

אתיקה וחינוך

נמרוד אלוני

במאמר זה אתייחס בקצרה לטיב היחסים בין אתיקה לפדגוגיה, ובעיקר אעמוד על הצורך הדחוף בביסוס ריבונות חינוכית הנשענת על אתיקה מקצועית. אפתח בהצגת האתיקה, או הדעת העיונית והביקורתית המכונה בעברית "תורת המידות", כעיסוק אקדמי וציבורי שמבקש לעמוד על היסודות המכוננים חיי אנוש במיטבם (כיצד נכון וראוי לבני אדם להנהיג את חייהם) ועל הדרכים המוצלחות ביותר להגשמת חיים אנושיים מלאים, מספקים וראויים. בתור שכזאת, תורת מידות ומסכת אידיאלים לחיים ראויים, האתיקה משמשת הבסיס הנורמטיבי לפדגוגיה: שיח פילוסופי בדבר אנושיות במלוא התפתחותה ובשיא תפארתה אשר אמור להנחות את אנשי החינוך בהגשמת שליחותם המקצועית: סיוע לצעירים במימוש הפוטנציאל הגלום בהם, העצמתם לקראת חיים אוטונומיים ומלאים והכשרתם להשתתפות הוגנת ופורייה בחברה.

דוגמה לטבעה של האתיקה אנו מוצאים בשני ניסוחים דרמטיים וממצים במורשת היהדות: האחד של קהלת, המתריס מעומקי מצוקתו האקזיסטנציאלית, "אי זה טוב לבני האדם אשר יעשו תחת השמים מספר ימי חייהם" (קהלת ב, ג); השני, הגותי ומוסרני, של חז"ל, "איזו היא דרך ישרה שיבור לו האדם, כל שהיא תפארת לעושה ותפארת לו מן האדם" (פרקי אבות ב, א). התשובות שמציגה היהדות לתהיות קיומיות אלה – ובכך מעמידה את יסודות האתיקה היהודית – כוללות בין השאר את העיקרים של "צדקה ומשפט" (בראשית יח, יט), "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא יט, יח), דבקות ב"אמת, דין ושלום" (פרקי אבות א, יח), "ראשית חוכמה קנה חוכמה" (משלי ד, ז) ו"מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך" (בבלי, שבת לא, ע"א).

דוגמאות נוספות למסורות אתיות מופתיות שמקורן בעבר הרחוק והן דומיננטיות ומשפיעות בהווה מצויות במזרח ובמערב כאחד. בסין, למשל, אנו מוצאים את "תורת הגדול" הקונפוציאנית ו"דרך הטאו" של לאו דוה; בהודו נוסדה "דרך שמונת הנתיבים" של בודהה; ובאירופה נכתבו, הוצגו ונלמדות גם היום פילוסופיות המוסר של אפלטון, אריסטו, שפינוזה, קאנט ועוד רבים אחרים. בליבת תורות אלה כולן עומד הציווי הידוע, בנוסח של סוקרטס, שעלינו בני האדם לעשות כל שלא ידנו כדי להתקין את אישיותנו שתהא טובה ככל האפשר. בד בבד עם ההתייחסות הישירה לדרכי החיים הראויות לאדם כפרט, אנו מוצאים בתורות האתיות התייחסות גם להתנהגות המוסרית בין אדם לחברו, לצדק חברתי, לתיקון עולם, להרחבת דעת, לעשיית שלום, לפיתוח טוב טעם וכושר שיפוט, למתינות, למידתיות, לאותנטיות ולאחריות סביבתית.

