

חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית

תאוריה, מדיניות, פרקטיקה

אדר כהן

אני לא חושבת שהם צריכים ללמוד מה הרעה שלי, אני חושבת שהם צריכים ללמוד לחשוב. הם צריכים ללמוד שתמיד יש שני צדדים לכל סוגיה, הם תמיד צריכים לראות את שניהם, הם צריכים לדעת למה אחד בסדר ולמה אחד לא לטעמם (מתוך ריאיון עם מורה לאזרחות בחינוך הממלכתי, 2015)

כשילד אומר אמירה גזענית ובכלל הראייה שלו דיכוטומית על העולם – טובים, רעים, שחור לבן, אני מתה על זה, כי יש לי מה לעשות עם זה, את זה אפשר לפרק. זה המקומות שאני רוצה להגיד: אבל רגע, אלה שני הצבעים שיש בעולם? זהו? ילד לא גורם לי לשנוא אותו כשהוא אומר לי "כהנא צדק" ו"מוות לערבים"; הוא פרטנר מעולה לדיון (מתוך ריאיון עם מורה לאזרחות בחינוך הממלכתי, 2015).

תקציר

חוקרים ביקורתיים הצביעו על הפרדוקס שבו נתונים מורים העוסקים בחינוך אזרחי, המעוניינים לקדם תודעה פוליטית, אך אינם מסוגלים לנטרל לחלוטין הטיות אידאולוגיות. מאמר זה מערער על תקפותה של ההבחנה התאורטית שהציע צבי לם בין חינוך פוליטי לחינוך אידאולוגי ומציע לראות בה "פיקציה חינוכית": טענה שאינה בהכרח נכונה מבחינת אמיתותה, אך האמונה בקיומה והשימוש בה תורמים ליכולתם של מורים לפעול בתוך מערכת ציבורית מורכבת. המונח "חינוך פוליטי" הוא לפיכך כלי מעשי, שחשיבותו העיקרית היא באפשרו לאנשי חינוך בשדה להגדיר את יעדי החינוך האזרחי הרצויים להם במסגרת המערכת ולא לעומתה: לא להימנע מלעסוק בפוליטיקה, אך גם לא להיות מחויבים בשל כך לתפיסות חתרניות או רדיקליות. לאור זאת מוצג "האפקט המשחרר" של אימוץ גישת החינוך הפוליטי במסמכי המדיניות של משרד החינוך בשני העשורים

האחרונים. אימוצה הוביל אנשי חינוך רבים להכרה בחשיבות הדיון בפוליטיקה בבית הספר ולאמונה שיש דרך לעשות זאת גם מבלי לחטוא באינדוקטרינציה. המאמר מציע מסגרת תאורטית להבנת נקודת המבט הסובייקטיבית של המורים בנוגע לסגנונות דיון שונים באקטואליה שהם מובילים בשיעור. מודעותם של מורים לשאלה אם סגנון הדיון שהם מנהלים הוא פוליטי, אידאולוגי, מוסרי או א-פוליטי, עשויה לסייע להם בהפעלת שיקולים אתיים ופדגוגיים לגבי דילמת השיתוף בעמדותיהם.

פתיחה

חינוך אזרחי הוא הדרך שבה מנסה המדינה לעצב את הדור הצעיר של תלמידיה ולכוונם כיצד לפעול ולהתנהג כאזרחים במסגרת שיטת המשטר הנהוגה בה (אבנון, 2013). מערכות חינוך בעולם הדמוקרטי, כמו זו הישראלית, מתמודדות עם מטרות סותרות של חינוך אזרחי, הכוללות זו לצד זו את הרצון לפתח מחויבות למדינה וללאום הפרטיקולרי (פטריוטיזם); את הרצון לפתח מודעות פוליטית, חשיבה עצמאית וביקורתית, רגישות לזכויות אדם, חוש צדק (ערכים דמוקרטיים אוניברסליים), ואת הרצון לפתח סולידריות, מעורבות חברתית והשתתפות פוליטית (אקטיביזם) (Veugalers, 2007, 2017; Westheimer & Kahne, 2004). על פי מונחי ההגיונות הסותרים של לם (1973) אפשר לתאר את החינוך האזרחי-דמוקרטי כהתלבטות תמידית בין סוציאליזציה פוליטית – כיצד לסגל את התלמידים לדרך החשיבה הפוליטית המקובלת באותה מדינה; אינדיווידואציה פוליטית – כיצד לעודד חוש ביקורת וללמד להטיל ספק בקונסנזוס הפוליטי; ואקולטורציה פוליטית – כיצד להקנות לתלמידים את יסודות החשיבה הדמוקרטית המורכבת, כפי שהתפתחה במאות השנים האחרונות.

צבי לם תרם לשדה המחשבה על החינוך האזרחי הבחנה נוספת, בין חינוך פוליטי לחינוך אידאולוגי, ובהבחנה זו עוסק מאמר זה. כתיבתו ספוגה במודעות לכך שהבנת המורכבות של המעשה החינוכי וההגיונות הסותרים שבו אינם צורך רק של תאורטיקנים, אלא גם של אנשי החינוך עצמם. בהקשר של חינוך אזרחי הוא פתח לפנינו את האפשרות להבחין בין דיון שמטרתו מעורבות פוליטית לבין דיון שנועד להכוונה אידאולוגית.

בחלקו הראשון של המאמר אציג בקצרה את הבחנתו של לם ואת הביקורת כלפיה, ואתען כי יש לראות בה בעיקר כלי מעשי שנועד לשמש את אנשי החינוך בשדה. לפיכך, אתיחס למושג "חינוך פוליטי" כאל דוגמה למה שאני מכנה "פיקציה

חינוכית” – כזאת שחשיבותה הפרקטית עולה על תקפותה התאורטית. בחלק השני אציג את ההשפעה המעשית שהייתה לגישת החינוך הפוליטי על מסמכי המדיניות של משרד החינוך בישראל בשני העשורים האחרונים. בחלק השלישי אציע הרחבה לכתיבתו של לם ואציג הבחנה, מנקודת המבט של מורים, בין דיון פוליטי, דיון מוסרי ודיון אידאולוגי. הבחנה זו תודגם מתוך מחקר שדה שנערך בקרב מורים בתיכון בישראל, ששתי אמירות מתוכו צוטטו בראש המאמר. בחלק האחרון אסביר כיצד מודעות של מורים לתפיסה הסובייקטיבית שלהם, הנוגעת לסגנון הדיון שהם מנהלים, עשויה לסייע להם בהפעלת שיקולים אתיים בשעה שהם עוסקים בחינוך פוליטי.

גישת החינוך הפוליטי: האם יש הצדקה להבחנה בינה לבין חינוך אידאולוגי?

דיאנה הס, חוקרת מובילה של חינוך אזרחי, טוענת כי “דמוקרטיה מחייבת קיומן של מחלוקות” (Hess, 2009, p. 11), ומסיקה מכך שדיון בסוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת (להלן: פלוגות¹) הוא מהותי לחינוך במשטר דמוקרטי. לדעתה, זה גם ההבדל בין חינוך אזרחי שמתקיים בכל משטר במובן של סוציאליזציה פוליטית, לבין חינוך אזרחי בחברה דמוקרטית, שמטרתו לעסוק גם במתחים הפנימיים האינהרנטיים של החברה. חינוך אזרחי כזה אמור ללמד צעירים כיצד “לעשות” דמוקרטיה במציאות חיה, ובכך לשקף ואף לשנות את פניה של החברה המגוונת והמתלבטת שבה הוא מתקיים. ההגיונות הסותרים של ההוראה בהקשר הפוליטי

1 המונח “סוגיות שנויות במחלוקת” הוא ארוך ומסורבל, ולכן אני בוחר לכנותו במונח החז”לי פלוגות (פלוגתא בארמית: מחלוקת). מבחינה אטימולוגית, השורש של המילה מחלוקת הוא ח’ל’ק’ שהוא דר-משמעי: אפשר לחלוק דברים (שותפות) ואפשר להיות במחלוקת על דברים. השורש של המילה פלוגתא הוא פ’ל’ג’ – שמשמעותו ניטרלית, אך יכולה גם להיות שלילית (להתפלג, לפלג). היתרון בשימוש במונח פלוגתא בהקשר של חינוך אזרחי בישראל הוא גם בשיוכו לתרבות המחלוקת המאפיינת את העולם היהודי וכן הקונוטציה, המשקפת שמדובר במצב שקשה להתנהל עמו (מה שמאפיין את הקושי של המורים בכיתה). כיום נמצא המושג בשימוש גם בעולם המשפט הישראלי, וככזה הוא מתאים לתרבות המחלוקת הישראלית. בהליך במשפט אזרחי או בבג”ץ הנקרא קדם-משפט מגישים הצדדים לבית המשפט רשימה של “מוסכמות ופלוגות”: רשימת העובדות המוסכמות על הצדדים לצד רשימת הסוגיות השנויות במחלוקת ביניהם (ראו תקנה 138 לתקנות סדר הדין האזרחי).

