

# חופש המחשבה והחופש שלא לחשוב: היבטים תיאורטיים של הזכות לחופש והזכות לחינוך

חגי קלעי

## תקציר

בשיח זכויות האדם הרווח מקובלת הבחנה בין שני מערכי זכויות – זכויות האדם ה"קלאסיות" ליברליות ובראשן הזכות לחירות, וזכויות האדם החברתיות, ובהן הזכות לחינוך (וכן הזכות לדיוור, לבריאות ועוד). מחקר זכויות האדם הצביע על קיומו של קשר הדוק בין שני מערכי הזכויות הללו, ורבים דחו את הגישה הרווחת, המעלה על נס רק את הזכויות ה"קלאסיות". מאמר זה מציע המשגה מחודשת של הזכות לחינוך, ככזאת הנגזרת מהזכות לחירות. המאמר אינו מבקש לערער על אידיאולוגיה פוליטית המבכרת את זכויות האדם ה"קלאסיות", אלא לזהות מחדש את הזכות לחינוך כזכות השייכת מבחינה לוגית לאותה קבוצה מצומצמת של זכויות ליברליות, ולכלל הפחות להראות כי אי-אפשר להפריד באופן אנליטי בין הזכות לחירות ובין הזכות לחינוך. בכך ברצוני להראות, כי גם במסגרת אידיאולוגית ליברלית הדוחה את חובתה של המדינה לקיום זכויות חברתיות (דוגמת תפיסת המדינה כ"שומר הלילה"), הזכות לחינוך זכאית למעמד מיוחד, כזכות אדם "קלאסית". ברמה המעשית, להמשגה מחודשת זו חשיבות רבה לנוכח המציאות המשפטית בישראל ובמרבית העולם המערבי, שבמסגרתה מקבלות הזכויות ה"קלאסיות" הגנה חוקתית רחבה בהרבה. בסוף המאמר אצביע על כמה כיוונים משפטיים וחברתיים שההמשגה המחודשת של הזכות לחינוך יכולה להשפיע עליהם.

\* המאמר מבוסס על עבודת מחקר שנערכה במסגרת הקליניקה לזכויות אדם באוניברסיטת תל-אביב, בהנחייתו של ד"ר יובל לבנת. תודתי נתונה לו על הערותיו המועילות לגרסאות קודמות של המאמר. כמו כן נתונה תודתי לד"ר יופי תירוש ולעו"ד עפרה בלוך על הערותיהן המועילות, לחברי מערכת "גילוי דעת" ולשני הקוראים האנונימיים מטעם המערכת, ולד"ר אסף קידר על העריכה המדעית.

## פתח דבר

למן עלייתה של הדמוקרטיה המערבית, ובוודאי למן מלחמת העולם השנייה, עומד שיח זכויות האדם במוקד דיון אקדמי וציבורי ער. במסגרת זו, נהוג לחלק את זכויות האדם לשלוש קבוצות עיקריות: הזכויות ה"קלאסיות"-ליברליות, הזכויות החברתיות והזכויות הקבוצתיות. מבין אלו הועלו על נס במשטרים המערביים הזכויות הקלאסיות וזכו להגנה חוקתית רחבה, בין היתר בארצות הברית ובישראל. בשיח זכויות זה בולטת הזכות לחופש ולחירות כזכות מרכזית, אך מאחורי אותו מסמן מלא פאתוס הקרוי "חופש" חבויות שאלות לא פתורות ומורכבות: מהו החופש ומהו היעדרו, מה טיבם של כפייה ושחרור, כיצד ניתן לזהות בחירה ומתי מדובר בכורח. "האדם נולד חופשי, ובכל מקום הוא אסור באזיקים", כותב ז'אן ז'אק רוסו בפתח ספרו המפורסם על האמנה החברתית (רוסו, 1932, עמ' 9). ברוח זו אפשר לומר, כי מוקד השאלה של הפילוסופיה הפוליטית המודרנית הוא מהו חופש ומהם אזיקים.

במאמר זה אבקש לדון באופן ממוקד בהיבטים מוגבלים של אותה שאלה פילוסופית חשובה: מהו חופש. מטרת המאמר היא להמשיג מחדש את הזכות לחופש, וכנגזרת מכך להצביע על מקומה של הזכות לחינוך כנבדלת מיתר הזכויות הסוציאליות וכחלק בלתי נפרד מהזכויות הקלאסיות, ולכל הפחות להראות כי אי-אפשר, ברמה האנליטית, לעשות הבחנה ברורה בין הזכות לחופש לזכות לחינוך. תרומתו של המאמר כפולה. ראשית, הוא מציע לעוסקים בחינוך ובתיאוריה של החינוך מסגרת עיונית לפיתוח הדיון בדבר טיבה והיקפה של הזכות לחינוך ולסימון הדרך לדיון בשאלת הלגיטימציה של כפיית חינוך וסוגי התכנים הראויים במסגרת תכנון ותוכנית חינוכית ועיצוב מוסד חינוכי. שנית, הוא מציע למשפטנים העוסקים בזכויות אדם, ובפרט בזכות לחינוך, מסגרת נורמטיבית לדיון ומאתגר את ההבנה המקובלת של הזכות לחינוך כזכות חברתית-כלכלית.<sup>1</sup> בכך הוא יכול לתרום לדיון

1 בספרות קיימת הבחנה, המשיקה במידה רבה לזו שבמסגרת הדיון הנוכחי, בין הזכות לחינוך כזכות עצמאית (במקרה זה היא זכות חברתית-כלכלית) לבין הזכות לחינוך כזכות מפתח, זכות המאפשרת מימוש של זכויות אחרות (פרייחזן, 2013). פרייחזן עצמה מסווגת את הזכות לחינוך, על שני רבדיה, כזכות חברתית-כלכלית ומציינת כי "ברחבי העולם, הזכות לחינוך היא הזכות הכלכלית-חברתית המוכרת ביותר" (שם, עמ' 257) והיא אף עומדת על כך שזהו הסיווג שהוענק לזכות על ידי האו"ם. במאמר נפרד היא פורטת את ארבעת נדבכי הזכות, כפי שהם מובנים כיום על ידי האו"ם – הזכות לחינוך זמין, הזכות לגישה שווה לחינוך, הזכות לחינוך

הער המתקיים בישראל בימים אלו בשאלות משפטיות-חוקתיות הקשורות לזכות לחינוך. בין הבולטות שבהן – שאלת זכאותה של המדינה לכפות תכנים חינוכיים מסוימים, דוגמת לימודי הליבה, והשאלה המשלימה – האם חלה חובה על המדינה לכפות תכנים חינוכיים מסוימים (שאלה שהוכרעה באחרונה בשלילה על ידי בית המשפט העליון); יכולתם של הורים וילדים לבחור שלא להשתתף במסגרות חינוכיות או לצרוך חינוך עצמאי (חינוך בבית או במסגרות פרטיות); ויכולתם של מוסדות חינוכיים ציבוריים (אם במימון המדינה ואם לאו) לקדם ערכים שונים במסגרתם. בעולם המשפט המענה לשאלות אלו נדרש באופן תדיר כאשר בית המשפט מפרש את הסמכות והחובות המוקנים לגורמים שונים במערכת החינוך, דוגמת שר החינוך, משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה לקדם תפיסות טוב שונות במערכות החינוך היסודית, התיכונית והגבוהה.

**בחלק הראשון של המאמר** אציג בקצרה את תפיסת הזכות לחופש במסגרת מסורות תיאורטיות שונות ואת ההנמקות לה. **בחלק השני** אראה שהזכות לחופש במסגרת המסורת הליברלית כוללת למעשה שתי זכויות נפרדות המתקיימות בשני מישורים נפרדים – חופש המחשבה וחופש המעשה. **בחלק השלישי** אעמוד בקצרה על המשמעויות הנובעות מהניתוח המוצע של הזכות, ובראשן נביעתה של הזכות לחינוך כנגזרת מהזכות לחופש (משמע כחלק מהזכויות הקלאסיות). **בסוף הדברים** אצביע על כמה משמעויות פרקטיות של ההמשגה המחודשת של הזכות לחינוך.

## א. הזכות לחופש בפילוסופיה המודרנית

הזכות לחופש של הפרט נתפסת במידה רבה כאבן היסוד של החברה המודרנית. מבחינה תיאורטית, הזכות לחופש במונחה המודרני התגבשה במקביל במסגרת שתי מגמות נפרדות בחשיבה הפילוסופית, כפי שהמשיג אותן ישעיהו ברלין (1971): המסורת הקונטיננטלית והמסורת הליברלית.<sup>2</sup>

מתקבל על הדעת והזכות לחינוך המותאם לצרכים תרבותיים וחברתיים (פרייחזן, 2013). ארבעה פנים אלו כלל אינם נוגעים בשאלה שתידון במאמר זה, והיא חובתה של המדינה לספק תכנים מסוימים בחינוך, וכן כוחה של המדינה לכפות חינוך על מי שאינם מעוניינים בו. ההבחנה בין שתי המסורות היא במידה רבה הפשטה של המורכבות והשונות שבמודלים שהציעו הוגים שונים במאות האחרונות. עם זאת, היא זו מאפשרת לזהות ולאפיין שני קטבים של חשיבה פילוסופית על הזכות לחופש. ההבחנה האמורה מבוססת על ההסדרה התיאורטית שגיבש ישעיהו ברלין. כנגד הבחנה זו הועלו לא מעט ביקורות, המעמידות בספק את עצם היכולת לסווג סוגים

מאחר שמוקדו של מאמר זה במסורת הליברלית, תוצג המסורת הקונטיננטלית בקצרה בלבד ורק בהקשרים שיש בהם שוני בין המסורות, שיאפשר לחדד את הדיון בזכות לחופש במסגרת המסורת הליברלית. בתמצית, במסגרת החשיבה הקונטיננטלית (הבולטים שבהוגיה המוקדמים הם עמנואל קאנט, גיאורג וילהלם-פרידריך הגל וקרל מרקס), ניתן על פי ברלין לזהות את "החופש החיובי" כמכנה תיאורטי משותף. ביסוד תפיסת החופש החיובי עומד ניסיון לתת מענה לשאלה "מהו או מיהו מקור השליטה או ההתערבות היכולות לגזור כי מישהו יעשה או יהיה משהו, ולא דבר אחר?" (שם, עמ' 173). ההוגים הקונטיננטלים הצביעו על כך שהחופש אינו מתגלם ביכולת לבצע כל פעולה אפשרית ללא הפרעה מצד אחרים וכי אף הפרט הפועל ללא כל הפרעה מצד אחרים כפוף לכפייה של טבעו היצרי, משמע, אינו חופשי. אי לכך, החופש במוכנו הקונטיננטלי הוא החופש לפעול ללא כפייה מסוג זה.

