמטיבית של המוסר ההומניסטי על פני נוהגי מוסר מנוגדים הרווחים בכל קהילה נתונה (עליונותם של עקרונות קדושת חיי אדם, שוויון ערך האדם, חירויות הפרט והשוויון בפני החוק); כפי שלרופא מחויבות עליונה להציל חיי אדם ולרפא את מחלותיו, ללא כל קשר להבדלים שבשייכות לאומית ואתנית ובהשקפת עולם דתית ופוליטית; כפי שלאיש משפט מחויבות עליונה להגיע לחקר האמת ולעשות דין צדק, מבלי ששיקוליו יהיו נגועים בשיקולים זרים (אישיים או אידיאולוגיים); וכפי שלפסיכולוג מחויבות עליונה לקידום הבריאות הנפשית של מטופליו, מעל ומעבר לעניינים שבתועלת אישית או בדרישות החברה; כך עלינו לומר שלאנשי חינוך **מחויבות עליונה לקידום התפתחותם התקינה ולרווחתם של צעירים, למען יוכלו לחיות חיים אנושיים משמעותיים ומכובדים, וכן לביסוסה של חברה דמוקרטית נאורה וסולידרית, שתעמיד לרשותם של הכול את התנאים החינוכיים להתפתחות ולשגשוג אנושיים.**

להיות מחנך, אם כן, בדומה לרופא, למשפטן ולפסיכולוג זה "אופן היות" או צורת מעורבות מיוחדת בחיים: שלא כמו הכלכלן ונהג המונית, התעשיין והחקלאי, שמקצועם או משלח-ידם הוא אבר אחד במכלול הווייתם; **בעולמו של המחנך (כמו בזה של הרופא) עיסוקו הוא שדרתו.** מחנך (אידיאליסט) שכזה אינו רואה את עצמו כסוכן חיברות לקונצנזוס הלאומי וגם לא כפקיד או כטכנאי ביצועיסט אשר כל ייעודו מסתכם בהוצאה לפועל של תוכניות לימוד הנרקמות במשרדי הממשלה. הוא תופס את המציאות באמצעות רגישויות וציפיות חינוכיות, ולכול מקום שילך, בעבודה ובפנאי, מתקיימת בו ערנות איכפתית ואחראית לקיומם של תנאים שיאפשרו לצעירים יותר ויותר התפתחות, חינונית, רווחה ואושר. ובמונחים מעשיים יותר: מעבר לשיקולים אנוכיים, דתיים או אידיאולוגיים, במחנך ההומניסט פועלת כהיגיון שליט המחויבות העליונה: **לסייע לצעירים במימוש היכולות הגלומות בהם, ברכישת דעת וכלים להתמודדות מוצלחת והוגנת עם אתגרי החיים, לפתח מידות טובות מוסריות ואזרחיות, ולהיעשות ללומדים תמידיים, רגישים וביקורתיים, שידיעותיהם משמשות כ"עץ חיים" לעצמם ולחברה.** ובניסוח על דרך השלילה וברוח רדיקלית יותר, על אנשי חינוך לטפח בקרבם ובקרב תלמידיהם את המודעות הביקורתית ואת הרגישות המוסרית הדרושות להתמודדות יעילה עם כל אותם גורמים – טבעיים ואנושיים – המאיימים לפגוע בהתפתחותם התקינה של התלמידים ובצלמם האנושי.

