

מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מוכוון דמוקרטיה: ביקורת על תפיסת החינוך הפוליטי של צבי לם

ניר מיכאלי

הדמוקרטיה לא תגוע מהתנקשות ממוקדת, אלא תיכחד באיטיות בגלל שוויון נפש ותת-תזונה. רוברט מיינארד האצינס (Hutchins, 1952, p. 80)

תקציר

המאמר מבקש להציב גישה של "חינוך פוליטי ביקורתי לאזרחות דמוקרטית", היוצאת מתוך ביקורת לגישתו של צבי לם לחינוך פוליטי. גישתו של לם מתבססת על רציונליות ועל נאמנות לערכי מוסר המקובלים בחברה, והביקורת כנגדה טוענת כי היא לוקה הן בהפרדה בין חינוך לדמוקרטיה לבין חינוך פוליטי והן בהיעדר מחויבות ומכוונות לערכי מהות דמוקרטיים. בליבת המאמר מוצג ניתוח אנליטי של גישות לחינוך פוליטי הפורש שני צירי הבחנה: הציר הראשון מבחין בין חינוך דמוקרטי בד' גדולה לחינוך בד' קטנה, בהתאם למידת המחויבות לערכי מהות דמוקרטיים; הציר השני מבחין בין חינוך פוליטי בפ' גדולה לחינוך בפ' קטנה, בהתאם למידת הנכונות לעיסוק בסוגיות קונפליקטואליות ולאפשרות לחולל שיח ביקורתי. על בסיס שני צירים אלה ממפה המודל גישות ומודלים פדגוגיים שונים בתחום, ובהם גישה של חינוך פוליטי ביקורתי לאזרחות דמוקרטית. גישה זו רואה במחנכים סוכנים של חינוך לאזרחות דמוקרטית במובנה המהותי, המנכיחים סוגיות פוליטיות קונפליקטואליות והמעודדים שיח ביקורתי מושכל.

כנאום שנשא שר החינוך בנט במסגרת ועידה שעסקה בחינוך לדמוקרטיה הוא אמר את הדברים הבאים:

אנחנו הדמוקרטים מאמינים בחופש ואנחנו מאמינים בשוויון. אנחנו מאמינים שכל בני האדם זכאים לשוויון אזרחי ופוליטי ללא אפליה המבוססת על גזע, מין או אמונה. אנחנו מוקירים זכויות כגון חופש הדיבור, חופש העיתונות,

חופש ההתאגדות וחופש הדת. אנחנו מאמינים שממשלות צריכות להיות מוגבלות בכוחן ושמטרתן ההכרחית היא הגנה על זכויות אזרחיהן. אלו הדברים בהם אזרחי כלל החברות הדמוקרטיות מאמינים, וילדינו צריכים ללמוד על הדברים האלה בבתי הספר. [...] דמוקרטיה איננה דוקטרינה של יחסיות ערכית. [...] האמת היא שממשל דמוקרטי נעלה מבחינה ערכית על זה הטוטליטרי.

את הנאום הזה לא נשא שר החינוך הישראלי, נפתלי בנט, שמונה לתפקידו באביב 2015, אלא ויליאם בנט, שכהן כשר החינוך האמריקאי בשנים 1985-1988, בממשלו הרפובליקני של הנשיא רונלד רייגן. הפסקה הנ"ל נמסרה כחלק מנאום ארוך, שבו ביטא מחויבות לחינוך לערכים דמוקרטיים (Bennett, 1986). התרגום שלי).

נדמה שרוח הדברים של בנט האמריקאי אינה מנשבת בהרמוניה עם שלל מהלכים הנוגעים לחינוך לדמוקרטיה, הננקטים בעת כהונתו של בנט הישראלי, וגם בעת כהונתם של לא מעט שרי חינוך שקדמו לו. דוגמאות מספר שהתפרסמו בתקשורת בשלהי שנת 2017 ממחישות את הפער: מנהלת תיכון רבין בנשר קיבלה הנחיה בהולה ממושרד החינוך לבטל אירוע מסורתי שנועד להתקיים באותו בוקר עם "פורום משפחות שכולות"; כמה שבועות לפני כן הורה שר החינוך לבטל כנס משותף של משרד החינוך עם האגודה לזכויות האזרח שיועד למורים ואמור היה לעסוק בסוגיית זכויות עובדים לקראת יום הזכויות הבינ"לאומי; שנה לפני כן יצא המשרד נגד כניסתם של נציגי הארגון "שוברים שתיקה" לבתי הספר, צעד שתורגם לאחר מכן לתיקון בחוזר המנכ"ל, "השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת" (חוזר מנכ"ל תשעז/ב4) ובתיקון לחוק חינוך ממלכתי שאושר בוועדת החינוך של הכנסת בפברואר 2018.¹ הטיעון שהציג משרד החינוך בצעדיו אלה הוא הרצון למנוע חשיפה של התלמידים לעמדות שלטענתו נותנות מקום ולגיטימציה לעמדות ולנרטיבים השוללים את קיומה של מדינת ישראל.

חשוב להדגיש שלמרות נטיית השיח הציבורי להטיל את מלוא האחריות לצמצומו של החינוך לדמוקרטיה על קברניטי הקדנציה הנוכחית, התמונה הנכוחה היא שזה למעשה המשך של מגמה ארוכת שנים. נזכיר לדוגמה את ספר הלימוד

1 הצעת חוק חינוך ממלכתי – מניעת פעילות בתוך מוסדות חינוך של ארגונים הפועלים נגד מטרות החינוך ונגד צה"ל. אושרה בוועדת החינוך של הכנסת ב-12.2.18. ראו באתר הוועדה.

