

מה החלטנו בגן היום? דמוקרטיה דליברטיבית בגן הילדים הציבורי

נעמי יוספסברג

תקציר

"את לא מחליטה עליי", מוחים ילד וילדה בפני הגננת. הם מבטאים שאיפה אנושית להשתתף בהחלטה שמשפיעה עליהם, והאמנה בדבר זכויות הילד קובעת שזו גם זכותם. הפרשנות הרשמית לזכות זו קובעת חובה לקיימה גם בילדות המוקדמת, והעצרת הכללית של האו"ם קבעה שזו זכות ל"השתתפות משמעותית". בעולם האקדמי של המבוגרים, הדגם של הדמוקרטיה הדליברטיבית מצוי כיום בקדמת הבמה בהגות הפוליטית ובמחקר האמפירי על רעיון הדמוקרטיה, דגמיה, מוסדותיה ודרגותיה. במאמר זה אציע דליברציה כדרך לממש בגן הילדים הציבורי את הזכות של הילד והילדה להשתתפות משמעותית בהחלטות שמשפיעות עליהם, בגבולות מסוימים. מאפייני הליכה של הדמוקרטיה הדליברטיבית, והפרשנות לזכות של הילד והילדה להשתתפות משמעותית בקבלת החלטות שעשויות להשפיע עליהם, משמשים בסיס עיוני לקווי מתאר, שאציע להכשרת גננות במכללות לחינוך כדי לקדם באמצעות דליברציה את הזכות בגן הילדים הציבורי. מטרתי היא לעודד הטמעה שיטתית של הזכות בגן ולתרום לתפיסת "הגן העתידי" במשרד החינוך, שעושה את צעדיה הראשונים. באופן רחב יותר, הצעתי עשויה לתרום לחינוך לדמוקרטיה דליברטיבית כחלק מתפיסה של חינוך לדמוקרטיה בישראל.

מילות מפתח: דמוקרטיה דליברטיבית, הזכות להשתתפות משמעותית, הילדות המוקדמת, גן הילדים, הכשרת גננות

* אני מודה לחוה ליאון, מנהלת שותפה, תחום גני ילדים ברשת "מיתרים", שסייעה לי לדייק את החשיבה על הרעיונות ואת ניסוחם, וכן לשופט/ת האנונימי/ת, לעורכת המדעית של כתב העת ולעורכת הלשונית שלו על קריאה נדיבה ודקדקנית ועל הערות שטייכו את המאמר.

מבוא

"את לא מחליטה עליי", מוחים ילד וילדה כלפי ההוראה של הגננת, עוד לפני שהם לומדים על דמוקרטיה. האם יש להם אינטואיציה של דמוקרטיה? של דגם מסוים של דמוקרטיה? האם הם יודעים להבחין בין מגוון דגמים של דמוקרטיה, כגון (בסדר א"ב): דמוקרטיה אגוניסטית, דמוקרטיה איליברלית, דמוקרטיה אליטרית, דמוקרטיה אתנית, דמוקרטיה דליברטיבית, דמוקרטיה ייצוגית, דמוקרטיה ישירה, דמוקרטיה ליברלית, סוציאל-דמוקרטיה או דמוקרטיה של קונצנזוס? (נויברגר, 2004; סמוחה, 1996; עוז-זלצברגר, 1999; Cunningham, 2002; Berman, 2003; Held, 2006; Lijphart, 2012; Mouffe, 2000a; Zakaria, 1997).

אחד מכלי המדידה – **ברומטר הדמוקרטיה** – מלמד, שבמדינות שונות בעולם אזרחים ואזרחיות מבינים באופנים שונים מהי דמוקרטיה (Diamond, 2010). גם בהגות הפוליטית המונח "דמוקרטיה" הוא, כדברי קריק, "מה שפילוסופים אחדים כינו 'מושג שבמהותו שנוי במחלוקת', מהמונחים הללו שלעולם לא נוכל להגיע להסכמה כללית על הגדרתם באותו אופן, מפני שעצם ההגדרה נושאת עמה סדר יום חברתי, מוסרי או פוליטי שונה" (Crick, 2002, p. 1).¹ לכן אציב הגדרת עבודה של "דמוקרטיה" שעליה אתבסס במאמר זה. היא מינימלית וניטרלית דיה לזהות מגוון של דגמים ולהעריכם:

דמוקרטיה היא צורה מסוימת של משטר, שבה כולם משתתפים (או שותפים) בהחלטות בעניינים של המרחב הציבורי, שעשויות להשפיע על חייהם במסגרת אותה חברה.

הגדרה זו תקפה עבור כלל המרחבים שמכונסים בהם בני אדם יחד, ושמצפם לפעם מתקבלות בהם החלטות בעניינים העשויים להשפיע עליהם: המשפחה, הבניין המשותף, הקהילה, היישוב, מקום העבודה, מוסד החינוך, המדינה ומוסדות וארגונים בינלאומיים ורב-לאומיים. כמובן, אפשר לשאול שאלות רבות ביחס להגדרה זו. התשובות משקפות את העמדה הנורמטיבית ואת המחקר האמפירי סביב רעיון הדמוקרטיה, דגמיה, מוסדותיה ודרגותיה.

1 כל התרגומים במאמר הם שלי.

הן במרחב הציבורי והן בעיתונות הכתובה והמשודרת וברשתות החברתיות, התעוררה בעשור האחרון דאגה מפני עליית כוחן של מדינות המתאפיינות במשטר סמכותני, דוגמת סין. אולם הדאגה העיקרית כיום היא מפני נסיגה של דמוקרטיות מבפנים. לדוגמה, הדאגה לנוכח פופוליזם, לאומנות ופיצול חברתי מפלג לקבוצות זהות; הדאגה מפני חדירה מואצת של מרכיבי סמכותנות במדינות דמוקרטיות מסוימות; והדאגה לנוכח התרחבות הפערים הכלכליים ומפני התעצמות השפעתם של תאגידים מדינתיים וגלובליים, לרבות אלה השולטים במידע דיגיטלי. דאגות אלה, ורבות אחרות, מניחות דגם או דגמים מסוימים של דמוקרטיה הנחשבים ראויים.

הדגם של הדמוקרטיה הדליברטיבית מציע "מענה מהותי לפופוליזם סמכותני ולפוליטיקה של פוסט־אמת" (Bachtiger et al., 2018, p. 2) ורפורמה בדמוקרטיה הייצוגית כמרא לחולייה (Landemore, 2017, 2020). לצד דמוקרטיה השתתפותית, זהו דגם ותיק יחסית ברשימת החידושים הצומחת ברחבי העולם.² "חדשנות דמוקרטית" נועדה להוות מענה תהליכי וארגוני לירידה באמון הציבור במערכת הפוליטית המסורתית, שבה אליטות וקבוצות לחץ מחליטות, או משפיעות על החלטות, עבור הכלל. היא מהווה מענה לדרישה גוברת של אזרחים ואזרחיות להשתתף יותר בהחלטות בענייני המרחב הציבורי, וכך להעמיק את השפעתם על החלטות אלה ולעשותן לגיטימיות יותר עבור כולם (Elstub & Escobar, 2019). במאמר זה אטען כי אפשר שהילד והילדה בגן יבינו באילו הקשרים ומצבים ראוי שהגנת³ "תחליט עליהם", ובאילו לא. אציע לקדם השתתפות של ילדים וילדות בגן בתהליכי החלטה שמשפיעים עליהם, בגבולות מסוימים. אציע דמוקרטיה דליברטיבית בגן הילדים הציבורי.

במאמר שלושה חלקים, שניים עיוניים ואחד יישומי. בחלק הראשון אציג את מאפייני הליבה של הדמוקרטיה הדליברטיבית. בהגדרת העבודה של "דמוקרטיה" שלעיל, הדגם מציע תשובה מסוימת לשאלות: מי ראוי שיחליטו על מה בדמוקרטיה, מתי, היכן וכיצד? לענייננו רלוונטיות השאלות: מה פירוש "כולם"? ומה פירוש "משתתפים" או "שותפים"? בחלק השני אציג את אחת מזכויות הילד,

2 לדוגמאות ראו: participedia.net ובאתר OECD, כחלק מפעולותיו לקידום ממשל פתוח במדינות החברות בו.

3 לאורך כל המאמר אנקוט לשון "גננת", בנקבה, מפני שיש עדיין רק ניצנים של כניסת גננים לחינוך הציבורי. בכל מקום שנכתב "גננת", הכוונה גם ל"גנן".

שמצויה בסעיף 12.1 באמנה בדבר זכויות הילד (1989): הזכות של הילד והילדה להשתתפות משמעותית בקבלת החלטות העשויות להשפיע עליהם (להלן: הזכות). בחלק השלישי אציע קווי מתאר להכשרת גננות להוביל דליברציה, כדי שזו תהפוך דרך שיטתית לקידום הזכות בגן הציבורי השכונתי, מגיל ארבע. המאמר מקשר בין פילוסופיה פוליטית לבין תיאוריה של הזכות ולבין חינוך, ומופנה אל המכשירות והמכשירים פרחי הוראה במכללות לחינוך. המאמר מציע את פירות ניסיוני כמרצה דיסציפלינרית בתחומים אלו במכללה לחינוך בקורסים במסלולי ההתמחות בחינוך לכל הגילאים, לרבות הגיל הרך. הקורסים כללו גם טעימה מיישומים פדגוגיים בכיתה. מטרתי המיידית היא לעודד הטמעה שיטתית של הזכות בגן. עבור המתעניינים בפיתוח כישורים לאזרחות פעילה כבר מגיל הגן, הצעתי עשויה לתרום לחינוך לדמוקרטיה דליברטיבית, העושה את צעדיו הראשונים בישראל; להשתלב בתפיסת החינוך האזרחי והחינוך לדמוקרטיה בישראל (הופמן, 2020, 2021); ולהכשיר את לבבות הילדים והילדות, דרך התנסות בגן, להשתתף בנעוריהם ובכגרותם בעיצוב המדיניות הציבורית.

דמוקרטיה דליברטיבית – מפה, ליבה וחינוך

המושג "דמוקרטיה דליברטיבית" נכנס לשיח האקדמי לפני כ-40 שנה, כשפֶּסֶט שטבע אותו ניתח את המבנה המוסדי שיצרו מנסחי החוקה של ארה"ב (Bessette, 1980). לפי ניתוח זה, מנסחי החוקה שאפו מחד גיסא להטיל הגבלות על הכרעות הרוב העממי – מתוך חשש שעריצות הרוב תקפח מיעוטים, וכן מחשש שהרוב העממי יושפע מגורמים שיערערו את שיקול דעתו – אך מאידך גיסא רצו מנסחי החוקה גם לקיים את שלטון הרוב. לכן הם שללו השתתפות עממית ישירה בתהליך הפוליטי ויצרו גרסה של דמוקרטיה ייצוגית, שבסט כינה דמוקרטיה דליברטיבית, דמוקרטיה שיש בה מקום לעמדות הציבור – אותו ציבור שמנסחי החוקה תפסו כחסר מידע, קל להשפעה ונוטה אחר לבו – דרך מסננת של נציגיו. הנציגים הם שיחליטו, בתום דיון מעמיק ומיודע ששוקל בזהירות את כל המידע והטיעונים, לאחר דליברציה.