מחדדים את הוויכוח סביב הכנסת תפיסות עולם פוליטיות למערכת החינוך וסביב השאלה, אם ייתכנו הוראה על המערכת הפוליטית וחינוך למעורבות פוליטית שאינם נגועים בהטיה אידיאולוגית. הס ומקאבוי (Hess & McAvoy, 2015) מתארות את המתח בין חינוך למעורבות פוליטית לבין החשש מחדירת העולם הפוליטי לבית הספר. בעוד ההוראה על פוליטיקה בבית הספר אמורה להיות א-מפלגתית, הרי מטרתה היא להכין את התלמידים לפעול במציאות שהיא מפלגתית באופן מובהק. מצב פרדוקסלי זה מציב בפני המחנכים לאזרחות דילמה מתמדת שקשה לפתור אותה.

כהתמודדות עם פרדוקס זה הציע צבי לם הבחנה מושגית בין שלוש גישות עקרוניות (ideal types, כהגדרתו של מקס ובר) לעיסוק בפלוגתות בבית הספר, הנמצאות על רצף (לם, 1991, 1999, 2000). בקצהו האחד נמצאת גישה א-פוליטית, המנסה לחמוק מכל דיון בפלוגתות שהמערכת הפוליטית עסוקה בהן ומתיימרת לשמור על ניטרליות או למצער על ריחוק לגביהן. מטרתה להימנע ככל האפשר מאינדוקטרינציה ולהשאיר את החינוך לערכים למסגרות כמו המשפחה, הקהילה ומוסדות הדת. בקצה האחר נמצאת גישה אידיאולוגית (מפלגתית או אחרת), המתיימרת לגייס את התלמיד לתפיסת עולם ברורה, שיש לה תשובות מובהקות על מכלול השאלות הקיומיות והערכיות המעסיקות את החברה. גישה זו מצהירה בריש גלי על כוונתיה האינדוקטרינריות. בתווך נמצאת גישת החינוך הפוליטי, שמטרתה להפוך את התלמיד לבעל אוריינות פוליטית ומכאן גם לבעל יכולת לגבש עמדה, מעורב ומשתתף. גישה זו עוסקת בעיקר בבירור סימני השאלה והצגה הוגנת של התפיסות השונות וכמעט לא במתן תשובות חד-משמעיות. כלומר, אין לה יומרה לאינדוקטרינציה, ובכך היא מנסה להציע פתרון לפרדוקס שעליו הצביעו הס ומקאבוי. אבנר דה-שליט (2006) חידר את היתרונות והחסרונות של הגישות שהציג לם, כשהבדיל בין פטרנליזם (המקביל לחינוך האידיאולוגי) לבין העצמה (המקבילה, לדעתו, לחינוך הפוליטי): "פטרנליזם מספק תשובות, ובמובן הזה רק מאשש ומתגבר את חוסר היכולת של התלמידים למצוא תשובות בעצמם, לחשוב בצורה ביקורתית ולהשיג תשובות מעניינות ומקוריות באופן אוטונומי. העצמה, לעומת זאת, נועדה להגדיל עד מאוד יכולות לחשיבה ביקורתית ועצמאית. [היא] אינה מציגה תשובות, אלא מדריכה כיצד יש לשאול שאלות (שם, עמ' 282). העצמה מעבירה את כובד המשקל לתלמידים, ולכן היא משפרת את יכולותיהם עד כדי כך, שבעתיד לא יזדקקו עוד להדרכתו של המורה. לפי דה-שליט, חינוך

אפוליטי (יומרה לניטרליות) מצד אחד וחינוך אידאולוגי (אינדוקטרינציה) מצד שני – מונעים העצמה של התלמידים, וזהו חיסרון מרכזי המשותף לגישות אלו. חוקרים ביקורתיים טוענים כי היומרה של הגישה האפוליטית לשמור על ניטרליות היא מופרכת ואף מטעה, מכיוון שכל מעשה חינוכי הוא פוליטי במהותו, וגם שתיקה בנוגע לנושא מסוים משרתת מטרות פוליטיות, בדרך כלל של השמרנות וההגמוניה (גור-זיו, 2013). אולם אותה טענה ביקורתית מופנית גם אל האפשרות שמציע לם לקיומו של חינוך פוליטי, שעוסק בפלוגתות אך מנסה להיות נקי מ"הפוליטי" (שנהב, 2009), כלומר מנסה להיות מנוטרל מהיותו כשלעצמו מעשה פוליטי-אידאולוגי, המתקיים בהקשר סוציו-פוליטי מסוים. מי ששואבים מדבריהם של הוגים ביקורתיים ובהם ג'ירו (Giroux), מקלרן (McLaren), גור-זיו ואחרים, יטענו שהביטוי "חינוך פוליטי" הוא חסר משמעות, מכיוון שאין חינוך שאינו פוליטי (Frazer, 1999). הכוונה לא רק במובן של פוליטיקה חינוכית המאפיינת כל מערכת ארגונית גדולה, וגם לא רק מן הבחינה שכל מעשה חינוכי (אפילו קוריקולום חבוי – hidden curriculum, כלומר התפיסות החינוכיות הגלומות במה שמתרחש בפועל, ולא דווקא בהצהרות) הוא פרי החלטה ערכית, ועל כן בעל משמעות פוליטית, אלא גם במובן המפורש ביותר של קביעת תוכניות לימודים על פי סדר יום אידאולוגי. לכן מסקנתם היא, שההבחנה התקפה האפשרית היחידה היא בין גישה השוללת חינוך מוסרי ופוליטי מכל סוג שהוא (אך פעמים רבות מסתירה תחת המעטה האפוליטי את התפיסות השמרניות של ההגמוניה) לבין חינוך המכריז בריש גלי על כוונותיו האידאולוגיות, כדי שאימוץ גישה ביקורתית יפחית את סכנת האינדוקטרינציה שבו (מיכאלי, 2014). ניתוח דיכוטומי כזה מציב את השמרנים מול הרדיקלים-ביקורתיים, ללא אפשרות ביניים, והוא מעורר בעיה גם במישור הפרקטי: ניתן לשער כי רוב המורים, אם יצטרכו לבחור בין "חינוך הגמוני" לבין "חינוך מערער וחתרני", יבחרו באופן אותנטי בראשון. מסקנה של מורים ומקבלי החלטות שאין דרך לעיסוק אמיתי בפלוגתות מבלי שתהיה בכך אינדוקטרינציה, עלולה להוביל אותם להימנעות מוחלטת ממגע עם פוליטיקה בבית הספר. התומכים בגישת החינוך הפוליטי שוללים את התפיסה השמרנית של הימנעות מפוליטיקה בבית הספר, אולם עליהם להתמודד עם הביקורת של הגישה הביקורתית-רדיקלית, המערערת על היומרה של החינוך הפוליטי לדון באופן פתוח בפלוגתות ולהפוך את הצבע האידאולוגי שכל מורה ובית ספר צבועים בו לשקוף. דה-שליט (2006) מתמודד עם הביקורת הזו בכך שהוא מפריד בין שני שלבים במהלך השיח

הכיתתי על נושאים פוליטיים: בעוד שבשלב בחירת הנושא או השאלה לדיון אסור לטענתו למורה להתיימר לניטרליות, כלומר, עליו לערב בכך שיקולים מקצועיים לצד שיקולים מוסריים ואידאולוגיים, מתוך רצון לדון בסוגיות רלוונטיות שיעצימו את תלמידיו כאזרחים ביקורתיים ומעורבים (מתאים לחינוך האידאולוגי של לם), הרי בשלב ניהול הדיון עליו להיות נטול משוא פנים ולא להראות עדיפות א-פריורית לעמדה כזו או אחרת (מתאים לחינוך הפוליטי של לם).²

אני מבקש להמשיך קו זה ולראות בגישת החינוך הפוליטי כלי הכרחי בידי מורים שלא רוצים לוותר על חשיבה ביקורתית ועל פתיחות מחשבתית, גם כשהם רוצים להיות חלק מה"מערכת". ההתמודדות עם הטיעון הרדיקלי שתוצג להלן רואה בהבחנה של לם בין פוליטי לאידאולוגי אמצעי לסייע לאנשי חינוך הפועלים במערכות ציבוריות להבחין בין "רצוי ואפשרי" לבין מה ש"אינו רצוי" ולאן דווקא הבחנה תאורטית שאמורה להיות תקפה בכל מצב. אני מגדיר זאת כסוג של פיקציה חינוכית: טענה או הנחה שאינה בהכרח נכונה מבחינת אמיתותה, אך האמונה בקיומה והשימוש בה תורמים ליכולתם של אנשים לפעול במסגרת של מערכת סבוכה.³ המושג שואב השראה ממושג מקביל בעולם המשפט, הקרוי "פיקציה משפטית". פיקציה משפטית היא טכניקה המניחה קיום עובדה או מצב שאינם קיימים באמת, או הקיימים חלקית, במטרה להשיג תוצאה שיש בה תועלת משפטית. ביצירת פיקציה משפטית, המחוקק או השופט מניח את מה שהוא רוצה ובוחר בו, במקום האמת המוכחת וכחלופה שלה, למשל ההתייחסות לילד מאומץ כאל ילד טבעי שנולד להוריו המאמצים (כהן, 1991). אחד מסימני ההיכר של הפיקציה המשפטית הוא שכולם יודעים שיש בה יסוד שקרי, מלאכותי או לא-מדויק (אלמוג ובן-זואב, 1996), אבל גם יודעים, שבניגוד לשקר, פיקציה אינה נעשית במזיד או למטרות מרמה, אלא מתוך רצון להיטיב עם בני החברה.