באזרחות שפרנס ויכוחים וביקורות מרובים ושנטען נגדו כי הוא מפר את האיזון בין רכיבים פרטיקולריים לאוניברסליים בחינוך לאזרחות.² הספר יצא לאור בשנת 2016, אך נכתב ועוצב במשך שנים ארוכות תחת שרביטיהם של כמה וכמה שרים. בשנה זו הוציא מבקר המדינה דוח ביקורת מיוחד שעסק בחינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות. גם כאן, הרוח ביקר את פעולות משרד החינוך ואת מחדליו בתחום, ואת היישום הקלוקל לאורך שנים ארוכות של המלצות שלל ועדות שעסקו בתחום. שני מחקרים של המכון הישראלי לדמוקרטיה, שמיפו בראשית שנת 2015, לקראת כנס לאוטמן למדיניות חינוך, את תמונת המצב של החינוך לדמוקרטיה, מתארים גם הם את חולשת החינוך לדמוקרטיה טרום כהונתו של השר הנוכחי (כהן, 2015; שפיגל-כהן 2015).

דוגמאות אלה מעלות לדיון בכל פעם מחדש את סוגיית החינוך הפוליטי בכלל ואת השאלה של הכללת סוגיות מעוררות מחלוקת במסגרת בית הספר בפרט. שתי הבחנות מושגיות שסיפק לנו צבי לם מסייעות במיפוי העמדות והפרקטיקות הננקטות כלפי סוגיה זו. אך במאמר זה ברצוני לטעון, כי גישתו לחינוך פוליטי אינה מספיקה מנקודת המבט של מחויבות לערכי מהות דמוקרטיים, וכי יש להבנות עליה קומה נוספת, והיא גישה של חינוך פוליטי-דמוקרטי.

ההבחנה הראשונה שערך לם (1991) היא בין חינוך אידאולוגי לחינוך פוליטי. כהמשך למיון הקלאסי שלו לשלוש אידיאולוגיות-העל בחינוך (סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה) טען לם, כי חינוך אידאולוגי הוא כזה המבקש להנחיל בקרב הלומדים אמונות ותפיסות עולם קונקרטיות, בעוד חינוך פוליטי הוא זה הפורש לפני הלומדים באופן הגון שלל עמדות ומאפשר להם לגבש את עמדתם האישית. החינוך האידאולוגי אליבא דלם פועל באופן אינדוקטריני, תוך כדי האדרת העמדה המבוקשת והסימת אפשרות לחשיפה לעמדות חלופיות המבקרות אותה. החינוך הפוליטי, לעומתו, מקפיד על חשיפה מאוזנת של עמדות מתחרות ונמנע ממתן בכורה לעמדה זו אחרת, כדי לאפשר ללומדים חופש בחירה.

במאמר מאוחר יותר שלו, על הכשרת מורים לעיסוק בפוליטיקה, הוסיף לם להבחנה קטגוריה שלישית של חינוך א-פוליטי (לם 1999). על פיה, חינוך א-פוליטי הוא כזה המבקש להותיר את בתי הספר כזירות סטריליות, מקומות שיש

2 בהקשר זה ראו "פורום מסות – אזרחות במבחן: המחלוקת על החינוך לאזרחות", גילוי דעת, 10, 2016, עמ' 137-218.

לשמור עליהם נקיות מעיסוק בסוגיות מעוררות מחלוקת, מחשש להשפעה או להטיה "מזיקה" על התלמידים שאינם מצוידים ביכולת להבחין בין ידיעה לעמדה, ולכן נוחים להשפעה. התומכים בגישה זו מבקשים לשמר את בית הספר כמוסד להעברת ידע מוסכם או מקובל, שאין להכתימו בעיסוק בתכנים מעוררי מחלוקת שנועדו לטפח עמדות פוליטיות קונקרטיות.

גישה זו מתחברת לזו של ההוגה האמריקאי ריצ'רד רורטי (Rorty, 1990). רורטי טען כי דרושה חלוקת עבודה בין החינוך הבית ספרי שצריך להיות מחויב ל"אמת" לבין ההשכלה הגבוהה, שצריכה להיות מחויבת ל"חופש": על בתי הספר לעסוק אך ורק בידע שנכלל בקונסנזוס, ללא קשר לשאלת אמינותו או נכונותו, ולהקפיד שלא לערער ולא לאתגר. רק בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה אפשר לשלב נקודות מבט ביקורתיות, התובעות מהלומדים להבנות השקפת עולם עצמאית. תפיסה זו נשענת על היגיון היררכי, ולפיו הבסיס צריך להיות הבניה של ידע בלתי מעורער, ורק כשזה נרכש, ניתן להבנות קומה נוספת של ביקורת וערעור בדרך לקומה השלישית של הבניית עמדה עצמית.