עוד עלינו לציין שיעודו המקצועי של המחנך מתגלם לא בפיתוח פן אחד בולט באדם אלא בטיפוח מקיף, פרופורציונלי והרמוני של האישיות כולה, וכן שכל מעשיו חייבים להיות מונחים על ידי כבוד לאישיות התלמיד, כשותף תבוני וריבוני בדיאלוג המיוחד הזה הנקרא חינוך. דומני שגם כאן יכולים אנו להסתמך על האתיקה הרפואית: בדומה לרופא שמחויב לקדם את בריאותו הכוללת של האדם ולא להקריב את תפקודם התקין של איברים מסוימים למען הצטיינות גופנית כלשהי של איבר מסוים (איסור שימוש בסמי מרץ בספורט או מניעת סכנות להתפתחות הכוללת של ילדים כתוצאה מפיתוח מופרז של כושר מסוים); ובדומה למחויבות הרופא לידע את המטופל למצבו, לכבד את הכרעותיו, ולהימנע מכל הערמה מניפולטיבית בטיפול ובעריכת ניסויים; כך עלינו גם לצפות מאיש החינוך שיראה לנגד עיניו את התפתחותה הפרופורציונלית וההרמונית של אישיות התלמיד (על מגוון היבטיה של האישיות ובמגוון רחב של תחומי דעת), וכן שיטפח אצלם מודעות מושכלת וביקורתית כבסיס ליכולתם העצמית להעריך את תוקפם וערכם של התכנים הנלמדים.⁵ בהקשר זה נציין כאן שלוש הגדרות רחבות של החינוך ההומניסטי, שיכולות לשמש מסגרת התייחסות מנחה לאתיקה המקצועית. ההגדרה האחת, בעלת אופי הומניסטי קלאסי, מייחסת למחנך את האחריות **"להכשיר בני אדם לעשות את ההכרחי [כדי לשרוד], את השימושי והמועיל [כדי להצליח ולהתקדם] ואת נעלה או הנאצל [משום שהם טובים כשלעצמם], אך מבין שלושתם על המחנך להעדיף את הנעלה [או הנאצל] ולראות בהכרחי ובמועיל אמצעים להגשמתו".**⁶ ההגדרה השנייה, בעלת אופי מודרני, גורסת ש"לחנך משמע להניע בני אדם אל מדרגה גבוהה יותר של מודעות

ורגישות ולהביאם לכך שיהיו איכפתיים כלפי מה שחשוב ובעל ערך; זהו הניסיון לציידם ביכולת ללמוד ולהרחיב את ידיעותיהם, להשתמש בשכלם ובדמיונם כדי לתת פשר ומשמעות להתנסויותיהם, ולפעול במציאות חייהם כיצורים בעלי מודעות ביקורתית ורגישות חברתית".⁷ ההגדרה השלישית, בעלת אופי אינטגרטיבי, מזהה את החינוך ההומניסטי עם טיפוח כללי ורב-צדדי של אישיות התלמידים, תוך הקפדה על פתיחות דעת ועל כבוד האדם, כדי שיגיעו למיטבם בשלושה היבטים מרכזיים של חייהם: כיחידים המממשים את הפוטנציאל שגולם בהם, כאזרחים מעורבים ותורמים בחברה, וכבני אנוש המרחיבים את אנושיותם ומעצבים אותה מתוך זיקה להישגי התרבות האנושית.⁸

את הגיונה ואת השפעתה של האתיקה החינוכית יכולים אנו לבחון בשתי זירות עיקריות: האחת במרחב הבית-ספרי, במכלול פעילותו של המורה במוסד החינוכי עם התלמידים, הורי התלמידים, המורים העמיתים ורשויות החינוך; והשנייה, בקהילה ובחברה הרחבה, כבעל פרופסיה שמתוקף הרגישות והמומחיות שמייחדים אותו זוכה עמדתו לקשב מיוחד בציבור ואף לכוח השפעה בסוגיות חברתיות ותרבותיות. נפתח בזירה הבית-ספרית, וקודם כל במערכת היחסים מול ועם התלמידים. בתחום זה יש לצפות ממורה שיפעל ליצירת אקלים חינוכי ומפגש חינוכי הבנויים על אמון וכבוד הדדי, על גישה תומכת וקרבה בין-אישית, על טיפוח איכותיות במחשבה ובמעשה, על פתיחות דעת וסובלנות, על איכפתיות חברתית ועל רגישות לזולת ולצורכי הקהילה. מן הבחינה המוסרית חובה על המחנך לנהוג בשוויון, בהגינות ובכבוד כלפי כל תלמידיו, להיות קשוב לצורכיהם הייחודיים, לשמור על חסיון המידע שמגיע אודותיהם במהלך עבודתו, ולהימנע מכל ניצול לרעה של מעמדו וסמכותו לטובתו האישית. במישור האינטלקטואלי עליו להקפיד על פתיחות דעת ועל הגינות אינטלקטואלית בהצגת תוכני הלימוד ובדיון בסוגיות חברתיות; לטפח את סקרנותם הטבעית ואת חדות הלמידה וההעשרה ההדדית; להקנות להם בסיס ידע רחב ולזמן להם עושר התנסויות תרבותיות; לטפח את כושרם ונטייתם לחשיבה רציונלית, אוטונומית, ביקורתית, רב-כיוונית ויצירתית. במישור האישיותי, עליו לסייע לתלמיד במימוש היכולות והנטיות שגלומות בו; לטפח בו את תחושת הערך העצמי והכבוד לאישיותו; לפתח את רגישותו וידיעותיו לעולם הצרכים והרצונות של עצמו ושל זולתו; ולהנחותו בעיצוב מידות טובות של הגינות, דרך ארץ, סובלנות, התחשבות בזולת, ומעורבות איכפתית, אחראית ותורמת בחיי הקהילה.

