

הקדמות לכל דיון בסוגיית הוראת נושאים שנויים במחלוקת

ערן גוסקוב

תקציר

שאלות בסוגיית הוראתם של נושאים שנויים במחלוקת בכיתה עומדות במרכזם של ספרים ומאמרים רבים. בפרט הן מצויות על סדר היום החינוכי בישראל בהקשר לנושאים שבמחלוקת שעולים בשיעורים, ובעיקר בשיעורי אזרחות. יש בהן עניין מיוחד לנוכח העובדה שרבים מהמורים בחברה הישראלית – חברה שמקוטבת על בסיס אמונות ודעות – מבקשים להתרחק מעיסוק בסוגיות שנויות במחלוקת כדי להימנע מעימות עם תלמידים, עם הורים או עם פוליטיקאים.

לנוכח שאלות אלו נדרש לקבוע את מטרותיה של הוראת נושאים שנויים במחלוקת בבתי הספר ולבחון את היתכנות השגתן במציאות הישראלית; לחקור את הדרכים הפתוחות בפני המורה להעלאת נושאים שנויים במחלוקת בכיתה; להכשיר את מורי העתיד במכללות ובאוניברסיטאות תוך חשיפה לדרכים הללו ולבנות תוכניות להכשרה זו.

מטרתו הצנועה של חיבור זה היא להניח מצע ראשוני והכרחי לכל דיון ועיון בדרישות אלו, והוא מבקש לאפיין את המושג "נושאים שנויים במחלוקת" כך שיוכל לשמש בסיס משותף לכל דיון ועיון במושג זה בשיח החינוכי. העיסוק בתיחום המושג ובהבהרתו מעלה שאלות חשובות העוסקות בהוראת נושאים שנויים במחלוקת ומשיב על חלקן.

התיחום שמוצע כאן עובר דרך שלושה שלבים: השלב הראשון מבקש להפריד ולהבחין בין הנושאים השנויים במחלוקת ובין אותם משפטים שעל פי קריטריונים שטבעו הוגי הפוזיטיביזם הלוגי נחשבים בעלי משמעות. בשלב השני עומדת אבן הבוחן העיקרית

להגדרתו של נושא כשנוי במחלוקת, והיא הקריטריון האפיסטמי-התבוני, כפי שזה יוגדר בחיבור. שלב התיחום השלישי יציע לראות נושא כשנוי במחלוקת אם הוא אקטואלי ורלוונטי לחיים הפוליטיים והחברתיים. כמו כן נטען בחיבור כי תוצאת הבחינה של שלושת שלבי התיחום הללו תלויה בהקשר המסוים של זמן ומקום שבו מתקיים המעשה החינוכי.

מילות מפתח: חינוך פוליטי; הוראת נושאים שנויים במחלוקת; הוראה בחברה רב-תרבותית

מבוא

שאלות בסוגיית הוראתם של נושאים שנויים במחלוקת (להלן נשב"מ) בכיתה עומדות (גם) בשנים האחרונות במרכזם של ספרים (Hess & McAvoy, 2015; בספרים ובכתבי עת מקצועיים (למשל, Hand & Levinson, 2012; Ho et al., 2017; (Levy, 2019; Libresco, 2018), ובשנת 2018 אף יוחד לסוגיה גיליון של כתב העת האמריקני מטעם המועצה הלאומית האמריקנית למדעי החברה, *Social Education*, 82(6).

שאלות אלו מצויות בסדר היום החינוכי בישראל בהקשר לנושאים שעולים בשיעורים (הלפרין, 2016) ובפרט בשיעורי אזרחות (כהן, 2018; Cohen, 2016; 2017; 2020). אלו הן שאלות בעלות עניין מיוחד לנוכח העובדה שרבים מהמורים בחברה הישראלית – חברה שמקוטבת על בסיס אמונות ודעות – מבקשים להתרחק מעיסוק בסוגיות שנויות במחלוקת כדי להימנע מעימות עם תלמידים, עם הורים או עם פוליטיקאים (Gindi & Ron Erlich, 2018). התרחקות זו מתכנים מעוררי מחלוקת בכיתות והתמקדות בהקניית ידע אזרחי טכני שמצוי בקונצנזוס ושמציג מבנים פורמליים ומוסדות פוליטיים אינן ייחודיות רק לישראל אלא מאפיינות את העולם המערבי (וראו על כך לדוגמה McAvoy & Crittenden & Levine, 2016; Hess, 2013; Merry, 2018; Shapiro & Brown, 2018; Vincent, 2018).