אם לחזור למיון שיצר לם, הוא בעצם מבקר את שתי גישות הקיצון – גם את הגישה האפוליטית וגם את זו האידאולוגית-אינדוקטרינית, ומציע במקומן את הגישה של אוריינות פוליטית. נדמה שאין קושי רב להצטרף לביקורתו כלפי שתי גישות הקיצון. את החינוך האפוליטי קל להדוף בטענה שממילא אי אפשר לבסס חינוך כזה. בטענה זו ניתן להתבסס על המושג "תוכנית הלימודים הסמויה" מבית המדרש של מייקל אפל (Apple, 1990), שמראה כי תהליכי הוראה וחינוך עמוסים לעיפה במסרים ערכיים ואידאולוגיים, המועברים ביעילות כבדרך אגב באמצעות שלל סדיריות ארגונית והתנהגותיות. גם אם עוברים למישור התוכני המודע, ניתן לבסס את ביקורת החינוך האפוליטי על הטענה, שממילא כל תוכן שנבחר מבטא הכרעה ערכית מסוימת. כך, שלושת השלבים של שרשרת המזון של תכנון ההוראה בכל תחומי הדעת – שלב תוכנית הלימודים הרשמית, שלב ספרי וחומרי הלימוד המאושרים ושלב תוכניות ההוראה של המורים – הם בסופו של דבר ביטוי להכרעות ולבחירות ערכיות ופוליטיות. אם חינוך אפוליטי אינו אפשרי, המשמעות היא שבהכרח החינוך רווי ב"פוליטיקה", והשאלה היחידה שנתרת היא, מה צריכה להיות מטרת הנכחתו, וכנגזרת מכך – באיזה אופן ובאילו מגבלות תוכניות ותהליכיות יש להנכיחו.

כאן מגיעים לביקורת כלפי ה"חינוך האידאולוגי", שמתוך מודעות לנוכחות

הממד הפוליטי בהוראה מחד גיסא ולפוטנציאל ההשפעה מאידך גיסא, הוא מגייס את המעשה החינוכי לשם קידום תעמולה פוליטית דלילת סימני שאלה וספקות ורוויית סימני קריאה וסיסמאות. מבקרי גישה זו טוענים, כי היא הופכת את הלומדים לאובייקטים מאולפים, וחוטאת למחויבות של העולם הבית ספרי בעידן המודרני לטפח בקרב תלמידיהם יכולות הבנה וחשיבה עצמאיים.³

חשוב לציין שממדי הביקורת כלפי גישה זו צפויים להתרחב או להצטמצם ביחס הפוך למידת ההתאמה בין תפיסת העולם שנמסרת במוסד החינוכי לזו של בית או של קהילת ההורים, וגם לזו המוגדרת על ידי המדינה ושליחיה בהנהגת משרד החינוך. במקום שבו מתקיימת "אחדות גורמי החינוך", כמו שכונתה ההסכמה האידאולוגית בחינוך הקיבוצי, הביקורת צפויה להיות מצומצמת, משום שכלל גורמי החינוך בבית, במוסד החינוכי הפורמלי ובמוסדות הבלתי פורמליים תמימי דעים לגבי תפיסת העולם שמבקשים לטפח. במקום שיש בו מתח בין תפיסות העולם המונחלות במוסד החינוכי לבין אלו שמקובלות בבית ההורים – שם צפויה לצמוח ביקורת העשויה לתפוח עד לכדי התנגדות.

לם כאמור מבקר את שתי הגישות האלה כלפי החינוך הפוליטי, ומציב כנגדן גישה שלישית, רצויה בעיניו, הזוכה להיקרא בפיו "חינוך פוליטי", ובעצם "חינוך לאוריינות פוליטית". מטרת החינוך הפוליטי, על פי גישה זו, היא לטפח עמדה חיובית של היחיד כלפי השדה הפוליטי וכלפי האוטונומיה שלו, הנובעת מחיבור בין חשיבה רציונלית לבין נורמות מוסר תרבותיות מקובלות. לם מדגיש, כי בעוד החינוך האידאולוגי משחרר את היחיד מאחריות למעשיו, "החינוך הפוליטי מנסה להשליט את שכלו ואת רגישותו המוסרית של היחיד על התנהגותו בתחום הפוליטי" (לם, 1991, עמ' 320). החינוך הפוליטי מאפשר לפרט להבנות את עמדותיו מתוך חשיבה ביקורתית הנשענת על עובדות ועל נתונים מבוססים והמחויבת לאמות מוסר מקובלות. בתהליכי חינוך פוליטיים ראויים, סבור לם, יש משום מחויבות לצמיחה אינטלקטואלית, ולכן הם נעדרים כל צנזורה תוכנית. אמות המידה היחידות להשמעת עמדות של לומדים כמלמדים היא אותה מחויבות לטיעונים

3 ראו בהקשר זה את שירו המהדהד של נתן אלתרמן (1943) "אילוף ילדים", שאמנם נכתב כביקורת נגד מדריכי תנועות הנוער האידאולוגיות, אך מבטא גם את רוח הביקורת נגד אינדוקטרינציה חינוכית באשר היא: "כך הטף צועדים / ובראשם בטור עפל / הכחור הנושא לצאנו אור-מאפל / המצביא רב הדעת וקצר המכנס / שפסוקים לשנון הוא חגור ומשנס / שליטם ומושלם של ילדי היהודים - / המדריך הפוליטי / של גן הילדים!"