שני אתגרים מרכזיים, שגם ברלין עמד עליהם, ושההוגים השונים התמודדו עמם בדרכים מגוונות, קיימים במסורת פילוסופית זו. האחד הוא הקושי בהרחבה של תפיסת החופש החיובי מהקשרו של הפרט להקשרה של חברה. במסגרת זו הנחת המוצא של כלל ההוגים הקונטיננטלים, כי הפעולה החופשית תוביל בהכרח להכרה הדדית בזכותם של כלל הפרטים בחברה לחופש חיובי אינה מוכנת כלל ועיקר. הקושי השני הוא, שעל פי גישה זו עשוי להיות פער בין הפעולה הרצונית המודעת של הפרט לפעולה שתיעשה מתוך החופש ה"אמיתי" של אותו הפרט בניגוד לרצונו. מכאן, שעל הקונסטלציה החברתית הראויה לחשוף את הפרט לטיבו של החופש ה"אמיתי", משמע, החיובי, ולהובילו לממש חופש זה.

כפי שמציינים מבקרי מסורת זו ובהם ברלין, בתיאוריות אלו ניתן לזהות כמה נקודות חולשה מובנות. ראשית, הן מבוססות על ההנחה של עליונות ההתנהגות הרציונלית על החוויה המטריאלית, קרי הן מניחות את קיומו של ערך אינטרינזי

---

שונים של חופש, וכן את הערכיות שבסיווג מסוג זה (למשל, Blau, 2004, p. 15; Raz, 1988, p. 547). בספרות האקדמית גם קיימות חלוקות שונות מזו המאומצת במאמר זה. כך למשל לבנת (2000) מעמיד במוקד הקלסיפיקציה שהוא מציע את תפיסת האינדיווידואל ולפיכך מזהה, לדוגמה, את קאנט כמשתייך לזרם הליברלי. קלסיפיקציה אפשרית נוספת היא בחינת התיאוריה הפילוסופית-פוליטית של ההוגים השונים על הציר שבין מטריאליזם ואידיאליזם, וזו תוביל למשל לראיית ההגות התועלתנית (של מיל ואחרים) וההגות המרקסיסטית כנמצאות בקבוצה אחת, ולמולן הגותם של תיאורטיקנים דוגמת קאנט, הגל ולוק.

גבוה יותר בקיום על פי חוק רציונלי, יהיה אשר יהיה, מאשר קיום בהתאם לצרכים המטריאליים. שנית, הן מניחות את המבוקש וקובעות כעיקרון מהו החופש של הפרט, ועל פיו מכוננות את הפרטים בחברה, ללא יכולת להוכיח את נכונותה של תפיסת החופש הבסיסית. שלישית, כאמור, ההנחה שהאידיאלים החברתיים בהכרח מתיישבים אלה עם אלה אינה מוכחת ואף ניתנת להפרכה (שם, עמ' 217). רביעית, המודל הבסיסי של פעולת הפרט בהתאם לחוק הפנימי יכול, אם יפותח לקיצון, להוביל לצמצום עצמי של הרצונות, דבר שיוביל ל"חופש" של הפרט כמעט בכל חברה שהיא, מתוך התעלמות מוחלטת מהיקף הפעולות שהפרט מסוגל לבצע, אף אם אלו מוגבלות ביותר (שם, עמ' 190).

### הזכות לחופש במסורת הליברלית

מסורת החשיבה הליברלית, שהיא כאמור המרכזית לענייננו, מעמידה ביסודה במידה רבה את הזכות לחופש. בולטים בה ההוגים תומס הובס<sup>3</sup> וג'ון לוק כמעצבי השיח על-אודות הזכות לחופש, ובפיתוח הדיון בזכות לחופש יצוינו ג'רמי בנתס, ג'ון סטיוארט מיל, אדם סמית (ממכונני הניתוח הכלכלי של המוסר והחברה), ג'ון רולס ואחרים. למרות ההבדלים הרבים בין ההוגים, ניתן לאפיין בקווים כלליים את תפיסת הזכות לחופש המשותפת להם. זכות הפרט לחופש, במסגרת חשיבה זו, היא זכות טבעית הקיימת במידה שווה לכל בני האדם. במצב ה"טבעי" היה החופש של הפרט בלתי מוגבל, והפרט יכול היה לממשו כאוות נפשו כדי למקסם את שאיפותיו האישיות. במושגיו של ברלין, החופש במובנו הליברלי הוא למעשה "חופש שלילי", משמע חופש מהתערבות של כל גורם אחר ביכולתו של הפרט לממש פעולה שהיה יכול לממשה ללא הגבלה. בה במידה, כפייה, או היעדר חופש במובן זה, הם כל התערבות חיצונית המונעת מהפרט לממש את סגולותיו הטבעיות ושאיפותיו.<sup>4</sup> הקושי במצב הטבע, שכל ההוגים זיהו, הוא באי-ודאות של הפרט באשר לכיבוד החופש שלו על ידי הפרטים האחרים. קושי זה הוא המוליד, בחשיבה

3 משנתו הכללית של הובס מובילה על פי חלק מהחוקרים למסקנת העדפתו של משטר טוטליטרי. עם זאת, הובס הוא מראשוני ההוגים שעיצבו את המונח חירות שלילית כחירותו של אדם לעשות כל פעולה שהוא מסוגל לה. החירות במשנתו של הובס שלילית במובן זה שאינה מטילה חובה על הפרטים האחרים בחברה. ראו פירוט בהמשך.

4 ברלין מאבחן את טיבה של ההגות המתמקדת בשאלת אופיו והיקפו של החופש השלילי כעונה על השאלה הפילוסופית-חברתית, "מהו התחום במסגרתו מניחים למושא – אדם או קיבוץ

הליברלית, את ההצדקה לכינון המדינה. המדינה היא תוצאה של הקרבת החופש של הפרטים במידה מוגבלת לשם הגנה שלמה יותר על יכולתם לממש את יתר האפשרויות הגלומות בחופש שלהם. המדינה היא למעשה הכלי למימוש השוויון בחופש (שם, עמ' 176). אם כן, החופש הליברלי הוא חופש שלילי, והזכות לשוויון משועבדת בחשיבה הליברלית לזכות לחופש – היא הזכות לשוויון בחופש (בשונה משוויון הזדמנויות, לדוגמה).

מתשתית תיאורטית זו עולה, כפי שמראה ברלין, כי הסוגיה המרכזית העומדת במוקד הדיון הליברלי בחופש היא למעשה שאלת הגבול שבין המרחב הפרטי, שבו אסור למדינה להתערב, לבין המרחב הציבורי של פעולת הפרט, שהמדינה חייבת להתערב בו לשם הבטחת החופש של יתר הפרטים בחברה. בהקשר זה, על פי ברלין, ההכרעה בנוגע לטיבו של הגבול האמור נובעת ביסודה ממסקנות הניתוח ההיסטורי של החברה הנתונה, משמע הכרעה סמי־מדעית.<sup>5</sup> מכל מקום, מעצם העלאת הזכות לחופש שלילי לרמה נורמטיבית עליונה לא נובעת בהכרח התפרקות של מחויבות חברתית לכל ערך ואידיאל אחרים. אפשר אף שבמסגרת התיאוריה הליברלית תהיה נכונות לפגיעה בחופש לשם קידום אידיאלים נוספים (למשל, פגיעה בחופש של ילדים לשם חינוכם, דוגמה שאחזור אליה בהמשך הדברים).

אף שתפיסת החופש הבסיסית של ההגות הליברלית היא כאמור משותפת, הרי היישום המעשי של הזכות לחופש שונה במידה רבה בין התיאורטיקנים. תרומה מרכזית לדיון בשאלת האיזון האמורה היא תרומתם של סמית ומיל, המזהים את תחום ההתערבות של המדינה בחופש של הפרט כמוגבל ל"כשלי שוק", משמע מצבים שבהם ההתנהגות האינדיווידואליסטית הרציונלית של הפרט השואף

5 של בני אדם – או צריך להניח לו, לעשות או להיות מה שיכול הוא לעשות או להיות, בלא התערבות על ידי זולתו" (1971, עמ' 173–174).  
 בהיבט זה אני חולק על גישתו של ברלין (שם, עמ' 170–173), משני טעמים. האחד, המהלך לראיית חקר ההיסטוריה כתחום מדעי המאפשר גזירת מסקנות עובדתיות הוא, לכל הפחות, שנוי במחלוקת, בהיעדר יכולת לבידוד משתנים, לחזרה ובקרה ולגיבוש הנחות יסוד משותפות (Popper, 1957). השני, אף אילו הייתה מאומצת ההנחה שאפשר לקיים מחקר היסטורי אמפירי ובו מסקנות ברורות, נדמה כי המחשבה שמקבלי ההחלטות בחברה נתונה יושפעו רק (או בעיקר) ממידע היסטורי "אובייקטיבי", תוך התעלמות מהכוחות האי־רציונליים הפועלים במסגרת האוכלוסייה (ובהם דעות קדומות, אמונות שונות וסטריאוטיפים) היא לכל הפחות מוטלת בספק (ראו לדוגמה את ניתוח הזיקה שבין "ידע" וכוח בספרו של אדוארד סעיד *אודיינטיזם* [2000]).