בתחום היחסים עם הורי התלמידים, יש לצפות ממורה שיחתור לשתף עמם פעולה על בסיס אמון וכבוד הדדיים, שינהג בהם בשוויוניות וללא משוא פנים, שיקפיד לידע אותם על מצבם הלימודי והחברתי של ילדיהם, ויקפיד לשמור על סודיות הפרטים המשפחתיים שנתבררו לו מתוקף עבודתו. ברוח הגישה השיתופית והקהילתית יש לצפות ממורה שיעודד את מעורבותם התומכת של ההורים בקידום היעדים הלימודיים והחינוכיים בבית-הספר; כל זאת כאשר קיימת הכרה משותפת שבתחומי הבית והחברה ההורים הם בעלי הסמכות והאחריות על גידולו של הילד, ואילו בתחומי בית-הספר יש לראות באנשי החינוך וההוראה את בעלי הסמכות והמומחיות לקביעת תוכני הלימוד ודרכי החינוך וההוראה (תוך חובת התחשבות מסוימת באופי הקהילה וברצונות ההורים והתלמידים).

בתחום היחסים עם עמיתים, יש לצפות ממורה שינהג עמם בכבוד ובשיתוף פעולה, יחלוק איתם ידע וניסיון מקצועי, יסייע בקליטתם של עמיתים חדשים, ויימנע מלהלעז ולפגוע בכבודם בעת עבודתו עם תלמידים, עם עמיתים אחרים ועם רשויות חינוכיות וציבוריות. כציבור "עמיתים למקצוע" עליהם לפעול יחד לכינונה של תרבות עבודה מוסדית המאופיינת: במעורבות איכפתית ואחראית לנעשה בבית-הספר ובקהילה; בחתירה לסטנדרטים גבוהים בתחומי הדעת, הדוגמה האישית, המיומנות הפדגוגית, היחסים הבין-אישיים ומוסר עבודה; בעמידה משותפת על ההיגיון הפדגוגי מול תביעותיהן של קבוצות לחץ

מרשויות החינוך, מהקהילה ומוועדי הורים; וכן בהקפדה על רוח שיתופית של תמיכה אמפתית, ביקורת בונה והפריה הדדית.