אני רואה בחינוך פוליטי סוג של פיקציה חינוכית שנועדה להיטיב עם הצורך החברתי בחינוך אזרחי ודמוקרטי. האוקסימורון הגלום בהמשגה של לם – עיסוק

2 גישה זו מזכירה את תפיסתו של מקס ובר, על כך שמרצים באוניברסיטאות צריכים לגרום לתלמידיהם לגבש עמדות, אך להם עצמם אסור בשום פנים ואופן לערב את דעתם בדרך שהם מציגים ומנתחים את המציאות (ובר, 1918/2009).

3 דוגמאות לפיקציות חינוכיות אחרות: מבחני בגרות מנבאים את יכולת ההצלחה בלימודים אקדמיים ובחיים בכלל; שקט בכיתה מסייע ללמידה; ביקור סדיר בבית הספר הוא חיוני להתפתחות חברתית וקוגניטיבית של הילד.

בפוליטיקה תוך נטרול של "הפוליטי" – נועד לאפשר למגוון רחב של אנשי חינוך להרגיש בנוח לעסוק בפוליטיקה מבלי שהם וסביבתם יצטרכו לתפוס את פעולתם כנובעת ממניעים רדיקליים או חתרניים. לטענתי, גם מי שלא משתכנע מההבחנה בין חינוך פוליטי לחינוך אידאולוגי באופן תאורטי, חייב להכיר בכוחה הפרקטי לחולל שינוי בדרך שבה מערכות חינוך ציבוריות ממוסדות ניגשות לעסוק ב"הפוליטי". החלופה השמרנית העומדת בפני מערכות ממסדיות אלו היא להצהיר על הימנעות מעיסוק בפוליטיקה כלל, בשל החשש מאינדוקטרינציה, ולהתמקד בהנחלת ידע, אך מצב כזה ינציח בעצם את האידאולוגיה ההגמונית ולא יאפשר שום דיון או זווית מבט אחרת. שינוי יכול להתחולל בעקבות אימוץ גישת החינוך הפוליטי, שאינה מתיימרת להיות מהפכנית או חתרנית, ושפעולתה מוגבלת ביודעין על ידי המסגרת האידאולוגית שמכתיבה המערכת השלטונית. זהו חסרונה הגדול בעיני הוגים ביקורתיים ורדיקליים, אך זה גם יתרונה – העצום – בהנעת תהליכי שינוי של מערכות חינוך מדינתיות, כפי שיודגם להלן לגבי המקרה הישראלי.

המפגש בין גישת החינוך הפוליטי לבין מערכת החינוך בישראל: בין הממסדי לביקורתי

מאז תחילת המאה ה-20 התנהל ויכוח בין אנשי חינוך על השאלה אם בהוראת מדעי החברה יש לשים דגש על הממד התאורטי או על הממד החווייתי והאקטואלי (Hahn, 1998). אנשי חינוך בעלי גישה שמרנית העדיפו מאז ומתמיד להתמקד בהנחלת ידע והתנגדו הן לשאיפתו של החינוך הליברלי לעסוק בהקניית מיומנויות ולהרכות בדיונים והן לזו של החינוך הפרוגרסיבי ללמוד באמצעות חוויות. חוקרים בתחום החינוך האזרחי הגיעו בעשורים האחרונים למסקנה, כי בית הספר אינו צריך להתמקד רק בהעברת ידע על המערכת הפוליטית, אלא לייחד תשומת לב גם לחינוך אזרחי המתרחש מתוך עשייה, השתתפות וצבירת ניסיון על ידי התלמידים (Kerr, 1999). הוגים קראו למורים להתמודד עם מציאות של קונפליקטים פוליטיים אקטואליים ודרכים לפתרונם (Galston, 2001), ולאפשר לתלמידים לחקור ולדון בסוגיות חברתיות, אפילו כאלה הנחשבות לטאבו (Hunt & Metcalf, 1968); בעקבות מחקרים שהראו קשר חזק בין אקלים של דיון דמוקרטי חווייתי בבית הספר לבין פיתוח נטייה למעורבות אזרחית (Keating & Janmaat, 2001; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2015) התחילו גם מסמכי

מדיניות בארצות שונות לעודד את המורים לשים דגש על דיון בפלוגתות פוליטיות ואקטואליות ובמיומנויות הנדרשות לכך (Council of Europe, NCSS, 1994; 2016). גישת החינוך הפוליטי נפוצה כיום בתוכניות לימודים של חינוך אזרחי בארצות דמוקרטיות רבות (מצר ורוזן, 2009; Berg, Graeffe, & Holden, 2003) והדיון בפלוגתות נתפס כחלק מהכרת המערכת הפוליטית והעידוד להיות מעורבים בה.

בהקשר הישראלי אתייחס להלן להתפתחות במדיניות החינוך האזרחי לגבי דיונים בפלוגתות מנקודת המבט של מקבלי ההחלטות (top-down). ניתוח כרונולוגי זה מתאר תהליך של מעבר מקוטב אידאולוגי לקוטב א-פוליטי, ובשלב השלישי מגמה מובהקת של חיזוק גישת החינוך הפוליטי. השימוש בגישה זו, בין שנראה בה פיקציה חינוכית ובין שלא, סייע בפועל לשינוי במערכת החינוך הישראלית, דווקא בגלל הבידול שנוצר בינה לבין החינוך האידאולוגי.

מבחינה היסטורית מוסכם, כי החינוך האזרחי בישראל צמח מתוך תהליכי בניין האומה של ישראל כמדינת הלאום היהודית, ועל כן התאפיין בעשורים הראשונים בדומיננטיות של הפן הלאומי (איכילוב, 1993). בקרב החוקרים יש גם הסכמה על כך שהקולקטיביסטיות והזיקה לזהות היהודית שאפיינו חינוך זה האפילו על הפן הליברלי-אינדיווידואלי (אבנון, 2006). מערכת החינוך בתקופת היישוב התאפיינה בחינוך "אזרחי ציוני" בעל גוון אידאולוגי מובהק עד לשנותיה הראשונות של המדינה (Ichilov, 2013). מאמצע שנות החמישים, כחלק מגישת הממלכתיות הרפובליקנית של דוד בן-גוריון, נעשו מאמצים מפורשים להפוך את החינוך האזרחי לניטרלי מבחינה מפלגתית-פוליטית (בראלי וקידר, 2011). לכן, החינוך האזרחי בראשית המדינה נותב לעסוק בעיקר בפן הפורמלי והעובדתי של המשטר הדמוקרטי, ונמנע כמעט כליל מלגעת בפלוגתות פוליטיות (מיכאלי, 2014). יותר משלושה עשורים הובילה את מערכת החינוך התפיסה הא-פוליטית, שבאה לידי ביטוי בחוק החינוך הממלכתי (1953), אשר אסר על כל תעמולה מפלגתית בבתי הספר. אולם לצד היומרה הגלויה ל"א-מפלגתיות" ולהיעדר דיון במחלוקות (גישה א-פוליטית), התבססה ה"ממלכתיות" של מערכת החינוך על אידאולוגיה ציונית מובהקת.

