

גיליון 24 | ניסן תשפ"ד | אפריל 2024

# עיונים בחינוך

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

גיליון נושא:

אדם וחינוך במשבר

עורך-אורח: ישעיהו תדמור



הפקולטה לחינוך  
כליית התרבות  
THE FACULTY OF EDUCATION



אוניברסיטת חיפה  
UNIVERSITY OF HAIFA  
جامعة حيفا

יורם הרפז

## לקראת חוק חינוך ממלכתי-חילוני: מניפסט הומניסטי-

### אתיאיסטי

באחת הפגישות של הוועדה לבחינת מצבו של החינוך הממלכתי, שכינסה תנועת "פנימה", הוטלו על משתתפים אחדים "שיעורי בית": "נסחו הצעה לחוק חינוך ממלכתי-חילוני במתכונת חוק חינוך ממלכתי". באותם ימים פרסם כתב העת **עיונים בחינוך** "קול קורא" למאמרים המתייחסים להשפעת "המשבר הפוליטי" על החינוך... ופתאום פרצה מלחמה. שוב הופתענו ממה שהיה צפוי. "המלחמה היא עניין טוטלי, החודר לכל תא של רקמת החיים החברתיים ומשתלט על כל ממד בהווייתו של היחיד. המלחמה גורפת עמה הכול ועם הכול – את החינוך", כתב צבי לם בפתח ספרו **מלחמה וחינוך**. המלחמה אכן גרפה הכול. דברים שהיו פעם – לפני יום-יומיים – חשובים ודחופים איבדו מחשיבותם ומדחיפותם, ובהם המחאה נגד ניסיונה של הממשלה לבצע הפיכה משטרית והשפעותיה על החינוך. עם זאת, המסה להלן, המנסה לענות על הדרישות טרום-מלחמה של תנועת "פנימה" וכתב העת **עיונים בחינוך**, עוסקת בסוגיה מהותית – מטרות החינוך. סוגיה זו תעסיק אותנו, ואף ביתר שאת, גם לאחר המלחמה. מלחמות מחזירות חברות, ובכללן את החינוך, לסוגיות המהותיות של חייהן. עם זאת, צירפתי, לבקשת העורך, נספח המתייחס למלחמה.

\*

13 מטרות החינוך המקובצות בחוק חינוך ממלכתי הן עמומות מבחינה מושגית, חלולות מבחינה מעשית וסותרות זו את זו. הן נאספו מן הגורן ומן היקב כדי לספק את רצונן של הקואליציות בעת החקיקה (1953) ובעת התיקונים לחוק (2000). כולן מעוררות תמיהות ביקורתיות. למשל:

**מטרה ראשונה:** מה הן בדיוק אהבת אדם ואהבת עם וארץ וכיצד מחנכים אליהן? האם אין מתח – המשתקף בעיונות הגוברת בין חלקי החברה הישראלית – בין האהבות האלה? האם אזרח נאמן למדינתו הוא מטרה ראויה גם כאשר המדינה דיקטטורית או גולשת למשטר כזה? האם כבוד להורים הוא מטרה ראויה גם כאשר ההורים פוגעניים? מה הן בדיוק המורשת והזהות שצריך לכבד? ואיך כל הדברים האלה – אהבת אדם, עם וארץ, נאמנות למדינה, כבוד להורים, למורשת, לזהות – קשורים זה לזה?

**מטרה שנייה:** חינוך לערכים דמוקרטיים, לזכויות אדם, לכבוד לתרבותו של האחר ולשלום מצריך שינוי יסודי של תוכנית הלימודים. זו אינה תוספת קטנה לחינוך הקיים אלא אֶתחול שלו. יתר על כן, חינוך כזה מחייב שינוי יסודי של החברה והתרבות. איכות החינוך אינה יכולה לעלות על איכות החברה והתרבות שבהן הוא מתנהל (רובין אלכסנדר, הידוע במחקרו המקיף על הקשר בין תרבות לחינוך, כתב: "אילו ביל קלינטון היה מדבר על חינוך ולא על כלכלה, הוא היה אומר, 'זו התרבות, טמבל!'"). חברה ותרבות שבהן אנשים המאמינים בערכים דמוקרטיים, בזכויות אדם, בכבוד לתרבות האחר ובשלום ופועלים לקידום נקראים "שמאלנים", ואפילו "שמאלנים בוגדים", אינן יכולות לחנך ברוח מטרה זו, ואף אינן זכאיות לחוקק אותה.

**מטרות שלישית ורביעית:** ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל... ואת תורת ישראל... ולהנחיל את זכר השואה והגבורה.... ובכן, אין דבר כזה תולדות ישראל ומדינת ישראל, ואין תורת ישראל וזכר השואה והגבורה. יש פרשנויות של כל אלה, והפרשנויות "עושות את ההבדל". האם,

למשל, ללמד את תורת ישראל מנקודת מבט אתנוצנטרית ("כל המאבד נפש אחת מישראל, מעלים כאילו איבד עולם מלא"), או מנקודת מבט אוניברסלית ("כל המאבד נפש אחת, מעלים עליו כאילו איבד עולם מלא")? האם להנחיל את זכר השואה כדי להיות חזקים ("לא עוד כצאן לטבח!"), או כדי להבין שכולנו מועדים להערצת רודנים, לקנאות אידיאולוגית, להתענגות על שואה ול"רוע בנאלי" הנובע מצייתנות ומהיעדר מחשבה ("בנפשו של כל אדם מתגורר נאצי קטן")?

**מטרה חמישית:** האם מטרה זו – "לפתח את אישיות הילד והילדה" – ניתנת להשגה תחת המטען הכבד של המטרות הקודמות והמטרות שעוד יבואו? איך אפשר להנחית על "הילד והילדה" את כל מטרות החוק ולצפות ממנו או ממנה שיפתחו את אישיותו או את אישיותה הייחודית? אישיות מתפתחת רק כאשר מאפשרים לה לבחור וליצור את מסלולי התפתחותה. מטרות החוק הרבות – הרבה יותר מ-13 – מדכאות את "הילד והילדה" ואינן מאפשרות להם לממש את חירותם.

אפשר להמשיך ברוח ביקורתית זו ולחשוף את הגיבוב של סעיפי חוק חינוך ממלכתי – של כל סעיף בנפרד ושל מכלול הסעיפים. אפשר גם להוסיף שמטרות החוק אינן מתייחסות כמעט למה שרוב התלמידים וההורים מצפים מבית הספר: נקודת מוצא לקריירה מקצועית מוצלחת; תעודת בגרות טובה ומשם ל-8200, ללימודי מחשבים, להייטק ולאקזיט... או למסלול מקצועי אחר עתיר סטטוס ובונוסים. אך נוותר על כך, אין צורך; מטרות החוק אינן מעניינות את אנשי החינוך והציבור ואינן מספקות להם הנחיה והשראה. כדאי רק להפיק לקחים מהניסוח המרושל שלהן כדי לנסח – כניסוי מחשבה – חוק חינוך ממלכתי-חילוני מנומק ומעשי יותר, שיוכל לעניין את אנשי החינוך והציבור ולספק הנחיה והשראה לפחות לחלקם (קהל היעד של המסה הזאת אינו כלל הציבור השולח את ילדיו לחינוך הממלכתי – 64 אחוז מכלל התלמידים היהודים והערבים – אלא החלק ממנו המגדיר עצמו חילוני-הומניסטי).