כעבור כעשור השתנה הרעיון מקצה לקצה: מהנציגים אל הציבור, ובמקום ספירת קולות לבחירת הנציגים – השתתפות פעילה בהחלטות בעניינים שעל סדר היום הציבורי, למען טוב משותף.

אאמץ את ההגדרה המינימלית המקובלת כיום ל"דליברציה" וממנה ל"דמוקרטיה דליברטיבית". ההגדרה מאפשרת לזהות את הדגם לצד הערכת איכויות הפעלתו:

תקשורת הדדית, שכרוכה במתן משקל ובחשיבה על העדפות, ערכים ואינטרסים, בסוגיות שיש בהן עניין משותף... דמוקרטיה דליברטיבית היא כל פרקטיקה דמוקרטית שמייחסת מקום מרכזי לדליברציה.⁴

Bachtiger et al., 2018, p. 2

מאז החלו חוקרים וחוקרות לעסוק בדגם זה – בשנות ה-90 של המאה ה-20 – הוא זכה לעיבוד ולעיבוי,⁵ וכיום במדינות רבות יש מגוון גרסאות של תהליכים ומוסדות שמפעילים דגם זה (Česnulaitytė, 2020).

ככל שהדגם התפתח בהגות ובמחקר, אלסטאב שכלל הצעה למפות אותו לפי דורות, וכיום הוא מציע תמונת-על התפתחותית של ארבעה דורות (Elstub et al., 2016):

הדור הראשון עסק בהצדקה הנורמטיבית של הדגם (רולס והברמס בשנות ה-90 וממשיכיהם); **הדור השני** הדגיש דליברציה בחברות קונפליקטואליות, רוויות באי-שוויונים כלכליים וחברתיים, מורכבות ומרובות העדפות, וכן הציע לכלול בתהליכי דליברציה מגוון דרכים לתקשורת ולביטוי העדפות, נוסף על טיעונים רציונליים, כדי לאפשר תהליך מכיל יותר; **הדור השלישי** התמקד במחקר אמפירי של יישומים רבגוניים ברמת המיקרו, במגוון סוגים של קבוצות קטנות ("מיני-ציבורים"); **ובדור הרביעי** נוספה תפיסה בכיוון ההפוך, "תפיסה מערכתית" של דמוקרטיה דליברטיבית ברמת המאקרו, המצויה בעשור האחרון במרכז השיח האקדמי בתחום. היא עוסקת בתהליכים משלימים, דליברטיביים ואחרים, במרחבים פורמליים ולא-פורמליים, סולידריים או תחרותיים, שיוצרים יחד החלטות משותפות. תהליכים פרלמנטריים, הפגנות, משאל עם, קבוצות מיקוד, בחירות, תהליכים במשפחה,

4 כן, יש דמוקרטיה שאינה דליברטיבית, ויש דליברציה שאינה דמוקרטית. לדוגמה בסין, שם המפלגה הקומוניסטית מונה בשנתה המאה כ-7% מהאוכלוסייה (SCIO, 2021), נהוגה דליברציה פוליטית סמכותנית וממוסדת, חלקית בהשפעת המסורת הקונפוציאנית (He, 2014); (He & Warren, 2017). המאמר הנוכחי מתמקד בדליברציה דמוקרטית (להלן: דליברציה).

5 לסקירה ממצה על מורכבות השיח ועל הדגמים של הדמוקרטיה הדליברטיבית, ראו: Mansbridge, 2015. סקירה זו משמשת בסיס תיאורטי באסופה שפרסם הבנק העולמי במאמציו לשכלל השתתפות בתהליכי מחקר והחלטה בתוכניות פיתוח במדינות מתפתחות.

בכלי התקשורת, ברשת ובחברה האזרחית תורמים תרומות משלימות להחלטות.⁶ כך לדוגמה, המחאה החברתית בשנת 2011 בישראל יצרה ידע, עמדות ועוצמה, והניבה את "ועדת טרכטנברג" והמלצותיה.⁷

קבוצת חוקרים וחוקרות של הדמוקרטיה הדליברטיבית מציעה לנו תמונת-על מסוג אחר. הקבוצה בחנה את הפרסומים שהצטברו על פני שלושת העשורים של התפתחות הדגם, וריכזה הסכמה על 12 ממצאים "אשר לוכדים מספר סוגיות שמצאו את פתרונן בתורה נורמטיבית [תורה על הגרסה הראויה של הדגם], בהבהרה מושגית ובתוצאות אמפיריות" (Curato et al., 2017, abstract). אציג בקיצור שמונה מ-12 הממצאים. מניסיוני, די בהם לשמש אחד משני הבסיסים התיאורטיים בהכשרת גננות להטמעת הזכות בגן:

1. הדגם הוא ריאליסטי. פעולות הנעשות על פיו אכן משפיעות על החלטות בענייני מדיניות.
2. דליברציה חיונית לדמוקרטיה. ככל שהתקשורת דליברטיבית יותר, כך קטן הסיכון למניפולציה של עמדות והחלטות.
3. דליברציה היא יותר מדיון (discussion). דליברציה שמתנהלת באמצעות מנחה מייחסת חשיבות גם לנטיות, כגון פתיחות לרעיונות ולטיעונים. על פי גישה זו, כל המשתתפים שואפים להגיע להחלטה שמוכילה לפעולה, במשותף ומתוך הזדמנות שווה להשפיע. אוסיף ששאיפה זו של הדליברציה מבדילה אותה גם מוויכוח מובנה (debate) בין יריבים, שמטרת משתתפיו היא לנצח בו.⁸ שני היבטים עיקריים מבדילים בין המושג "דמוקרטיה דליברטיבית" לבין שני תרגומיו העיקריים לעברית – דמוקרטיה "דיונית" ודמוקרטיה "מתדיינת" – ולכן אמנע מלהשתמש בהם. ההבדל האחד הוא שהמושג "דליברציה" רומז להתכנסות פנימה, להרהור על ראיות, על טיעונים ועל חלופות – של

6 להרחבה על התפתחות רעיונית מורכבת זו, ראו: Mansbridge et al., 2012; Parkinson, 2012. לתועלת שבגישה זו בהכלת אוכלוסיות מודרות עקב שתיקתן, כקבוצות אחדות של ילידים, או מפני שאינן מסוגלות לדבר, כחלק מאנשים עם מוגבלויות, ראו: Rollo, 2017.

7 מחאת הצעירים והצעירות ב-2011 בישראל הניבה גם דוח של צוותי מומחים בסוגיות כלכליות-חברתיות (יונה וספיבק, 2012). עורכיו קושרים דוח זה במפורש לדמוקרטיה דליברטיבית, אם כי לא לדור הרביעי שלה.

8 בתוכנית לחינוך לתרבות דמוקרטית עבור 47 המדינות החברות במועצת אירופה – מהחינוך היסודי ואילך (Council of Europe, 2016, 2018) – גם מועצת אירופה מבחינה במפורש בין שלושת המושגים: discussion, debate, deliberation.

הזולת ושלי – לפני הדיבור, לפני תגובה. תהליך דליברטיבי משקף ענווה של השכל האנושי – ענווה שמכירה בפניהם הרבות של הידע, החוכמה, הערכים, האינטרסים⁹ והרגשות. אם מאפיינים אלו נעדרים מדיון או מהתדיינות – הרי שאין אלה תהליכים דליברטיביים. ההבדל השני קשור במאפיין הרביעי שלהלן:

4. דליברציה מאפשרת לגיטימציה לתקשורת ממגוון סוגים כדי להכיל תרבויות שיח רבגוניות של מגוון אוכלוסיות. הבעת העמדות אינה מוגבלת לטיעונים בנויים היטב, מנומקים, מבוססים וקוהרנטיים מבחינה לוגית, כפי שנמצא בדרך כלל בקרב שכבות באוכלוסייה שזכו לחינוך ולהשכלה "טובים". לתפיסתי, זהו המאפיין הרלוונטי ביותר לגיל הגן. להבדיל מדיון רציונלי, בדליברציה יש לגיטימציה להבעת עמדות ולנימוקיהן במגוון סגנונות דיבור ואופני תקשורת: מילות ברכה, הומור, עדויות, סיפורים ורטוריקה הפונה לרגשות ומתובלת במטאפורות (Young, 1996, 1997); מעשים ושתיקות – לעתים רועמות (Rollo, 2017); וכיטויי קונפליקט ועוינות (Mouffe, 1999, 2000b). בתהליכים דליברטיביים לקבלת החלטות בגן, יש לגיטימציה גם לביטוי עמדות דרך ציור, צילום, מחוות גוף והבעות פנים (פוניזובסקי-ברגלסון ואח', 2019; Papandreou & Yiallourous, 2020; Papandreou, 2014).
5. דליברציה נועדה לכולם. היא עשויה לשחרר מהשפעה וממניפולציה של אליטות, שכן כל אדם מן היישוב עשוי להיות שחקן פוליטי בעניינים הנוגעים לו ולהשתתף בהבעת עמדה, בהעלאת רעיונות ובתגובות לרעיונותיו של הזולת. אוסיף שממצא זה רלוונטי, למשל, לחינוך הציבורי, שמעסיק ומשרת אוכלוסיות רבגוניות של בעלי עניין. זה הרעיון, למשל, של השתתפות מורים, מורות והורים בתהליכי קבלת החלטות מעבר לבחירת נציגות.
6. דליברציה פורייה כרוכה בהבהרת המקורות למחלוקת ובהבנת הנימוקים לעמדות המשתתפים כדי להגיע להחלטה על פעולה. להחלטה עצמה אפשר להגיע בדרכים שונות, כגון רוב בהצבעה, משא ומתן ופשרה או הסכמה מעשית על דרכי הפעולה למרות אי-הסכמה על טעמיהן.

9. למאמר פורץ דרך, שהציע להקצות מקום בתהליך הדליברטיבי גם לשיקולי אינטרסים אישיים ולמשא ומתן על אינטרסים מנוגדים, ראו: Mansbridge et al., 2010.