למקסם את תועלתו האישיות תוביל להשקעת חסר או להשקעת יתר בנושא מסוים, ובעקיפין תפגע בתועלתו של הפרט עצמו.

שלושה היבטים נוספים של החשיבה הליברלית על חופש, המשפיעים על טיב הניתוח של הזכות שיוצע בהמשך מאמר זה, הם הנחת חופש ההעדפות, ההיבט המוסדי של הזכות לחופש, וההיבט המהותי של זכות זו.

ההיבט הראשון הוא כאמור הנחת חופש ההעדפות. זוהי הנחה שנויה במחלוקת בחשיבה הליברלית, והיא קשורה בטבורה לעצם ההצדקה הנורמטיבית של הזכות. בתמצית, עסקינן במחלוקת כפולה, התוחמת את הדיון הליברלי – מהו הגורם לשונות ההעדפות של פרטים בחברה (האם מדובר בשונות אידיאולוגית או בשונות הנובעת ממאפיינים ויכולות שונים), ומהי מידת ההשפעה של גורמים חיצוניים על ההעדפות. הוגים דוגמת לוק וסמית מניחים, כי טיבו של החופש הוא לאפשר לאדם לממש את סגולותיו הייחודיות, וסבורים כי אם תתקיים חברה המאפשרת מימוש זה, הטוב של הפרט ישתלב בהכרח בטוב הכללי, שכן כל פרט מטבעו יכיר בצורך של יתר הפרטים בחברה לממש את סגולותיהם הייחודיות. החופש הוא, אם כן, אמצעי המאפשר לחברה להתפתח לכדי חברה הרמונית והמייצר לכידות חברתית וקדמה. שונות ההעדפות נובעת, במסגרת מודל זה, מהשונות בסגולות האישיות של הפרטים, ולא משונות באידיאלים החברתיים.<sup>6</sup>

יצוין כי תפיסה זו אינה חפה מביקורת. כך, ביקורת נורמטיבית העלו הוגים ליברלים ובהם הובס (1962) ומיל (1948). הם שללו את ההנחה כי לכל בני האדם אידיאלים משותפים. לשיטתם, שונות ההעדפות אינה נובעת רק מהשונות ביכולות של הפרט, אלא היא אף תוצר של חוסר זהות בתפיסת הטוב. נוסף על כך, ההנחה שנדרשת חברה חופשית כדי לייצר קידמה אינה נכונה אמפירית, שכן בכל תרבויות העולם העתיק, ואף בחברות מודרניות הנעדרות תפיסת חופש, התפתחה חשיבה ביקורתית והתקיים "שוק רעיונות" פורה.

ההיבט השני של החשיבה הליברלית על חופש הוא ההיבט המוסדי של הזכות לחופש. הרטוריקה הליברלית מעמידה לרוב במוקדה את תפיסת המדינה כ"שומר הלילה", באופן שמגביל את המדינה למינימום הנדרש. כלומר, המדינה מוגבלת להתערבות במקרים של כשלי שוק או מצבים נוספים שהשוק החופשי אינו יכול להסדיר בהם לבדו את הפעולות שעל הפרק. בבקרו תפיסה זו הצביע ברלין על

6 את ההבחנה בין שני זרמים אלו עושה ברלין, אך אינו מפתחה. את מודל החברה ההרמונית מציגים לוק (1948) ורוסו (1932) במפורש בכתביהם.

כך שלא פעם "מינימום התערבות" יכולה להתגלות כהתערבות רחבה למדי, וזאת כתלות בתפיסה החברתית של מקבלי ההחלטות וללא קשר לצורת הממשל. כך, אם חוסר משאבים של אדם עני נתפס כמשקף חוסר יכולת, אין בכך פגיעה בחופש השליילי של אותו הפרט; לעומת זאת, אם חוסר המשאבים נתפס כתוצאה של עושק בידי בעלי השליטה בחברה, הדבר הוא בגדר פגיעה של פרט אחד בחופש של פרט אחר, ולפיכך על המדינה להתערב לשם שימור השוויון בחופש של העני. אם כן, הפער בין ניתוחים כלכליים- "עובדתיים" של תיאורטיקנים שונים הוא שיכול להביא לכך שתפיסת מדינת הרווחה ותפיסת המדינה כשומר לילה יהיו שתיהן תוצר של הגות ליברלית. מכאן, שהמודל הליברלי בפני עצמו אינו מסוגל להגדיר את גבולות תפקידה של המדינה; הגדרה כזאת נובעת משורת הכרעות אידיאולוגיות וערכיות הנוגעות לאופי האדם ולהתנהגותו בעולם. דוגמה בולטת לקושי זה ניתן לזהות במודל הרולסיאני (Rawls, 1994). תוצאות הניסוי ההיפותטי שעורך רולס, בבוחנו את ההחלטה שפרטים היו מקבלים מאחורי "מסך הבערות", תלויות באופן ישיר בשאלה, אילו נתונים ותובנות נכללים במסגרת "השכבה הדקה של הטוב" (למשל, רולס מאמץ את ההנחה בדבר העדפת העצמי של הפרט, את הנחת הרציונליות של הפרט ואת ההנחה בדבר שנאת הסיכון של הפרט, שלוש הנחות שנויות במחלוקת).<sup>7</sup> אופן בחינה שונה של ההיבט המוסדי של הליברליזם, שאותו אבקש לאמץ במאמר זה, הוא בחינת הליברליזם כמבנה מוסדי, קרי דחיית ההפרדה שבין פעולה שלטונית להיעדר התערבות השלטון בשוק, ואימוץ בחינת הקונסטרוקציה החברתית כיחידה מורכבת אחת, שיש בה יחסי גומלין בין כוחות רגולטיביים ושוקיים (גיזבראן וקלעי, 2014; Polanyi, 1957). משמעותה של התובנה המוסדית בהקשר הליברלי היא, כי הניסיון לייצר הבחנה דיכוטומית בין החברה האזרחית החופשית למסד המדינתי הוא חלקי, וכי את מבנה החברה האזרחית יש לנתח בזיקה למבנה המדינתי. דוגמה לחוסר היכולת לנתק בין המסד המדינתי ל"שוק החופשי" ניתן לזהות בתחום ניירות הערך. בכל מדינה מערבית, שוק ניירות הערך מפוקח באופן נרחב על ידי המסד המדינתי, מתוך תפיסה שכדי לייצר חופש שלילי אמיתי לשחקנים הפועלים במסגרת השוק צריכה המדינה לקבוע "חוקי משחק" ברורים, שאם לא כן ייווצר "כשל שוק". המתודולוגיה הליברלית והניאו-ליברלית של התערבות במקרי "כשלי שוק" לכאורה נותנת הסבר מסוים להתערבותה הנרחבת

7 לערעור על הנחת היסוד במודל הרולסיאני ראו לדוגמה רובינשטיין (2009).



של המדינה, אך היא מתעלמת מהפן שחושף המודל המוסדי והוא כי עצם קיומו של שוק, וכן הגדרתו של מצב מסוים ככשל שוק הם תוצר של טיב המסד המדינתי ותפיסות הרגולטור.

היבט נוסף בתפיסת החופש הליברלית, שעליו יש לעמוד בהקשרנו, הוא אופייה המהותי של הזכות לחופש ליברלי או חופש שלילי. על פי התפיסה הקלאסית של הזכות לחופש שלילי שהציג הובס (1962), כל מצב שלאדם יש בו בחירה כלשהי הוא בחזקת חופש, אף אם עליו לבחור בין למכור את עצמו לעבדות לבין מוות. על תפיסת חופש זו נמתחה ביקורת רבה, הן מקרב הוגים א־ליברלים כברלין, ששללו את עצם חשיבותה המוחלטת של הזכות לחופש כגוברת על כל עיקרון אחר, כגון שוויון, אחווה וצדק, הן מקרב הוגים ליברלים מאוחרים יותר, שאימצו את תפיסת החופש כזכות יסוד, אך הציעו מודלים מרוככים יותר של טיבו ודרשו שורה של תנאי סף כדי שחופש זה יתקיים.<sup>8</sup> במסגרת הקבוצה השנייה, המודל הרולסיאני החל בגיבוש כמה תנאי סף לקיום חופש. תנאים אלו הם קיומן של שורת זכויות שהאדם ההיפותטי מאחורי "מסך הבערות" לא היה מוכן לוותר עליהם, כגון הזכות לחיים והזכות לקניין (Rawls, 1994). הפילוסוף של המשפט יוסף רז ניסה לזהות באופן נרחב יותר את מאפייני הסף הנדרשים לקיום חופש ליברלי. כהנחת מוצא הוא סבור כי בשל אילוצים שונים בני אדם בוחרים פעמים רבות את האפשרות שאינה אידיאלית בעיניהם, ולדידו בחירה זו היא בחירה חופשית, כל עוד מתקיימים שלושה תנאים: לפרט היכולת השכלית המספקת לקבלת ההחלטה; לפרט זמין מגוון אפשרויות הולם; החלטתו של הפרט היא החלטה עצמאית (Raz, 1988). ניתוח בסיסי של תנאי הסף האמורים מצביע על שני רובדי קיום המשפיעים על היקף החופש של הפרט – הרובד הבדיד, שהוא יכולתו של האדם לקבל החלטה עצמאית ואי־תלותו באחר, והרובד המטריאלי־קולקטיבי, כלומר מגוון אפשרויות הולמות. קיומה של יכולת שכלית מספקת הוא תנאי הנמצא בתווך שבין שני רבדים אלו, והוא דורש הן פוטנציאל של הפרט (רובד בדיד) הן ארגז כלים אינטלקטואליים מספקים (רובד קולקטיבי). בהקשר זה מצביע רז מפורשות על היות החינוך כלי בידי הפרט לשם עיצוב האוטונומיה שלו.