לצד מובן בסיסי וכולל זה של האתיקה, שיש בו יומרה לדגמים אוניברסליים של חיים ראויים (התקפים לכל אדם באשר הוא אדם), מתקיימים בתרבות האנושית מעגלים ספציפיים של אתיקה שממוקדים בתחומי עיסוק המוגדרים כפרופסיות. מדובר בפרקטיקות חברתיות מסוג מסוים שעל דרך ההכללה ניתן לאפיין אותן כך: (א) התכוונות להטבת מצבם של בני אדם בהיבט מרכזי ומשותף של חייהם; (ב) התבססות על מומחיות בתחום דעת אקדמי מוכר; ו- (ג) מחויבות לסטנדרטים גבוהים, ערכיים ומקצועיים, הן בתהליכי ההכשרה וההסמכה של חבריה והן בהקפדה על האתיקה המקצועית בשגרת העבודה השוטפת. דוגמאות מובהקות לפרופסיות כאלה הן קודם כול רפואה ומשפטים, אך בימינו גם חינוך, פסיכולוגיה, סיעוד, עבודה סוציאלית ועיתונאות. בכל המקרים הללו אנו נוטים לומר שמדובר לא רק במקצוע אלא בתחושת ייעוד או בממד של שליחות. אצל בעלי הפרופסיה הראויים לשמם אנו מוצאים משובחות מקצועית ורסנים מוסריים אשר ממוקדים במסירות רבה להיטיב את מצבו של המטופל או הלקוח; ותכונות אלה אינן עומדות בפני עצמן, כאילו היו מנותקות מהאדם עצמו, אלא הן-הן שדרתו. הפרופסיונליות שלו או שלה היא "אופן היות" ייעודי, היא אתיקה נוספת וייחודית של אנשי הפרופסיה.

אתיחס לשלושה היבטים במסגרת האתיקה המקצועית של אנשי החינוך וההוראה: לשניים הראשונים בקצרה ולשלישי ביתר פירוט. ההיבט האחד, מוכר וכולט בכל האתיקות המקצועיות, הוא בעל אופי פורמלי, לגליסטי ותקנוני. הוא מתמקד בהיבטים של דאגה לשלום הלומדים ומתן שירות טוב ומקצועי, ביושרה אישית וביחס הוגן, בהרחבת דעת ופתיחות דעת, בשמירה על פרטיות ומניעת

אפליה, בשימוש נאות בסמכות, בחלוקת ציונים הוגנת, בהגנה על כבוד המקצוע, ובגישה סולידרית ומקצועית כלפי מורים עמיתים.

היבט שני של האתיקה המקצועית של המורים הוא בעל אופי אינדיזינדה ואליסטי ואישיותי, והוא מתמקד בעבודת המחנך על עצמו כדי שיוכל להיות משאב חינוכי רב השראה לתלמידיו ודוגמה אישית עבורם לחיים מלאים, אוטונומיים וראויים. נקודה זו זוכה להבהרה מופתית בשתי הציטטות שלהלן. הראשונה היא מתוך כה אמר זרתוסטרא, בקריאתו של ניטשה לרופא, וכוונתו בכך למחנך כרופא לאנושיות: "רופא רפא את עצמך: וכך אתה מרפא גם את חולך. וזה יהיה מיטב סיועו: שיראה במו עיניו את מי שמרפא את עצמו" (ניטשה, 1975); והציטוט השני, מתוך "על חינוך האופי", בדברים הברורים של מרטין בובר על דמותו של המחנך האמיתי: "על שלמותו של החניך משפיעה רק שלמותו של המחנך, הווייתו השלמה שלא במתכוון. המחנך אינו צריך להיות גאון מוסרי כדי לחנך בעלי אופי; אבל צריך הוא להיות אדם חי, שלם, המביע את עוצמתו ישר לזולת: חיותו מקרינה עליהם ומשפיעה ביתר תוקף וטוהר דווקא בשעה שאין עולה כלל על ליבו הרצון להשפיע עליהם" (בובר, תשמ"ד).

ההיבט השלישי הוא בעל אופי פוליטי וענייני בריבונות או באוטונומיה של המעשה החינוכי. מאחר שבעיניי יש לו גם חשיבות וגם דחיפות, ארחיב עליו יותר מעל שני ההיבטים הקודמים. במוקד היבט זה של האתיקה המקצועית ניצבת השאלה: את מי משרתים אנשי החינוך וההוראה? התשובה על כך, בהסתמך על בחינת ההיסטוריה של האנושות בכלל ושל המאה העשרים בפרט, לא מעודדת כלל: על פי רוב משרתים המורים אדונים רבים – פוליטיים, דתיים וכלכליים – שרואים באדם אמצעי ולא מטרה. במקום שהמורים והמחנכים יתמסרו לטיפוחם הנאות והמלא של הדורות הצעירים ויהיו אלה שמנהיגים את סדר היום החינוכי, הם מתפקדים על פי רוב כצינורות פסיביים למדיניות השלטון ומשמשים נושאי דברם של ממסדים חברתיים וקבוצות אינטרס. הם אינם מוצבים בראש המנהיגות החינוכית, אלא מדומים לזנב שבעלי הדעה בחברה נוהגים לכשכש בו, ובישראל, כידוע, מובילי הדעה בחינוך מתחלפים חדשות לבקרים.