7. תהליך הדליברציה כרוך בשינוי עמדות או נימוקים לעמדות, בעקבות מידע חדש, חשיבה על עמדות הזולת או חשיבה על נימוקיהן. לכן "טרנספורמציה דליברטיבית", כפי שהיא מכונה, דורשת זמן.
8. דליברציה מהווה מענה לקיטוב בקבוצה, שכן מדובר בתהליך מובנה בלוויית מנחה שמתפקידו למנוע קיטוב. לכן רצוי לקבץ יחד מגוון של בעלי עמדות – מהקצוות ומהאמצע. אוסיף כי הממצא הזה עשוי להיות רלוונטי גם בגן השכונתי, מוקד המאמר הנוכחי. אמנם על פניו הוא מורכב מאוכלוסייה הומוגנית שמאפיינת את אזור המגורים, אך גם בו ייתכנו קיטוב וקבוצות לחץ בקרב ההורים, שייתכן כי ישפיעו על ילדיהם.

בישראל – חברה מרובת אמונות, עמדות ואורחות חיים – נמצא מגוון תהליכים של שיתוף הציבור בקבלת החלטות במשרדי הממשלה וברשויות המקומיות (בקר, 2019),¹⁰ חלקם אף תהליכים דליברטיביים (גופר, 2003; וקסמן ובלאנדר, 2002; לכ"און, 2015; נגיד, 2015). אין לצפות כמובן שכל הציבור ישתתף בעיצוב של כל חוק, תקנה או מדיניות. מדוח מקיף שפרסם ה-OECD על תהליכים דליברטיביים ברוב המדינות שחברות בארגון, אחת המסקנות שעלתה הייתה כי "תהליכים דליברטיביים פועלים היטב בשלושה סוגי בעיות" (Chwalisz, 2020, p. 27): דילמות אתיות שערכים מנחים אותן; בעיות מורכבות שהחלטה לגביהן כרוכה בשקלול תמורות (trade-offs); וסוגיות שפתרון דורש עלויות במחזור בחירות אחד, אך השפעת הפתרון צפויה להיראות בטווח הארוך.

חינוך לדמוקרטיה דליברטיבית עשוי להועיל לאיכות ההשתתפות של הציבור בתהליכי קבלת החלטות בענייני חקיקה או מדיניות. "פדגוגיה דליברטיבית" היא תחום חדש יחסית של מחקר ומעשה המתקיים בעיקר באקדמיה, לרוב בלימודי תקשורת. תחום זה נועד לקשר חינוך עם דמוקרטיה, בתוך המוסד ובקשריו עם הקהילה, ו"להמשיג מחדש את תפקיד ההשכלה הגבוהה בחיבור החינוך לדמוקרטיה" (Longo et al., 2017, p. xxvi).¹¹ במוסדות להשכלה גבוהה בישראל נחקרו שתי

10 ראו גם באתר ארגון "שיתופים", שכולל מידע נוסף ועשיר על שיתוף הציבור בישראל.

11 "פדגוגיה דליברטיבית" נבדלת מ"פדגוגיה דיאלוגית", שהיא תחום ותיק יותר של מחקר ומעשה (Howe & Abedin, 2013). בעוד פדגוגיה דליברטיבית מתמקדת בתהליך קבלת החלטות, פדגוגיה דיאלוגית מתמקדת בבניית ידע וביצירת משמעות של תכני למידה באמצעות מבחר דגמים של למידה שיתופית. היא מוצגת כניגוד לרכי הוראה מסורתיות, שבהן המורה שולט על הידע. בגישה מצמצמת, מטרות הפדגוגיה הדיאלוגית הן לימודיות, כגון העמקת ההבנה

התנסויות בדליברציה בחינוך לדמוקרטיה דליברטיבית (לב־און ומנוסביץ', 2015; מלכה, 2013; Manosevitch, 2019). נוסף על הידע על הדליברציה והבנתה, שהמשתתפים והמשתתפות בנו מתוך התנסות, אלה היו הזדמנויות שצלחו לפתח גישה חיובית כלפי השתתפות בתהליכים כאלה במרחב הציבורי שמחוץ לקמפוס. עם זאת, ההתנסויות היו מוגבלות לקבוצה נבחרת של סטודנטים וסטודנטיות. ניתוח התנסויות אלה מכיר במפורש במגבלה, אשר מהווה אתגר לעקרון ההכלה של מגוון אוכלוסיות בדמוקרטיה דליברטיבית.¹² מגבלה זו עלולה אף ליצור את הרושם בקרב המשתתפים, שרק שיח רציונלי הוא שיח דליברטיבי ראוי לשמו,¹³ בעוד שראינו לעיל לגיטימציה לשונות בסגנונות דיבור ובאופני תקשורת. גם ביטויי קונפליקט, עוינות ואינטרסים, שמוסכם כי הם לגיטימיים, עשויים לצוף יותר בתהליכים דליברטיביים כאשר מטרתם להניב החלטות שישפיעו על המשתתפים.

מנוסביץ' (2019) מציעה להטמיע פדגוגיה דליברטיבית גם בבתי הספר בישראל, שכן זו עשויה להועיל בפיתוחן של מיומנויות חברתיות־רגשיות ומיומנויות לפתרון בעיות משותפות, וכן היא תועיל בפיתוח ערכים דמוקרטיים. מנוסביץ' מציעה לכלול את הפדגוגיה הדליברטיבית גם בהכשרת מורים, לרבות הכשרה למיומנויות הנחיה.

אכן, במכללות לחינוך יש המלמדים כיום על דמוקרטיה דליברטיבית. במוסדות אקדמיים הכוללים גם הכשרה מקצועית מטרת ההוראה כפולה: (1) חינוך אזרחי של הסטודנטיות והסטודנטים לשכלול הדמוקרטיה במדינתם, לרוב מתוך רצון לשנות את יחסי הכוחות החברתיים. השאיפה היא שהחינוך יפתח בהם נוסף על ידע גם גישה חיובית ואף מחויבות כלפי הדליברציה, וכן ירגיל אותם לדרכי התקשורת

של תכנים, הצלחה במבחנים וזכירת תוכן לאורך זמן. בגישה מרחיבה מטרותיה כוללות גם פיתוח היכולת של התלמידים והתלמידות לקיים שיח רציונלי, אכפתי וסובלני ביחס לדעות ולפרשנויות שונות של מידע בתנאים של שוויון כוחות. גישות נוספות מציעות פדגוגיה דיאלוגית כהכנה לחיים בחברה דמוקרטית ובחברה הגלובלית המרושתת. לתפיסות שונות של פדגוגיה דיאלוגית, ראו: Teo, 2019; Asterhan et al., 2020; Alexander, 2019. לתמונת מצב של הפדגוגיה הדיאלוגית בחינוך היסודי הממלכתי העברי בישראל ראו: פולק ואח', 2015.

12 למשל: "מדי פעם בפעם השמיעו הסטודנטים ביקורת על רמתם הירודה לכאורה של כמה מחבריהם לפרויקט" (מלכה, 2013, עמ' 55).

13 למשל: "רבים מהסטודנטים] התייחסו לשיח ענייני ומרובה דעות מבוססות כאל מודל שאליו יש לשאוף, והביעו רתיעה מדיונים הגולשים אל עבר האישי, הרגשי והיצרי... רוב הדוברים סיפרו על הערפתם המוחלטת לשיח 'הברמסי', רציונלי וענייני" (מלכה, 2013, עמ' 54).

המאפיינים אותה; (2) הכשרה של הסטודנטיות והסטודנטים לחנך לדמוקרטיה דליברטיבית כחלק מחינוך אזרחי ולשלב דליברציה בכיתותיהם (Avery, 2011; Harell, 2019; Stitzlein, 2010). בעת האחרונה, יש הקוראים להתייחס בהכשרת פרחי הוראה ובמחקר גם לדור הרביעי של ההגות על דמוקרטיה דליברטיבית, שמתמקד במערכות דליברטיביות (Knowles & Clark, 2018).¹⁴ זו הצעה חשובה. לא במקרה הדגמתי לעיל את התפיסה בדור הרביעי באמצעות מחאת הצעירים והצעירות בישראל ב-2011. התפיסה של מערכות דליברטיביות עשויה לעודד פרחי הוראה להתייחס לפעולות אקטיביסטיות כחלק מהמעשה הדליברטיבי לשינוי חברתי, גם כשהן אינן כרוכות בדליברציה מובנית עם מנחה.

מחקרים אמפיריים על פרקטיקות של דליברציה בגן, ובעיקר בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, מצביעים על תועלת בחינוך לדליברציה כחלק מחינוך אזרחי או מחינוך פוליטי, בייחוד כשמציעים בכיתות התנסות בדליברציה על סוגיות שנויות במחלוקת המצויות על סדר היום הציבורי. דליברציה עשויה לתרום לשיפור במגוון תחומים, ובכלל זה שיפור מיומנויות בתחומי החשיבה העצמאית, החשיבה על אינטרסים והתקשורת; שיפור ביכולת לאמפתיה כלפי הזולת ובפתיחות כלפי מנעד רחב של עמדות ואמונות; עלייה בנכונות ובייטחון להביע עמדה ולשנות עמדה; שיפור ביכולת למצוא פתרונות וליצור הסכמות, וכן עלייה בעניין בסוגיות פוליטיות ובנכונות להשתתף באופן פעיל במעשה הפוליטי (Avery et al., 2014; Hauver et al., 2017; Hu, 2012; Maurissen et al., 2018; McAvoy & McAvoy, 2021; Molnar-Main, 2017; Pearce, 2016; Tammi, 2013).¹⁵

מחקר בארה"ב, שהקיף 35 בתי ספר, 21 מורים ומורות ו-1,001 תלמידים ותלמידות בחטיבה העליונה, מעמיק בין השאר בדיון על שיקולי הבחירה של המורה באילו סוגיות לעסוק בכיתה (Hess & McAvoy, 2015). מחקר רחב היקף בשוודיה מציג תוצאות של ניסוי עם קבוצות ביקורת, ששיעוריהן התנהלו בהוראה המסורתית. הניסוי היה ביחס לשיעורים בחינוך אזרחי ב-59 כיתות של החטיבה

14 במאמר מדובר על הדור השלישי, כשהכותבים מסתמכים על הצעה מוקדמת של אלסטאב למיון התורה לפי דורות (Elstub, 2010). בהצגה לעיל של התפתחות התורה הסתמכתי על מיון מעודכן (Elstub et al., 2016).

15 הרשימה כוללת רק מחקר אמפירי אחד שמצאתי על דליברציה בגן (Pearce, 2016), אף שכבר בגיל הגן ילדים וילדות מסוגלים לשיח פוליטי על סוגיות אקטואליות (משיח וורטהיזבהי, Erickson & Thompson, 2019; 2021).