לסיכום פתיחה ביקורתית זו וברוח טובה יותר, כדאי לזכור שחוק חינוך ממלכתי חוקק חמש שנים לאחר הקמת המדינה. למושגים המשמשים בו – "אהבת עם וארץ", "כבוד להורים", "זיכרון השואה" ועוד – היו אז משמעויות אחרות, נאיביות ואופטימיות יותר. המחוקקים באותם ימים לא העלו על דעתם, למשל, שהמדינה שהקימו עלולה לגלוש בעשור השמיני לקיומה למשטר אתנוקרטי ותיאוקרטי תוך מלחמת אזרחים קרה, שהמחוקקים עצמם מלבים, בעוד האויבים צופים וממתינים "על הגדרות".

\*

אז מה עשויות להיות מטרותיו של חוק חינוך ממלכתי-חילוני? כיוון שחילוניות במובנה השגור היא מושג "שלילי" – היעדר אמונה באלוהים – נמלא אותה בתוכן ה"חיובי", שאפשר לה היסטורית ופילוסופית להופיע: **הומניזם**. נשאל עתה: מה הן מטרות החינוך הממלכתי-חילוני-הומניסטי? וכיוון שאנו מתכוונים לחינוך ממלכתי ישראלי, והישראליות כתרבות לאומית (לא רק כאזרחות) קשורה ליהדות (באופן מסובך ומתוסבך), עדיף אולי לשאול: מה הן מטרות החינוך הממלכתי-חילוני-הומניסטי-ישראלי-יהודי?

כך או כך, כדאי לשאול שאלה מקדימה, מהותית יותר: ממה, מאיזה דבר, מופקות מטרות החינוך? במילים אחרות: מטרות החינוך מיוצגות בדימוי של בוגר אידיאלי, "הבוגר הרצוי", המנחה את מחשבת החינוך ואת מעשיו. הבוגר הזה, כדברי הוגה החינוך קירן איגן, "הוא אנו עצמנו ללא החסרונות שלנו". אם כן, מהו אותו "אנו עצמנו ללא החסרונות שלנו" של חילונים-הומניסטים-ישראלים-יהודים? ממה הם יכולים להפיק את הדימוי העצמי האידיאלי שלהם ולחנך לאורו?

אנשים סבורים שמטרות החינוך, ודימוי הבוגר הרצוי המייצג אותן, מופקים מהמצב ומהמגמות הצפויות בו. כל מה שצריך הוא לתאר היטב, באופן מדעי ככל האפשר, את המצב, לחזות מה צפוי להתפתח ממנו ולהפיק מכך את מטרות החינוך ואת מאפייניו של הבוגר הרצוי. שני הכרכים שפרסמה מחלקת מו"פ של משרד החינוך, **מתווה מדיניות מו"פ לפדגוגיה מוטת עתיד (2016)** ו**פדגוגיה מוטת עתיד 2 (2019)**, מדגימים היטב את הגישה הזאת. הכרכים מתארים את המצב הגלובלי והלוקלי ואת המגמות הצפויות בו – מגמות חברתיות, טכנולוגיות, כלכליות, סביבתיות ופוליטיות – ומחלצים (לכאורה) מתיאור זה את מטרות החינוך. המגמות החברתיות הן, לדוגמה, הופעתם של סוגי משפחות שונים, התחזקות ההגירה, עלייה ברמת ההשכלה, כניסה גוברת של נשים לשוק העבודה. המגמות הטכנולוגיות הן, לדוגמה, תשתיות מחשוב זולות, מחשוב ענן, האינטרנט של הדברים. המגמות הכלכליות הן, לדוגמה, התבססות כלכלת הידע, עלייה של מעצמות כלכליות חדשות, הופעה של מקצועות חדשים והיעלמות של מקצועות ישנים. המגמות הסביבתיות הן, לדוגמה, התחממות גלובלית מואצת והתרחבות התודעה הסביבתית. המגמות הפוליטיות הן, לדוגמה, גלוקליזציה וביזור הכוח השלטוני.

נתעלם מהעובדה שהתחזיות של פמ"ע (פדגוגיה מוטת עתיד) החמיצו תהליכים ואירועים מכוננים כמו, למשל, תוכנת ה-ChatGPT של OpenAI, שמשנה את כללי המשחק בכל התחומים; העימות המתעצם בין המעצמה הוותיקה, ארצות הברית, למעצמה החדשה, סין, המקרב את העולם למלחמת עולם שלישית (ואחרונה); פלישת רוסיה לאוקראינה, המארגנת מחדש את מערך הכוחות העולמי; הקיטוב החברתי-פוליטי עד סף מלחמת אזרחים אצלנו ובמקומות אחרים; המלחמה הנוכחית, שבה צבא חמאס החריב במשך כמה שעות את יישובי הנגב המערבי וטבח בתושביהם. הטעות המהותית אינה בתחזיות עצמן (היום אכן "קשה מאוד לחזות ובעיקר את העתיד", כדברי ההלצה הטאוטולוגית, משום שההיסטוריה לא הגיעה לקצה, כפי שחזה פוקויאמה, אלא נוסעת על טורבו), אלא בגישה עצמה, במהלך המתודולוגי המנסה להפיק מטרות חינוך מתיאור המצב. אי-אפשר לגזור את מטרות החינוך ואת הדימוי של הבוגר הרצוי מהמצב; אי-אפשר לגזור ראוי ממצוי, ערכים מעובדות, את "החינוך של המאה ה-21" ממצב המאה ה-21, את דימוי הבוגר הרצוי מאבחון התלמידים המצויים. החינוך שייך בעיקר לממלכת הראוי; אי-אפשר להפיק אותו מממלכת המצוי. יש כמובן קשר בין ממלכות אלה – המצוי מצייד את הראוי בתכנים קונקרטיים ומטיל עליו אילוצים, אך לא מפיק אותו.