שינויים חברתיים, פוליטיים ומשטריים שהתרחשו מאז שנות השמונים (בחירתו לכנסת של מאיר כהנא, גלי העלייה, המהפכה החוקתית, תהליך השלום, רצח יצחק רבין ועוד) לצד השפעות של תהליכים גלובליים השפיעו גם על המתרחש בשדה

החינוך האזרחי (אבנון, 2006). שינויים במדיניות החינוכית שבאו לידי ביטוי ברוח ועדת קרמניצר (משרד החינוך, 1996) ובתוכנית הלימודים החדשה באזרחות (משרד החינוך, 2002|1994) שיקפו נטייה גוברת והולכת לכיוון הליברלי וניסיון ליצור חינוך אזרחי שבין יעדיו מחויבות לאתיקה אזרחית משותפת אחת (בר-טל והלפרין, 2008; קרמניצר, 2013). בכל הקשור ללימודי האזרחות, מוקד התוכנית הוסט מהפן הפורמלי של הדמוקרטיה בלבד (מבנים ופרוצדורות) גם לפן המהותי (שיח זכויות, התנגשות בין ערכים ועקרונות, עיסוק בזהויות), ובכך התחולל מפנה לכיוון גישת החינוך הפוליטי. עיסוק בפלוגתנות, חשיבות קיומו של שיח על עמדות שונות וחשיבה ביקורתית – שהם ממאפייני החינוך הפוליטי – אמנם הופיעו כמטרות כבר בתוכנית הלימודים הישנה (משרד החינוך, 1976), אולם יישומן היה לקוי וחלקי ביותר (טסלר, 2005; Icilov, 1999). בתוכנית הלימודים שאושרה ב־1994 ויושמה באופן מערכתי החל מ־2001 הונחו המורים לעסוק באירועים אקטואליים, להציג את המורכבות והפלורליזם של המערכת הפוליטית, ולהוביל לגיבוש עמדות מנומקות (משרד החינוך, 2002|1994, עמ' 10–11). גישת החינוך הפוליטי באה לידי ביטוי גם במסמכי ההנחיות של משרד החינוך למורים (אדן ואשכנזי, 2004), ובאופי השאלות בבחינות הבגרות באזרחות, שעסקו לא רק בידע אלא גם בניתוח אירועים, בניתוח טקסטים טיעוניים ובמענה לשאלות המזמנות גיבוש עמדה עצמאית מנומקת של התלמיד (כהן, 2013). על אף המחלוקות הרבות והסוערות סביב תוכני לימודי האזרחות הרצויים במערכת החינוך ומטרותיהם, ניכרת הסכמה רחבה יחסית על גישת החינוך הפוליטי כתפיסה הפרדגוגית המובילה מאז תחילת שנות ה־2000 (כהן, 2016; Cohen, 2018), ורק מעטים חלקו עליה (ליפשיץ, 2016).

אימוץ גישת החינוך הפוליטי לא התרחש רק בד' האמות של לימודי האזרחות כתחום דעת, אלא במדיניות הכוללת של חינוך אזרחי במערכת החינוך הרשמית בישראל. דוח קרמניצר, שהוגש ואומץ באותן שנים, ציין מפורשות בהקשר של כל תלמיד וכל בית ספר כי "לא ניתן לחנך חינוך ממשי לאזרחות ללא עיסוק אינטנסיבי שוטף באקטואלי ובשנוי במחלוקת" (משרד החינוך, 1996, עמ' 29). הדוח הדגיש את הצורך להקנות מיומנויות של ניתוח סוגיות חברתיות ופוליטיות מורכבות, ניתוח רציונלי ומוסרי של פתרונות אפשריים וקיום "דיאלוג עם אחרים, בלתי מסכימים" תוך ניסיון לאתר הסכמות (שם, 17–18). בשנת 2000 תיקנה הכנסת את סעיף המטרות בחוק חינוך ממלכתי, ומרוחו ברורה החשיבות שבלימוד

הסוגיות המעסיקות את החברה הישראלית לצד פיתוח יכולות שיפוט, ביקורת וחשיבה עצמאית לגביהן (חוק חינוך ממלכתי, 2000). שני מסמכי מדיניות רשמיים נוספים של משרד החינוך אימצו באופן מפורש את גישת החינוך הפוליטי. חוזר המנכ"ל שכותרתו "הנחיות ויעדים פדגוגיים לקראת בחירות ולקראת ביקור נבחרי ציבור בבתי הספר" (משרד החינוך, 2009) קבע כללי פעולה נדרשים ממנהלים וממורים, והתבסס על ההבחנה בין חינוך פוליטי לחינוך אידאולוגי. החוזר הבחין בין חינוך לתודעה פוליטית ואזרחית, שהוא סימן כרצוי ("משמעותו כי המערכת תעודד את התלמידים לצבור ידע לגבי הנעשה בזירה הציבורית בישראל, לנהל דיון בעניינים אלו ולגבש עמדות, כל אחד על פי השקפתו ובאופן מנומק"), לבין חינוך לתפיסה פוליטית-מפלגתית מסוימת שהוא סימן כפסול ("משמעותו כי המערכת מכוונת את התלמיד לדעה או לעמדה מסוימת דווקא"). לאחר פרשת אדם ורטה – פיטורי מורה בעקבות טענות לעיסוק בסוגיות פוליטיות באופן לא הולם – פורסם חוזר מנכ"ל נוסף (משרד החינוך, 2014), שעודד את המורים לעסוק בסוגיות פוליטיות בכיתה, אך הגדיר את המגבלות וההנחיות לקיומו של שיח כזה ולזכותו של המורה להביע במסגרתו את עמדותיו. התגובות לחוזר זה היו חלוקות בשאלה אם הוא מאפשר ומעודד שיח או דווקא מעקר עוד יותר את היכולת לקיים שיח פתוח. יובל (2014) טען, מנקודת מבט ביקורתית, שהחוזר רק מתיימר לאפשר שיח פתוח, שכן למעשה הוא משמר את הסטטוס-קוו הפוליטי בכך שהוא תוחם את השיח בפלוגתות בגבולות האידאולוגיה הלאומית-ציונית ההגמונית. טענה זו קיבלה חיזוק מתיקון לאותו חוזר, שפרסם משרד החינוך כעבור שנתיים – תיקון שנועד להגביל את הופעתם של נציגי ארגונים ביקורתיים בבתי הספר (משרד החינוך, 2016). כלפי תיקון זה הופנתה ביקורת, בטענה שהאיסורים שניסה ליצור הם נעדרי תוקף משפטי מצד אחד, אך ניסוחיו העמומים עלולים לגרום לצנזורה עצמית חריפה של מנהלי בתי הספר מן הצד האחר (האגודה לזכויות האזרח, 2016). כך או כך, ברור שהלשון הפורמלית של ההנחיות המערכתיות שניפקה מערכת החינוך למורים בשני העשורים האחרונים אימצה את גישת החינוך הפוליטי. מי שמתבונן בהנחיות הללו מנקודת מבט ביקורתית או רדיקלית ממשיך לראות בהן כלי שרת של ההגמוניה החברתית לחזק את תפיסותיה האידאולוגיות ולא לאפשר דיון פתוח אמיתי. פרשנות זו מתחזקת על רקע פעולות או אמירות נקודתיות בעלות "אפקט מצנן" של ראשי המערכת, שאינן מעוגנות במסמכים פורמליים. אולם, כמי שהיה שותף בוועדות שחיברו את שני חוזרי המנכ"ל שהוזכרו ואף שוחח

עם מאות מפקחים, מנהלים ומורים במערכת החינוך סביב נושאים אלו, אני יכול להעיד כי ה"פיקציה החינוכית" שהציע לנו צבי לם פעלה היטב. ההבחנה שהציגו חוזרי המנכ"ל בין חינוך אידאולוגי לחינוך פוליטי הייתה בעלת אפקט משחרר עבור אנשי חינוך רבים שהיו שבויים בגישה האפוליטית של עידן ה"ממלכתיות" שהתיימרה להוציא את הפוליטיקה מבית הספר כליל. הגישה החדשה שהוצגה במסמכים אלו הביאה רבים מהם להכרה בחשיבות הדיון בפלוגתות פוליטיות בבית הספר ולאמונה שיש דרך לעשות זאת גם מבלי לחטוא באינדוקטרינציה. לפיכך אין זה מפתיע שמחקר אמפירי עדכני מלמד כי בקרב מורים בישראל, מכל תחומי הדעת, הייתה הסכמה רבה על חשיבות העיסוק בסוגיות פוליטיות בוערות, ושהדיווח על עיסוק בפועל היה גם הוא גבוה יחסית (הלפרין, 2016). החלק הבא של המאמר יתבונן בחינוך הפוליטי מנקודת המבט המעשית של המורים בכיתה (bottom-up) ויציע הרחבה לנקודות המבט שעליהן כתב לם.

סגנונות שונים של דיון בפלוגתות בכיתה: בין פוליטיקה, אידאולוגיה ומוסר

גישת החינוך הפוליטי יוצרת תמריץ והזדמנות למורים לעסוק בכיתה בפלוגתות אקטואליות. אולם העובדה כי מורים פועלים בסביבה חינוכית שגישת החינוך הפוליטי הפכה בה לגיטימית ואף רצויה, אין משמעותה שהם יודעים כיצד להפעיל אותה, או שהם מעוניינים להפעיל אותה באותו סגנון ככל ההקשרים של עבודתם. בחלק זה של המאמר אציע הבחנה המאפשרת לנתח את סגנונות פעולתם השונים של מורים הדנים בפלוגתות. הבחנה זו מסתמכת על לם, אך מפתחת את כתיבתו ומוסיפה עליה בשני מובנים מרכזיים: האחד, היא מתבוננת במיקרו־פרקטיקות של ניהול דיון בשיעור ספציפי ולא בגישה הכוללת של המורה או של בית הספר; והשני, היא מתעניינת לא רק בניתוח החיצוני־אובייקטיבי של המתרחש (מענה לשאלה: "איזו גישה הפעיל המורה בכיתה?"), אלא גם בתפיסה הסובייקטיבית של המורה עצמו, המשקפת את כוונותיו ושיקוליו (מענה לשאלה: "כיצד המורה מפרש ומסביר את מטרתו בניהול הדיון?").