8 במובן זה, אף שהובס הוא מאבות הליברליזם, במבט מודרני ספק אם הוא היה נתפס כלל כליברל. החירות השלילית בעולמו של הובס היא הבסיס לאמנה החברתית ההיפותטית, אך בעולם שכבר קיימת בו האמנה החברתית, אין הובס מגביל את יכולתו של הריבון לפגוע בחירותו של הפרט, אלא במקרים נדירים, כמו הוצאה להורג.

אם כן, אפשר להצביע על כמה עקרונות יסוד בתפיסת החופש במסגרת החשיבה הליברלית: האחד, חופש הוא תנאי שבלעדיו אי-אפשר לקיים חברה צודקת. השני, אף שהחופש הליברלי מומשג בקרב ההוגים הליברלים כהגבלה של התערבות המדינה בחיי הפרט רק במקום שהופר בו השוויון בחופש, הריהו ניתן לתיאור מבעד לפריזמה הסוציולוגית-מוסרית כהסדרה מובנית של תחומי החיים שלפרט יש יכולת בחירה בהם. השלישי, ההבחנה בין היעדר בחירה בשל חוסר יכולת של הפרט ובין היעדר בחירה בשל אי-שוויון בחופש תלויה ביסודה בתפיסות החברתיות בנוגע לטיב האדם, ומורכבת במידה רבה מהכרעות ערכיות (לצד אבחנות אמפיריות). הרביעי, במקום שחברה כלשהי זיהתה את קיומו של יסוד לבחירה של הפרט (משמע, זירה של חופש עבור הפרט), הכרחי קיומם של כמה תנאי סף – בלעדיהם אין הפרט חופשי, והם מצדם תלויים בפרט עצמו ובנסיבות החברתיות.

## ב. אופייה של הזכות לחופש – ניתוח פנימי

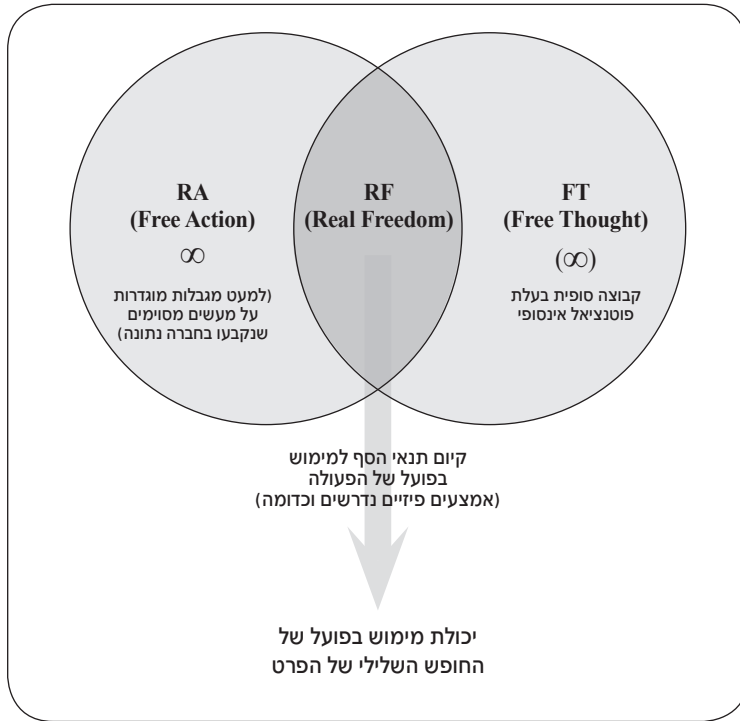
בחלק הקודם נדונה בקצרה שאלת טיב הזכות לחופש במסגרת המסורות הפילוסופיות הליברלית והקונטיננטלית. בחלק זה אבקש להתמקד בבחינת תנאי הסף הנדרשים להתקיימותו של "חופש שלילי". בחינת הזכות לחופש מגלה כי החופש מגלם בתוכו שני רבדים נפרדים: חופש המעשה וחופש בחירה או מחשבה. חופש המעשה הוא מידת יכולתו של הפרט לבצע פעולה שברצונו וביכולתו לבצע, אם לא יופרע על ידי אחרים. חופש הבחירה עניינו בבחינה של היקף האפשרויות שעמדו לפני הפרט (למעשה, חופש המעשה עונה על השאלה, "האם פעולה פלונית מותרת/אפשרית?") וחופש הבחירה עונה על השאלה "אילו פעולות פוטנציאליות קיימות?". ודוק, אין בחופש הבחירה האמור כדי להידמות ל"חופש החיובי". חופש הבחירה במובנו זה נמצא בתחום המסגרת הליברלית, ועניינו הוא אך קיומו של מגוון אפשרויות מספק כדי לאפשר בחירה ממשית (קרי, התממשות התנאי השני של רז). אמנם לא פעם נראה ששני יסודות אלו עומדים זה לצד זה ומקיימים ביניהם קשרי נביעה, ונכון לקבוע כי ככל שיגבר השחרור ממגבלות התנהגותיות (מגבלות על המעשה) יגבר גם השחרור המקביל מכל מגבלה על מימוש המחשבה. עם זאת, חופש מימוש המחשבה, וחופש המחשבה עצמה שונים זה מזה ועומדים ברובדי קיום נפרדים. מימוש המחשבה גלום ברובד הגשמי של האדם, בעוד המחשבה מתגלמת ברובד הרוחני שלו. היחסים בין שני רבדים אלו אינם יחסי נביעה, אלא

יחסים מורכבים, דו־צדדיים, שהם באופיים יחסי אפשר הדדי. כך, רק קבוצת מעשים מסוימת היא שתאפשר את קיומו של חופש המחשבה (וקבוצה אחרת – את צמצומו), ומנגד, ברי שבהיעדר חופש מחשבה יצטמצם אף מרחב המעשים. יוצא אפוא שהחופש נחלק באופן נוסף, ל"חופש ממשי" (בנקודות ההשקה בין חופש המחשבה לחופש המעשה) ול"חופש מדומה" (כל מחשבה החסרה את אפשרות מימושה, ולחלופין כל מעשה אפשרי, שאינו יכול להתהוות בהיעדר מחשבה).

ניתן להמחיש יחסים אלו בבהירות יחסית בעזרת שאילת מונחים מעולם המתמטיקה. החופש הממשי הוא קבוצה (Real Freedom, RF) הנוצרת מחיתוך בין שתי קבוצות־על. קבוצת־על אחת היא קבוצת המחשבה החופשית (Free Thought, FT) – קבוצה סופית בעלת פוטנציאל אינסופי, שכל איבר בה יהיה מחשבה קיימת. קבוצת־העל השנייה (Free Action, FA) היא קבוצה אינסופית, שכל איבר בה יהיה מעשה שלא הוטלה עליו הגבלה, משמע, אפשרות בפועל לעשיית מעשה (מימוש מחשבה אפשרי). הגדלת אחת הקבוצות לא תגרום בהכרח להגדלת קבוצת החיתוך, ורק תאפשר זאת, בתנאי שהאיבר הזהה (או המקביל לצורך העניין) נמצא גם בקבוצה השנייה. בתוך כך, שתי קבוצות־על אלו הן בעלות מאפיינים שונים המשפיעים על הזיקות ביניהן (ראו תרשים א להלן).

בקווים כלליים ניתן לאפיין את חופש המעשה כחופש של הפרט שהוא בלתי תלוי בעברו של הפרט, בסביבתו או בהיסטוריה. לשם קיום חופש מעשה נדרשים אמצעים לביצוע המעשה בידי הפרט (או היכולת להשיג אמצעים אלו), והיעדר הגבלות חיצוניות על אפשרות ביצוע המעשה. מכך עולה, כי חופש המעשה הוא חופש אינדיווידואלי (של הפרט באופן בלתי תלוי) ונגטיבי (כל מעשה שלא הוגבל).

תרשים א: מבנה הזכות לחופש שלילי



בשונה מזה חופש המחשבה, כלומר היכולת הבסיסית לחרוג מגבולות המחשבה המוכרים, הוא **חופש קיבוצי**. חופש זה נובע מהנגישות של הפרט למסורות המחשבה בזמן נתון (ביחס של קבלה או של דחייה). במילים אחרות, הוא תלוי באופן מובנה בשיח החברתי הקיים ואינו יכול להיות מנותק ממנו. משכך, כדי לממש חופש זה נדרש הפרט לידע ולכלי עיבוד ידע. מחשבותיו של הפרט אינן שרויות בריק; הן קשורות קשר הדוק למחשבה הקיבוצית, המתפתחת קומה על גבי קומה, ממנה שואב הפרט את ידיעותיו. אם כך, חופש המחשבה הוא **חופש קולקטיבי** (תלוי בנסיבות החברתיות) ו**פוזיטיבי** (יש הכרח ביצירת המחשבה בכדי שתקיים).