לדוגמה: אם, כפי שחוזים הכרכים של פמ"ע, המאה ה-21 תהיה עתירת סוגים של משפחות – משפחות פרודות, חד-הוריות, חד-מיניות, פוליאמוריות וכדומה – האם החינוך צריך לחנך לקדושת המשפחה המסורתית או לחגוג את המגוון של סוגי משפחות? ואם המאה ה-21 תהיה עתירת טכנולוגיה דיגיטלית, האם החינוך צריך לחתור לצמצום הפער הדיגיטלי או להפך – להרחיק אמצעים דיגיטליים מבתי הספר, כפי שכבר עשו בתי ספר (טובים) בעולם, כדי להתגבר על "דפקט הפרפר" (רפרוף מופרע קשב על פני טקסטים דיגיטליים עתירי לינקים) ועל המצוקות הדיגיטליות (בלבול, בדידות, ביוש), ולאפשר לתלמידים למידה עמוקה ורווחה דיגיטלית? ואם המאה ה-21 תהיה מאה גלוקלית, מאה שבה קהילות מקומיות יתגוננו מפני תהליך הגלובליזציה או ימרדו בו, האם החינוך צריך לחזק את הנטייה להסתגרות לוקלית או את הנטייה להיפתחות גלובלית? אפילו התחזית בדבר האצת ההתחממות הגלובלית אינה אומרת לחינוך מה ראוי לעשות, שכן אפשר לטעון – ויש הטוענים – שמשבר האקלים יסלק מכוך הלכת ארץ את המין האנושי ההרסני, או ידלל

אותו, ויאפשר לכוכב להשתקם; במקום להילחם במשבר האקלים – מלחמה אבודה ממילא – יש לתת לגאיה לרפא את עצמה.

החינוך רוצה להיות מדעי, evidence-based, להפיק את עצמו מעובדות המצב, וגם להיכפות על ידן – "עובדות המצב מאלצות אותי לחנך כך ולא אחרת". לכן הוא נופל שוב ושוב לכשל הלוגי הבסיסי הזה, "הכשל הנטורליסטי", של הפקת ראוי ממצוי. מטרות חינוך ראויות אינן מופקות מתיאור המצב ומניתוחו, אלא מהשקפות עולם, מאידיאולוגיות חברתיות וחינוכיות, אידיאולוגיות שבני אדם המציאו או בחרו כדי לשנות את המצב ולא כדי להיגזר ממנו או לשרת אותו. אך מנהיגי החינוך, בראש ובראשונה שריו, פוחדים לנסח את האידיאולוגיה החברתית-חינוכית שלהם ולהפיק ממנה מטרות חינוך, ולא רק משום שמטרות כאלה ייראו קפריזיות – נובעות מאידיאולוגיה "שרירותית" ולא מ"העובדות כהווייתן" – אלא גם משום שמטרות חינוך אידיאולוגיות, לכידות ומוגדרות היטב יקימו עליהן את כל בעלי האידיאולוגיות האחרות ותיפתח מלחמת תרבות או מלחמת חינוך – סכנה מציאותית מאוד בחברה השבטית שלנו, שבה כל שבט מגדיר את עצמו לעומת השבטים האחרים. החינוך, כמו הפוליטיקה, נוגע בזוהר אישית וקבוצתית, משקף את הדימוי העצמי האידיאלי של יחידים וקבוצות, ולכן כל צל של איום על החינוך של שבט אחד מצד שבט אחר מעורר תגובה תוקפנית. למה להם לשרי החינוך שלנו להסתבך? הם רוצים לצלוח את המשרד הזה בשלום ולהגיע שלמים למשרד נחשב יותר... (ובעוד שרי החינוך נטרלו את החינוך הממלכתי מכל זיקה אידיאולוגית, החינוך הממלכתי-דתי והחינוך החרדי עוסקים במרץ באינדוקטרינציה אידיאולוגית ומגייסים את התלמידים למטרותיהם הפוליטיות).

מסיבות אלה החינוך מעמיד פנים – לרוב בלא ידיעתו ולכן הוא שרוי בהונאה עצמית – שהוא גוזר את מטרותיו מהמצב עצמו, זה שבהווה וזה שצפוי בעתיד, וכי הן נכפות עליו. אבל החינוך, כמו האדם, "נידון לחופש"; עליו לגזור את מטרותיו מתוך השקפת עולמם של המחנכים, השקפה שהם מזדהים איתה ואף מעוצבים על ידה, אך היא אינה נגזרת מהמצב, אלא מכוננת את "המצב" ("המצב" הוא בעיני המתבונן). היא אינה נכפית עליהם, אלא מומצאת או נבחרת על ידיהם.

\*

טוב, עד כאן הנחנו יסודות לתשובה לשאלה העיקרית: מהי השקפת העולם בכלל, והשקפת העולם החינוכית בפרט, של אנשי החינוך שטקסט זה מתיימר לייצג, ומה הן מטרות החינוך הנגזרות מהן. כדי להשיב על שאלה זו באופן מובחן יותר נניח, בעקבות צבי לם והוגים אחרים (מאפלטון עד דיואי ועד בכלל), שהחינוך מכונן על ידי שלוש מטא-אידיאולוגיות: סוציאליזציה (החינוך כחברות), אקולטורציה (החינוך כתרבות) ואינדיבידואציה (החינוך כייחוד). כלומר אין חינוך אחד, אלא שלושה "חינוכים". למה שלושה, לא יותר ולא פחות? כי "החינוך הוא משרתם של שלושה אדונים" (לם) – החברה, התרבות והיחיד. כל "אדון" כזה מבקש לחנך את הצעירים לחיות כראוי בתחומו. לפי המטא-אידיאולוגיה הראשונה, מטרת החינוך היא להקנות לתלמידים כלים שיאפשרו להם להשתלב בחברה ובעבודה; לפי השנייה, מטרתו לעצב את אישיותם של התלמידים ברוח האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת (על המחנכים); לפי השלישית, מטרתו לאפשר לכל תלמיד ותלמידה לממש את עצמם. אם נחזור לרגע מנקודת מבט זו לחוק חינוך ממלכתי, נראה שניתן למיין את מטרותיו לפי שלושת ה"חינוכים" האלה וכי הוא נותן עדיפות ברורה לחינוך כאקולטורציה – רוב מטרות החוק שייכות לקטגוריה זו.

ובכן, כאשר מדובר בחינוך כסוציאליזציה (החינוך שרוב ההורים והתלמידים רוצים), התשובה לשאלה העיקרית אינה רלוונטית במיוחד. מטרת החינוך, לפי חינוך זה, היא להקנות לתלמידים

כלים – ידע, מיומנויות, הרגלים, התנהגויות – שיאפשרו להם להשתלב בחברה ובעבודה. תכנים קונוניים, אמונות וערכים מכונני תרבות ומעצבי אישיות, לא ממש מעניינים אותנו. תוכנית הלימודים שלו כוללת בעיקר תכנים דיסציפלינריים שימושיים, כמו מתמטיקה, אנגלית ולימודי מחשב, ותכנים חוצי-דיסציפלינות כמו מיומנויות המאה ה-21. היא כוללת גם דיסציפלינות "חסרות תועלת" כמו תנ"ך, היסטוריה ואמנות, אך אלה נלמדות באופן כלי: לצורך רכישת "הון תרבותי" החיוני להשתלבות בחברה ובעבודה, מסלול מקצועי אפשרי (הוראה למשל), וכמובן – בחינות הבגרות.