ההבחנה שאציע צמחה מתוך מחקר שדה אתנוגרפי שנערך בהקשר רחב יותר בשנים 2014–2016 בבית ספר תיכון ממלכתי־יהודי גדול והטרוגני (לא־ממין) במרכז הארץ. במחקר זה ליוויתי מקרוב – בתצפיות, ראיונות ואיסוף מסמכים –

קבוצה של חמישה מורים לאזרחות שלימדו בכיתות עיוניות לבגרות (כיתות י"א-י"ג). קבוצה זו שיקפה מגוון של גילים, תפיסות מקצועיות, זהויות מגדריות, אתניות ופוליטיות. התפיסה החינוכית של ההנהלה והמורים בבית הספר שבו נערך המחקר שיקפה, ככלל, את גישת החינוך הפוליטי. דיון במגוון פלוגות היה נפוץ, הן בשיעורי האזרחות והן בפעילויות חוץ-דיסציפלינריות שזימן בית הספר לכלל התלמידים. מהרציונות עלה, כי כל דיון באקטואליה נתפס בעיני המורים כחלק מהמימוש של מטרות החינוך הפוליטי, אולם אני הבחנתי בין מטרות עומק שונות זו מזו, ששיקפו את התפיסות שלהם בנוגע לדיונים שהובילו. אציג להלן באופן אנליטי המשגה של ארבעה סגנונות דיון שאפיינתי, ואלווה המשגות אלו בדוגמאות מתוך התצפיות שביצעתי. אולם, חשוב לי לציין, שהתצפיות במחקר השדה הראו כי המורים תמרו בין הסגנונות השונים, לעיתים באופן מודע ולעיתים בלתי-מודע, לעיתים באופן מתוכנן ולעיתים בלתי-מתוכנן. לאחר מכן אתאר כיצד פיתוח מודעות לסגנונות השונים של הדיון יכול לסייע למורים לקבל החלטות אתיות לגבי עריכתם.

אני מציע להבחין בין ארבעה סגנונות של דיון חינוכי שמורים מנהלים כשהם עוסקים בפלוגות באווירה המעודדת חינוך פוליטי.⁴ הם נבדלים זה מזה במטרותיהם ומכאן גם בהקשר שבו המורים מפעילים אותם, כפי שעולה מהדיווח של התצפיות:

דיון א-פוליטי בפלוגתא: שיעור שהפרקטיקות המרכזיות בו מכוונות-תוכן (content-oriented) ומטרתו העיקרית לחזק את האוריינות הפוליטית: רכישת ידע על הנושא וניתוח הסוגיות שהוא מעלה, הכרת המצב בפועל או ההיסטוריה שלו. שיח מסוג זה בכיתה מתקרב לקוטב הא-פוליטי, שכן למורה אין כוונה לנהל דיון-עמדות והוא מנטרל אפשרות כזאת. עם זאת חשוב לזכור, כי רכישת הידע על הפלוגתא עשויה לשמש בסיס לדיון-עמדות עתידי. עמדתו של המורה אינה מושמעת באופן מפורש, אך היא עשויה להשפיע באופן סמוי (ולעיתים לא מודע) על אופן הצגת הנושא.

4 בעברית אין הבחנה לשונית מספקת בין סוגי הדיונים כפי שמשרטטות הס ומקאבוי (Hess & McAvoy, 2015), ולכן אני יוצר להלן באופן מלאכותי את ההבדל בין דיון (discussion), לבין דיון-עמדות (deliberation).

לקראת סוף השיעור, אחרי שלמדו על העקרונות: הסכמיות, פלורליזם, סובלנות – מבקש המורה מהכיתה לנתח את אירועי "צוק איתן", שהתרחשו חודשים ספורים לפני אותו שיעור, בעזרת שלושת המושגים. הוא אינו מנחה את התלמידים לכיוון זה או אחר ולא שואל שאלה מרכזיות. התלמידים מנסים להראות למורה שהם הבינו את המושגים ויודעים לקשר אותם לאירועים: "ההסכמיות לא באה לידי ביטוי כי הייתה הרבה חלוקה בעם"; "היה פלורליזם כי היו פוליטיקאים שלא הסכימו עם מה שעשה נתניהו ואמרו את זה"; "עקרון הסובלנות כן התקיים, כי היו כאלו שאמרו בתקשורת שלא צריך להיכנס לעזה"; "כל הפייסבוק היה מוצף ב'שמאלנים זה מוות'". המורה לא מביע שום דעה ולא מגיב לדוגמאות שהועלו אלא רק אומר לסיכום חלק זה של השיעור: "אנחנו מנתחים את זה לפי מה שלמדנו. אתם מקבלים פה כלים לנתח אירועים".

מטרתו של המורה הייתה לימודית גרידא. הוא העלה סוגיה אקטואלית כדי לבחון אם התלמידים הבינו היטב את המושגים ואם הם מסוגלים להשתמש בהם באופן אקטיבי בניתוח אירועים (מיומנות יישום). ניתוח כזה מזמין תשובה "נכונה" וסגורה, ונדרשת התערבות אקטיבית של המורה כדי לעורר דיון-עמדות פתוח. במקרה זה, למורה לא הייתה כוונה כזאת, אם כי חלק מהאמירות יכלו לשמש פתח לבירור רגשי, חברתי ופוליטי של עמדות שונות.

לעומת סוג הדיון הא-פוליטי, שבלי קשר לתוכן ספציפי זה או אחר אינו מתיימר להוביל לדיון-עמדות במחלוקות אלא רק לנתחן, מטרתם של שלושת הסגנונות האחרים היא כן להוביל לגיבוש והבעת עמדות. ההבדלים בין הסגנונות שלהלן נוגעים לשאלה, אם העמדות האפשריות שהמורה מעוניין בהשמעתן הן פתוחות לגמרי או לא, כלומר אם יש עמדות שהוא מעוניין להוביל לפסילתן כאפשרות לגיטימית.

דיון פוליטי בפלוגתא: שיעור שהפרקטיקות המרכזיות בו מקדמות דיון-עמדות פתוח לגמרי (deliberative-oriented), בלי קשר לתוכן הפלוגתא. דיון פוליטי פורה בפלוגתא אינו כולל רק הכרת התוכן ובירור הדילמה (כמו בדיון הא-פוליטי), אלא חותר להשמעת מגוון דעות – שכולן לגיטימיות – מתוך רצון שהתלמידים יעצבו את תפיסתם באופן עצמאי לגבי המדיניות הרצויה. עמדתו האישית של המורה

יכולה להישמע ויכולה שלא להיות מונכחת, ובכל מקרה אין הוא מקנה להשמעתה חשיבות ואין לו כוונה מודעת לכך שהתלמידים יחזיקו בדעה מסוימת, זו או אחרת.

המורה מקיימת דיון עם התלמידים בפרשת "שוברים שתיקה". היא מבקשת מהם לספר מה ידוע להם ולאחר מכן מוסיפה מידע ומאזכרת התבטאויות שונות שהופיעו בנושא בכלי התקשורת. התלמידים מאד נסערים. רבים מהם מביעים דעות קשות נגד הארגון. המורה מבקשת: "אני רוצה שתלמיד אחד יגיד לנו למה לדעתו 'שוברים שתיקה' הוא ארגון לגיטימי ותלמיד אחד שיגיד לי למה לא". המורה מתעקשת כי יציגו את עמדותיהם באופן מנומק ולא מתלהם ופונה לחלקם כדי שינסחו מחדש את דבריהם. היא שואלת שאלות מנחות לדיון, למשל: "היכן עובר הגבול בין ביקורת לגיטימית לפסולה?". בסיכום חלק זה בשיעור מציינת המורה כי התלמידים ראו שיש בסוגיה כמה צדדים ומוסיפה: "כשיש לכם דעה – בססו אותה. אל תזרקו סתם קללות. בססו את הביקורת שלכם בצורה בונה".

סגנון הדיון בשיעור זה כוון באופן מודע להבעת עמדות. המורה ניהלה את הדיון על בסיס הקניית ידע, לאור שאלות מנחות, תוך עידוד לעמדות שונות להישמע והצבת כללים ברורים לאופי השיח.⁵ היא עצמה לא הביעה עמדה ולא כיוונה לגיבוש עמדה זו או אחרת, אף שבשיחה עמה הבנתי שהיא מתנגדת לפעולתם של אנשי "שוברים שתיקה".

לעומת הדיון הפוליטי, שבו המורה מעוניין בקידום פרקטיקות של שיח פתוח בלי קשר לתוכן זה או אחר, הרי בשני סוגי הדיונים הנוספים המורה מעוניין בגיבוש עמדות, אך הוא מביא בחשבון את התוכן הספציפי של הפלוגתא בעיצוב מטרותיו, שכן יש עמדות מסוימות שאינן מעוניין שיקבלו לגיטימציה.