שני אלמנטים אלו של הזכות לחופש, חופש המעשה וחופש המחשבה, שיש זיקות הדוקות ביניהם, מקיימים גם מתח עמוק ומובנה. מקורו של מתח זה הוא הפער בין האופי האינדיווידואלי של חופש המעשה למול האופי הקולקטיבי של חופש המחשבה. כך, חלק מהותי מחופש המעשה הוא החופש להימנע ממעשה,

וקונקרטית, החופש של הפרט להגביל את חופש המחשבה שלו עצמו. לכאורה, אין כל פסול בבחירתו העצמאית של פרט להגביל את חופש המחשבה שלו (במודע או שלא במודע). אותה הטענה, מכיוון אחר, יכולה להיות שלפרט יש החופש לבחור אם לממש (עשיית פעולה) את חופש המחשבה שלו. אלא שטענה זו בטעות יסודה, שכן, ממש כפי שכדי לקיים חופש מעשה בפועל, יש לאפשר את האמצעים לעשיית המעשה (אם אדם נמצא בחדר ללא שום פתח, אמנם להלכה הוא חופשי לצאת מהחדר, אך למעשה אין לו חופש כלל). כדי שלפרט יהיה חופש מחשבה, ולו רק על מנת לאמץ לעצמו מדיניות של אי-מימוש חופש זה, תנאי בסיסי הוא שיהיו לו הכלים והיכולות לכך. כפי שצוין לעיל, כלים אלו הם ידע ויכולת עיבוד ידע. הקניית כלים אלו כדי לייצר חופש מחשבה אמיתי היא מנייה וביה מגבלה (אף אם רצויה) על החופש של הפרט להימנע מרכישת כלים אלו עצמם. בו בזמן, בהיעדר הכלים המחשבתיים הנדרשים לגיבוש מדיניותו בכל הנוגע להגבלת חופש המחשבה שלו, ממילא לא יוכל אדם לעשות מעשה של הגבלה עצמית, שהוא מימוש מחשבה. ניתן להדגים מתח זה על ידי בחינת אדם שאין לו כלל הידע הבסיסי וכלי המחשבה לגיבוש מחשבות חדשות, אך הוא זוכה לחופש מוחלט בכל מעשיו (ואף לאמצעים הנדרשים לכיצועם). אדם זה יוגבל רק למעשים שהוא מכיר, וממילא לא יוכל לממש את חופש המעשה שהוא זוכה לו, ואף יהיה חסום מלפתח מחשבות ופעולות חדשות. בפועל, אדם זה, אף שהוא זוכה כביכול לחופש רחב, אינו חופשי כלל וכלל.

מתח בסיסי זה שבין חופש המעשה וחופש המחשבה מחייב לבחון את המבנה ההיררכי של שני סוגי חופש אלו. ברי, שניתן לזהות עליונות מהותית של חופש המחשבה על חופש המעשה (אך אין לגזור מכך, באופן ישיר, את הכלים הנדרשים לשם יצירת שני סוגי חופש אלו). לעליונות זו, שמקורה בפער שבין האופי הפרוזיטיבי של חופש המחשבה לאופי הנגטיבי של חופש המעשה, כמה טעמים. האחד, כל מימוש של מעשה בפועל הוא כאמור שיקוף של מחשבה. לכן, ככל שמצטמצמת המחשבה, כך מתמעטים סוגי המעשים הנעשים בפועל, וממילא פוחתת משמעותו של חופש המעשה (מה טעם לפלוני בחופש לעשות מעשה שכלל אינו יכול לחשוב עליו). יתרה מזו, צמצום חופש המעשה (הטלת מגבלות) נובע בהכרח מהרחבת המחשבה (שכן הצמצום הוא פעולה בפני עצמה). אם ניעזר בדוגמה המתמטית שהבאנו לעיל, ניתן לקבוע שבהכרח קבוצת החיתוך (RF) תהיה קטנה מקבוצת המחשבות (FT) או שווה לה. אם כן, ניתן לקבוע כי עליונות חופש המחשבה על

חופש המעשה נובעת מכך שחופש מחשבה מרבי הוא תנאי הכרחי (אך לא מספיק) לחופש מעשה מרבי.

### ג. מסקנות הכרחיות מאופייה של הזכות לחופש – הזכות לחינוך

מכל האמור לעיל, ולאור העליונות של חופש המחשבה, ניתן לגזור מגבלה פנימית על הזכות לחופש מעשה, כלומר הגבלה על הימנעות מרכישת הכלים הנדרשים למימוש חופש המחשבה, ולכל הפחות חיוב הפרט לאימוץ כלים מחשבתיים בסיסיים לפיתוח חופש המעשה שלו עצמו.<sup>9</sup> מגבלה זו אינה תלויה במקומו של החופש בחברה נתונה או בטעמים לזכות, שכן אי מימושה, בכל שיטת משטר ובכל תפיסה, מוביל בהכרח לפגיעה בחופש (אם תפיסת החופש של חברה מסוימת מתייחסת לחופש מעשה בלבד, אין מדובר בזכות לחופש כלל). אך ברי, כי קושי סביב נושא זה מתעורר בעיקר במקום שההורים, הקהילה או המדינה מבקשים לחסום את הגישה לתוכני חינוך שונים בכוח או בפועל (לדוגמה, על ידי אי-לימוד לימודי ליבה, הגבלה על גישה לספרות ולמקורות מידע וכדומה). על כל פנים, כמה מסקנות הכרחיות נובעות ממודל החופש (תרשים א), והן יפורטו להלן.

### הזכות לחינוך כנגזרת של הזכות לחופש

המסקנה החשובה ביותר ממודל החופש היא שהזכות לחינוך, המקנה את הכלים המחשבתיים ואת הידע הנדרש לקיומו של חופש, היא זכות הנגזרת מהזכות לחופש, משמע היא חלק מהזכויות ה"קלאסיות", ולא חלק מהזכויות החברתיות-סוציאליות (שנוטים למנות אותה עמן). משמעותה של מסקנה זו היא שגם במשטרים הדוחים את הזכויות החברתיות כזכויות אדם, על הזכות לחינוך לתפוס מקום מרכזי בין הזכויות החוקתיות המוגנות.<sup>10</sup>

9 התפיסה שתכלית מרכזית של הזכות לחינוך היא מתן אפשרות לחירות אפקטיבית זכתה לדיון נרחב בספרות, וראו לדוגמה (Wisthaler, 2009). בעבר גם נעשה ניסיון להמשיג את הזכות לחינוך כזכות "טבעית" (Grande, 2006).

10 ואכן, הוגים ליברלים רבים ראו בזכות לחינוך חלק ממערך הזכויות הליברליות ולא ראו בו, בכלל זה בחינוך כפוי, פגיעה בחירות. הדוגמה הבולטת ביותר לכך היא עמדתו של ג'ון סטיוארט מיל, הגורס שחיוב בני אדם בחינוך, בכלל זה של בוגרים במקרים מסוימים, הוא חלק אינטגרלי מהחירות.

גרסה מצומצמת של מסקנה זו היא, כי אי-אפשר לאמץ מודל ליברלי "טהור" של הזכות לחופש, שכן כל ניתוח של הזכות דורש התמודדות עם ההיבטים הקולקטיביים וההיסטוריים של הזכות לחופש מחשבה. כלומר, חברה נתונה, לרבות חברה הרואה עצמה כליברלית, במסגרת תפיסת החופש שלה, אינה יכולה להתחמק מהכרעות ערכיות הנוגעות לערכים המשותפים של החברה, המקודמים באמצעות מערכת החינוך והמשקפים את ההגנה על חירות הפרט.

מבחן האיזון הפנימי של הזכות לחופש כמגדיר את גבולותיה של הזכות לחינוך בהמשך לאמור, דיוננו בשני רבדיה של הזכות לחירות אף יכול להוליך למסקנה בדבר טיבה וגבולותיה של הזכות לחינוך, ככל שהיא נוגעת להיקף הלימוד הכפוי ולהיקף של מחויבות המדינה לסיוע לפרט המבקש ללמוד. משעמדנו על כך שהזכות לחינוך היא תוצר הכרחי של הזכות לחופש, הנמצא במתח שבין שני רובדי הזכות לחופש, נוכל להגדיר את גבולות הזכות לחינוך כנקודת האיזון שבין ההכרח של הפרט לרכוש כלים מחשבתיים בסיסים ובין החופש שלו להימנע מהרחבת ידיעותיו והחופש שלו שלא ללמוד.

יתרה מזו, ראייה זו של הזכות לחינוך, והניסיון לצמצם ככל האפשר את הפגיעה בחופש המעשה מבלי לוותר על קיום חופש המחשבה, מובילה לאימוץ הזכות לחינוך כזכות בעלת שני פנים. האחד הוא מטבע ברייתו פן כופה (כפי שקיים כיום במערכת החינוך שהיא חובה לכל ילד).<sup>11</sup> פן כופה זה, ייעודו המרכזי הוא ליצור תשתית מחשבתית מספקת אצל הפרט כדי שיוכל לגבש החלטות חופשיות באמת בנוגע להמשך הפיתוח של יכולת החשיבה שלו.<sup>12</sup> הפן השני צריך להיות

11 החלטות הנוגעות לחינוך של ילדים מעוררות קושי נוסף, שכן אף שהזכות היא של הקטין, השליטה באופן הפעלתה מוענקת להורי הקטין או למדינה, שתי החלופות מעוררות חשש שהחינוך שיוענק לקטין לא יהיה החינוך המיטבי עבורו. הזיקה בין הזכות לחירות לזכות לחינוך יכולה לסייע במידת מה בפתרון אף לקושי זה, ולאפשר הערכה איכותית של החלטות חינוך, בהתאם למידת חירות המחשבה העתידית המוענקת לקטין. למודל שלישי, המתמקד באפשרות של חינוך מדינתי מבורז (ראו Blank, 2007).