גם כאשר מדובר בחינוך כאינדיבידואציה, השאלה העיקרית אינה מאתגרת באופן חזיתי. החינוך הזה – הידוע בשם "החינוך הפתוח" או "החינוך הדמוקרטי" (אם כי החינוך הדמוקרטי מצוי במשבר זהות: לא ברור לו אם הוא חינוך למימוש עצמי, חינוך כאינדיבידואציה, או חינוך לאמונות ולערכים דמוקרטיים, חינוך מורחב לאזרחות, חינוך כאקולטורציה) – רוצה לאפשר לכל תלמיד ותלמידה לממש את עצמם בדרכם שלהם – באמנות, בספורט, במדע, בפעילות חברתית וכדומה. גם כאן, כמו בחינוך הקודם, לתכנים, לאמונות ולערכים יש מעמד אינסטרומנטלי: בחינוך הקודם הם אמצעים להסתגלות חברתית ומקצועית, וכאן הם אמצעים למימוש עצמי, היכול להיעשות רק באמצעות תחומים ותכנים כלשהם. בשני ה"חינוכים" אין לתכנים ערך פנימי וערך מעצב. עם זאת, כדאי להאיר שהחינוך כאינדיבידואציה היה יכול להגיע לעולם רק במסגרת השקפת עולם הומניסטית, שבה האדם/הילד במרכז. לדעת הוגיו ומבצעיו, הוא מממש את השקפת העולם הזאת באופן הנאמן ביותר.

השאלה העיקרית רלוונטית ביותר לחינוך כאקולטורציה, החינוך המתרבת. כאשר מדברים על "החינוך" בטון חגיגי ונרגש משהו, מתכוונים בדרך כלל לחינוך הזה – חינוך המבקש לעצב את אישיותם של התלמידים ברוח האמיתות והערכים המקודשים על ידי התרבות המועדפת (החינוך הזה מיועד בדרך כלל לאליטות, אך כיום, בעידן "הקפיטליזם המאוחר" המכתיב לכולם גישה תועלתנית, גם האליטות רוצות מיומנויות, או STEM). מהי אפוא התרבות המועדפת על מחנכים חילונים-הומניסטים-ישראלים-יהודים? מה הם האמיתות והערכים המכוננים אותה? ומהי הפדגוגיה המופקת ממנה?

\*

להלן מניפסט הומניסטי-אתאיסטי בן שישה "עיקרי אמונה" קשורים, הנובעים ממסורת תרבותית הומניסטית אוניברסלית, תרבות המערב, שיש לה אחיזה במסורת הפרטיקולרית שלנו, ביהדות ובישראליות. עיקרים אלה, בתוקף היותם הומניסטיים, מודעים למגבלותיהם ומזמינים ביקורת ושיפור. אפשר לקרוא אותם ואת החינוך המופק מהם בזיקה לשלוש השאלות הגדולות של עמנואל קאנט, ההומניסט הגדול: "מה אני יכול לדעת? מה אני חייב לעשות? למה אני רשאי לקוות?" העיקרים מתייחסים לשאלות אחת ושלוש – מה ההומניסטים יכולים לדעת ולמה הם רשאים לקוות; ומטרות החינוך המופקות מהם מתייחסות לשאלה השנייה – מה המחנכים ההומניסטים חייבים לעשות.

**עיקר 1. מקור הסמכות הוא האדם היחיד.** מקור הסמכות בעולם אינו חיצוני לאדם – אלוהים, כתבי הקודש, המסורת ונציגיהם עלי אדמות, אלא פנימי – האדם היחיד, הסובייקט. מה שקובע לבסוף הוא מה "אני" – ישות חמקמקה ומפוקפקת – חושב ומרגיש. על ספן של בחירות משמעותיות, אישיות או עקרונות, היחיד פונה למה שמתחולל בנפשו שלו, למאגר התובנות

והרגשות שלו, לאינטואיציות שלו, למה ש"מתאים" או "נראה" לו. במילים אחרות, אנו, החילונים ההומניסטים, אירוניים לפני ולפנים. אנחנו יודעים – חושבים ומרגישים – שמקור הבחירות שלנו הוא בנו עצמנו, אך "עצמנו" זה אינו ישות תבונית קבועה ואחידה, אלא התהוות מתמדת מרובת קולות וסכסוכים ותלויות מקום וזמן – ועם זאת רציפה ויוזמת (agent). אין לנו טיעון מנצח לטובת הבחירות שלנו; יש לנו רק את עצמנו. זה כנראה כל מה שאדם הגיוני והגון יכול לגייס לטובת בחירותיו.

**עיקר 2. ההווה היא אימננטית וקונטינגנטית.** כל מה שיש, העולם על סך עובדותיו, הוא כל מה שיש. מחוץ או מעבר לעולם (או ליקום או לרב-יקום) אין ישות טרנסצנדנטית כלשהי המנהלת אותו ומאצילה עליו משמעות וקדושה. כל מה שיש הוא קונטינגנטי בהכרח, תוצר של אירועים ותהליכים מקריים, חלקם גדולים וחלקם קטנים: המפץ הגדול, היווצרותן של גלקסיות, התגבשותה של הפלנטה שלנו, מהלכה של האבולוציה, התהוותם של עמים, פגישה שהובילה לנישואים מוצלחים... כל אלה, כמו כל האירועים והדברים, אמנם כפופים לחוקיות כלשהי – פיזיקלית, ביולוגית, היסטורית, סוציולוגית, פסיכולוגית וכדומה – אך אין מתכנן גדול או תוכנית גדולה שחוללו ומנחים אותם; יש רק "שענים עיוורים". במילים אחרות, אנו, החילונים ההומניסטים, חילונים ללא פשרות; אנחנו מסלקים מהעולם את "צלליו של אלוהים", דוחים "נחמות מטפיזיות" ומיישירים מבט אל הקיום המחולן עד תום ואל משמעויותיו. עם זאת, אנחנו מכירים בערגה האנושית לטרנסצנדנטיות – לאינסופיות, למוחלטות, למשמעות אובייקטיבית (להיות רכיב בתוכנית גדולה), לגאולה, ומציעים לה סיפוק חלקי – לארגן את הניסיון, להציב מטרות, להמציא משמעות (סובייקטיבית). על השארית חסרת התוחלת של ערגה זו אנחנו מתגברים.