סדר דברים זה הוא בעיניי מעוות לחלוטין ואת מחיר העיוות הזה משלמים כולנו: המורים שמגומדים לכלל טכנוקרטים צייתנים, התלמידים שנמנעת מהם התנסות משמעותית של התפתחות ולמידה, והחברה כולה שמפסידה את ברכותיה של עשייה חינוכית נאותה. תוצאותיה של הכנעת המורים לגחמות השלטון הן ראשית, בגידה של המורים בשליחותם הבסיסית ביותר של דאגה לשלומם

והתפתחותם של הדורות הצעירים. נשווה לנגד עינינו את קורות האנושות במאה השנים האחרונות, ומיד יתברר לנו עד כמה יהא זה בלתי אחראי מצד המורים להפקיר את הצעירים ללא אוריינות תרבותית וביקורתית – כמערכת חיסונית וככלי הגנה מפני התנהלותם הכוחנית של ממסדים וקבוצות אינטרס. בתקופה האמורה (במאה העשרים) ידעה האנושות משטרים שהשתמשו במערכות החינוך כדי לעזור את עיני הציבור כלפי עוולות המציאות ולשמור אותו בור ונחשל; לתכסס את תודעת הציבור, לשבש ולעקם אותה עד כדי השלמה עם אבסורדים מוחלטים, או בלשונו של אורוול – “בערות היא כוח, חירות היא עבדות, מלחמה היא שלום”. כשדורשים קונפורמיות לאמת המוחלטת, לחשיבה “הנכונה”, למוסר השבט ולהיסטוריה הרשמית של השלטונות, סוגרים בפני הצעירים את הדלת לפיתוח חשיבה עצמאית וביקורתית, אוטמים את הלב לרגישות הומנית כלל-אנושית ומורידים את המסך על נקודות מבט חלופיות – שהרי דברים שרואים מכאן לא רואים משם. התוצאה במאה העשרים הייתה קטסטרופלית: למעלה ממאה מיליון קורבנות ועוד מיליונים שנידונו להגליה, לנכות, לשעבוד, להשפלה ולאפליה.

גם המרחב הפדגוגי והבית ספרי ניזוק ביותר בעקבות דיכוי האוטונומיה הפרופסיונלית של המורים: את בתי הספר עיצבו כבתי חרושת לציונים, לתוכני הדעת עשו “סטנדרטיזציה תפוקתית”, את המורים גימדו לכלל טכנאי הוראה, ומהתלמידים מנעו את חדוות הילדות, את הלמידה המשמעותית ואת פוריות הרוח החקרנית, הפרשנית, היוצרת והביקורתית. די לנו שנעקוב אחר השינויים התזזייתיים שעוברת מערכת החינוך אחת לשנתיים-שלוש בעקבות חילופי השרים והשרות המושלים במשרד החינוך: תכנים לימודיים, משאבים תקציביים, דרכי הוראה, תכניות חינוכיות ודגשים ערכיים – הכול מתרומם או נקבר לא על סמך החלטות שקולות וארוכות טווח של מומחי חינוך, ולא על ידי סגלי הוראה אוטונומיים בבתי הספר, כי אם על ידי האידיאולוגיה הפוליטית של שרי החינוך והשיקולים האינטרסנטיים של קבוצות הכוח שהם משרתים.