אכן, הוראת נשב"מ אינה סוגיה היפותטית שמעסיקה רק את מי שעוסקים בתאוריה של מחשבת החינוך, אלא היא שאלה מעשית ותיקה שמבטאת התלבטות וקושי שמטרידים מורים, מתכשרים להוראה, הורים, פוליטיקאים ואת הציבור הרחב בעולם המערבי בכלל ובישראל בפרט.

דומה שלנוכח שאלות והתלבטויות אלו נדרש: לקבוע את מטרותיה של הוראת נשב"מ בבתי הספר ולבחון את היתכנות השגתן במציאות הישראלית; לחקור את הדרכים הפתוחות בפני המורה להעלאת נשב"מ בכיתה; להכשיר את מורי העתיד בהוראת נשב"מ ולבנות תוכניות להכשרה זו.

לאור זאת מינה שר החינוך ועדה ציבורית שמשימתה הייתה לפסוק בשאלות המהותיות בדבר אופי קיומו של שיח בין מורה לכיתה בנושאים טעונים ושנויים במחלוקת בחברה הישראלית, ובדבר זכותם של המורה ושל התלמידים להביע בכיתה עמדה בשאלות אלו. בוועדה היו חברים אנשי רוח ואנשי חינוך שייצגו ציבורים שונים ורחבים בישראל, ותוצאות דיוניה והמלצותיה גובשו למסמך מחייב (חוזר מנכ"ל, 2016).

אומנם חוזר המנכ"ל שגובש ביקש להתמודד עם חלקן של הדרישות שהוצגו לעיל, אולם הוא חסר את התנאי המוקדם לעיסוק מושכל בכל נושא שהוא: הנהרתו של הנושא. ההנהרה נדרשת כאן כדי להתגבר על הקשיים שמציבה הגדרתו הראשונית והאינטואיטיבית של הנושא, שהיא עמומה ומרוכת פנים ומשמעויות. אין ההנהרה בגדר עיסוק תאורטי בלבד, והיא נדרשת לשם כיוון ותיחום של המסגרת המעשית לקיום דיון כיתתי בנשב"מ וכדי למנוע התבדרות או ויכוח בנוגע להתנהלות הדיון.

אם כן, מטרתו הצנועה של חיבור זה היא להניח מצע ראשוני והכרחי לכל דיון ועיון בדרישות אלו של מטרות, דרכים וטעמים בעיסוק בנשב"מ בכיתות בית הספר. מצע זה מבקש ראשית לכול לאפיין את המושג נשב"מ כך שיוכל לשמש בסיס משותף לדיון ולעיון. אין בכך רק לספק את הדרישה הפילוסופית הבסיסית להבהיר ולתחם את המושגים שעל אודותיהם נסוב הדיון (החינוכי), אלא שעצם העיסוק בתיחום המושג ובהבהרתו כבר מעלה שאלות חשובות בסוגיית הוראת נשב"מ בכיתה ומשיב על חלקן.

נשב"מ: תיחום המושג והבהרתו

חוזר מנכ"ל משרד החינוך שעניינו "השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת" (חוזר מנכ"ל, 2016) אינו מגדיר או מסביר לקוראיו מהם אותם נשב"מ. הוא מסתפק באמירות כלליות כגון אלו שמדווחות כי הוא עוסק "בנושאים טעונים רגשית ושנויים במחלוקת בחברה הישראלית" או "מעוררי מחלוקת", כאלה "המצויים

במחלוקת ציבורית". אומנם יש בו הדגמה (אחת, יחידה) ולפיה "אחד התחומים הבולטים בשיח השנוי במחלוקת הוא השיח הפוליטי [...] הן ביחס לבחירות לשלטון המקומי והן ביחס לבחירות לשלטון המרכזי", אך הוא אינו מפרש, מרחיב או מסביר את כוונתו בדוגמה זו. גם הפניית תשומת ליבם של קוראי החוזר להבחנה שמופיעה במקורות יהודיים בין "מחלוקת לשם שמים ומחלוקת שאינה לשם שמים" אינה מקרבת אותנו לחשיפת כוונתם של מחברי החוזר בכותבם "נושאים שנויים במחלוקת".