רציונליים מבוססי עובדות ולערכי מוסר מקובלים. על בית ספר המאמץ גישה זו לחשוף את תלמידיו למגוון רחב של עמדות, ולעבדן אחר כך בתהליכי בירור, ניתוח והתדיינות. לם ממליץ בהקשר זה על היעזרות בדוברים חיצוניים מכלל הקשת הפוליטית ועל שימוש בעיתונות המייצגת מגוון רחב של עמדות.

יש להניח שעל בסיס גישתו לחינוך פוליטי היה לם מתייצב כיום בראש מחנה המבקרים את צעדי הצנזורה, ואילו התומכים בצעדי הצבת הגבולות היו בוודאי עונים לו שהם דווקא נאמנים לגישתו, ושהוויכוח ביניהם הוא רק על הפרשנות לאמות המידה של ה"רציונליות" ושל "ערכי המוסר המקובלים". לדירם, דווקא נאמנות לאלה חייבת להוליד קווי גבול לשיח הפוליטי המתאפשר בבית הספר, דוגמת הקווים שמבקשים לקבוע. זו לדעתי החוליה החלשה בהגדרת החינוך הפוליטי שהוריש לנו לם.

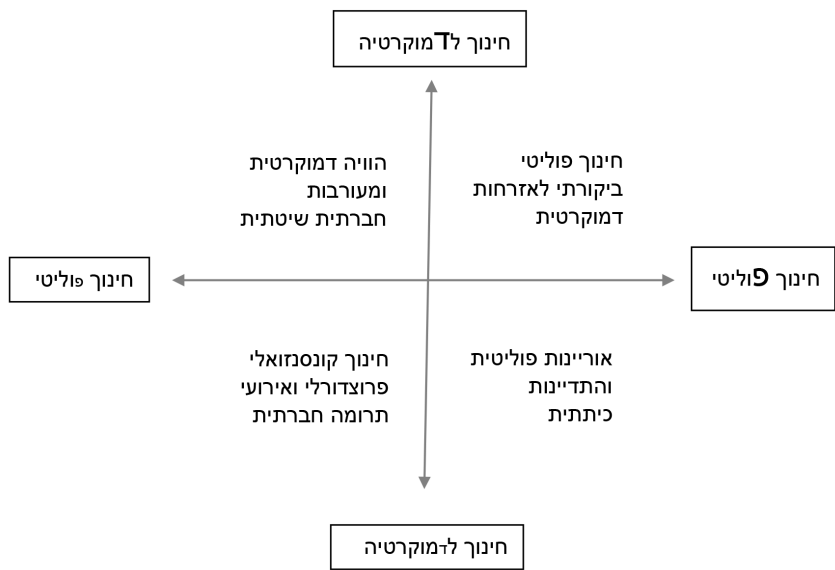
נדמה שעיקר הבעיה טמונה בהפרדה בין זירת החינוך לדמוקרטיה לזירת החינוך לערכים בכלל ולזו של החינוך הפוליטי בפרט. לאורך התחנות בגלגולי התפתחות של זירות החינוך לערכים הייתה טמונה הנחת מוצא של מחויבות לתפיסת העולם הדמוקרטית, אך זו לא נוסחה באופן מפורש. לדוגמה נזכיר שני מודלים חינוכיים שפרחו במאה ה-20 – הבהרת הערכים של סימון ואחרים (Simon, Howe, & Kirschenbaum, 1972) והחינוך המוסרי של קולברג (קולברג וטרייל, 1972). שניהם ביקשו להציב אלטרנטיבה להטמעת ערכים אינדוקטרינית דרך תהליכי חינוך, שבאמצעים דיאלוגיים המבוססים על סימולציות ועל דיוני דילמה מסייעים לפרט להבנות מדרגות התפתחות ערכית ומוסרית. שני המודלים אמנם לא הציבו במפורש את ה"דמוקרטיה" כיעד חינוכי, אבל ניכר שהגדירו יעדים ערכיים העולים בקנה אחד עם ערכי היסוד שלה, כגון הסכמיות חברתית ומצפוניות אוניברסלית. צבי לם ביקר בחריפות את המודל הקולברגי כלקוי מבחינה מוסרית, משובש מבחינה רציונלית וחסר כל סיכוי למימוש מעשי (לם, 1976). לטענתו, המודל אינו מצליח ליישב סתירה אימננטית בין הכמיהה לאוטונומיה לבין הציפייה לקבלה של ערכים רווחים או ראויים. אני מבקש להפנות ביקורת זו גם כלפי ה"אוריינות הפוליטית" של לם עצמו, שמחייבת להבנתי הנכחה ברורה יותר של סדר יום ערכי דמוקרטי שאליו רוצים לחנך.

לצורך הנכחה זו אבקש להציע מודל אנליטי לניתוח גישות לחינוך פוליטי. בבסיס המודל אניח שני צירי הבחנה – בין חינוך דמוקרטי בד' גדולה לכזה בד' קטנה, ובין חינוך פוליטי בפ' גדולה לכזה בפ' קטנה. אדגיש כי מודל מוצע זה

מתייחס לחינוך הבית ספרי ולהתגלמותו של החינוך הפוליטי והדמוקרטי – בחזון ובפרקטיקה – במכלול ההוויה הבית ספרית על שלל מקצועות הלימוד והפעילויות שבה.