בזירת הפעילות השנייה, של הקהילה והמדינה, האתיקה החינוכית ניכרת במעורבותם של אנשי החינוך כאליטה משרתת בחברה. בדומה לרופאים ולמשפטנים, גם לאנשי חינוך מייחסת החברה סמכות מוסרית מיוחדת (מתוקף מומחיות בעניינים הרלוונטיים לחייהם של הכול)⁹, וסמכות זו נמדדת באופן ובמידה שבהם מפעילים את המצפון המקצועי כדי לחשוף היבטים נסתרים ובעייתיים של המציאות החברתית וכדי להעצים את יכולתו של הציבור הרחב לקבל החלטות שקולות בסוגיות ציבוריות שעל הפרק. מרופאים יש לצפות, לדוגמה, שישמיעו את קולם המקצועי ברבים ויזהירו את הציבור במקרים שבהם מוצרי מזון, זיהום סביבתי, תוכניות פיתוח ממשלתיות, או סגר צבאי על אזור מסוים עשויים להוות סכנה לבריאותו של הציבור. ממשפטנים יש לצפות, לדוגמה, שיתריעו בעוז, על יסוד מומחיותם בעקרונות הצדק והמשפט, כנגד מקרים שבהם שחיתות השלטון, התעמרות ביורוקרטיה, או הפליה גזעית (דתית, מינית, או אחרת) עשויים לקעקע את שלטון החוק ולפגוע בזכויות היסוד של האזרח (ואכן רופאים, משפטנים, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים פועלים בשנים האחרונות כמתריעים בשער וכנותני שירותים בהתנדבות בעניינים הנוגעים להקלת סבלה של האוכלוסיה הפלשתינית הכבושה בשטחים).

עקרון המעורבות החברתית חל כמובן גם על אנשי חינוך הומניסטים ועלינו לברר באילו נושאים ובאיזו מידה חלה על מתנכים החובה הפרופסיונלית לחרוג משגרת עבודתם היום-יומית במסגרת החינוכית-מוסדית ולנקוט יוזמה אוטונומית ואקטיבית כאליטה משרתת בחברה – לעתים גם נגד רוח התקופה ומגמותיה. ברור לי, לדוגמה, שמחנכים הומניסטים אינם יכולים להשלים עם הפגיעה והסבל הנגרמים לצעירים כתוצאה של תת-תזונה, מחסור בשירותי בריאות הולמים והיעדר תנאי דיור נאותים; כתוצאה של איום פיסי, סחר בסמים וחסך תרבותי ברובעי פשע ונחשלות; כתוצאה של אפליה בין המינים או בין קהילות דתיות ואתניות; כתוצאה של קנאות דתית או לאומנית השולחת צעירים למותם כ"פצצות חיות" או "כבשר לתותחים"; כתוצאה של אלימות במשפחה והתעללות גופנית או נפשית בילד; כתוצאה של מכירת ילדות לסרסורים ושעבודם לזנות; כתוצאה של שלילת הזדמנויות חינוכיות, במסגרת תנאים המנציחים את הבערות והנחשלות או באמצעות דיכוי חופש המחקר, הדעה, הביטוי והיצירה; וכתוצאה של התעלמות משונות בין-אישית וצרכים מיוחדים. על כל אלה – כיסודות אנטי-הומניסטים במרחב החברתי והתרבותי שבמסגרתו מתקיימת הפעילות החינוכית – חייבים אנשי חינוך לומר את דברם ברמה: בארגוני המורים, באמצעי התקשורת, בשכונה ובקהילה, במסגרות פוליטיות ובעמותות חברתיות. מבין כל אלה, בחרתי להתמקד בדברי הבאים בארבעה נושאים או היבטים מרכזיים של חיינו שלמחנכים צריכה להיות "אמירה" מיוחדת לגביהם: מחויבות להרחבת השלום והדמוקרטיה, כאמצעי להגנה על חייהם ועל חירותם של אנשים בכלל ושל צעירים בפרט (במיוחד בתקופה זו של שפיכות דמים ומלחמת תרבות); מאבק נגד הקרבת נכסי החינוך והתרבות על מזבח עקרונות הרייטינג והחמדנות הכלכלית; מאבק נגד הפרטת ומסחור מערכת החינוך, כהגנה מפני הרחבת הפערים בין קבוצות אוכלוסיה חזקות לחלשות ומפני החלפתו של ההיגיון הפדגוגי בהיגיון כלכלי שיווקי; בחינת מהותן וערכן של ה"אוריינויות החדשות" כדרך להתחדשות חינוכית ולשיפור הליך הכשרת המורים.