**עיקר 3. אין אמת מוחלטת, רק פרשנויות הולכות ומשתכללות.** אין לבני אדם, ולא יכול להיות להם, ידע מוחלט, ייצוג תודעתי מדויק של המציאות הטבעית והאנושית כשלעצמה. התודעה אינה "ראי של הטבע" – אין כוח עליון שכוונן אותה ברוב חסדו למצב העניינים בעולם; היא פעילות פרשנית – פעילות לצורך הישרדות שסיגלה לעצמה יעדים עצמאיים במהלך התפתחותן של תרבות ותבונה. פרשנות היא הטלת קטגוריות אנושיות על מציאות גולמית ובלתי מושגת; הקטגוריות הן תלויות נקודות מבט; נקודות המבט הן יחסיות ונישתיות – מותנות במבנה הגוף, בתודעה, בתרבות, באוצר המילים, בתנאים ההיסטוריים. אך לא כל פרשנות "הולכת"; יש פרשנויות מופרכות ומגובבות ויש פרשנויות מאוששות ומנומקות. במילים אחרות, אנו, החילונים ההומניסטים, ספקנים תמיד ופתוחים לביקורת. אנחנו יודעים שכל מה שיש לנו הן האמונות (beliefs) בדרגות שונות של מהימנות, אך גם ההאמונות המאוששות והמנומקות ביותר שלנו – ההאמונות המתאימות למה שנחשב לעובדות ולהאמונות אחרות שלנו – מועמדות תמיד להפרכה או לתיקון על ידי ראיות וטיעונים חדשים. אנחנו מקבלים אותם בברכה ושמחים לשכלל את ההאמונות שלנו. יתר על כן, אנו סבורים שרק אנשים המחזיקים באמת כזאת על אודות האמת – מטא-אמת המתחחת כמו חפרפרת את המקום שבו צומחות האמיתות שלהם – יכולים לחיות בשלום עם אנשים המחזיקים באמיתות אחרות מבלי לרצות "להחזירם בתשובה".

**עיקר 4. לאדם יש מידה של חירות.** האדם נולד לתוך נסיבות ומשמעויות, או נסיבות משמעותיות, המעצבות את חייו, אך לא ממצות אותם; הנסיבות והמשמעויות אינן מבטלות את חירותו לעצב את חייו באמצעות פרשנותו. האדם הוא הווה המפרשת – את סביבתה ואת עצמה – מתוך חירות (מסוימת). פרשנות סובייקטיבית, חופשית במידה, מכוננת את חייו הפרטיים, ופרשנות בין-סובייקטיבית, משותפת לו ולבני אדם אחרים, חופשית במידה, מכוננת את ההיסטוריה. במילים

אחרות, אנו, החילונים ההומניסטים, סבורים ומקווים שחרף ניסיונותיהם של הוגים וחוקרים לבטל את החירות האנושית באמצעות דטרמיניזם פיזיקלי, נירולוגי, סוציולוגי, פסיכולוגי, היסטורי ואחר, וחרף נטייתם של אנשים "לנוס מחופש" ולהתמסר לדטרמיניזם או לפטליזם כלשהו, לאדם יש חירות – מוגבלת ופגיעה אך בלתי ניתנת לביטול; "הסובייקט חי!" מידה זו של חירות, המוסר שהיא מאפשרת, כמו גם הצורך הנפשי לממש אותה – כל אדם בדרכו – הם היסוד של כבוד האדם, של היותו סובייקט אוטונומי, תכלית ולא אמצעי בלבד.

**עיקר 5. האדם נוטה לעשות טוב ולחשוב בתבונה.** יצר לב האדם טוב מנעוריו... בתנאים מסוימים. כאשר צרכיו הפיזיולוגיים והפסיכולוגיים הבסיסיים מסופקים, וכאשר ניתנת לו הדרכה ראויה, האדם נוטה לעשות טוב: לדאוג לזולת ולטוב הכללי – ולהפיק מכך זיקה לדברים החורגים מחייו ה"קטנים" ולהמציא להם משמעות. וכן ובזיקה לכך, האדם נוטה לחשוב בתבונה – בהיגיון ובהגינות... בתנאים מסוימים. אדם מסופק ומודרך כראוי, חותר לאמת ונרתע משקר, מנסה להבין את סביבתו הטבעית והאנושית ולפעול בהתאם – ומפיק מכך התנהגות נבונה המגדילה את סיכוייו להשיג את מטרותיו. יש הבנות רבות אך תבונה אחת – תבונה המשתוקקת להבין את העולם ואת עצמה, מכבדת היגיון ועובדות ופתוחה לנקודות מבט שונות. בתנאים מסוימים היא נוטה לממש את עצמה ויכולה לעשות זאת. במילים אחרות, אנו, החילונים ההומניסטים, סבורים ומקווים שבתנאים מסוימים – תנאים שיש להבטיח לכל בני ובנות המין האנושי – אנשים נוטים לעשות טוב ולחשוב בתבונה. סברה זו מתירה ומותירה לנו תקווה מסוימת בנוגע לעתידו של המין האנושי.

**עיקר 6. האנושי שבאדם מתהווה ביחסים חברתיים.** האנושי שבאדם – השאיפה והנכונות לממש את חירותו ולקחת אחריות עליה, לעשות ולחשוב טוב – כמו הלא אנושי שבו, מתאפשר רק ביחסים עם אנשים אחרים, בסביבה חברתית. אין "אנושי" ו"לא אנושי", ואין "אדם" בכלל, מחוץ להקשר של יחסים חברתיים. יותר ממה שאנשים מכוננים יחסים, יחסים מכוננים אנשים – את עצם הווייתם ואת איכויותיה המיוחדות. יש מערכות יחסים – במשפחה, בקהילה, בארגון, בחברה, במשטר פוליטי – שמחזקות את האנושי שבאדם ויש שמחלישות אותו. אנו, החילונים ההומניסטים, סבורים שהטוב שבאדם מתאפשר ומתחזק בחברה פתוחה וסולידרית ובמשטר סוציו-דמוקרטי-אקולוגי החותר לחירות, לשוויון ולאחווה מקיימים.