בציר החינוך הדמוקרטי, על בסיס הבחנתו של פנטם בין דמוקרטיה עבה לדמוקרטיה רזה בהתאם להיקפי המעורבות האזרחית (Puntam, 2000), אבקש להבחין בין חינוך דמוקרטי בד' קטנה לחינוך דמוקרטי בד' גדולה. חינוך דמוקרטי בד' קטנה ממוקד בהיבטים פרוצדורליים ואף בדילול הדמוקרטיה לכדי העיקרון של שלטון הרוב. חינוך לדמוקרטיה בד' גדולה ממוקד בהיבטים מהותיים ובמחויבות לערכים העומדים בבסיסו, ובכללם הגנה על זכויות האדם והאזרח וביקורת שלטון הרוב (Hess, 2009; Parker, 2003).

בציר החינוך הפוליטי אבקש לאמץ הבחנה בין חינוך פוליטי בפ' קטנה, שמתמקד בטיפוח מעורבות אזרחית פעילה ברמה המקומית והישירה, לבין חינוך פוליטי בפ' גדולה, השואף לטפח תודעה אזרחית במעגליה הרעיוניים, המדינתיים והגלובליים הרחבים (Kahne, Crow, & Lee, 2013). חינוך פוליטי בפ' קטנה ישאף להתחמק מעיסוק בסוגיות מפתח ובוודאי מאלו הנתונות במחלוקת ציבורית, וימנע עצמו מזירות קהילתיות קונסנזואליות של "עשיית טוב" ושל תרומה לזולת. החיבור בין הצירים יוצר מודל אנליטי שמאפשר למפות גישות חינוכיות שונות לחינוך פוליטי בתרשים שלהלן:



המודל האנליטי מאפשר לנו למפות מודלים חינוכיים שונים תוך בחינת עומק החינוך הפוליטי והדמוקרטי. מובן שכלל המודלים והתפיסות יוצגו כאלה שעוסקים בחינוך דמוקרטי ובחינוך פוליטי, ודווקא משום כך יש חשיבות במיפוי המאפשר להבחין ביניהם.

במרחב של חינוך פוליטי ודמוקרטי בפ' ובר' קטנות נציב את אותן תפיסות חינוכיות המבקשות להגן על הלומדים מפני התמודדות עם סוגיות השנויות במחלוקת והמותירות את תהליכי הלמידה והחינוך אך ורק בתחום הצר של מה שנתפס כמקובל וכנמצא בקונסנזוס. מן הסתם יש במרחב זה משמעות רבה להקשר הקהילתי ולהקשר האידאולוגי שבהם פועל המוסד החינוכי, משום שהם צפויים להשפיע על אותה הבנה של מה שנתפס כמקובל. הצוותים החינוכיים עסוקים במקרה זה בעיקר בפענוח המקובל כקריטריון מנחה למה ראוי להיות נָרוֹן. נדמה שגישת החינוך הא-פוליטי של לם יכולה לשכון במרחב זה, וכך אף גישות צרות להוראת אזרחות, הרואות בדמוקרטיה משטר שיש להעביר ללומדים את הפרוצדורה של דרכי ההתנהלות של רשויותיו ושל ההתנהלות האזרחית בתוכו. מרחב זה יהיה מתובל במיני התנסויות של תרומה והתנדבות בקהילה בבחינת מימוש ערכי נתינה מקובלים, אך בלי שילובן בהקשרי תוכן ומשמעות רחבים.

במרחב של החינוך הדמוקרטי בר' גדולה והפוליטי בפ' קטנה נציב את המודלים החינוכיים המקנים מקום נרחב להתנסות דמוקרטית, בהניחם שזו לכשעצמה עשויה להצמיח מחויבות דמוקרטית. כך לדוגמה בתי הספר הדמוקרטיים, שמאפשרים התנסות במעורבות פעילה ברשויות שלטוניות בית ספריות, ובאחריות אישית המבוססת על בחירה. דוגמה אחרת היא מודל הלמידה השירותית (service learning) על שלל מסגרות המעורבות החברתית שהוא מצמיח. המודל מאפשר ללומדים לקחת חלק פעיל בהתנדבות במגוון ארגונים ועמותות, ובכך חושף אותם באופן בלתי אמצעי לאוכלוסיות מוחלשות ולמצוקות חברתיות, וגם מתרגל אותם במעורבות פעילה. במרחב זה נמצאת מחויבות עמוקה לדמוקרטיה במובנה המהותי, אך תוך הימנעות מעיסוק עומק מפורש בסוגיות קונפליקטואליות וביקורתיות. נדמה שהייעוד במרחב זה הוא להצמיח אזרח פעיל ויוזם, מעין סוכן (agent) בעל נטייה ויכולת לקדם אינטרסים מקומיים – אישיים וקהילתיים.

במרחב של החינוך הפוליטי בפ' גדולה והדמוקרטי בר' קטנה אציב את אותם מודלים המנכיחים סוגיות שנויות במחלוקת בכיתה והמעוררים דיון שכלתני, עשיר וסובלני בהם. מודלים אלה מבקשים להגביר את המחויבות של המורים,