העליונה ב-25 בתי ספר, וכלל 36 מורים ומורות ו-1,283 תלמידים ותלמידות. אחד הממצאים מההשוואה לכיתות הביקורת היה כי בסוף שנת הלימודים "ההבדלים ברמות העניין הפוליטי, הדיון והערכים הדמוקרטיים קרובים לאפס, ואינם מובהקים סטטיסטית. עם זאת, אכן יש עלייה בהבדל בין הקבוצות בידע הפוליטי" (Persson et al., 2020, p. 206).

כך או כך, הפרקטיקות הנחקרות במחקרים אלו וברבים אחרים¹⁶ נשענות על שני הדורות הראשונים בהתפתחות תורת הדמוקרטיה הדליברטיבית (Knowles & Clark, 2018). אלה אמנם עדיין רלוונטיים במעשה החינוכי; אך נשיאמה (Nishiyama, 2021) טוען שהפרקטיקות הרווחות משקפות את פער הדורות של העוסקים במלאכה. הוא מציע לעדכן את החינוך לדמוקרטיה דליברטיבית בבתי הספר ולהוסיף בו את מאפייני הדור הרביעי של התורה, שעוסק במערכות דליברטיביות, בד בבד עם שמירה על ליבת הדליברציה. מנקודת המבט של המערכות הדליברטיביות, חינוך לדמוקרטיה דליברטיבית אינו מיועד רק לפתח כישורים לדליברציה כדי להכין את התלמידים והתלמידות למעורבות אזרחית בבגרותם. בית הספר עצמו עשוי להיות חלק מהמערכת הדליברטיבית, כשהוא מוציא מתוכו אקטיביזם אל המרחב הציבורי, בעיקר בגיל הנעורים, כדי לתרום, יחד עם חלקים אחרים בחברה, להחלטות על שינויים חברתיים. למשל, הפגנות נוער שנועדו לעורר מודעות למשבר האקלים, או הבעת עמדות באמצעות אמנות.¹⁷ אני שותפה לשתי מטרות אלה בחינוך של פרחי הוראה לדמוקרטיה דליברטיבית – חינוכם האזרחי והכשרתם המקצועית; ואולם כמרצה גם לתיאוריה של זכויות האדם, פתחתי בקורסים שלי פתח לתועלת נוספת של דליברציה מובנית בליווי מנחה, כאמצעי להטמעת הזכות להשתתפות משמעותית בקבלת החלטות בכיתות בכל הגילאים. הבסיס התיאורטי בהכשרת פרחי הוראה בנוי משני מרכיבים: (1) הוראת מאפייני הליבה של הדליברציה, כפי שהוצגו עד כה; (2) הוראת מאפייני הזכות ועקרונות מימושה בכיתה, כפי שאציג להלן. עקרונות מימושה של הזכות דומים בחינוך לכל הגילאים, ואולם מכאן ואילך אתמקד בגיל הגן.

16 לסקירת ספרות ראו: Samuelsson & Bøyum, 2015.

17 למחקר של נשיאמה ברוח זו בבתי ספר על-יסודיים בפרן, שכולל דוגמאות נוספות, ראו: Nishiyama, 2019.

הזכות של הילד והילדה להשתתף בקבלת החלטות

זכויות הילד והילדה זכו לחיים עשירים באמנה בדבר זכויות הילד (1989), מלידה עד גיל 18. ישראל מחויבת לה בלא הסתייגויות, ואף עשתה צעדים לקליטת האמנה בחקיקה המקומית, כשהקימה ב־1997 את "הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה" בראשות השופטת סבינה רוטלוי, שצברה ניסיון רב כשופטת נוער. הוועדה התפצלה לוועדות משנה והגישה שישה דוחות. ועדת המשנה בנושא חינוך, בראשות פרופ' אורית איכילוב (משרד המשפטים, 2003), המליצה בין השאר על עדכונים נרחבים לחוק זכויות התלמיד, תשס"א-2000, בשמונה מזכויות הילד, שלדעתה רלוונטיות להוויית בית הספר. מאז נעשו בחוק רק עדכונים מזעריים יחסית, וההמלצות להרחבתו עוררו פולמוס (אלוני ויובל, 2012).

אחת הזכויות, שנחשבת מהפכנית בתפיסת הילדות, היא הזכות של הילד והילדה להשתתף בקבלת החלטות בעניינים הנוגעים להם. סעיף זה באמנה מ־1989 נחלק לשניים, וענייננו בחלקו הראשון:

מדינות חברות יבטיחו לילד המסוגל לחוות דעה משלו את הזכות להביע דעה כזו בחופשיות בכל עניין הנוגע לו, תוך מתן משקל ראוי לדעותיו, בהתאם לגילו ולמידת בגרותו של הילד.

אמנה בדבר זכויות הילד, 1989, סעיף 12.1

בישיבה מיוחדת על "עולם שמתאים לילדים" בשנת 2002, טבעה העצרת הכללית של האו"ם את הביטוי **השתתפות משמעותית** (meaningful participation), והחליטה "לחתור לפתח ולהטמיע תוכניות כדי לקדם השתתפות משמעותית של ילדים, כולל מתבגרים, בתהליכי קבלת החלטות, כולל במשפחות ובבתי הספר וברמות המקומיות והלאומיות" (UNGA, 2002, para.32.1). מאז כבר קבעה הוועדה לזכויות הילד באו"ם (להלן: "הוועדה"),¹⁸ שהזכות תהפוך ל"עקרון ההשתתפות"

18 הוועדה מופקדת הן על ניטור הטמעתה של האמנה במדינות המחויבות לה והן על פרשנות של סוגיות באמצעות "הערות כלליות" ועל פעולות מיטביות של המדינות לכיבוד הזכויות, להגנה עליהן ולמימושן. מסמכיה, כרוב פרסומי האו"ם וסוכנויותיו, זמינים רשמית בשש שפות: אנגלית, סינית, ספרדית, ערבית, צרפתית ורוסית.

המוחל על פעולות המדינה למימוש שאר הזכויות (UNCRC, 2003). כל תו ותג בניסוח הזכות זכה לפרשנות רשמית ב"הערה כללית" של הוועדה תחת השם "הזכות להישמע" (UNCRC, 2009). עוד לפני כן, הוועדה פירשה שהזכות חלה גם על הילדות המוקדמת, מלידה עד גיל 8 (UNCRC, 2005): לילד ולילדה יש זכות שיתיעצו איתם בעניינים שמשפיעים עליהם "בדרכים שהולמות את הכשרים של הילד, את מיטב האינטרסים של הילד ואת זכויותיהם להגנה מפני חוויות מזיקות..." (art.14(a)). לאחר מכן, פירשה הוועדה שדעתם של הילדים והילדות היא גם מרכיב בשיקולי טובתם (UNCRC, 2013).

עמדת המוצא היא שלילד ולילדה, גם בגילאים צעירים, יש פרספקטיבות וניסיון מצטבר בעניינים הנוגעים להם, שעשויים להועיל לתהליכי קבלת החלטות, לעיצוב מדיניות, למימושה ולהערכתה (UNCRC, 2009).¹⁹ השתתפות משמעותית עשויה לפתח גם אחריות בקרב מבוגרים כלפי הילד והילדה, כבואם להחליט בעניינים (Lansdown, 2011).²⁰

הספרות המחקרית והפרשנית על הנעשה בישראל מתמקדת באתגרי ההשתתפות של נוער בקבלת החלטות, שיש בהן כדי להשפיע עליהם במבחר הקשרי חיים שבית הספר הוא רק אחד מהם (אבגר, 2016; גרטל, 2019; פולק-כהן, 2019; קושר ובן-אריה, 2009; Nir & Perry-Hazan, 2016; Perry-hazan, 2016; Perry-Hazan & Somech, 2021). גם אותה ועדת משנה בנושא חינוך בראשות פרופ' אורית איכילוב, שאמנם "סבורה כי אין מניעה לשמוע תלמידים מגיל שלוש ואילך (הגילים שבהם עוסק החוק)" (משרד המשפטים, 2003, עמ' 74), התייעצה עם תלמידים בני 11-18, וההזדמנויות הרבות להשתתפות בהחלטות, כפי שמצויות בהמלצותיה, רלוונטיות לגיל בית הספר. גם הפיקוח על יישום חוק זכויות התלמיד שואף להטמיע את הזכות בגיל הנעורים (משרד החינוך, 2013, 2015). הגרסה הראשונה של תפיסת "הגן העתידי" (תורג'מן ואח', 2019) כוללת את קיום הזכות בגן, אך בגרסת "הגן העתידי 2.0" (פינטו ווגרהוף, 2020), זכותם, כזכות כאן ועכשיו, נעדרת. גרסה זו כוללת את "הילדים כמשתתפים" – תפיסה אשר "שמה במרכז את מעורבות

19 יש להבחין בין הזכות של הילד והילדה לחופש ביטוי (סעיף 13 באמנה), שמתייחסת להבעת עמדות בכל עניין, לבין זכותם להשתתפות משמעותית (סעיף 12), שמתייחסת להבעת עמדות בתהליכי קבלה של החלטות העשויות להשפיע עליהם (UNCRC, 2009).

20 להרחבה על ערך ההשתתפות בהחלטות בילדות המוקדמת גם בהיבטים סוציולוגיים, התפתחותיים, חינוכיים וחברתיים-תרבותיים, ראו: Correia et al., 2021.

הילדים בעשייה החינוכית בגן, מתוך מחשבה על הדרך שבה הם יתפתחו להיות אזרחים מעורבים ומשפיעים בחברה דמוקרטית" (עמ' 45). כשהזכות מצויה בפרסומים אלו של משרד החינוך, הצגתה כללית. הביטוי הרשמי שטבעה הוועדה, "הזכות להישמע", עלול ליצור רושם שחובת המבוגרים מתמצה בשמיעת דעתם של הילד והילדה בתהליכים לקראת קבלת החלטה. כאמור במבוא, במאמר זה יש לקרוא את הביטוי "זכות" רק כקיצור של "זכות להשתתפות משמעותית בקבלת החלטות שעשויות להשפיע עליהם" בתוך הגן.²¹ "לא די בקול", ככותרת מאמרה רב ההשפעה של לונדי (Lundy, 2007). הנחיות הוועדה הן להשתתפות משמעותית (UNCRC, 2009).