העיקרים הללו, כמו כל עיקרי אמונה, צריכים אחיזה בחיים הממשיים של אנשים. האנשים שחיים אותם בחברה שלנו – בהתנהגות, בחווייה, בשאיפה – הם בעיקר וכצפוי אנשים המגדירים עצמם חילונים-הומניסטים-ישראלים-יהודים. הם יכולים לחלץ רוח גבית מהמסורת היהודית, שכן חלק מהעיקרים מגולמים בתמות ובפרקטיקות יהודיות בעלות אוריינטציה הומניסטית או פרה-הומניסטית. למשל, התמה "אדם בצלם אלוהים", שבגלגוליה השונים הניחה יסודות להומניזם האוניברסלי ("ויברא אלוהים את האדם בצלמו, בצלם אלוהים ברא אותו, זכר ונקבה ברא אותם", בראשית א 28. אגב, הפסוק שבא אחר כך נותן לאדם היתר לנצל את הטבע על כל יצוריו שלא נבראו בצלם. אפילו את הפסוק ההומניסטי ביותר בתנ"ך קשה לגייר להומניזם). אך היהדות בגרסאותיה הגלותיות הדומיננטיות (במערב ובמזרח) ובגרסאותיה הישראליות הדומיננטיות (הדתית-לאומנית והחרדית) היא בעיקרה דת דוגמטית ואנטי-הומניסטית; הומניזציה שלה מצריכה מאמץ פרשני ניכר, הכרוך לעתים בהתבטלות ביחס לאותנטיות מדומיינת של יהדות עתיקה ואחידה מדומיינת ("היהדות היא מה שהיהודים עושים" כתב ההיסטוריון צבי גרץ, והיהודים עשו הרבה יהדות) ובכמיהה למלא את החלל הנפשי ב"זהות יהודית" (כמיהה סיזיפית במהותה, שכן, כפי שהראה



ז'אן-פול סארטר, הרפלקטיביות של התודעה האנושית – יכולתה לחשוב על עצמה – אינה מאפשרת לאדם להיות זהה לעצמו. האדם גר מחוץ לעצמו, דר רחוב. הכמיהה לזהות, "לרכוש ישות", בלשונו של סארטר, היא ביסודה הונאה עצמית. בלשונו של ג'ורג' שטיינר: "לעצים יש שורשים, לאנשים יש רגליים". הישראליות החילונית-הומניסטית-יהודית המתהווה צריכה אפוא לשאת את העיקרים הנ"ל בנוסח זה או אחר, ליצור תרבות הומניסטית עשירה ולפתח תודעה עצמית נחושה (גם תודעה רפלקטיבית או אירונית יכולה לגייס נחישות. ההשתתפות בתנועת המחאה לפני המלחמה, וזו שתבוא אחריה, תורמת ותתרום לכך). במילים אחרות, אנו, החילונים-הומניסטים-ישראלים-יהודים, שמחים לקבל השראה מתרבויות שונות בכלל, ומהתרבות היהודית בפרט, לחבור ליהודים דתיים הומניסטים וללא-יהודים דתיים וחילונים הומניסטים, לפתח הומניזם ישראלי ולהשתתף בבנייתו של אינטרנציונל הומניסטי של יהודים, ערבים ושאר דיירי העולם.

\*

העיקרים הללו מנסים ללכוד את עיקרה של השקפת העולם ההומניסטית-אתאיסטית. אפשר, כמובן, לעשות זאת אחרת וטוב יותר – למחברם לא הייתה התגלות אתאיסטית. השאלה עתה היא כיצד הופכים את השקפת העולם הזאת, כמו כל השקפת עולם, לתורת חינוך? כיצד הופכים אידיאולוגיה לפדגוגיה? הנקודה הארכימדית שעליה יש להציב את מנוף ההפיכה היא "תרגום" של עיקרי אמונה אידיאולוגיים למטרות חינוך או לדימוי של הבוגר הרצוי – לידע, למיומנויות, לתכונות ולעמדות שלו. ממטרות אלה ומדימוי זה יש לחלץ את מהותם של אמצעי החינוך – תוכנית הלימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה, המבנה הארגוני, האקלים החינוכי והתנאים הפיזיים, שכן התלמידים אינם פוגשים את מטרת החינוך או את הדימוי האידיאלי שלהם – אלה נכתבים בטקסטים ונאמרים בטקסים. הם פוגשים את אמצעי החינוך הנגזרים מהם ומנהלים את חייהם בבית הספר: תוכנית הלימודים המוטלת עליהם, דפוס ההוראה המתווך להם אותה, השיטה שבה מעריכים אותם, המסגרת שבה מארגנים אותם, האופן שבו מתייחסים אליהם, המבנה שבו משכנים אותם.

עתה אפשר לנסח **מטרות-על** לחינוך חילוני-הומניסטי-ישראלי-יהודי: מטרת החינוך היא לסייע לתלמידים לרכוש השכלה רחבה, לפתח חשיבה עצמאית וליצור זיקה זהותית לאמונות ולערכים הומניים באמצעות הנחלת המורשת הרעיונית ההומניסטית האוניברסלית והפרטיקולרית המיוצגת בתחומי הדעת והיצירה, תיווכה בהוראה דיאלוגית ותמיכתה במבנה ארגוני הולם – כל זה בהנחיית דימוי של הבוגר הרצוי כ"אדם" במובנו ההומניסטי העמוק ביותר של המושג.

ממטרות-על זו ניתן להפיק **מטרות-משנה** הכלולות בה במפורש ובמובלע. לדוגמה: להנחיל השכלה רחבה; לחנך לחשיבה עצמאית, מעמיקה ושיטתית; לטפח דאגה אכפתית לזולת, לחברה ולסביבה; לחנך לשוויון לאומי, חברתי ומגדרי; לחנך ליצירה אמנותית ולחשיבה מדעית; ללמד יהדות וציונות מנקודת מבט הומניסטית; ללמד תרבויות אחרות מנקודת מבט הומניסטית; להדליק תשוקה ללמידה ולהבנה; לגדל יזמים (agents), הממציאים, על בסיס זיקתם לתכנים ולערכים הומניסטיים, את עצמם ואת העולם.

את מטרת-העל ואת מטרות-המשנה המופקות ממנה באופן ישיר ועקיף ניתן לחוקק בחוק חינוך ממלכתי-חילוני לכיד, מנומק, מדויק מבחינה מושגית ופורה מבחינה מעשית.