ובה בעת לפתח עבורם כלים יישומיים לניהול דיונים בסוגיות רגישות בכיתה. כאן אפשר להציב את מודל "הכיתה הפוליטית" של חוקרת החינוך דיאנה הס (Hess, 2009; Hess & Mcavoy, 2015), וגם את תפיסת האוריינות הפוליטית של לס. מכיוון שמחויבותם של לס והס לדמוקרטיה במובנה המהותי אינה מוטלת בספק, ומאחר שברור שלדידם המודלים שהציבו מקדמים חינוך לדמוקרטיה כזאת – חשוב להבהיר מדוע בחרתי להציבם במרחב החינוך לדמוקרטיה של הד' הקטנה. בבסיס המודלים הללו טמונה הנחה, שהתדיינות דמוקרטית בסוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת מקדמת באופן אינהרנטי ערכים דמוקרטיים של הקשבה, הכלה ורציונליזציה, כלומר שהבניית מודל התדיינותי היא כלשעצמה חינוך לדמוקרטיה מהותית. לדעתי, במקרים רבים שאין בהם מודעות ומחויבות של המחנך לתפקידו כסוכן חינוך לדמוקרטיה, עלול מודל זה להותיר את הד' קטנה. בהתדיינות כיתתית ממילא יש יתרון מובנה לעמדות הגמוניות, וכך למחנך יש תפקיד פעיל בהנכחתן ואף בהעצמתן של נקודות מבט מערערות שנוטים לדחוק אותן הצידה. נוסף על כך, במציאות של התגוונות חברתית, תרבותית ואידאולוגית שמתאפיינת בתהליכי התכנסות שבטית ובהקצנה אידאולוגית – יש חשיבות יתרה להנכחה ולייצוג הוגן של נקודות מבט שאינן נוכחות בכיתה באופן טבעי (Banks, 2007). אימוץ של המודל ההתדיינותי (דליברטיבי) ללא הכרה ומחויבות דמוקרטית מפורשת עלול להוליד הסתפקות בהנכחה של סוגיות רכות ושל נקודות מבט קרובות. הטענה היא אפוא, שהמודל ההתדיינותי-אורייני עשוי לחזק מיומנות דמוקרטית, אבל לאו דווקא הבנה ומחויבות למהות דמוקרטית. הס עצמה דנה בשאלה של תרומת ההתדיינות לחינוך לדמוקרטיה. היא מציגה הבחנה של חוקר החינוך וולטר פארקר (Parker, 2003) בין דיון (discussion) כחקירה משותפת הכוללת פרישה של עמדות מגוונות והבנה של מחלוקות, לדליברציה (deliberation) כדיון שמנסה לגבש הסכמה לפתרון מוצע לבעיה חברתית משותפת. הס מייחסת לשניהם תרומה לחינוך לדמוקרטיה, אבל השני חשוב בעיניה יותר, משום שהוא מכניס את ההתדיינות להקשר של היכולת להוליד הסכמות בסוגיות שנויות במחלוקת ולעצב חיים משותפים. אני טוען שגם המדרגה הדליברטיבית הגבוהה יותר בסולם החינוך לדמוקרטיה של הס עלולה להוליד הסכמות הסותרות מהויות דמוקרטיות. במילים אחרות, "הליך" דמוקרטי לא בהכרח מוליד מהות דמוקרטית. כך לדוגמה יכולה להתגבש הסכמה ששוללת זכויות אזרחיות או חברתיות מקבוצות שאינן

מיוצגות בהרכב הכיתתי המקרי. עצם ההתנסות בהליך התדיינות המוליד הסכמות לא בהכרח מחזק מחויבות למהות דמוקרטיה.

במרחב של חינוך דמוקרטי ופוליטי בד' ובפ' גדולות ניצבים המודלים הרואים במחנך סוכן של חינוך לאזרחות דמוקרטיה במוכנה המהותי. מודלים אלה אינם מסתפקים בחוויית התנסות דמוקרטיה ולא בזו של התדיינות פוליטית מאוזנת – אלא מבקשים לבחון את אלו בהקשר המשגתי ותאורטי של מחויבות למהות דמוקרטיה. מודלים אלה גם לא יהססו לעסוק בסוגיות שנויות במחלוקת ויקפידו להזין את הדיון בנקודות מבט מגוונות, אך בעיקר יסייעו ללומדים לבחון את נקודות המבט השונות מבעד לעדשת המהות הדמוקרטית – שניתן לסכמה בסיסמת המהפכה הצרפתית: חירות, שוויון ואחוה (קלזן, 2005). מודלים אלה אף לא יותירו התנסות דמוקרטיה וחברתית בלתי מפוענחת ויקפידו להטעינה במידע ובנקודות מבט שמקנות לה משמעות, ושמאפשרות לבחון גם אותה מבעד לאותה עדשת מהות דמוקרטיה. עיסוק במעורבות חברתית לא ייותר במרחב זה כהתנסות חווייתית בלבד, אלא ישמש פלטפורמה לניתוח, לפענוח ולהתדיינות סביב סוגיות מקרו כלכליות, תרבותיות וחברתיות.

כביטוי למרחב זה אביא שלוש נקודות מבט, אחת מהמאה ה-20 ושתיים עכשוויות. הראשונה היא זו של ג'ורג' קאונטס, שהיה אחד ממנהיגי החינוך הפרוגרסיבי במחצית הראשונה של המאה ה-20 בארצות הברית ונודע כמבקר נוקב של מדיניות החינוך שלה. קאונטס מחדד את תפקידו של החינוך בחינוך המכוון לערכים דמוקרטיים. הוא טוען כי בית ספר לא רק שאינו מקדם באופן אוטומטי חופש, קידמה, או דמוקרטיה, אלא שהוא גם עשוי לקדם גזענות, לאומנות, אלימות ואפילו בורות. מתוך הבנה זו, לדידו, חייב בית ספר לבחור ולקדם כיוון ערכי ברור. מלבד זאת, טוען קאונטס, חינוך כולל בתוכו רכיב בלתי נמנע של כפייה, שהתפתחות החברה והתקדמותה תלויות בה. הוא מדגיש כי הכרה בכך היא מחויבות מקצועית מרכזית של מחנכים באשר הם, בעוד התכחשות או התנגדות לכך כמוה ככניעה לאינדוקטרינציה נגדית של ערפול מכוון (מיכאלי, 2014; Apple, 2013a; Counts, [1932]1978).