השתתפות משמעותית בתקופת הילדות המוקדמת

האמנה והמחקר שבעקבותיה מבטאים פרדיגמה חדשה בתפיסת הילדות המוקדמת. הילד והילדה אינם נתפסים עוד רק כבעלי צרכים לדאגה ולטיפול, כמושאים לחברות או כמצויים בתהליך התפתחות לקראת מוכנות לבית הספר. עתה הם נחשבים יצורי אנוש בזכות עצמם וחברים פעילים במשפחה, בקהילה ובחברה (Woodhead, 2006). הוועדה מניחה, שהם "בוחרים ומבטאים רגשות, רעיונות ורצונות בדרכים שונות, הרבה יותר מוקדם מיכולתם להעביר אותם דרך מוסכמות השפה הדבורה או הכתובה" (UNCRC, 2005, (art.14)), ובהמשך הוועדה אף מנחה:

יש לעגן את הזכות לבטא עמדות ורגשות בחיי היומיום של הילד בבית (כולל, במקום שאפשר, במשפחה המורחבת) ובקהילה שלו או שלה; בתוך הטווח המלא של מוסדות הבריאות, הטיפול והחינוך לילדות המוקדמת, כמו גם בהליכים משפטיים; ובפיתוח מדיניות ושירותים, כולל דרך מחקר והתייעצויות.

Ibid, art.14(b)

בהכשרת גננות, התמקדתי במבחר רלוונטי מתוך הפרשנות הרשמית של הוועדה להשתתפות משמעותית (UNCRC, 2009) ומתוך פרשנות שהורחבה בעקבותיה

21 מתוך כוונה טובה, משרד החינוך (2013) אף יצר תערוכת ככותרת "הזכות להישמע ולהשתתף בקבלת החלטות" (עמ' 78).

(Lansdown, 2010, 2011; Lansdown & O'Kane, 2014). מניסיוני, די בידע שאתכלל כאן כבסיס להטמעת הזכות בגן. להלן ומפאת קוצר היריעה אתמקד במליאת ילדי הגן:

1. הזכות חלה הן על הילד והילדה היחידים והן על קבוצות, כשנקודת מבטם עשויה לתרום לאיכות הפתרונות לסוגיה.
2. מכיוון שמדובר בזכות שחובת קיומה בצדה, הגננת תשאף ליצור בהדרגה השתתפות של המליאה בהחלטות על מרב הסוגיות, ובייחוד בסוגיות של מדיניות, שהחלטה עליהן היא בשליטתה – להבדיל, למשל, מהוראות של רשויות השלטון, כגון הוראות בחוזרי מנכ"ל משרד החינוך. לשון אחר, הגננת תנמק, לעצמה ולמליאה, מדוע סוגיה מסוימת נתונה רק להחלטתה.
3. מכיוון שמדובר בזכות, אין לחייב ילד או ילדה להשתתף. הם זכאים להתלבט אם להשתתף, ולבחור בכל עת להימנע מהשתתפות. אם הגננת תזהה שבחירתם אינה חופשית, אלא פרי השפעה חיצונית, לעתים עקב תרבות הבית, שיקול מקצועי יכוון את תגובתה.
4. מעבר לסוגיות שהגננת תזהה כדורשות החלטה, היא תאפשר לילדים ולילדות להציע לה סוגיות מהוויית הגן שהם זיהו כחשובות להם וכדורשות החלטה.
5. הגננת תבחר את דרגת ההשתתפות של המליאה ותנמק, לעצמה ולמליאה, את בחירתה. לבחירת הגננת עומדות שלוש דרגות השתתפות:
 - א. **התייעצות** (Consultative Participation): הגננת קובעת את הסוגיה ומזמינה את המליאה באמצעות שאלה פתוחה לבטא עמדות כדי ללמוד על פרספקטיבות ועל ניסיון. ההחלטה היא של הגננת. כאות שהיא מתייחסת ברצינות לעמדות שעלו במליאה, היא תיידע אותה מהו המשקל שנתנה להן, ומה ההשפעה של העמדות השונות על החלטתה, אם נותרת מחלוקת. היא תאפשר לקרוא תיגר על נימוקיה או על החלטתה, וכן תאפשר מעקב מעריך וממשב של הילדים והילדות אחר ביצוע ההחלטה.²²

22 העמדה המקובלת, בהשפעת הארט (Hart, 1992), היא שאם לא כן – ההתייעצות תהיה למראית עין בלבד (tokenism), למשל רק כדי למזער את הפוטנציאל להתרסה המטרידה "את לא מחליטה עלינו". להרחבה, ראו אצל לונדי (Lundy, 2018), חוקרת בעלת תרומה מרכזית לעיצוב המדיניות הארצית והתקדימית של אירלנד להטמעת הזכות (DCEDIY, 2021; DCYA, 2015).

- ב. שותפות (Collaborative Participation):** הגננת קובעת את הסוגיה ומזמינה את המליאה לבטא עמדות וכן להשתתף בהחלטה עצמה ובפעולות ליישומה. הגננת תבחר איזה משקל לתת לאצבעה בשלב ההחלטה, אם בכלל. היא רשאית גם להטיל וטו מנומק על עמדות ועל החלטות מסוימות.
- ג. יוזמה (Child-led Participation):** ילדים וילדות בגן מזהים סוגיות להחלטה. הגננת תקבע ותנמק את דרגת ההשתתפות – התייעצות או שותפות – או תבחר שהמליאה תשלוט בתהליך עד להחלטה ובתהליך ליישום ההחלטה. היא תתרום מידע, עצות או תמיכה.
6. הגננת תסביר למליאה את הסוגיה הנתונה להחלטה ואת מטרת ההשתתפות, את דרגתה ואת פוטנציאל ההשפעה של המליאה על ההחלטה. הגננת תוודא שההסבר הובן ואף תקבע את המסגרת, שרק בתוכה העמדות הן רלוונטיות להחלטה, כגון הוראות של הרשויות, הכלה של כל הילדים והילדות והיבטים שהם ייחודיים לסוגיה.
7. בעת ביטוי העמדות:
- הגננת תעודד את הילד והילדה להביע עמדה בחופשיות. היא תוודא שהם אינם מדברים כהד מוגרונם של מבוגרים או של עמיתים ועמיתות חזקים מהם בגן, שייתכן כי הורו להם באיומים מה לומר.
 - הגננת תענה על שאלות הבהרה ותיענה לבקשות למידע רלוונטי לסוגיה. היא תתייחס גם לאמירות על התהליך, אם יעלו.
 - הגננת תסייע לילד ולילדה לבטא ולהבהיר את עמדותיהם, בהתאם לשונות בכישורים ובדרכי התקשורת המועדפות ומתוך שאיפה להגדיל בהדרגה את ביטחונם בעצמם. שונות בכישורים יכולה לנבוע ממוגבלות, מהיכרות חלקית עם שפת הרוב (עברית או ערבית), ומניסיון מצטבר שקשור בציפיות וברמות התמיכה בבית.
- מכאן סלולה הדרך להציע דליברציה כדרך שיטתית למימוש הזכות בגן.

דליברציה לקידום הזכות בגן

"אתה לא מחליט עלינו", שיהק הצב מק כלפי המלך צב-צב (ד"ר סוס, 1958/1979; Todres & Higinbotham, 2016). "את לא מחליטה עליי", אומרים ילד וילדה לגננת.

הם מבטאים שאיפה אנושית להשתתף בהחלטה שמשפיעה עליהם. זו גם זכותם, וחובתנו לקיימה. הוועדה מנחה עבור הילדות המוקדמת:

על המדינה לנקוט את כל הצעדים המתאימים כדי לקדם מעורבות פעילה של הורים, אנשי מקצוע ואנשי הרשויות השונות ביצירת הזדמנויות לילדים ולילדות צעירים להפעיל את זכויותיהם באופן הדרגתי במהלך פעילויות יומיומיות בכל המקומות, ובמידת הצורך לדאוג להקניית המיומנויות הנדרשות.

UNCRC, 2005, art.14(c)

במכללות לחינוך בישראל יש הקוראת לקיים בגן חינוך דליברטיבי (אורין, 2018), ויש הקוראת לקיים בו את הזכות (לוי, 2019). מאמר זה מציע לשלב בין השניים מגיל ארבע. אמנם העיסוק בדליברציה, שראשיתו בהגות הפוליטית, הפך למומחיות גם בתחום החינוך, ואמנם גם מימוש הזכות בכל הגילאים ובכל השירותים המוסדיים הפך להיות מומחיות; ובכל זאת, גננות מסוגלות להוביל דליברציה כאחת הדרכים להטמעה שיטתית ומובנית של הזכות בגן, ומכללות לחינוך מסוגלות להכשירן לכך. להלן אציג הכשרה זו בקווי המתאר שלה בלבד.

הכשרת גננות

המרכיב הראשון בהכשרת הגננות להטמעת הזכות בגן באמצעות דליברציה, ואולי גם להכשרת הלבבות, הוא לימודן על דליברציה ועל הזכות בקורסים העיוניים. בהצגת הדליברציה ראוי להבהיר, שלהחלטה עצמה אפשר להגיע במבחר דרכים, כגון רוב בהצבעה, משא ומתן ופשרה או הסכמה מעשית על דרכי הפעולה למרות אי-הסכמה על טעמיהן. בהצגת הזכות, ראוי להבהיר שזו ברירת המחדל. יתברר שאפשר להביא סוגיות רבות למליאת הגן, להשתתפותה בהחלטה עליהן בדרגה כזו או אחרת. סוגיות שמתאימות לדליברציה שבסופה החלטה הן דילמות אתיות, שערכים מנחים אותן, או בעיות מורכבות, שהחלטה עליהן כרוכה בשקלול תמורות (trade-offs). בהשתתפות משמעותית הגננת מנמקת, לעצמה ולמליאה, מדוע סוגיה מסוימת נתונה רק להחלטה. אף שלרוב מדובר בשינוי בתרבות הגן, חשוב שהגננת תחווה חוויה חיובית שאינה פוגעת בזהותה המקצועית.

האתגר העיקרי אינו מידע אלא מיומנויות. קבוצה מקיימת דליברציה עם מנחה שהיא בדרך כלל ולענייננו בוגרת המסוגלת לדאוג בין השאר להכלה של כולם ולשקף הסכמות ומחלוקות. לכן נדרשת הכשרה של הגנת להנחות דליברציה בפגישות המליאה בכל דרגות ההשתתפות. ההדרכה הפדגוגית היא ש"פועל[ת] כמתווך בין התיאוריה הנלמדת במסגרת האקדמית לבין הניסיון המעשי הנרכש בהתנסות המעשית" (רן, 2017, עמ' 9). בהדרכה הפדגוגית, הסטודנטיות לומדות ממילא להנחות שיחה ודיון במליאת הגן ולפתח במליאה התנהגות על פי כללי שיח (משרד החינוך, ח"ת). ייתכן שהמדריכים והמדריכות הפדגוגיים ימצאו תועלת במדריך תמציתי להנחיה של דליברציה פורייה בכיתה, שפיתח המרכז לדמוקרטיה דליברטיבית באוסטרליה, אחד המוסדות המובילים בתחום (Nishiyama et al., 2020). המדריך מתמקד בעקרון ההכלה של כל המשתתפים והמשתתפות בדליברציה. בין השאר הוא כולל הדרכה למנחה כיצד לפעול לנוכח ההבדלים ביניהם ביחסי הכוחות, כבושר הביטוי ובסגנונות של ביטוי העמדות, ובכלל זה ביטויים לא-מילוליים.