12 אמנם אין ספק שיש בהיבט זה גם הכרח כדי לאפשר מחיה משותפת בחברה, אבל יש הבדל משמעותי, מוסרי ודוקטרינרי כאחד, בין פגיעה בזכות (לחירות המעשה) כדי לקדם אינטרס ציבורי, לבין איזון פנימי בתוך הזכות עצמה. מבחינה משפטית, זהו ההבדל שבין איזון חוקתי אופקי לאיזון חוקתי אנכי. לניתוח חובת ההשתתפות בחינוך הממלכתי כאינטרס ציבורי, ואף כאינטרס כלכלי ראו בלנק (2004; 2011). לניתוח דו-רובדי של מערכת החינוך, הן כבסיס

**פן מתמרץ**, המעורר את הפרט לחשיבה מתקדמת, ולכל הפחות מסיר מכשולים מדרכו של פרט השואף לכך (למותר לציין כי השכלה רחבה היא אינטרס חברתי, שכן ככל שיהיו פרטים רבים יותר בחברה שהם "יצרנים" בשוק המחשבות, כך יעלה היקף הידע והחשיבה). מתן אפשרות באופן אקטיבי מטעם המדינה לרכישת השכלה הוא למעשה נגזרת של רצונה של המדינה להעניק חופש מעשה נגטיבי רחב ככל האפשר לפרט (משמע התערבות מועטה ככל האפשר).<sup>13</sup>

לכאורה, האיזון הקובע את גבול הפגיעה בחופש המעשה ובזכותו של הפרט שלא לפתח את חופש המחשבה שלו חוזר למעשה אל נקודת המוצא שנדונה בפרק הראשון – מקבל ההחלטות נדרש במסגרת זו לקבוע קביעות אמפיריות בנוגע לטבע האדם, שיתוו את קו הגבול שבין המרחב הפרטי (שבו יכול הפרט לבחור שלא ללמוד) למרחב הציבורי (שבו יחויב הפרט ללמוד). אולם, עיון לאור הגישה המוסדית לניתוח החברה יראה, כי כל קונסטלציה חברתית שתוקם כוללת בתוכה מיסוד של התערבות רחבה של המדינה במידת החופש של הפרט לפעול או שלא לפעול, להשכיל או שלא להשכיל. לפיכך יש לבחון את האיזון הרצוי לא (ולפחות לא רק) בהיבט של פגיעה בחופש הפעולה של הפרט, אלא מנקודת הראות של המבנה הראוי של מערך התמריצים והכוחות שמפעיל (בהכרח) המסד החברתי על הפרט.<sup>14</sup>

מסקנה נוספת, שתוצג בקווים כלליים, היא כי על המדינה לא רק לקיים מערך חינוכי רחב כדי לאפשר לאזרחיה חופש ליברלי, אלא שבמערך חינוכי זה צריכים

להגנה על זכויות אדם הן כשיקוף של אינטרסים חברתיים, וליחסי הגומלין בין השניים, ראו פרייזון (2013).

13 ברי כי לדבר משמעויות מעשיות. כך לדוגמה, יש לניתוח זה משמעות בהקשר של הדיון בשאלת הפרטת ההשכלה הגבוהה ושל תפקידה של המדינה במימון השכלה גבוהה. בעוד בתי משפט עסקו בזכות לחינוך בעיקר מזווית שבה הגישה למוסדות החינוך נעשתה בחוסר שוויון (ולמעשה, עסקו בזכות לשוויון בחינוך), בית המשפט מעולם לא מצא עילה להתערב בהחלטה הנוגעת להיקף החינוך הציבורי. הקושי של בתי המשפט בהתמודדות עם הליכי הפרטה סמויה חורג מגבולות הדיון הנוכחי, ומתקיים בתחומים רחבים במשק (ראו דפנה ברק-ארז, 2001, עמ' 220; 2008, עמ' 461).

14 בהקשר אחר עמדתי על הצורך לנתח הליכים משפטיים הנוגעים לזכויות אדם כמערך כפול של זכויות – הזכות לשוויון בתוך השיח הקיים והזכות לשוויון ביכולת להתנגד לשיח הקיים ולאתגר אותו (קלעי, 2011, עמ' 174-175). במאמר הנוכחי אני בוחן את המשמעות של איזון בין שני המישורים של עיצוב מדיניות חוקתית, שלהם השפעה רבה על שאלת השליטה המרכזית מול השליטה המבוזרת בחינוך ובמוסדות ציבוריים. שאלות אלו ייוותרו להמשך דיון במאמרים עתידיים.



לעמוד שלושה יסודות מרכזיים: הכרת "סל האפשרויות" הקיים (הכרת מסד הידע הקולקטיבי); הכרת זכות הבחירה והזכות לחינוך; ופיתוח היכולת ליצירת אפשרויות מחשבתיות חדשות, שלא היו קיימות קודם לכן.<sup>15</sup>

### משמעות המודל המוצע בהקשר של המסורת הליברלית

במבט ראשון מתעוררת המחשבה, כי המודל המוצע אינו שונה בהרבה מזה של המבנה החברתי שהציעו הוגים ליברלים רבים. למשל, רוב ההוגים התועלתנים זיהו את החינוך (בדגש על החינוך הבסיסי) כאתר להתערבות המדינה, מתוך ההבנה כי בהיעדר חינוך מינימלי החופש של הפרט הוא, בפועל, מזערי.<sup>16</sup> עם זאת, הזכות לחינוך במסגרת המסורת הליברלית הרווחת שונה באופן ניכר מהזכות לחינוך הנובעת מניתוח זה של הזכות לחופש. במסגרת הליברלית הרווחת, הדגש המרכזי הוא לרוב על הנגישות של החינוך,<sup>17</sup> בהנחה שאם החינוך נגיש, הפרט הרציונלי יבין כי התועלת שלו מחינוך גבוהה מהעלות ולפיכך יבקש ללמוד ולהשכיל. ההצדקה להתערבותה הכופה של המדינה בחינוך הבסיסי נובעת מאיזון בין חופש הבחירה של ההורים בגידול ילדם ובין האינטרס של הילד (משמע, החופש העתידי שלו), בהנחה שלילד אין יכולת אינטלקטואלית לבחירה אמיתית וחופשית בנוגע ללימודיו.

15 סוגיה זו התעוררה בשנים האחרונות כהליכים משפטיים, בבג"ץ 3752/10 רובינשטיין נ' הכנסת (פורסם בנבו, 21.9.2014). במסגרת הדיון בבית המשפט התקשה בית המשפט להצביע על מקור חוקתי לטענה כי יש חובה ללמד לימודי ליבה. במילים אחרות, בית המשפט התקשה לזהות את הזיקה שבין הזכות לחירות לזכות לחינוך, וכן התקשה לזהות את הקשר שבין הזכות לחירות לתוכן הלימודים. זאת, נוכח מסורת ארוכת שנים במסגרתה עיקרה של הזכות לחינוך הוא בהנגשת החינוך (ראו הערה 17 להלן), ואין לזכות השפעה על תוכן החינוך (כותב המאמר נכח בדיון עצמו). בפסק הדין נדחתה העתירה ברוב של שבעה מול שניים. קושי זה התעורר, באופן דומה, בנוגע לחינוך דתי בבית בארצות הברית (Yuracko, 2008).

16 בהקשר זה כותבת שילה שיינברג: "אידיאל האוטונומיה האישית הוא אידיאל מרכזי של החברה המודרנית הליברלית, ויהלום הכתר של מורשת הנאורות. [...] נראה שלדעה זו שותפים גם אנשי תיאוריה בתחום החינוך, המציגים כיום את משנתם כחינוך מוכוון אוטונומיה" (שיינברג, 2008, עמ' 11). וראו ההפניות שם ללינסון (Levinson) ולרייך (Reich).

17 כך, המאבקים המרכזיים בתחום החינוך היא הנגשתו לאוכלוסיות מוחלשות. ראו בג"ץ 7081/93 בוצר נ' המועצה המקומית מכבים-רעות פ"ד נ(1) 19, בג"ץ 2599/00 ית"ד – עמותת הורים לילדי תסמונת דאון נ' משרד החינוך פ"ד נ(5) 834, וכן סילביה טסלר-לזוביק (2004). בארצות הברית, לעומת זאת, לא מוכרת זכות לחינוך כלל (בשונה מהזכות לשוויון בחינוך). ראו Friedman & Solow, 2013; Foreman-Murray, 2013.

המודל המוצע מעלה עוד היבטים של הזכות לחינוך. בראייה מוסדית, חובתה של המדינה לעודד חינוך חלה אף על הפרט הנתפס כבגיר, ואין היא יכולה להיות "ניטרלית" לגבי החלטתו אם ברצונו ללמוד אם לאו. במילים אחרות, הנגשת השכלה ציבורית היא בבחינת מחויבות של המדינה המבקשת לקדם את חירות הפרטים בה. בראייה מהותית, המודל המוצע רואה את המדינה כמחויבת למעורבות אקטיבית בתכנים של החינוך, היסודי והגבוה, תוך התאמתם לאפשר חופש שלילי מרבי מצד הפרטים בחברה (טענות בעד התערבות המדינה בתוכני לימוד, שלא כטענות בעד התערבות המדינה בהנגשת החינוך, מבוססות לרוב על תפיסות א-ליברליות, המזהות את כוחה המכונן של הקהילה ודוחות את התפיסה האטומיסטית של הפרט).

#### הזכות לחינוך למול זכויות סוציאליות בהקשר ליברלי

טענה אחרת מתבקשת לכאורה היא, כי מן הזכות לחירות נובעות מאליהן, לצד הזכות לחינוך, אף הזכות לבריאות ולזכויות סוציאליות נוספות. בלעדיהן אין משמעות לחופש של הפרט. זהו טיעון חשוב במסגרת המאבק לקיום זכויות סוציאליות, אולם התבוננות מעמיקה יותר בזכויות הסוציאליות השונות על פי המודל האמור מאפשרת להבחין בין הזכות לחינוך ליתר הזכויות הסוציאליות. הבחנה זו נובעת מאופייה הכפול של הזכות לחופש. כאמור לעיל, הזכות לחינוך היא הכרח שבלעדיו לא מתקיים חופש מחשבה, ולפיכך לא מתקיים חופש כלל. לכן, הזכות לחינוך היא תנאי מקדמי לזכות לחופש הנדרשת אף לשם קיומה של הזכות לחופש במובנה הצר (והליברלי) ביותר. לעומת זאת, מרבית הזכויות הסוציאליות עיקר משמעותן (ביחס לזכות לחופש) היא אפשר חופש פעולה. לכן, תפיסה הקוראת למתן זכויות סוציאליות נרחבות רואה במדינה כמי שמחויבת למתן הזכות לחופש במובנה הרחב. ניתוחן של הזכויות הסוציאליות אינו ניתוח של התנגשות פנימית במסגרת הזכות לחופש, אלא ניתוח היחס הראוי בין הזכות לחופש מעשה של פרט אחד למול חופש המעשה של רעהו (מטבע הדברים, כל מנגנון מתן זכויות סוציאליות מעניק, מחד גיסא, חופש מעשה מורחב לפרט הנהנה מהזכות, ומאידך גיסא מטיל עלויות וחובות על יתר הפרטים בחברה). ניתוח מסוג זה יכול להיות מוכרע רק באופן נורמטיבי, והדיון בשאלת הזכויות הסוציאליות (בניגוד לדיון בזכות לחינוך) הוא דיון בדבר טיב הערכים שהמדינה שואפת לממש ובדבר אופייה של המדינה.