נקודת המבט השנייה היא של נל נודינגס ולורי ברוקס (Noddings & Brooks, 2017), המדגישות כי דמוקרטיה השתתפותית היא לא הסדר של נוהל שלטוני, אלא אורח חיים משותף, המבוסס על חשיבה ביקורתית ועל מחויבות ערכית לניתוח ולשיפור מתמיד שלו. להדגמה הן מביאות בספרן שורה של סוגיות חברתיות

ואזרחיות שנויות במחלוקת, שלטענתן חייבים לעסוק בהן בכיתה מתוך מחויבות דמוקרטית, ובהן ציות ואי ציות לחוק, דת, עבדות מודרנית, גזע, שוויון מגדרי, אידאולוגיות כלכליות, מעמד ועוני. הדגש שלהן הוא אפוא לא על מתודת ניהול הדיון, אלא על התוכן ועל המכוונות החינוכית והערכית שלו.

נקודת המבט השלישית, של פילוסופית החינוך מאירה לוינסון (Levinson, 2012), מציגה תפיסה פעילה של חינוך אזרחי-פוליטי. לוינסון תובעת מהמחנכים להיות אקטיביסטים, ומבתי הספר להבנות את עצמם כמוסדות העצמה פוליטיים המקנים לצעירים כלים לקחת חלק במאבקים דמוקרטיים לקידום זכויות אדם ואזרח. בין השאר, מדגישה לוינסון, בית הספר צריך להקנות לצעירים את האפשרות להשתתף בפעילות מוכוונת-מדיניות סביב סוגיות שמאפייניהן פולמוסיים.

שלוש דוגמאות אלה מציידות אותנו בטנא תאורטי ומעשי שמאכלס את אותו מרחב חינוכי שכיניתי כאן "חינוך פוליטי ביקורתי לאזרחות דמוקרטית". הן מחדדות את ההבדל בין לבין האוריינות הפוליטית הלמית, הנושאת אופי אינטלקטואלי יחסי. עיקרו של ההבדל טמון בעמדה חינוכית התובעת מאנשי החינוך לפתח תהליכים חינוכיים ומבנה תהליכים כאלה, המקדמים באופן מפורש העמקה ומחויבות ערכית לדמוקרטיה מהותית. עוצמתה וקיימותה של הדמוקרטיה תלויה בכך שהיא תאוכלס באזרחים מודעים ומחויבים. לדולן של מודעות ומחויבות אלה עלול להתיר פרוצדורות ומעטפות דמוקרטיות המרוקנות מתוכן וממשמעותן. לכן אין להסתפק בתהליכי חינוך התדינותיים והתנסותיים המטוהרים מסוגיות תוכניות וההופכים את המורה למנחה נטול עמדה. ניתן לומר שתהליכים אלה הם המקבילה החינוכית לשדה ההומאופתיה ברפואה – כשם שבקרבה של התרופה ההומאופתית אי אפשר לזהות את עקבותיו של החומר הפעיל שנמהל בתוכה במקור, כך יהיה קשה לזהות את עקבותיו של החינוך הדמוקרטי המפורש בתוך תהליכים התנסותיים והתדינותיים אלה.

גישת החינוך הפוליטי ביקורתי לחינוך דמוקרטי שמוצגת כאן מעמיסה מטלה כבדה על אנשי החינוך וההוראה. חשוב להזכיר, כי בניגוד לעמדה הרווחת, גם ההנחיות המערכתיות הרשמיות מצפות מהמחנכים לעסוק בחינוך פוליטי ודמוקרטי. כך לדוגמה התוכנית הלאומית ללמידה משמעותית שעוסקת ב"שיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת" ומבחינה "בין חינוך לתודעה ולמעורבות פוליטית-חברתית ואזרחית, שהוא מותר ואף רצוי, ובין הטפה לתפיסה פוליטית-מפלגתית מסוימת, שהוא פסול ואסור על פי החוק" (משרד החינוך, 2016), כלומר,

גם המדיניות הרשמית מאפשרת למורים ואף מצפה מהם לעסוק בחינוך פוליטי. ניתן לתמצת את מאפייניו של חינוך פוליטי ביקורתי לאזרחות דמוקרטית בתשעה עקרונות – שלושה תוכניים, שלושה תהליכיים ושלושה פדגוגיים.

עקרונות תוכניים: 1. ערכי בסיס – מחויבות לערכי יסוד דמוקרטיים שניתן לסכמם בסיסמת המהפכה הצרפתית – חירות, שוויון ואחוה; 2. תשתית היסטורית – שמאפשרת להכיר את שורשי התפתחותה של הדמוקרטיה ובעיקר את האלטרנטיבות שלה; 3. העמקה סוגייתית – חשיפת מגוון רחב של סוגיות מדיניות במעגלים מקומיים, מדינתיים וגלובליים ובתכנים כלכליים, זהותיים, תרבותיים וכיוצא באלו, והאופן שסוגיות אלו משפיעות על הדמוקרטיה ועל יציבותה ומושפעות מהן.