דיון מוסרי בפלוגתא (moral-oriented): דיון בסוגיה שיש הסכמה ציבורית רחבה כי חלק מהדעות לגביה אינן לגיטימיות (למשל, עמדות גזעניות המטיפות לפגיעה בחפים מפשע). לכן, המורה מעוניין שיישמע קול מוסרי, שלו או של תלמידים בכיתה, המתנגד לאותן עמדות לא-לגיטימיות ומציב להן קווים אדומים. כצעד טקטי, המורה מנהל שיח פתוח על הפלוגתא, הכולל הצגת ידע והשמעת מגוון דעות, אך זאת מתוך אתגר חינוכי להביא לידי בירור ושינוי של אותן עמדות

5 כל אלו מופיעים כהמלצות לניהול דיון נכון בחזור המנכ"ל של משרד החינוך (2014).

לא־לגיטימיות הקיימות בכיתה.⁶ בדיון מסוג זה המורה נותן תוקף מחייב באופן מודע לעמדתו האישית ומעניק לה במה רחבה, אם בקולו־שלו ואם באמצעות בחירת הנושא וחיזוק של דעות מוסריות המושמעות בכיתה.

המורה מספרת על דיון שהתנהל בכיתה סביב הרצח של שירה בנקי במצעד הגאווה. אחד התלמידים אמר שלדעתו בכלל לא היו צריכים לעשות את מצעד הגאווה בירושלים, ושמבחינתו הרצח מוצדק. "אז אמרתי לו: תקשיב, צריך להפריד בין 'אני חושב שלא צריכים לעשות את המצעד הזה בירושלים', שזאת דעה שהרבה מחזיקים בה וזו דעה לגיטימית וזה בסדר, [לביין] השאלה אם רצח זה דבר שהוא מתבקש [כתגובה]. ואז אחד אחר מצביע ואומר לי: 'זה כמו ללכת לעזה ולצעוק להם: 'אני יהודי!', מה אתם חושבים שיקרה לו? זה אותו הדבר'. המורה מספרת בתסכול שהקדישה לכך את כל השיעור ונתנה גם לילדים אחרים לנסות להסביר לו, אבל התלמיד לא שינה את דעותיו.

דיון אידאולוגי בפלוגתא: דיון המכוון לאימוץ תפיסת עולם מסוימת, בדומה (לכאורה) לדיון מוסרי, אך למעשה נמצא בתווך בינו לבין דיון פוליטי. כמו בדיון המוסרי, המורה משתף בעמדתו ומעוניין לתת לה תוקף מחייב, אולם ההבדל הוא שעמדתו מוצבת מול עמדות לגיטימיות אחרות בשיח הציבורי, שהוא מתנגד להן.

שיעור על זרמים ביהדות. המורה מסביר שהזרם הרפורמי חרת על דגלו שוויון בין נשים לגברים ומראה תמונות מתפילות בהובלת חזניות בבתי כנסת רפורמיים, לצד תמונות של נשים עטופות בטלית ומניחות תפילין. חלק מהתלמידים מגיבים בפליאה, חלקם בהתנגדות רבה וחלקם בהסכמה. אחת התלמידות אומרת שזה נורא בעיניה שילדה בת 12 עולה לתורה. המורה אומר שלדעתו זה מקסים ומספר בהרחבה על חוויותיו מביקורים בקהילות בארצות הברית.

6 יש הטוענים כי במקרה כזה אין לנהל דיון ואין לאפשר לנושא להתחזות לפלוגתא לגיטימית, אלא להסתפק באמירה מוסרית נוקבת של המורה (Hand, 2007). אנשי חינוך אחרים טוענים שיש עמדות לא־מוסריות המושרשות בציבור הרחב, שאי אפשר לבטל את קיומן מבלי לשכנע בכך, ולכן שואפים לאפשר דיון שמטרתו מוגדרת כ"חיסון מוסרי".

במקרים כגון זה המורה מנצל את השפעתו על המתרחש בכיתה כדי לקדם תפיסת עולם מסוימת, שלו או של ה"מערכת". דוגמה אחרת לנושא שבו רווחים דיונים אידאולוגיים הוא הגיוס לצבא, בין שהמורה מעודד להתגייס ובין שלא. דיון אידאולוגי יכול להתרחש גם במצבים שבהם תפיסת עולם מסוימת של המורה ושל בית הספר מנוגדת למקובל בחלקים אחרים של החברה, והמורה (בגיבוי בית הספר) חותר באופן מודע לכך שהתלמידים יבינו שזו אכן התפיסה הנכונה בעוד האחרות אינן ראויות. לדוגמה, מורה בבית ספר דתי המחנך את תלמידיו נגד לגיטימציה של "יציאה בשאלה". במצבים מורכבים עוד יותר למורה יש עמדה אישית שאינה עולה בקנה אחד עם עמדת בית הספר, עם עמדת מערכת החינוך או עם עמדות רווחות בציבור שאליה שייכים התלמידים, ובכל זאת הוא מנסה לקדם אותה. לדוגמה, מורה המביע לפני תלמידיו את התנגדותו למסעות לפולין. ככל המצבים הללו, המורה יודע שיש עמדות לגיטימיות אחרות משלו בציבור הרחב במדינה, אך למרות זאת (או אפילו בשל כך) חשוב לו להעביר את המסר שלו לתלמידיו. בכך הוא חורג למעשה מגישת החינוך הפוליטי האידיאלית, אך עושה זאת כחריג ולא ככלל.

הדוגמאות שהבאתי ממחקר השדה הן דוגמאות מובהקות, אולם אם נבחן פלוגתות אחרות נגלה כי יהיה קשה עד בלתי אפשרי להגיע להסכמה כיצד לערוך הבחנה אנליטית ונורמטיבית חדה בין סגנונות הדיון השונים ובין דיון פוליטי לדיון אידאולוגי. דוגמאות רבות הן לימינליות ולא-מובהקות (on-the-tip) בלשונה של הס (Hess, 2009). אלו יוצרות דילמות קשות, מכיוון שלא ברור אם מדובר בסוגיה מוסרית לא-לגיטימית או בסוגיה שיש מחלוקת אידאולוגית חריפה אך לגיטימית לגביה. כך למשל קיימת מחלוקת חריפה בישראל בשאלה אם התנגדות לנישואי תערובת בין יהודים ללא-יהודים היא גזענית ולכן לא-לגיטימית ולא-מוסרית, או שיש לה הצדקות תרבותיות ודתיות לגיטימיות במצבים מסוימים.⁷ במצבים אחרים קשה לנתק בין דיון פוליטי לדיון אידאולוגי. כך למשל, אי אפשר לנתק בין דיון בשאלה של הנהגת נישואים אזרחיים (לכאורה נושא פוליטי לא-מפלגתי, שאפשר לקיים בו דיון שאין בו הטיה מפלגתית א-פריורית) לבין העובדה שהוא מתקיים במערכת החינוך בישראל. אפשר לטעון שלא יכול להתקיים דיון פתוח בנושא שיהיה נקי מהטיה שהמערכת כולה שרויה בה, והיא האידאולוגיה בדבר "יהדותה של המדינה" כתנאי מקדים ובלתי ניתן לאיון (ולא רק בבית ספר ממלכתי-דתי).

7 ראו למשל שטרן ושגיא (2017) והתגובה – קרמניצר (2017).

נוסף על כך, בשאלה אם דיון בפלוגתא הוא מוסרי, אידאולוגי או פוליטי יש על פי רוב כמה אופציות של פרשנות – תלוי בהקשר ההיסטורי,⁸ בזרם החינוכי⁹ ובמאפיינים קונטקסטואליים נוספים.¹⁰ אפילו בתוך אותו הקשר יכול דיון באותה פלוגתא להיתפס על ידי מורים, תלמידים או גורמים מחוץ לכיתה כאידאולוגי – כלי לחיזוק תפיסה דומיננטית מסוימת, ועל ידי אחרים כפוליטי – כלי לקיום ויכוח הוגן בין דעות מנוגדות.¹¹ לכן, ובהשראת הניתוח שערכתי בחלק הראשון של המאמר לתאוריה של לם כפיקציה חינוכית, אני מציע להשתמש באפיון של ארבעת סגנונות הדיון כמסגרת תאורטית להבנת נקודת המבט הסובייקטיבית של המורים על הדיון שהם מובילים וככלי לניתוח שיקולי הדעת שהם מפעילים. מיון זה מאפשר לנו לנתח את מידת ה"פוליטיות", ה"אידאולוגיות" או ה"מוסריות" של הדיון בעיני המורה, מתוך הבנת ההקשר הסוציו-פוליטי והארגוני שבו הוא פועל, ולהתעניין בהשפעת הסיווג המודע או הבלתי-מודע שלו על התנהלותו. הגדרת חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית מאפשרת למתבונן מבחוץ לנתח את שיקולי הדעת של מורה הסבור שהוא מקיים דיון פוליטי, מבלי שיהיה עליו להכריע אם זה אכן דיון פוליטי או אידאולוגי, שכן המסקנה אינה רלוונטית בהכרח להבנת שיקול הדעת של המורה.