לשם המחשה נבחן מקרה של אדם שבשל מחלה אינו מסוגל לנוע ונזקק לכיסא גלגלים יקר. מתן כיסא הגלגלים לאדם זה מידי המדינה פירושו, שחופש המעשה של החולה המסוים הזה יגדל (כי הוא יוכל לנוע), בעוד חופש המעשה של כל האנשים שישאו במחיר הכיסא יקטן (כי הם יוכלו לבצע פחות פעולות עקב הצטמצמות משאביהם). ההכרעה אם להעניק לחולה את כיסא הגלגלים אם לאו היא הכרעה נורמטיבית, חיצונית לזכות לחופש עצמה (שכן היא מאזנת בין שתי זכויות נוגדות לחופש של פרטים שונים). לעומת זאת, אם אותו החולה בחר (לפני מחלתו) שלא ללמוד, ואינו יודע כלל על קיומם של כיסאות גלגלים (או על קיומם של גופים היודעים על קיומם של כיסאות גלגלים), הרי הוא, בשם חופש המעשה הראשוני שלו, צמצם את חופש המחשבה שלו, ומכאן שאף צמצם את חופש המעשה שלו עצמו. במצב זה, השאלה של מידת חופש המעשה שיינתן לחולה לבחור שלא ללמוד היא שאלה פנימית ביחס לזכות לחופש.<sup>18</sup>

### כשל החשיבה הליברלית או פיתוחה?

בשלב זה עולה התהייה, אם המודל המוצע עדין נותר במסגרתה של החשיבה הליברלית. טענה ליברלית צרה יכולה להיות, כי כל מה שהמדינה צריכה לספק הוא היעדר חסמים חיצוניים על יכולתו של הפרט לבצע פעולה, וכי אין זה מחובתה לספק כלים פנימיים לביצוע הפעולה (המדינה היא רק גורם המאפשר את הפעולה בכוח, אף אם היא אינה אפשרית בפועל). טענה זו אינה תקפה במקום שמדובר בחירות להגבלה עצמית עתידית. כפי שהראיתי בפתח הדברים, למעט הגותו של הובס (שכאמור, אפשר להטיל ספק בהלימת עמדותיו לתפיסה ליברלית מודרנית), מרבית ההוגים הליברלים מכירים בצורך להטיל מגבלות מסוימות על יכולתו של הפרט לוותר על החופש שלו עצמו. כך, לדוגמה, נהוג לראות באיסור על מכירה עצמית לעבדות איסור ליברלי, מאחר שהפעולה של ויתור על החירות מכוח החירות

18 הזכויות הסוציאליות האחרות מעוררות אף הן לא פעם קשיים ואי־אפשר להבחין באופן אנליטי ביניהן לבין זכויות אזרחיות "קלאסיות". סוגיה זו נדונה בהרחבה על ידי בית המשפט העליון בבג"ץ 10662/04 חסן נ' המוסד לביטוח לאומי (פורסם בנבו, 28.2.2012). בית המשפט דחה את קיומה של הבחנה אנליטית בין שני מערכי הזכויות, אך צמצם את ההגנה על זכויות חברתיות ל"מינימום קיום בכבוד". קרי, בכל הנוגע לזכויות המטילות חובות אקטיביות על המדינה, היקף ההגנה החוקתית המוענק על ידי בית המשפט מצומצם יותר. ראו גם בהקשר זה ג'ובראן וקלעי (2013).

מכילה סתירה לוגית. לעומת זאת, התקשרות בחוזה עבודה, אף אם הוא ארוך טווח וללא אפשרות לעזיבת מקום העבודה (למשל, חוזה עבודה של אסטרונאוט) לא תיתפס כפעולה המכילה סתירה לוגית, ולפיכך היא תיתפס כפעולה שהחירות לעשותה מוגנת במשטר ליברלי.

דוגמת העבדות היא למעשה תמונת ראי של בחירתו של אדם להימנע מחינוך. במקרה זה, מדובר בבחירה של אדם לוותר מראש על חופש הפעולה העתידי שלו. במקרה של חינוך, ויתור על החינוך משמעו ויתור על חירות המחשבה העתידית שלך. ויתור כזה, ככל שהוא רחב וגורף יותר, דומה במהותו למכירה עצמית לעבדות, אף אם לא עבדות הגוף אלא עבדות הנפש. אם כן, דווקא באמצעות ההבחנה בין שני מישורי הזכות לחירות ניתן לזהות בקלות כי יש להחיל את אותו מודל ליברלי על שני סוגי הוויתור על החירות, ויש לאסור על ויתור על חירות המחשבה בעוצמה דומה לאיסור על הוויתור על חירות המעשה.

בראייתי, די בכך כדי להראות כיצד שלובה ללא הפרד הזכות לחינוך בזכות לחירות, ואיך יכולות השתיים לעמוד יחד במסגרת החשיבה הליברלית.<sup>19</sup> עם זאת, פרשנות של השיח הליברלי ככזה שאינו יכול להתערב בכל בחירה של הפרט בנוגע לחייו שלו, שאין בה משום הכפפתו לאחר, תוביל למסקנה שהמהלך האנליטי של המאמר חושף את אי־יציבותו של השיח הליברלי. אם הזכות לחירות קשורה באופן אנליטי לזכות לחינוך, ואם בו בזמן אי־אפשר לחייב את הפרטים בחברה לרכוש השכלה הדרושה לשם מימוש חירותם, לרבות השכלה שתוביל אותם למסקנה בדבר חשיבותה של ההשכלה עצמה לחירותם, הרי ערך היסוד הבסיסי של השיח הליברלי, החירות, מוטל בספק.

בהקשר זה, חוקרים העוסקים בזכות לחינוך ביקשו להציע מודל של "חינוך מדינתי ניטרלי" (state neutrality) כפתרון למתח שבין הצורך בחינוך מדינתי ובין הרצון לאי־התערבות ממלכתית בתוכני החינוך. כך לדוגמה, מזהה המשפטן ירון טמפרמן (Temperman, 2010), כי ההצדקה לניטרליות בחינוך היא היות החינוך חינוך כפוי. אני מתקשה לראות בזה פתרון משכנע. תפיסת הניטרליות המוצגת היא למעשה היעדר חינוך בסוגיות השנויות במחלוקת קיימת וגלויה (דוגמת חינוך

19 כותבים קודמים ביקשו להתמודד עם קושי זה במסגרת מסורת החשיבה הליברלית. גנז (1998) מבקש ליישב בין זכויות קבוצתיות ותפיסה ליברלית רולסיאנית, ומרגלית (1998) מבקש לדון במתח שבין הזכות לתרבות לתפיסה ליברלית.

חילוני או דתי), והיא סובלת משני כשלים מובנים. האחד, הסיווג לפוליטי וללא-פוליטי הוא שרירותי ומעגלי – הפוליטי הוא מה שנתפס כפוליטי. ברור שגם נושאים שבקונסנזוס ושאינם במוקד הדיון הפוליטי יכולים להיות פוליטיים. השני, ניטרליות חינוכית אינה יכולה להיות באמת ניטרלית, כל עוד הרקע החברתי אינו ניטרלי.<sup>20</sup>

## סוף דבר

במאמר זה ניסיתי לעמוד על המשמעויות של הזכות לחופש כפי שהיא מתגלמת בחשיבה הליברלית. הצגתי מודל אנליטי לניתוח הזכות לחופש "שלילי", המייצר איזונים פנימיים ומטיל חובות פוזיטיביות מסוימות על המדינה, ההכרחיות לקיום מדיניות של התערבות מינימלית בחיי הפרט. הראיתי כי על פי הניתוח המוצע, הזכות לחופש מעצם טיבה מחייבת את קיומה של הזכות לחינוך, במנותק מהשאלה של היקף התערבותה הראויה של המדינה ב"ספירה הפרטית". יתר על כן, לשיטתי, חובותיה של המדינה לחינוך אינם מסתכמים בהנגשת החינוך לכלל האוכלוסייה, אלא אף במחויבות לעידוד ההשתתפות של הפרט במערכת החינוך ובעיצוב תוכני הלימוד ברוח הזכות לחופש.

כאמור, ניסיתי לגבש תשתית אנליטית לשינוי התפיסה של הזכות לחופש במסגרת החשיבה הליברלית. אף המקבל את המודל המוצע במאמר חייב לעבור כברת דרך ארוכה בטרם יוכל לתרגם את המודל התיאורטי למשמעויות קונקרטיות. אחד האתגרים המשמעותיים בניסיון לגזור משמעויות בפועל מהמודל המוצע הוא החלת המודל הליברלי במסגרת מדינה שאינה ליברלית "טהורה", דוגמת ישראל. מכל מקום, ומבלי לרדת לעומקם של דברים, נראה לי שיש כמה תחומים מרכזיים הראויים לתשומת לב בהקשר של המודל המוצע.

20 דוגמה מרתקת מהעת האחרונה היא בסע"ש 791-06-13 משל נ' המרכז לטכנולוגיה חינוכית (פורסם בנבו, 13.5.2014). באותה פרשה נקבע כי אישה טרנסג'נדרית ששימשה חונכת מתמטיקה פוטרה כדין שכן חשפה את היותה טרנסג'נדרית לפני התלמידות. בית הדין קבע כי כל חשיפה של זהות מגדרית, סיסג'נדרית או טרנסג'נדרית, היא עילה לפיטורין, ומשכך אין מדובר באפליה. דה עקא, במציאות שהנחת המוצא החברתית בה היא שהפרט הוא סיסג'נדר, איסור גורף על חשיפת הזהות המגדרית פוגע בצורה קשה בטרנסג'נדרים בלבד.