הקניית מיומנויות לסטודנטיות כרוכה בתרגול, למשל באמצעות סימולציות ביחס לסוגיות המתאימות לדליברציה שבסופה מתקבלת החלטה. אפשר להתחיל בדרגת "התייעצות", וממנה לעבור לדרגת "שותפות", גם כסימולציה של הטמעה הדרגתית בפועל של הזכות בגן. בסימולציה רצוי לכלול את המסגרות שרק בתוכן ההחלטות הן לגיטימיות, ולהוסיף בהדרגה שונות במליאה ככישורים ובדרכי תקשורת. היא לגיטימית הן בתיאוריה של הדליברציה והן בתיאוריה של הזכות. העלאה הדרגתית במורכבות ההנחיה, ככל האפשר בתפקידים בתוך סימולציות, תכלול שילוב של היבטים לגיטימיים נוספים בדליברציה, כגון ביטוי רגשות, אינטרסים ועוינות, וגם התמודדות עם שליטה קולנית של חלק מהמליאה. היבט נוסף הוא החובה לשמור על פרטיות ולהגן מפני חוויות מזיקות שפוגמות בהפעלת הזכות, כגון ציווי של עמיתים באיומים איזו עמדה לבטא.

חשוב לכלול את כל המרכיבים של ההשתתפות המשמעותית, לרבות הצגת הסוגיה ודרגת ההשתתפות, סיוע בביטוי העמדות ויידוע על המשקל שניתן למגוון העמדות בהחלטה עצמה. בסוגיות מסוימות ראוי לתת מקום גם לתפקידים של בעלי עניין אחרים, ובכלל זה סיעות, אנשי ונשות מקצוע חיצוניים, כגון מפעילי חוגים, והורים. אידיאלית, נשאף לשינוי בעמדות או בנימוקים לעמדות בעקבות מידע חדש, ובכלל זה מידע על אינטרסים, או לאור חשיבה על עמדות הזולת או על

נימוקיהן. נשאף ל"טרנספורמציה דליברטיבית", אך היא בגדר אתגר בסימולציות והיא אף דורשת זמן.

דוגמאות לסוגיות שמועמדות להחלטה בגן, מהקל אל הכבד, הן החלטה מי יהיה מלך-העצים בגן (בן-הדור, 2006); מה יהיו מאפייני פינת המשפחה וחגיגות ימי ההולדת בגן (פורת וכהן-אהרונוב, 2017); מהי חלוקה הוגנת של זמן המחשב בגן (אורין, 2018); מה רצוי שיהיה התוכן של אזור ריק בגן (משרד החינוך, 2021), ועוד סוגיות ודילמות המצויות ממילא על השולחן בהכשרת הגננות לקראת כניסתן בפועל לגן – סוגיות ודילמות שמתאימות לדליברציה שבסופה מתקבלת החלטה למען הטוב המשותף. עליי חביבים שני אתגרים הקשורים במדיניות. את האתגר האחד הציעה סטודנטית להפנות אל המליאה: "כשאני מגיעה בבוקר לגן, אני רואה ילדים משחקים בקוביות בפינת בובות, ביצירה, וזה מקסים אבל בסה"כ נוצר המון רעש, ויש ילדים וגם מבוגרים שקשה להם עם הרעש. אני לא יודעת מה לעשות, וחשבתי שתוכלו לעזור לי לחשוב על רעיון". באתגר השני הגננת-המנחה מזמינה את המליאה "להחליט כיצד לעזור לילד או לילדה, שהרכה פעמים פוגעים או מעליבים, לשנות את התנהגותם".²³ מחוץ למסגרת יהיו, למשל, פתרונות שכרוכים בכיּוּש, באלומות לסוגיה או בחרם. הגננת תטיל עליהם וטו.

רן (2017) מציינת: "הידע הפרקטי הנחשף בתהליך ההדרכה [הפדגוגית] ובשיחות הערכה ומישוב עם המדריך הפדגוגי הוא ממוקד באירוע, מכוון לפרקטיקה, ומבוסס על קונטקסט מסוים (עמ' 35; ההדגשה לא במקור). ההקשר בהדרכה הפדגוגית להנחיית דליברציה – בעיקר בליווי האישי של הסטודנטית בהתנסות המעשית בגן מסוים – עשוי להיות: הרכב אוכלוסיית הגן, כגון ריבוי שפות אם או מוגבלויות כבישורים רלוונטיים, וכן בית ההורים; כגון, אקלים ביתי של השתתפות בקבלת החלטות בדרגה מסוימת, או היעדרו; אישיות הסטודנטית; שלב ההתפתחות בביטחון המקצועי שלה, ובכלל זה מידת נכונותה לשנות את יחסי הסמכות בינה לבין המליאה; כישורי השיח הקבוצתי שהמליאה כבר פיתחה בגן; מאפייני הגננת המאמנת, לרבות אלה המשפיעים על אקלים הגן ותרבותו וכיו"ב.

23 בהשראת "מרחום למדידת זכויות האדם בכיתה", לכני 5-10.

בגן

לפי סעיף 42 באמנה (1989), "מדינות חברות מקבלות על עצמן להביא את עקרונות אמנה זו והוראותיה לידיעת הציבור הרחב, באמצעים מתאימים ויעילים, למבוגרים וילדים כאחד".

סיפורי ילדים הם אמצעי הולם להוראת הזכות, להוראת דליברציה ולתרגול דליברציה. אציג כאן שתי דוגמאות המצויות בספר שמקשר בין זכויות אדם לבין ספרות ילדים ונוער (Todres & Higinbotham, 2016). בחרתי בהן מפני שאלה סיפורי ילדים שתורגמו לעברית (ראו תקצירי העלילות של שני הסיפורים בנספח). אותיר למומחים ולמומחיות במכללות לחינוך להציע ספרים נוספים, בעברית ובערבית, וכן להכשיר את הסטודנטיות כיצד לאתר ספרים נוספים, כיצד ללמד באמצעותם על הזכות ועל דליברציה וכיצד לתרגל באמצעותם דליברציה.

הספר האחד הוא "הורטון שומע משהו!" מאת דוקטור סוס, שמצוי בעברית רק בעיבוד (מעט חופשי) לסרט מדובר (Hayward & Martino, 2008). אפשר להציג באמצעותו את הזכות, כמובן בשפה שהולמת את הגיל. אפשר גם להדגיש באמצעותו שלכל קול יש ערך וכל קול יכול להועיל – היבט המשותף לזכות ולדליברציה.

הספר השני הוא "הצבעים בשביתה" (דיוולט, 2013/2014). שלל צבעים פצחו בשביתה. כל אחד השאיר מכתב תלונה בקופסת הצבעים של דנקן. המכתבים ביטאו עמדות, טרוניות ואינטרסים. כולם רצו למצוא את שימושם ההוגן בציורים של דנקן. דנקן הצליח למצוא פתרון, בציור שסיפק מענה מלא לתלונותיהם ושראו להתבוננות מעמיקה. הסיפור ממחיש השמעת קולות של "המליאה" על סוגיה שנוגעת לכלל, כשהקולות מבטאים מגוון העדפות אישיות, תחרות על משאבים, אינטרסים מנוגדים ועוינות בין משתתפים. כל אלה הם בגדר אתגר לדליברציה שמטרתה החלטה. לכן הסיפור מתאים לתרגול דליברציה במליאה באמצעות סימולציה, בהנחיית הגנת, לפני שהיא מציגה את הפתרון של דנקן. הגנת יכולה לבחור אם להזמין את הצבעים-המליאה לייעץ, כשדנקן-הגנת הוא המחליט, או להזמין את הצבעים להחליט על פתרון ולבצעו. לכל צבע יהיה מקום לבטא את עמדתו. ייתכן שיהיה ביניהם משא ומתן, ייתכן שיגיעו לפשרה, וייתכן שלבסוף הרוכ כריע, כי למרות ההשתדלות – לא תמיד אפשר לקבל את הרעיונות של כולם או להיענות בעת ובעונה אחת לכל שלל הרצונות והאינטרסים במלואם. ייתכן גם שהמליאה תצליח, כמו דנקן.

אחרית דבר

באחד הגנים לימדו בהצלחה את אמנות הנאום והדיבייט (מדקר, 2015): "אחת האמהות, ששוחחה עם בנה בנושא גובה דמי הכיס שלו [סיפרה]: 'הילד הסביר את עצמו בצורה כל כך משכנעת, שלא יכולתי לעמוד בפניו. הוא ניצח אותי!'" (עמ' 89). אכן, דיבייט הוא תחרותי. כמו הדליברציה, גם הדיבייט מועיל לפיתוחן של מגוון מיומנויות (מדקר, 2015); וכמוה, הוא מועיל להכנת הילדים והילדות למעורבות פעילה בחברה דמוקרטית.

מוקד המאמר הוא הערך המוסף של הדליברציה כדרך לקדם השתתפות משמעותית של הילדים והילדות בהחלטות כבר בגיל הגן, בדרכי ביטוי רבגוניות של עמדות, רגשות ואינטרסים. סטודנטיות-אימהות ניסו אותה במשפחתן. רובן נהנו מהתוצאות, חלקן אף נפעמו.

הטמעת הזכות בגן היא חובה. הטמעתה באמצעות דליברציה היא הזדמנות ואתגר, ונראה כי בתחילת הדרך היא הרפתקה פדגוגית. ראוי לתת לדליברציה סיכוי. לנסות ולצבור ניסיון. להעז לממש הזדמנויות וליצור אותן. אולי מעט, בוודאי לאט.

נספח – תקצירי העלילות

"הורטון שומע מישהו!", דוקטור סוס

זהו סיפור על קשר בין הורטון הפיל שחי בג'ונגל של נול, לבין מקדוד, ראש העיר לופוליי. הורטון מציל גרגיר אבק שמתעופף במהירות, לאחר שהוא שומע מתוכו באוזניו הגדולות קריאות "הצילו!", ומבין שבתוך הגרגיר שוכנת עיר זעירורית ושלווה. משהשמועה על העיר פושטת, אימא קנגורו, מלכת הג'ונגל, נזעקת מפני השטות הזו – עיר בגרגיר אבק – ודורשת מהורטון שלא להזכיר אותה עוד. הורטון מסרב ובורח ממנה ומצבא הקופים שלה, בעודו שומר את הגרגיר מכל משמר מונח על גבי סביון. כל תנועה של הגרגיר מזעזעת את העיר, ולבקשת מקדוד, ראש העיר, הורטון מחפש לגרגיר (לעיר) מקום בטוח ויציב. עד אשר הוא מצליח להוכיח את קיומה של העיר.