8 לדוגמה, דיון בזכות בחירה לנשים היה אידאולוגי בתחילת המאה ה-20 וכיום הוא מוסרי, וכמעט א-פוליטי.

9 לדוגמה, דיון בחשיבות גיוס נשים לצבא יתפרש בזרם הממלכתי בישראל כפוליטי (פתוח לדעות שונות, אינו מאיים על הקונסנזוס) ואפילו מוסרי (מאשר את התפיסה הקונסנזואלית), ואילו בזרם הדתי-לאומי עשוי להתפרש כאידאולוגי (מערער על הקונסנזוס בהקשר של הזרם החינוכי); דיון בטקסט על זכויות האדם עשוי להתפרש כמוסרי (מאשר את התפיסה הקונסנזואלית) בזרם היהודי-ממלכתי ואילו בזרם הממלכתי-ערבי עשוי להתפרש כאידאולוגי (מערער על הקונסנזוס במדינה).

10 לדוגמה, דיון על מוסריות הצבא עם מורה הנתפס כימני יתפרש כמוסרי (אשרור העמדה ההגמונית) ואילו אותו דיון עם אותן שאלות יתפרש כאידאולוגי ואף כחרטני, אם מי שמובילה אותו היא מורה הנתפסת כשמאלנית; שיעור על איחוד ירושלים יתפרש כא-פוליטי בכיתה ד' וכפוליטי או אידאולוגי בכיתה י"ב.

11 לדוגמה, בפרשת אדם ורטה ברור שמה שנתפס בעיני המורה כפיתוח שיח פוליטי (המאפשר להעלות זוויות מבט שונות בשיח על צה"ל) נתפס על ידי התלמידה, הוריה ורשת אורט כניסיון לדיון אידאולוגי, שהאמירה של המורה במסגרתו הייתה בלתי לגיטימית בעיניהם.

דילמת השיתוף בעמדת המורה והאתיקה של ניהול דיון

ההמשגה של סגנונות הדיון ככלי להבנת נקודת המבט של המורים מאפשרת להפיק תובנות שונות הקשורות לקשיים שחווים המורים בניהול דיוני פלוגתא. כך למשל, כל סגנון של דיון מעלה מתחים אחרים בשדה המקומי (מול התלמידים; מול ההנהלה; מול הורים) ובשדה הארצי (מול הנחיות משרד החינוך ומול "רוח המערכת"). לסיכום מאמר זה בחרתי להרחיב רק בסוגיה אחת, והיא הדילמה של שיתוף המורה בעמדותיו במהלך הדיון וההכוונה האתית שניתן לגזור מהשימוש בהמשגה שהצגתי.

מורים ומתווי מדיניות חינוך המעוניינים ליישם את גישת החינוך הפוליטי נרתעים מעיסוק בפלוגתות בשל החשש ליפול למלכודת האינדוקטרינציה, ועל כן הדילמה של האופן והמגבלות של שיתוף המורה בעמדותיו היא מהותית ליישום גישה זו. על מנת לאפשר למורים להרגיש בנוח לנהל דיוני פלוגתא ועם זאת למנוע השפעה לא ראויה שלהם על עמדות התלמידים פותחו קריטריונים שונים, ובהם ניטרליות פרוצדורלית (Stenhouse, 1983); איזון (McLaughlin, 2003); שקיפות בגילוי עמדות המורה והיעדר משוא פנים (committed impartiality) (Kelly, 1986). אולם כל אלו מושגים הקשים להגדרה, למימוש ואף לניטור. הס ומקאבוי (Hess & McAvoy, 2015) סבורות שהתנאים ההכרחיים לשמירה על אתיקה בהובלת דיוני פלוגתא הם פעולה מתוך שיקול דעת פדגוגי מודע ומתוכנן, הוגנות וכבוד לתלמידים ולאוטונומיה שלהם. כך למשל, הן מייחסות חשיבות רבה יותר לשאלה איך ישתף המורה בעמדתו מאשר לשאלה אם בכלל יעשה זאת. אולם מלבד הצבת שלושת העקרונות הן מתקשות לקבוע גבול ברור בין מורים ששיקול דעתם ראוי לכאלו שלא. להלן אנסה להמשיך מהמקום שבו הן עצרו, ולהציג כללים אתיים מפורטים יותר לגבי האיך הרצוי, על בסיס ההמשגה שהצעתי. הקו שאני מציע תומך בהבעת עמדה נחרצת ובלעדית של המורה בדיון מוסרי, אך מסתייג מהבעת עמדה בלעדית בדיון אידאולוגי.

כדי שנוכל להצדיק הבעת דעה נחרצת בדיון מוסרי צריכים להתקיים כמה תנאים. האחד, חשוב לנהל דיוני עמדה על פלוגתות בכיתה – זהו תנאי הכרחי למתן לגיטימציה להבעת עמדה נחרצת של המורה. כלומר, אם המורה אינו מאפשר ניהול דיון והשמעת דעות שונות בכלל, ומקדם על פי רוב דיונים א-פוליטיים, הוא מאבד את הלגיטימציה החינוכית (גם אם לא המשפטית) להביע עמדה נחרצת

משלו כשמדובר בדיון מוסרי. השני, אם בדיון פוליטי המורה מביע את עמדתו הלא-מחייבת, קל וחומר שבדיון מוסרי, שבו עמדתו נחרצת ופסקנית יותר, הוא חייב לעמוד בתנאי של דרבון התלמידים לחשיבה ביקורתית, גם כלפי טיעונו שלו. בדיון מוסרי, שלמורה יש בו אמירה ערכית מובהקת, עליו להיות מסוגל להצדיק אותה מול טיעוני-הנגד של התלמידים, ואין זה ראוי (וכנראה גם לא יעיל) להסתפק בהטפה ובנטרול של עמדותיהם. שני תנאים אלו עולים במידה רבה מהעקרונות של הס ומקאבוי בדבר הוגנות וכבוד לאוטונומיה של התלמידים. התנאי האחרון, ואולי החשוב ביותר, הוא שהמורה הפעיל שיקול דעת מראש והכריע, משום שהדיון באותה פלוגתא נתפס בעיניו כדיון מוסרי. בתהליך זה, טרם השיעור, עליו לשקול, מתוך יושרה מקצועית ואינטלקטואלית ובאופן ביקורתי ורפלקטיבי, אם הנושא הנדון הוא מבחינתו פוליטי (יש דעות לגיטימיות אחרות משלו בשיח הציבורי, שהוא מקבל את קיומן ומוכן להשמעתן), אידאולוגי (יש דעות לגיטימיות אחרות משלו, הוא מוכן לסבול את השמעתן וקיומן במרחב הציבורי אך הוא מתנגד בחריפות להציג אותן כלגיטימיות במרחב החינוכי שבו הוא פועל) או מוסרי (דעות אחרות בשיח הציבורי פסולות בעיניו מכול וכול). רק אם המורה משוכנע שמדובר בדיון מוסרי ורק אם הוא וידא שהתקיימו שאר התנאים, יהיה זה ראוי שהוא יביע את עמדתו באופן נחרץ. גם אז עליו להיות מוכן להתעוררות דיון-עמדות, אך בהקשר זה מתוך הכרה כי מטרתו אינה פוליטית (מתן הזדמנות הוגנת להשמעת מגוון נקודות מבט) אלא חינוכית: הזדמנות לתלמידים לערער על העמדה הנחרצת של המורה וכתגובה, הזדמנות עבורו לשכנע אותם בצדקת הטענות המוסריים. ביקורת אפשרית על תנאי זה היא שמדובר בתנאי סובייקטיבי (מה מוסרי?), שכל מורה יפרש אותו כרצונו. תשובתי לכך היא שבמציאות הפוסט-מודרנית (וזה הישראלית בפרט) קשה עד בלתי-אפשרי ממילא להגיע להסכמות מלכתחילה על ההבחנה המדויקת בין מוסרי לאידאולוגי, ואין ברירה אלא לסמוך על המורה ולהשאיר זאת לשיקול דעתו וליושרתו המקצועית והאינטלקטואלית. אולם, לאור ביקורת זו יש להוסיף לתנאי זה את הדרישה שהמורה ינמק לפני התלמידים מדוע לדעתו זהו דיון מוסרי, כך שהם יוכלו להפעיל חשיבה ביקורתית כלפיו לגבי סיווג הדיון כמוסרי.