תחום אחד הוא מבנה ההשכלה הגבוהה והיחסים בינה למדינה. טענה נפוצה הנשמעת מפי המבקשים להעביר את ההשכלה הגבוהה לידיים פרטיות ולבטל כל סבסוד מדינתי לשם כך היא טענת השוק. הנחתה היא, שאדם הרוצה בחינוך יותר מאשר בתחליפים אפשריים ישקיע את הכסף בהשכלתו, ומי שמעדיף אפיקי הוצאה אחרים יימנע מחינוך. סבסוד מערכת ההשכלה הגבוהה על ידי המדינה, לדידם, יוצר מצב של חוסר יעילות וגורם לרבים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה, אף אם הכספים המשמשים לסבסוד יכלו לשמש באופן טוב יותר במקומות אחרים (Slaughter & Rhoades, 2004; Winston, 1999). אני פוסל גישה זו. מודל השוק המנחה את ההיגיון הליברלי מניח לא פעם כהנחת מוצא את קיומו של חופש הפרט. כפי שהראיתי לעיל, יש קשת רחבה של אפשרויות בין חופש והיעדרו, ותנאי יסודי להתגברות מידת החופש היא חינוך מספק. מכיוון שכך, יישום מודל שוק המניח את קיומו של החופש כהנחת מוצא הוא יישום עקר, שכן הוא מניח את המבוקש. אכן, מאחר שההשכלה הגבוהה איננה תנאי לחופש בסיסי, אפשר לקבל את הקביעה שאין הכרח בכפיית לימודים גבוהים על הפרט. אולם, כדי לאפשר לפרט להרחיב את החופש שלו, חובה על המדינה לייצר מנגנוני תמרוץ להשכלה גבוהה. מנגנונים אלו יכולים להיות בין היתר סבסוד ההשכלה הגבוהה ומתן הקלות שונות לסטודנטים.

תחום מרכזי שני שראוי להיבחן לאור המודל המוצע כולל את גבולות הפלורליזם בחינוך היסודי, היקף זכות הבחירה של הורים בכל הנוגע לטיב חינוך ילדיהם וטיב התכנים הנלמדים במערכות החינוך השונות. כפי שנדון בגוף המאמר, המודל המוצע מבקש לטעון, כי החובה המוטלת על המדינה אינה רק הנגשת החינוך, אלא אף חיוב המערכת החינוכית לתכנים מסוימים, ללא תלות ברצונם של ההורים, של הקהילות ושל המערכות השונות שהילד גדל בהן. חינוך זה חייב להכיל לפחות שלושה מרכיבים: תשתית ידע תרבותית-חברתית משותפת; כלים לביקורת ולפיתוח חשיבה עצמאית; וכלים לסינון מידע ולבחירת אפיקי לימוד. ההצדקה לקיומם של לימודי ליבה מסוג זה אינה בזכות לשוויון, והיא אינה מבוססת על הטענה כי חינוך שונה יוצר בפועל אי-שוויון בהזדמנויות. היא אף אינה נשענת על טענות חוץ-ליברליות, דוגמת הצורך בלכידות חברתית ותרבותית. ההצדקה ללימודי ליבה אלו מעוגנת בזכות לחירות, משמע בלב ליבה של ההוויה הליברלית.

בסיומם של דברים ראוי לחזור ולהזכיר כי מאמר זה אימץ כהנחת מוצא את חשיבותה של הזכות לחופש. במונח זה, מן הראוי לבקר את המודל המוצע מיסודו

ולהטיל ספק בעצם העליונות הנורמטיבית של הזכות לחופש. האם הזכות של הפרט לחופש חשובה מכבודו של רעהו, מחובותיו של הפרט למשפחתו, לחבריו ולקהילתו, ממשמעותו של הקולקטיב כקולקטיב ולא כאגד של פרטים? ספק בעיני אם התשובה לכל אלו ברורה עד כדי אפשרות להניח את עליונותה של הזכות לחופש. עם זאת, במסגרת המדינה המערבית נראה כי בשלב זה, הזכות לחופש עדיין ניצבת בבדידותה המזהרת בפסגת הפירמידה הנורמטיבית. אקווה, אם כן, שהמודל המוצע יאפשר, מבלי לערער על עצם תפיסת המדינה המודרנית, את חיזוק מחויבותה של המדינה לפרט, מתוך הבנת החשיבות של הרובד הקולקטיבי אף במסגרת חשיבה ליברלית.

## מקורות

- בלנק, ישי (2004). ממלכתיות מבוזרת: שלטון מקומי, היפרדות ואי-שוויון בחינוך. עיוני משפט, כח(ה), 416-347.
- (2011). איים של פלורליזם: היפרדות ושילוב בין דתיים וחילונים בישראל. דין ודרכים, ו, 137-85.
- ברלין, ישעיהו (1971). ארבע מסות על חירות (תרגום: יעקב שרת). תל אביב: רשפים.
- ברק-ארז, דפנה (2001). זכויות אדם בעידן של הפרטה. עבודה חברה ומשפט, ח, 224-209.
- (2008). המשפט הציבורי של ההפרטה: מודלים, נורמות ואתגרים. עיוני משפט, ל, 515-461.
- ג'ובראן, סלים, וקלעי, חגי (2014). תחולתה של הזכות החוקתית לקיום מינימאלי בכבוד על אנשים החיים בעוני – פרשנותם הראויה של דיני ההוצאה לפועל לאחר פסק הדין בבג"ץ 10662/04 חסן נ' המוסד לביטוח לאומי". עיוני משפט, לג(1), 234-195.
- גנו, חיים (1998). לאומיות והגירה. בתוך מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורונן שמיר (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 341-361). תל אביב: רמות.
- הובס, תומס (1962). לווייתן (תרגום: יוסף אור). ירושלים: מאגנס.
- טסלר-לזוביק, סילביה (2004). הזכות לשוויון של תלמידים עם מוגבלויות. בתוך דפנה עגנון-גולן (עורכת), אי-שוויון בחינוך (עמ' 59-79). תל אביב: כבל.
- לבנת, יובל (2000). פרט וקהילה: ביקורת קומוניטריאנית על בג"ץ 205/94 נוף נ' משרד הביטחון. משפטים, לא(1), 245-219.
- לוק, ג'ון (1948). על המשל המדיני (תרגום: יוסף אור). ירושלים: מאגנס.

- מיל, ג'. סטוארט (1946). על החירות (תרגום: אריה סימון). ירושלים: מאגנס.
- מרגלית, אבישי (1998). ליברליזם והזכות לתרבות. בתוך מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורון שמיר (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 93-107). תל-אביב: רמות.
- סעיד, אדוארד (2000). אודיינטליזם (תרגום: עתליה זילבר). תל אביב: עם עובד.
- פרייחוזן, לטם (2013א). הזכות לחינוך: קווים לרמותה בעידן של מהפכה חוקתית. משפט ועסקים, טז, 151-233.
- (2013ב). החינוך החרדי בישראל: בין משפט, תרבות ופוליטיקה. ירושלים: נבו.
- קלעי, חגי (2011). אלעד רוט לא הומו: התיאוריה הקווירית בפרקטיקה המשפטית. מעשי משפט, ד, 167-184.
- רובינשטיין, אריאל (2009) אגדות הכלכלה. אור יהודה: כנרת זמורה-ביתן.
- רוסו, ז'אן ז'אק (1932). על האמנה החברתית (תרגום: יוסף אור). ירושלים: מאגנס.
- שיינברג, שילה (2008). האם אנו עדיין זקוקים למושג אוטונומיה אישית בחינוך? מבוא ותזה. בתוך: שילה שיינברג (עורכת), אוטונומיה וחינוך – היבטים ביקורתיים. תל אביב: רסלינג.
- Blank, Yishai (2007). Brown in Jerusalem: A comparative look on race and ethnicity in public schools. *Urban Lawyer*, 38(3), 367-436.
- Blau, Adrian (2004). Against positive and negative freedom. *Political Theory*, 32(4), 547-553.
- Foreman-Murray, Scott (2013). Drafting the tools for progress: A comparative look at a constitutional right to education. *Tulane Journal of International & Comparative Law*, 21(1), 135-158.
- Friedman, Barry, & Solow, Sara (2013). The federal right to an adequate education. *George Washington Law Review*, 81(1), 92-156.
- Grande, Albert (2006). Education as a natural right. *St. John's Journal of Legal Commentary*, 21(1), 53-72.
- Polanyi, Karl (1957). *The great transformation – 1886-1964*. Boston: Beacon Press.
- Popper, Karl (1957). *The poverty of historicism*. London: Routledge.
- Rawls, John (1994). *A theory of justice*. Boston: Harvard University Press.
- Raz, Joseph (1988). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon Press.



- Slaughter, Sheila, & Rhoades, Gary (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Temperman, Jeroen (2010). State neutrality in public school education: An analysis of the interplay between the neutrality principle, the right to adequate education, children's right to freedom of religion or belief, parental liberties, and the position of teacher. *Human Rights Quarterly*, 32(4), 865-897.
- Wisthaler, Verena (2009). The right to education for minorities: An overview on existing recommendations from the Hague to Geneva. *European Yearbook on Minority Issues*, 8, 123-148.
- Winston, Gordon C. (1999). Subsidies, hierarchy and peers: The awkward economics of higher education. *Journal of Economic Perspectives*, 13(1), 13-36.
- Yuracko, Kimberly A. (2008). Education off the grid: Constitutional constraints on homeschooling. *California Law Review*, 96(1) 123-184.