זהו גם סיפורה של העיר לופוליי, שראש העיר שלה נחשב שם לחולה או למשוגע לאחר שסיפר שיש עולם נוסף, חיצוני, ענק. עד אשר הוא מצליח למצוא הוכחה לקיומו.

בינתיים, בעולם הענק, בשלב מסוים במרדף אחרי הורטון, אימא קנגורו, מוקפת בחיות הג'ונגל שסוגרות עליו, מנסה לשכנע אותו להימנע ממאסר ולהודות שטעה, ושאינן אנשים קטנים על גרגיר אבק. הורטון עונה: "גם אם אף אחד לא רואה אותם, ואף אחד לא שומע, מישהו הוא מישהו, והגודל לא קובע" – 1:06 בסרט המדובב Hayward & Martino (2008).²⁴

בינתיים בעולם הזעיר, ראש העיר מודיע לג'וג'ו – בנו היחיד מלבד 96 בנותיו – שהוא נועד לרשת אותו בתפקידו. ג'וג'ו אינו מעוניין בתפקיד. הוא שותק ובונה לעצמו עולם סודי במצפה הכוכבים – עולם עשיר בצלילים שעוזרים לעיר לספק את ההוכחה לאימא קנגורו ולחבר מרעיה שאכן, יש חיים בגרגיר האבק.

"הצבעים בשביתה", דרו דיולוט

שלל צבעים פצחו בשביתה. כל אחד השאיר מכתב תלונה בקופסת הצבעים של דנקן. המכתבים ביטאו עמדות, טרוניות ואינטרסים. כולם רצו למצוא את שימושם ההוגן בציורים של דנקן. האדום טען שהוא עובד הכי קשה, אפילו בחגים: כבאיות, פירות ושאר דברים אדומים, ובחגים סנטה קלאוס ולבכות. הוא דרש חופש בחג האהבה; האפור היה מותש מהפילים, מההיפופוטמים ומהלווייתנים, וביקש שדנקן ישתמש בו גם לצביעת גוזלי פינגווינים וחלוקי נחל; הלבן הרגיש ריק, כי הוא בצבע הדרף, ואפילו אינו חלק מצבעי הקשת; השחור לא רצה להיות רק קו אלא גם צבע, והציע לדנקן לצייר כדור שחור, וכך הלאה. לעתים היו ביניהם סתירות, לעתים עוינות וריב. הצהוב והכתום רבו ביניהם על השמש. עכשיו הם אינם מדברים ביניהם, וכל אחד מהם מנמק מדוע הוא הצבע האמיתי של השמש. ויש גם טענה לאפליה ולהדרה. לטענת הוורוד, דנקן כלל לא השתמש בו בשנה האחרונה, כי הוא חושב שזה צבע של בנות. הוורוד הציע לו הצעה מנומקת: לצבוע בו דינוזאור, מפלצת או קאבווי. דנקן מצליח למצוא פתרון בציור הכולל את כל הצבעים באופן שנותן מענה מלא לתלונותיהם.

24 במקור "A person's a person. No matter how small" – משפט מפתח שמופיע לאורך הספר כמה וכמה פעמים (Dr. Seuss, 1954).

מקורות

- אבגר, ע' (2016). **השתתפות ילדים וכני נוער בהליכי קבלת החלטות וקביעת מדיניות**. הכנסת: מרכז המחקר והמידע.
- אורין, ש' (2018). **חינוך דליברטיבי**. לקסי־קיי, 9, 13-14.
- אלוני, נ', יובל, א' (עורכים) (2012). פורום: חוק זכויות התלמיד. **גילוי דעת**, 2, 125-155.
- אמנה בדבר זכויות הילד (1989). **כתבי אמנה 1038**, כרך 31, עמ' 221.
- בן־הדרור, נ' (2006). והעץ הנבחר הוא... **הד הגן**, 4, 64-71.
- בקר, א' (2019). **שיתוף ציבור במשרדי הממשלה וברשויות המקומיות**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- גופר, ר' (2003). ועידות האזרחים בישראל. בתוך: א' צ'רצ'מן, א' סדן (עורכות), **השתתפות: הדרך שלך להשפיע** (עמ' 196-214). הקיבוץ המאוחד.
- גרטל, ג' (2019). **דוח מת"ת: שיתוף נוער בהתוויית מדיניות**. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- דוקטור סוס (1979/1958). **המלך צב־צב וספורים אחרים** (מתרגמת: לאה גולדברג). ספרית פועלים.
- דיוולט, ד' (2013/2014). **הצבעים בשביתה** (מתרגמת: נטע גורביץ'); מאייר: אוליבר ג'פרס). משכל.
- הופמן, ת' (2020). **חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך: מסמך עקרונות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- (עורכת) (2021). **בימת דיון: חינוך לדמוקרטיה – לאן הולכים מכאן? ביטאון מכון מופ"ת**, 67 (אוקטובר).
- וקסמן, א', בלאנדר, ד' (2002). **דגמים של שיתוף אזרחים**. מחקר מדיניות 26. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- יונה, י', ספיבק, א' (עורכים) (2012). **אפשר גם אחרת: מתווה לכינונה של חברה מתוקנת**. הקיבוץ המאוחד.
- לב־און, א' (2015). **שיתוף ציבור דיוני (דליברטיבי) בישראל**. בתוך: ר' מן, א' לב־און, **דוח שנתי: התקשורת בישראל 2014 – סדרי יום, שימושים ומגמות** (עמ' 50-69). אריאל: המכון לחקר מדיה חדשים, חברה ופוליטיקה.
- לב־און, א', מנוסביץ, ע' (2015). **דליברציה בקמפוס: ועידת הסטודנטים 2012**. סוגיות חברתיות בישראל, 19 (חורף), 207-228.
- לוי, ת' (2019). **האם אנחנו באמת רוצים להקשיב לילדים? קולות – כתב עת לענייני חינוך וחברה**, 18, 19-21.

- מדקר, ע' (2015). בעד ונגד. הד הגן, 4, 80-89.
- מלכה, ו' (2013). פורום דיונים כזירת דליברציה וכסוכן העצמה: מקרה הבוחן של סטודנטים בחוג לתקשורת. מסגרות מדיה, 10 (חורף), 33-61.
- מנוסביץ', ע' (2019). פדגוגיה דליברטיבית כמודל יישומי לאינטגרציה של למידה חברתית-רגשית בתוכנית הלימודים. ביטאון מכון מופ"ת, 64.
- משיח, ס', ורטה-זהבי, ת' (2021). אני ילדה פוליטית: ספרות ילדים ואוריינות פוליטית בגיל הרך. רסלינג.
- משרד החינוך (ח"ת). ניהול דיון: כללי שיח לילדי הגן.
- משרד החינוך (2013). בשבילי הזכויות: אחריות אזרחית – בדרך לחברת מופת. מחלקת הפרסומים.
- משרד החינוך (2015). בשבילי הזכויות – אחריות אזרחית: הצעות לפעילויות לימוד וחקר. גף הפרסומים.
- משרד החינוך (2021, 26 באוקטובר). פעלנות – ד"ר מירב תורג'מן (סרטון וידיאו). יוטיוב.
- משרד המשפטים (2003). הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה: דוח ועדת המשנה בנושא חינוך.
- נגיד, מ' (2015). שיתוף הציבור בשלטון המקומי: הניסיון המעשי ולקחיו. מחקר מדיניות, 110. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- נויברגר, ב' (2004). דמוקרטיה ודיקטטורות – רעיונות, הקשרים, משטרים. כך ראשון: דמוקרטיה. האוניברסיטה הפתוחה.
- סמוחה, ס' (1996). דמוקרטיה אתנית: ישראל כאבטיפוס. בתוך: פ' גנוסר, א' בראלי (עורכים), ציונות: פולמוס בן זמננו (עמ' 277-311). שדה בוקר: מרכז למורשת בן-גוריון.
- עוז-זלצברגר, פ' (1999). הדמוקרטיה הליברלית: מבט היסטורי על עניין לא פשוט. תרבות דמוקרטית, 1, 136-197.
- פולק, א', סיגל, ע', לפסטיין א' (עורכים) (2015). פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד. המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פולק-כהן, כ' (2019). זכותם של ילדים להשמיע את קולם ולהישמע: על שיתוף, שותפות והשתתפות של ילדים ובני נוער בקבלת החלטות בעניינם. נקודת מפגש, 16 (ינואר), 14-17.
- פוניזובסקי-ברגלסון, י', אשתר, ס', דיין, י', רואר-סטריאר, ד', וואלה, נ' (2019). היבטים של agency בפרספקטיבות של ילדים וילדות. מגמות, נ"ד(2), 71-93.

- פורת, ע', כהן-אהרונוב, ר' (2017). "אני ואתה נשנה את העולם": מפסיכיות להובלת שינוי על ידי ילדי הגן. בתוך: ילדים מזמנים סביבות משחק ולמידה: עלון לגננת (עמ' 15-26). משרד החינוך, אגף א' לחינוך קדם-יסודי.
- פינטו, א', וגרהוף, ע' (2020). מגמות בחינוך לגיל הרך. משרד החינוך, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות.
- קושר, ח', בן-אריה, א' (2009). השתתפות ילדים בעיצוב מדיניות חברתית – תפקידה של העבודה הסוציאלית. ביטחון סוציאלי, 81, 107-134.
- רן, ע' (2017). תפקיד המדריך הפרדגוגי בארץ ובעולם: דגמים נבחרים מאירלנד, הולנד, ישראל, סינגפור ושבדיה. מרכז המידע הבין-מכללתי, הוצאת מכון מופ"ת.
- תורג'מן, מ', אלדרוקי פינס, ד', ג'ראד, מ' (2019). הגן העתידי: להיות אני, להשתייך ולגלות עולם. עלון דע-גן, 12, 8-19.
- Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7, E1-E19. doi.org/10.5195/dpj.2019.268
- Asterhan, C. S. C., Howe, C., Lefstein, A., Matusov, E., & Reznitskaya, A. (2020). Controversies and consensus in research on dialogic teaching and learning. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 8, S1-S16. doi.org/10.5195/DPJ.2020.312
- Avery, P. (2011). [Deliberation as a core part of teacher education and civics classrooms](#). *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 10, 11-21.
- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. M. (2014). Secondary students and the deliberation of public issues. *PS – Political Science and Politics*, 47(4), 849-854. doi.org/10.1017/S1049096514001164
- Bachtiger, A., Dryzek, J., Mansbridge, J., & Warren, M. (2018). Deliberative democracy: Introduction. In A. Bachtiger, J. Dryzek, J. Mansbridge, & M. Warren (Eds.), *The Oxford handbook of deliberative democracy* (pp. 1-31). Oxford University Press.
- Berman, S. (2003). The roots and rationale of social democracy. *Social Philosophy and Policy*, 20(1), 113-144.
- Bessette, J. (1980). Deliberative democracy: The majority principle in republican government. In R. Goldwin, & W. Shambra (Eds.), *How democratic is the constitution?* (pp. 102-116). American Enterprise Institute.