## נספח, מלחמה

אפשר לסיום לתהות כיצד עשויה המלחמה הנוכחית להיתפס מבעד ל"עיקרי האמונה" ההומניסטיים-אתאיסטיים שהוצעו לעיל. בתמצית:

**עיקר 1.** "המלחמה גורפת עמה הכול", כפי שכתב לם, בציטוט שהובא בפסקה הפותחת את המסה הזאת, גם את העצמי, המבקש להיטמע בהלך הרוח שהמלחמה מחוללת ("ביחד ננצח", "אין ימין ושמאל", "להשמיד", "לשטח" וכו'). אבל דווקא בעת מלחמה על ה"עצמי" לשמור על עצמאותו ולהתכוון להנפת דגלים שחורים, שכן הוא הסמכות האחרונה. אך ה"עצמי" אינו ישות מובהקת ואחידה, אלא, במושג שמציע ג'ונתן היידט (בספרו *The Happiness Hypothesis*), "עצמי מחולק" (divided self): "אנו סבורים שיש איש (person) אחד בכל גוף, אך במובנים מסוימים כל אחד מאיתנו דומה יותר לוועדה שחבריה נזרקו יחד כדי לבצע עבודה מסוימת ומוצאים את עצמם לעתים קרובות עובדים למען מטרות סותרות". לפי פרויד, "עצמי מחולק" זה אינו עשוי מ"חברי ועדה" נבונים ושקולים, אלא מדחפים – דחפים רבים שביסודם שני דחפים סותרים: ארוס, דחף החיים, ותנטוס, דחף ההרס והמוות. בניסיונם להבין "למה מלחמה?" הוא כתב לאלברט איינשטיין: "רק לעתים רחוקות פעולה אנושית היא פועל יוצא של התעוררות דחפית אחת ויחידה, גם אם ההרכב המקורי שלה עצמה הוא מזיגה של ארוס ושל הרס. ככלל, פעולה מתאפשרת רק בעקבות מפגש של מניעים רבים שמתפזרים דומה". "עצמיים מחולקים" ומרובי דחפים סותרים הביאו למלחמה הנוכחית ומנהלים אותה. כרגע פועלים בהם בעוצמה יתרה דחף לנקמה וציפייה לפורקן קתרטי. זה עובד טוב בסרטים של טרנטינו; במציאות זו מתכונת להרס – כניעה לדחף המוות. דווקא בעת מלחמה יש לחזק את "חברי הוועדה" הבריאים של העצמי ולשקם את דחף החיים.

**עיקר 2.** המלחמה הזאת, כמו כל המלחמות, היא כולה חול, מעשה אדם לאדם. היא אינה "אצבע אלוהים" ולא מעשה כלשהו שאלוהים מבקש לקדם באמצעותה. יש להתבונן בה בעיניים פקוחות ומפוכחות – חילוניות. מנקודת מבט זו, המדיניות שהביאה למלחמה היא דוגמה טיפוסית **למצעד האיווולת**, המתרחש לדברי ברברה טוכמן בשלושה תנאים: "על מנת שתוגדר כאיווולת, על המדיניות הננקטת לעמוד בשלושה תנאים: חובה שתוצאותיה השליליות ייראו בעליל בזמנה, ולא בראייה שלאחר מעשה... שנית, חייבת להיות דרך פעולה חלופית, שאותה היה אפשר לנקוט. וכדי להפקיע מן הבעיה את הממד האישי, חייב להיות תנאי שלישי והוא שהמדיניות הנדונה היא מדיניות של קבוצה, לא של שליט יחיד, ושהיא נשארה בתוקף יותר ממשך חייו של דור פוליטי אחד". המדיניות שקדמה למלחמה עומדת יפה בשלושת התנאים הללו. ל"מצעד האיווולת" שלנו נוסף תנאי רביעי – הוא מתודלק על ידי גיוס אלוהים למדיניות שקדמה למלחמה וכנראה גם לזו שתבוא אחריה. בקרוב יספרו לנו המאמינים ורבניהם מה אלוהים מצפה מאיתנו. אך מבט חילוני על המציאות אינו מביטח ראייה נכונה שלה; הוא זקוק לתוספים. העיקרי שבהם הוא מה שישעיהו ברלין מכנה **תחושת מציאות**, כשם ספרו – הבנה של מצב ייחודי: "נדרשת תצפית קפדנית, ידיעה מדויקת של העובדות, אבל יותר מזה: מדובר בצורת הבנה, ולא ידיעה של העובדות במבט הרגיל... השפה לא נועדה לתאר את התכונות שאינן קבועות דיין, שהן בנות חלוף מדי, שמעניקות את ניחוחן המיוחד למה שקורה, שמהוות את המהות המיוחדת של מצב מסוים, רגע מסוים בהיסטוריה... מה שעושה בני אדם לטיפשים או חכמים, מבינים או עיוורים הוא התפיסה של אותם טעמים מיוחדים של כל מצב כפי שהוא... מה שנקרא חוכמה אצל מדינאי, כישרון פוליטי, אינו ידיעה אלא הבנה... אין תחליף

לתחושת מציאות". המלחמה הנוכחית, כמו רוב המלחמות, היא תוצר של מנהיגות נעדרת תחושת מציאות.

**עיקר 3.** הטראומה של המלחמה הזאת עשויה מחוויות פרדוקסליות בלתי נסבלות: טבח פוגרומי ("סופות בנגב") במדינת היהודים העצמאית עם "הצבא החזק ביותר במזרח התיכון" – מה שמערער את הרציונל ואת האתוס של "המפעל הציוני"; הפתעה ביובל החמישים להפתעה של מלחמת יום הכיפורים, שנותחה עד דק כדי שלא תחזור על עצמה; מעשי אכזריות מחרידים של אויב "אינטימי", קרוב ומוכר ("רחל מאופקים": "הוא שר לי שירים של ליאור נרקיס, ואני שרה להם סתם שירים בערבית, בשביל למשוך את הזמן"); השפלה על ידי "כנופיית מחבלים" שפעלה כמו יחידה מובחרת של צה"ל; אינספור סיפורי גבורה של אזרחים וחיילים ביום הראשון של המלחמה שכולו תבוסה; היותנו קורבנות ומקרבנים (של תושבי עזה "הבלתי מעורבים", של החטופים שלנו, של בנינו). טראומה, לפי ז'אק לאקאן, היא "אירוע מזעזע שאינו נכנס אל הסדר הסימבולי". את הפרדוקסים האכזריים של המלחמה הזאת נתקשה להכניס לסדר סימבולי מניח את הדעת. המצוקה השכלית-רגשית תיצור אינספור פרשנויות של המלחמה ומה שקדם לה. אך "האמת על אודות המלחמה ומה שקדם לה" לא תתגלה לעולם. "אין עובדות אלא פרשנויות בלבד", הכריז ניטשה. אך ניטשה נסחף. יש פרשנויות שונות – מוטרפות, מופרכות, סבירות ומבוססות. את הפרשנויות הסבירות והמבוססות יש לפתח ולשכלל, ואולי אף להתעלות על עצמנו ולהפיק מהן תובנות לעתיד. את הפרשנויות המוטרפות והמופרכות, בעיקר מהזן הקונספירטיבי, יש להדוף בתקיפות. קונספירציית "סכין בגב" בגרסאות שונות כבר מסתובבת בינינו וצוברת תאוצה. "האמת היא החלל הראשון של המלחמה" (היראם ג'ונס). אם אין אמת – אמת מאוששת ומנומקת – הכול מותר.