עקרונות תהליכיים: 1. הגינות – לחשוף עמדות מגוונות וכמובן לא לנצל מעמד כדי לעסוק בתעמולה ו/או לדכא ולהשתיק עמדות נגדיות; 2. מגוון – דאגה להנכחה של דעות מגוונות והעצמה של עמדות שהלומדים לא חשופים אליהן; 3. אינטלקטואליות – הקפדה על ביסוס עובדתי והנמקה רציונלית כאלטרנטיבה לדיון פוליטי מתלהם, תעמולתי ואלים, כפי שהוא רווח בשיח הציבורי וברשתות החברתיות.

עקרונות פדגוגיים: 1. מעורבות – הלומדים פעילים בתהליך הלמידה וההתדיינות; 2. התנסות – טשטוש ההפרדה בין בית הספר לסביבתו הקרובה והרחוקה ומתן הזדמנות להשתתפות ישירה ואותנטית במעגלי פעולה חברתיים ואף שלטוניים ולמפגש אנושי עם אוכלוסיות מגוונות; 3. עמדה – מכוונות לגיבוש, ביסוס וליטוש עמדות אישיות ומתן הזדמנות לחלוק ולעמת אותן עם עמדות אחרות.

תשעת העקרונות האלה יכולים לפרנס תהליכי חינוך מקיפים, ובה בעת יכולים לשמש כאבני בוחן לפעולות קצרות מועד. בעיקר מודגשת בהם הקריאה לחיבור שבין חינוך פוליטי משמעותי לחינוך דמוקרטי משמעותי.

אבקש לסיים בפרפרזה על דבריו של הלל הזקן, "במקום שבו אין אנשים, השתדל להיות איש" (משנה, אבות ב ה), ולומר לציבור המורים והמחנכים: במקום שבו ההבנה והמחויבות לדמוקרטיה במובנה המהותי הולכים ונחלשים, היו אתם סוכנים פוליטיים של מחויבות לערכי מהות דמוקרטיים ולחינוך לאזרחות דמוקרטית. כמו

שהשר בנט (האמריקאי) חתם את נאומו ב־1986: "הבה נלמד את ילדינו לאהוב את הדמוקרטיה, כי היא זו שתשמור עליהם חופשיים".

מקורות

- אלתרמן, נתן (1943). אילוף ילדים. הטור השביעי, דבר, 16.4, עמ' 2.
- כהן, חנן (2015). סקר בקרב מנהלי בתי ספר: עיסוק בתכנים דמוקרטיים בבתי ספר. פורום לאוטמן למדיניות חינוך.
- לם, צבי (1976). מדוע מגיעים רק מעטים לבגרות אינטלקטואלית ומוסרית? עיונים בחינוך, 11, עמ' 31-44.
- לם, צבי (1991). חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי – הבחנות. בתוך רינה שפירא ואסא כשר (עורכים). רשפים: היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך (309-320). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- לם, צבי (1999). פוליטיקה בחינוך: מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- מיכאלי, ניר (2014). כשאת אומרת פרוגרסיבי למה את מתכוונת? ג'ורג' קאונטס והחוליה הפוליטית החסרה בחינוך המתקדם. בתוך ניר מיכאלי (עורך), כן בבית ספרנו: קובץ מאמרים על חינוך פוליטי (עמ' 94-122). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2016). התכנית הלאומית ללמידה משמעותית. חוזר מנכ"ל תשע"ז/4(ב). י"א בכסלו התשע"ז, 11.12.2016.
- קולברג, לורנס, ואליוט טרייל (1972). התפתחות מוסרית וחינוך למוסר. החינוך, מד (ה), 401-456.
- קלון, הנס (2005). על מהותה וערכה של הדמוקרטיה (תרגום: יצחק אנגלרד). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- שפיגל-כהן, גלי (2015). חינוך לדמוקרטיה, ישראל 2015: תמונת מצב. פורום לאוטמן למדיניות חינוך.

Apple, Michael W. (1990). The hidden curriculum and the nature of conflict. In Michael Apple, *Ideology and curriculum* (pp. 82-104). New York and London: Routledge.

Apple Michael W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.

Banks, James A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

- Bennett, William J. (1986). Education for democracy. Paper presented at the regular meeting of the Consejo Interamericano para la Education. September 26, 1986.
- Counts, George S. ([1932]1978). *Dare the school build a new social order?* Carbondale, Il: S. Illinois University Press.
- Hess, Diana E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, Diana E., & Paula Mcavoy (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.
- Hutchins, Robert M. (1952). *The great conversation: The substance of a liberal education*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Kahne, Joseph, David Crow, & Nam-Jin Lee (2013). Different pedagogy, different politics: High school learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology*, 34(3), 419-441.
- Levinson, Meira (2012). *No citizen left behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Noddings, Nel, & Laurie Brooks (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Parker, Walter C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Putnam, Robert D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rorty, Richard (1990). The dangers of over-philosophication: Reply to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory*, 40(1), 41-44.
- Simon, Sidney, Leland Howe, & Howard Kirschenbaum (1972). *Values clarification: A practical, action-directed workbook*. New York: Warner Books.