- Česnulaitė, I. (2020). Models of representative deliberative processes. In *Innovative citizen participation and new democratic institutions: Catching the deliberative wave* (pp. 33–64). OECD Publishing.
- Chwalisz, C. (2020). Introduction: Deliberation and new forms of governance. In *Innovative citizen participation and new democratic institutions: Catching the deliberative wave* (pp. 19–32). OECD Publishing.
- Correia, N., Aguiar, C., & Amaro, F. (2021). Children's participation in early childhood education: A theoretical overview. *Contemporary Issues in Early Childhood*. doi.org/hbf4
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- (2018). *Reference framework of competences for democratic culture, volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
- Crick, B. (2002). *Democracy: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Cunningham, F. (2002). *Theories of democracy: A critical introduction*. Routledge.
- Curato, N., Dryzek, J. S., Ercan, S. A., Hendriks, C. M., & Niemeyer, S. (2017). Twelve key findings in deliberative democracy research. In J. Mansbridge & J. S. Fishkin (Eds.), *The prospects and limits of deliberative democracy*. *Daedalus* 146(3), 28–38. The MIT Press on behalf of American Academy of Arts & Sciences.
- DCEDIY (Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth) (2021). *Participation framework: National framework for children and young people's participation in decision-making*. Government of Ireland.
- DCYA (Department of Children and Youth Affairs) (2015). *National strategy on children and young people's participation in decision-making, 2015–2020*. Government of Ireland.
- Diamond, L. (2010). The meanings of democracy: Introduction. *Journal of Democracy*, 21(4), 102–105.
- Dr. Seuss (1954). *Horton hears a who!* Random House.
- Elstub, S. (2010). The third generation of deliberative democracy. *Political Studies Review*, 8(3), 291–307.

- Elstub, S., Ercan, S., & Mendonça, R. F. (2016). Editorial introduction: The fourth generation of deliberative democracy. *Critical Policy Studies*, 10(2), 139–151.
- Elstub, S., & Escobar, O. (2019). Defining and typologising democratic innovations. In S. Elstub & O. Escobar (Eds.), *Handbook of democratic innovation and governance* (pp. 11–31). Edward Elgar.
- Erickson, J. D., & Thompson, W. C. (2019). Preschool as a wellspring for democracy: Endorsing traits of reasonableness in early childhood education. *Democracy and Education*, 27(1), 1.
- Harell, K. F. (2019). Deliberative decision-making in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 299–308.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Hauver, J., Zhao, X., & Kobe, J. F. (2017). Performance as pedagogy: Children's trust and the negotiation of subjectivities in the context of deliberative dialogue. *Theory and Research in Social Education*, 45(3), 293–317.
- Hayward, J., & Martino, S. (Directors) (2008). *Dr. Seuss' horton hears a who!* [Film]. 20th Century Fox.
- He, B. (2014). Deliberative culture and politics: The persistence of authoritarian deliberation in China. *Political Theory*, 42(1), 58–81.
- He, B., & Warren, M. E. (2017). Authoritarian deliberation in China. In J. Mansbridge & J. S. Fishkin (Eds.), *The prospects and limits of deliberative democracy*. *Daedalus* 146(3), 155–166. The MIT Press on behalf of American Academy of Arts & Sciences.
- Held, D. (2006). *Models of democracy* (3rd ed.). Polity Press.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356.
- Hu, S. H. (2012). The effects of deliberative learning on Taiwanese middle school students' democratic behaviour. *Pacific-Asian Education Journal*, 24(1), 31–40.

- Knowles, R. T., & Clark, C. H. (2018). How common is the common good? Moving beyond idealistic notions of deliberative democracy in education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 12–23.
- Landmore, H. (2017). Deliberative democracy as open, not (just) representative democracy. In J. Mansbridge & J. S. Fishkin (Eds.), *The prospects and limits of deliberative democracy*. *Daedalus*, 146(3), 51–63. The MIT Press on behalf of American Academy of Arts & Sciences.
- (2020). *Open democracy: Reinventing popular rule for the twenty-first century*. Princeton University Press.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspective from theory and practice* (pp. 11–23). Routledge.
- (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment no. 12*. Save the Children UK.
- Lansdown, G., & O'Kane, C. (2014). *A toolkit for monitoring and evaluating children's participation, booklet 3: How to measure the scope, quality and outcomes of children's participation*. Save the Children.
- Lijphart, A. (2012). *Patterns of democracy: Government forms and performance in Thirty-six countries (2nd Edition)*. Yale University Press.
- Longo, N. V., Manosevitch, I., & Shaffer, T. J. (2017). Introduction. In T. J. Shaffer, N. V. Longo, Manosevitch, I. & M. S. Thomas (Eds.), *Deliberative pedagogy: Teaching and learning for democratic engagement* (pp. xix–xxxv). Michigan State University Press.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- (2018). Defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340–354.
- Manosevitch, I. (2019). Deliberative pedagogy in a conflicted society: Cultivating deliberative attitudes among Israeli college students. *Higher Education*, 78(4), 745–760.

- Mansbridge, J. (2015). *A minimalist definition of deliberation*. In P. Heller & V. Rao (Eds.), *Deliberation and development: Rethinking the role of voice and collective action in unequal societies* (pp. 27–50). World Bank.
- Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Christiano, T., Fung, A., Parkinson, J., Thompson, D. F., & Warren, M. E. (2012). A systemic approach to deliberative democracy. In J. Parkinson & J. Mansbridge (Eds.), *Deliberative systems: Deliberative democracy at the large scale* (pp. 1–26). Cambridge University Press.
- Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Estlund, D., Føllesdal, A., Fung, A., Lafont, C., Manin, B., & Martí, J. L. (2010). The place of self-interest and the role of power in deliberative democracy. *Journal of Political Philosophy*, 18(1), 64–100.
- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Soc Psychol Educ*, 21(4), 951–972.
- McAvoy, P., & McAvoy, G. E. (2021). Can debate and deliberation reduce partisan divisions? Evidence from a study of high school students. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 275–284.
- Molnar-Main, S. (2017). *Deliberation in the classroom: Fostering critical thinking, community, and citizenship in schools*. Kettering Foundation Press.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Social Research*, 66(3), 745–758.
- (2000a). For an agonistic model of democracy. In Noel O'Sullivan (Ed.), *Political theory in transition* (pp. 113–132). Routledge.
- (2000b). Politics and passions: The stakes of democracy. *Ethical Perspectives*, 2–3, 146–150.
- Nir, T., & Perry-Hazan, L. (2016). The framed right to participate in municipal youth councils and its educational impact. *Children and Youth Services Review*, 69, 174–183.
- Nishiyama, K. (2019). Enabling children's deliberation in deliberative systems: Schools as a mediating space. *Journal of Youth Studies*, 22(4), 473–488.
- (2021). Democratic education in the fourth generation of deliberative democracy. *Theory and Research in Education*, 19(2), 109–126.

- Nishiyama, K., Russell, W., & Chalaye, P. (2020). *Facilitation of deliberation in the classroom: The interplay of facilitative technique and design to increase inclusiveness*. Working paper series no. 2020/03. Centre for Deliberative Democracy and Global Governance, University of Canberra.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85–100.
- Papandreou, M., & Yiallourous, S. (2020). Highlighting the features of whole-class interactions in a participatory early childhood environment. *Early Child Development and Care*, 190(4), 461–477.
- Parkinson, J. (2012). Democratizing deliberative systems. In J. Parkinson & J. Mansbridge (Eds.), *Deliberative systems: Deliberative democracy at the large scale* (pp. 151–172). Cambridge University Press.
- Pearce, K. (2016). *The use of CosmoKidz in k-12 classes in Oracle, Arizona to help children develop social skills needed for effective citizenship: Final report to the Kettering Foundation*. CMM Institute.
- Perry-hazan, L. (2016). Children's participation in national policymaking: "You're so adorable, adorable, adorable! I'm speechless; so much fun!". *Children and Youth Services Review*, 67, 105–113.
- Perry-Hazan, L., & Somech, A. (2021). Conceptualising student participation in school decision making: An integrative model. *Educational Review*. doi.org/gmzwgq
- Persson, M., Andersson, K., Zetterberg, P., Ekman, J., & Lundin, S. (2020). Does deliberative education increase civic competence? Results from a field experiment. *Journal of Experimental Political Science*, 7(3), 199–208.
- Rollo, T. (2017). Everyday deeds: Enactive protest, exit, and silence in deliberative systems. *Political Theory*, 45(5), 587–609.
- Samuelsson, M., & Bøyum, S. (2015). Education for deliberative democracy: Mapping the field. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 24(1), 75–94.
- SCIO (The State Council Information Office of China) (2021). *CPC celebrates 100 years, continues modernization push*. bit.ly/3ptKUWq
- Stitzlein, S. M. (2010). Deliberative democracy in teacher education. *Journal of Public Deliberation*, 6(1), 5. doi.org/10.16997/jdd.103

- Tammi, T. (2013). Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of deliberations and the teacher's role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 73–86.
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170–178.
- Todres, J., & Higinbotham, S. (2016). *Human rights in children's literature: Imagination and the narrative of law*. Oxford University Press.
- UNCRC (UN Committee on the Rights of the Child) (2003). *CRC/GC/2003/5. General Comment No. 5: General measures of implementation of the convention on the rights of the child (arts. 4, 42 and 44, para. 6)*. digitallibrary.un.org/record/513415
- (2005). *CRC/C/GC/7. General Comment No.7: Implementing child rights in early childhood*. digitallibrary.un.org/record/570528
- (2009). *CRC/C/GC/12. General Comment No.12: The right of the child to be heard*. digitallibrary.un.org/record/671444
- (2013). *CRC/C/GC/14. General Comment No.14 on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1)*. digitallibrary.un.org/record/778523
- UNGA (United Nations General Assembly) (2002). *A/RES/S-27/2. A world fit for children: resolution adopted by the General Assembly*. digitallibrary.un.org/record/464538
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 5–48.
- Young, I. M. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. In S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political* (pp. 120–135). Princeton University Press.
- (1997). Difference as a resource for democratic communication. In J. Bohman & W. Rehg (Eds.), *Deliberative democracy* (pp. 383–406). MIT Press.
- Zakaria, F. (1997). The rise of illiberal democracy. *Foreign Affairs*, 76(6), 22–43.