**עיקר 4.** המלחמה לא נכפתה עלינו, היא אינה תולדה של שרשרת סיבות דטרמיניסטית שלא היה ניתן להיחלץ ממנה. גם מהלכה ומה שיבוא אחריה אינם כפויים עלינו; אנחנו יכולים לחולל מציאות אחרת. אנשים נוטים להתייחס למציאות כאל מה שהכרחי וממציאים נרטיבים המאשרים זאת. אך אנחנו חופשיים, במידה, ויכולים לפתוח שרשרת סיבות חדשה. סארטר, הוגה החירות האנושית המשוכלל ביותר, אמר בריאיון (**מבחר כתבים**, כרך שני) שהוא נדהם מהחירות המוחלטת שייחס פעם לאדם; כיום הוא זהיר יותר: "זוהי ההגדרה שאני נותן לחירות היום: תנועה זעירה זו העושה מישות חברתית מותנית באורח טוטאלי – אישיות שאינה משמרת את הכליות שקיבלה מהתנייתה". הוגים פוסט-מודרניים, בראשם מישל פוקו, הסתערו גם על "התנועה הזעירה" הזאת והכריזו על "מות הסובייקט". ג'יימס הרטפילד התגייס להצלת הסובייקט. הוא כתב (בספרו *The "Death of the Subject" Explained*): "השמועות על 'מות הסובייקט' מוגזמות. הן חייבות להיות כאלה, שכן נקודת המשען שעליה סובבת החברה האנושית היא סובייקט בעל רצון חופשי... אף שהסובייקטיביות האנושית ממשיכה להכחיש את קיומה שלה, היא הכוח החזק ביותר הפועל בחברה ובטבע". היינו חופשיים לנהל מדיניות שתמנע מלחמה; היינו חופשיים להיערך לקראתה; אנחנו חופשיים לנהל אותה בתבונה וברגישות; אנחנו חופשיים לסיים אותה באופן שימנע מלחמות בעתיד או יקטין את סיכוייהן לפרוץ. אבל לחופש יש מחיר כבד – אחריות. מהאחריות הזאת מנהיגינו מבקשים להשתחרר על ידי הכחשת חירותם והטלת האשמה על אחרים.

**עיקר 5.** המלחמה היא הביטוי המובהק ביותר של "יצר לב האדם רע מנעוריו". טענות על אודות נטייתו של האדם "לעשות טוב ולחשוב בתבונה" נדחות כעת, בזוועות המלחמה, כהזיות תמימות, אפילו מסוכנות. אך במבט כולל, מעבר למזרח התיכון האלים שלנו, העשורים שלאחר מלחמת העולם השנייה הם העשורים שוחרי השלום ביותר, כלומר המוסריים והתבוניים ביותר, בתולדות

האנושות. סטיבן פינקר כתב ב-2011 מחקר מקיף על תולדות האלימות, על טבעה ועל הפיחות בה (*The Better Angels of Our Nature*): "הספר הזה הוא על מה שעשוי להיחשב לדבר החשוב ביותר שקרה אי פעם בתולדות האנושות. תאמינו או לא – ואני יודע שרובכם לא מאמינים – האלימות פחתה לאורך זמן רב, וכיום אנו חיים בעידן שוחר שלום ביותר מאז תחילת קיומו של המין שלנו". ולא ש"יצר לב האדם טוב מנעוריו", ככה פשוט: "הנפש (mind) היא מערכת מורכבת של כישורים קוגניטיביים ואמוציונליים המוטבעים במוח וחייבים את קיומם לתהליכים אבולוציוניים ממושכים. חלק מכישורים אלה נוטים לסוגים שונים של אלימות, ואחרים – המלאכים הטובים יותר של טבענו' בלשונו של אברהם לינקולן – נוטים לשיתוף פעולה ולשלום. הדרך להסביר את הפחתת האלימות היא לזהות את התמורות בתרבות ובסביבה החומרית שלנו, אשר נתנו עדיפות לדחפים שוחרי השלום". ומדוע הדחפים הטובים יותר שלנו קיבלו עדיפות? כי "לאורך הזמן והמרחב, חברות שוחרות שלום נוטות להיות עשירות, בריאות ומחונכות יותר, להישלט טוב יותר, לכבד יותר נשים ולהיות מעורבות יותר במסחר". אם כן, הדרישה "לעשות טוב ולחשוב בתבונה" אינה חסודה, אלא מועילה. ההומניזם משתלם!

**עיקר 6.** אנו זקוקים לסביבה חברתית שתתמוך ב"מלאכים הטובים יותר של טבענו", או בלשונו של היידט (כפי שכתב בספרו מ-2023, **למה אתם תמיד צודקים**) – שתפתח ותשפר את הטיוטה הגנטית שלנו: "המוח הוא כמו ספר, שאת הטיוטה הראשונה שלו כותבים הגנים במהלך התפתחות העובר. הפרקים עדיין אינם שלמים בלידה וחלקם רק קווי מתאר גסים שמחכים למילוי במהלך הילדות. אבל אין שום פרק – על מיניות, על שפה, על העדפות מזון או על מוסר – שמורכב מדפים ריקים שעליהם החברה יכולה לרשום כל מערך מילים אפשרי". החברה אינה יכולה לרשום את כל מה שהיא רוצה על המצע הגנטי של האדם, אך היא יכולה לרשום הרבה, היא יכולה לחזק את האנושי שבאדם או להחליש אותו. חברה במלחמה מחלישה אותו. היא מבצעת דה-הומניזציה של האויב – כדי לאפשר את חיסולו – ותוך כדי כך של עצמה, שכן האדם משתקף לעצמו באחר. חברה טובה "רושמת" אזרחים חסיני דה-הומניזציה, אזרחים אנושיים בכל הנסיבות, גם במלחמה. "החינוך הוא המוסד הפגיע ביותר בחברה", כתב לם בסיום ספרו **מלחמה וחינוך**. הוא פגיע במיוחד בעתות מלחמה. החברה המבוהלת מניחה למוסד הפוליטי להשתלט על החינוך ולהחליפו באינדוקטרינציה לחיילות ולאזרחות ממושמעות. כאשר החינוך נאמן למטרתו – חינוך לבגרות שכלית, רגשית ומוסרית – המוסד הפוליטי אינו סומך עליו, שכן הוא מגדל אזרחים "חתרניים". בימי שלום הוא סובל אותו איכשהו; בימי מלחמה הוא מסתער עליו וחוטף אותו. שוחרי החינוך ההומניסטי – עמדו על המשמר!

### פרופ' יורם הרפז

מרצה לחינוך במכללת בית ברל ומנהל המרכז לתכנון סביבות חינוך. היה מורה, עיתונאי, עמית בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית ומנהלו ומנהל פרויקטים במכון ברנקו וייס. פרסם ספרים ומאמרים על מטרות החינוך, הוראה ולמידה. ספרו **מחשבות לא חינוכיות פרה ופוסט קורנה** ראה אור לאחר המגפה בהוצאת ידיעות ספרים.