במקרה שהמורה מנתח את הדיון כאידאולוגי, הוא יכול להביע את עמדתו ולשוות לה אופי נחרץ ופסקני, אך עליו להבהיר לתלמידים כי במרחב הציבורי במדינה יש דעות לגיטימיות אחרות, ואילו לו או למוסד החינוכי שבו מתקיים

הדיון, או לשניהם, חשוב לחנך אותם לעמדה המסוימת המוצגת על ידו. בכך הוא יעמוד בתנאי ההוגנות. אם ברצונו להמשיך לחסות בצילה של גישת החינוך הפוליטי, עליו גם להקפיד כי הסגנון האידאולוגי של הדיון לא יהפוך לנורמה העיקרית שלו, אלא רק היוצא מן הכלל, שניתן להצדיקו.

לסיכום, צבי לם הציע לנו את ההבחנה בין חינוך שמטרתו מעורבות פוליטית לבין חינוך שמטרתו הכוונה אידאולוגית. במאמר זה ביקשתי לטעון כי גם אם נראה בהבחנה זו פיקציה חינוכית, שאינה עומדת תמיד במבחן האנליטי-הביקורתי, גם אז חשוב לשים לב להשפעתה האפשרית על שינויי מדיניות (top-down) ועל פרקטיקות בכיתה (bottom-up). בהמשך להמשגה זו הצעתי הבחנה בין סגנונות שונים של דיונים שמנהלים מורים בכיתה כשהם פועלים בהשפעת גישת החינוך הפוליטי. כמו הבחנת ה"מקרו" של לם, גם הבחנת ה"מיקרו" שהצעתי עשויה לשמש כלי מעשי לפיתוח מודעות של אנשי חינוך למעשיהם – הן מבחינת המצוי והן מבחינת הרצוי.

מקורות

- אבנון, דן (2006). מדוע אין לדמוקרטיה הישראלית שפה אזרחית מפותחת. בתוך דן אבנון (עורך), **שפת אזרח בישראל** (עמ' 1-21). ירושלים: מאגנס.
- אבנון, דן (2013). חינוך אזרחי בישראל: מבוא. בתוך דן אבנון (עורך). **חינוך אזרחי בישראל** (עמ' 11-29). תל אביב: עם עובד.
- אדן, חנה, וורדה אשכנזי (2004). **מדריך להוראת מקצוע האזרחות**. ירושלים: משרד החינוך.
- איכילוב, אורית (1993). **חינוך לאזרחות בחברה מתהווה**. ירושלים: מאגנס.
- אלמוג, שולמית, ואבינועם בן-זאב (1996). **משפט האדם**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בראלי, אבי, וניר קירד (2011). **ממלכתיות ישראלית**, מחקר מדיניות 87. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ברטל, דניאל, ועידן הלפרין (2008). חינוך לדמוקרטיה והשפעתו על בני הנוער. דור לדור: קבצים לחקר ולתיעוד תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, לב, 21-44.
- גור־זיו, חגית (2013). **פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום**. תל אביב: מכון מופ"ת.

- דה־שליט, אבנר (2006). הוראת תאוריה דמוקרטית וניטרליות אקדמית. בתוך דן אבנון (עורך), **שפת אזרח בישראל** (עמ' 272–289). ירושלים: מאגנס.
- האגודה לזכויות האזרח (2016). תיקון לחוזר מנכ"ל משרד החינוך בעניין השיח החינוכי בנושאים שנויים במחלוקת, נייר עמדה. **אתר האגודה לזכויות האזרח**, 25.12.
- הלפרין, עירן (2016). מחקר אודות יחסם של מורים והורים לשיח קונטרוברסלי בבית הספר. פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.
- ובר, מקס (2009|1918). המדע כייעוד, **תכלת**, 36, 98–128.
- טסלר, ריקי (2005). חינוך אזרחי בחברה לא־אזרחית: מגמה ממלכתית או משחק סקטוריאל? **פוליטיקה**, 14, 25–50.
- יובל, אמנון (2014). פוליטיקה בכיתה: חשיבה ביקורתית כאילו. **הד החינוך**, פט(2), 118–121.
- כהן, אדר (2013). מה בין לימודי האזרחות ובין חינוך אזרחי? מבט מתוך מערכת החינוך הפורמלית. בתוך דן אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל** (עמ' 62–84). תל אביב: עם עובד.
- כהן, אדר (2016). מסכימים על סימני השאלה: חינוך פוליטי כפדגוגיה אזרחית משותפת. **גילוי דעת**, 10, 199–210.
- כהן, חיים ה' (1991). **המשפט**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ליפשיץ, הדר (2016). חדלו מאינדוקטרינציה, שובו לדיסציפלינה. **גילוי דעת**, 10, 179–190.
- לם, צבי (1973). **ההגיונות הסותרים בהוראה**. תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צבי (1991). חינוך פוליטי וחינוך אידאולוגי: הבחנות. בתוך רינה שפירא ואסא כשר (עורכים), **רשפים: היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך** (עמ' 309–320). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- לם, צבי (1999). **פוליטיקה בחינוך: מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לם, צבי (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.
- מיכאלי, ניר (2014). מבוא: חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית. בתוך ניר מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו: קובץ מאמרים על חינוך פוליטי** (עמ' 9–29). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- מצר, דוד, ונאוה רוזן (2009). **החינוך לאזרחות בתכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות: סקירת ספרות**. תל אביב: משרד החינוך והאוניברסיטה הפתוחה.
- משרד החינוך (1976). **תכנית לימודים באזרחות לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי והממלכתי־דתי**. ירושלים: המרכז לתכניות לימודים.

- משרד החינוך (1996). להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל. דוח ביניים של הוועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2002|1994). אזרחות: תכנית הלימודים בחטיבה העליונה לבתי ספר יהודיים (כללים ודתיים), ערביים ודרוזיים. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2009) הנחיות ויעדים פדגוגיים לקראת בחירות ולקראת ביקור נבחרי ציבור בבתי הספר. חוזר מנכ"ל ט/8(א) פרק 1-9.2.
- משרד החינוך (2014). התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת. חוזר מנכ"ל תשעה/1(א), פרק 2-9.2.
- משרד החינוך (2016). התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת. חוזר מנכ"ל תשעז/4(ב), פרק 3-9.2. 11.12.2016 – תיקון והחלפה לנוסח קודם.
- קרמניצר, מרדכי (2013). "ג שנים לדוח "להיות אזרחים". בתוך דן אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל (עמ' 33-43), תל אביב: עם עובד.
- קרמניצר, מרדכי (2017). בעין עצומה לרווחה, הארץ, 5.8.
- שנהב, יהודה (2009). על האוטו-נומיות של הפוליטי. תיאוריה וביקורת, 34, 181-192.
- שטרן, ירידיה, ואבי שגיא (2017). היבשת שלנו היא יהדותנו. הארץ, 29.7.
- Berg, Wolfgang, Leena Graeffe, & Cathie Holden (2003). *Teaching controversial issues: A European perspective*. London: Children's Identity and Citizenship in Europe (CiCe).
- Cohen, Aviv (2018). A typology of civics teacher education. Manuscript in preparation.
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Frazer, Elizabeth (1999). *The idea of political education*. *Oxford Review of Education*, 25, 1-2, 7-15.
- Galston, William A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), pp. 217-234.
- Hahn, Carole L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: Suny Press.
- Hand, Michael (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? *School Field*, 5(1), 69-86.

- 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 & London: Routledge.
- Hunt, Maurice P., & Lawrence E. Metcalf (1968). *Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding*. New York: Harper & Row.
- Ichilov, Orit (1999). Citizenship in a divided society: The case of Israel. In Judith Torney-Purta, John Schwille, & Jo-Ann Amadeo (Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project* (pp. 371-393). Amsterdam: IEA.
- Ichilov, Orit (2013). Nation-building, collective identities, democracy and citizenship education in Israel. In Orit Ichilov (Ed.), *Citizenship and citizenship education in a changing world* (pp. 69-82). New York & London: Routledge.
- Keating, Avril, & Jan Germen Janmaat (2015). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409-429.
- Kelly, Thomas E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138.
- Kerr, David (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *School Field*, 10(3-4), 5-32.
- McLaughlin, Terence (2003). Teaching controversial issues in citizenship education. In Andrew Lockyer, Bernard Crick, & John Annette (Eds.) *Education for democratic citizenship: Issues of theory and practice* (pp. 149-160). Aldershot, UK: Ashgate.
- NCSS – National Council for the Social Studies (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*, Washington, DC: Author.
- Parker, Walter C. (2006). Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher*, 35(8), 11-18.
- Stenhouse, Lawrence (1983). *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann.
- Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald, & Wolfram Schulz (2001). *Citizenship and education in twenty eight countries: Civic knowledge and*

participation at age fourteen. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Westheimer, Joel, & Joseph Kahne (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Veugelers, Wiel (2007) Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education, *Compare*, 37 (1), 105-119.

Veugelers, Wiel (2017). Education for critical-democratic citizenship. In Nimrod Aloni, & Lori Weintrob (Eds.), *Beyond bystanders: Educational leadership for a humane culture in a globalizing reality* (pp. 47-59). Rotterdam: Sense Publishers.