לנוכח רעות שכאלה – וחובה עלינו להזכיר גם את הפקרת שלישי מילדי ישראל במחוזות העוני וההזנחה ואת ההרס והחורבן שבחמדותנו גרמנו לאימא אדמה – יכולים אנשי החינוך לשבת על הגדר או, גרוע מזה, להיות משתפי פעולה. ואולם אפשר גם אחרת. אני מאמין שהמפתח לשיפור משמעותי בטיב החינוך נעוץ בדיוק בנקודה זו: במהפך בדימוי העצמי הפרופסיונלי של המורים ובכינונה של ריבונות חינוכית חדשה. על המורים לא לראות עוד את עצמם כסוכני

חברות פסיביים של בעלי הכוח בחברה ובתרבות, אלא כמובילים אוטונומיים של שליחותם המקצועית. עליהם לשחרר את עצמם מן ההתניה המסורתית של נאמנות עיוורת לממסד הדתי, לשלטון הפוליטי, לסנטימנט הלאומני או לתחרות הכלכלית, ובמקום זאת להגשים את התכלית המהותית של עיסוקם המקצועי ולהתייבב בנחישות לצד הדורות הצעירים: להעמיד בראש מעייניהם את שלומם, התפתחותם וכבודם של התלמידים ולקדם אותם לחיים אוטונומיים ומלאים של משמעות, הגשמה עצמית ושותפות פורייה והוגנת במעגלי התרבות והחברה. אסיים בשלוש המלצות קונקרטיות בדבר ביסוס הריבונות של אנשי החינוך וההוראה. ההמלצה הראשונה נוגעת לנוסחת הפעולה או להיגיון המנחה של האתיקה המקצועית החינוכית: את טיב המעשה החינוכי עלינו לשקול על פי התאמתו (1) לעיקרון האוניברסלי של מוסר הומניסטי כלל-אנושי (כבוד האדם ושוויון ערך האדם – בדיוק כמו בפרופסיות של רפואה ומשפט); (2) לעיקרון האוניברסלי של מצוינות פדגוגית (מיטב הדעת האקדמית והמעשית בתחומי החינוך); ו- (3) לעיקרון הפרטיקולרי של חֵבֶרֶת למורשות התרבותיות ולנורמות חברתיות של הקהילה והמדינה. על פי נוסחה זו, לעולם יידרש העיקר של נאמנות לתרבות המקומית לעלות בקנה אחד עם שני העיקרים האוניברסליים (מוסר הומניסטי ומקצוענות פדגוגית), וכך יוכלו בכל חברה וקהילה לשמר את הייחוד המורשתי, אך בלי לחטוא בדה-הומניזציה של אחרים, בהשחתת הדורות הצעירים ובעשייתם לאמצעים כנועים להאדרת שליטים כוחניים. ההמלצה השנייה נמצאת זה זמן על סדר היום הציבורי בישראל, והיא נועדה לבסס את המסגרת הארגונית למעמד האוטונומי של מעצבי מדיניות החינוך: הקמת מועצה לאומית לחינוך שחברים בה מיטב מומחי החינוך מהמגזרים השונים בחברה הישראלית ושתפקידה יהיה לגבש בצורה מושכלת ועצמאית מדיניות חינוך ארוכת טווח לחברה הישראלית (בכלל זה עיסוק בהכשרת מורים, בליבת תוכני הלימוד ודרכי ההוראה). וההמלצה השלישית, שבמידה רבה כבר זוכה להגשמה בבתי ספר רבים: להרחיב את האוטונומיה הפדגוגית של מנהלי בתי הספר וסגלי ההוראה כך שיהיו מעורבים הרבה יותר במלאכת עיצוב דמותו הייחודית של מוסד הלימודים, בהתאמת התכנים ודרכי ההוראה לאוכלוסיית התלמידים, בהעצמת הרלוונטיות של הנלמד דרך חיבורים אותנטיים לעולם התלמידים ולאקטואליה החברתית ובהנכחת אישיותם ועולמם כמשאב מרכזי להוראה השראתית וללמידה משמעותית.

מקורות

בובר, מרטין, תשמ"ד. "על חינוך האופי", בתוך: הנ"ל, תעודה וייעוד, כרך שני, ירושלים:
הספרייה הציונית.
ניטשה, פרידריך, 1975. כה אמר זרתוסטרא, תרגום: ישראל אלדד, ירושלים ותל אביב:
שוקן.