ייתכן שחסרונה של ההגדרה בחוזר מנכ"ל משרד החינוך מלמד על הקושי להגדיר, ואולי אף על ניסיון להתחמק מקושי זה. שהרי הגדרה כללית שהולמת את המושג נשב"מ ושמתארת את הדרך הרצויה להוראתם בכיתה, היא עצמה עניין שנוי במחלוקת (Ho et al., 2017). על כל פנים ודאי שהשאלה מהו נושא שנוי במחלוקת אינה סוגיה לשונית שעל בלשנים להשיב עליה כי אם שאלה נורמטיבית בתחום מחשבת החינוך (Hand, 2008).

מכל מקום, בהיעדרה של הגדרה כללית, ולמרות אי־ההסכמה הכללית בהבנת המושג, אבקש להציב ולהצדיק אפיון מתוחם (או מעין הגדרה) לנשב"מ כמצע הכרחי לכל עיון בשאלת נחיצותה של הכנסתם לכיתה בית הספר.

אעשה כן באמצעות מעבר דרך שלושה תחומים־מעגליים קונצרטניים של אפיוני מחלוקות, ובסופו של דבר אגיע אל מעגל התיחום הפנימי שיכיל בתוכו את מה שאני מבקש לכנות נשב"מ. תחילה איעזר, על דרך השלילה, במחשבת הפוזיטיביזם הלוגי כדי לקבוע אילו נושאים נמצאים מחוץ לקווי הגבול של הנשב"מ. אמשך באימוץ ביקורתי של הקריטריון האפיסטמי לנושאים שבמחלוקת (Dearden, 1981; Zimmerman & Robertson, 2017) – קריטריון שאת טיבו אבהיר בהמשך הדברים. אחר כך אצמצם את תכולת הנשב"מ לנושאים בעלי חשיבות מן הבחינה הציבורית הכללית (או לנושאים בעלי אותנטיות פוליטית, כפי שמכנות זאת Hess & McAvoy, 2015).

מעשה תיחום זה הוא בעל מאפיינים אוניברסליים. בסיום שלושת התיחומים אוסיף את ההקשר הישראלי והמקומי, שמשפיע אף הוא על הנהרתו של המושג נשב"מ.

תיחום ראשון

בתיחום הראשון שלהלן אציג את מרחב התכנים הרחב שבתוכו ניתן למצוא נשב"מ, אך גם סוגיות ושאלות מסוגים אחרים שאינן בגדר נשב"מ. בסרטוט גבולו של מרחב תכנים ראשון ורחב זה אסתייע בעמדה שמקורה במחשבת הפוזיטיביזם הלוגי. אני מודע לביקורת על מחשבה זו ולקווי חולשתה שאותם מעלה הביקורת, אך אשתמש בה כאן, כעצתו של לודוויג ויטגנשטיין (גם אם העצה נאמרה בהקשר אחר), לא ככלי בעל תוקף של אמת או כאמצעי בעל משמעות מרכזית בחיבור זה, אלא כסולם מטפורי שאוכל להיפטר ממנו לאחר שאטפס ואגיע אל תחומי המרחב המבוקש. כלומר, אשתמש בפוזיטיביזם הלוגי רק בהשאלה.

כמו כן, כדי להקל על עצמי ולפשט את ההסבר אנקוט כאן דרך של "תיחום על דרך השלילה", כלומר אצביע תחילה על מה שנמצא מחוץ לתיחום ראשון זה, ומתוך השלילה יובהר מהם הנושאים שמצויים בתוכו של התיחום.

ההוגים שהשתייכו לזרם הפוזיטיביזם הלוגי ביקשו להעמיד קריטריונים שעל פיהם יוכלו לקבוע אם משפט בשפה הוא בעל משמעות או שהוא חסר משמעות וממילא גם חסר פשר. עמדה חינוכית ברוח הפוזיטיביזם הלוגי תכיר בתכנים לימודיים (ובהם גם כאלה שהם מוסכמים על הכול וגם כאלה ששנויים במחלוקת) כבעלי משמעות וכלגיטימיים להוראה בבית הספר אם הם משתייכים לאחד משני סוגי תכנים.

הסוג האחד, האנליטי-אפריורי, כולל טענות שנכונותן אינה נובעת מן הניסיון או מהסתמכות על החושים, אלא מקורן בשיקולים שנגזרים מהגדרתם של מושגים או ממשמעויות הנגזרות מהגדרתם של מושגים. כאלה הם למשל משפטי האלגברה והגיאומטריה, כללי הלוגיקה וכללי הלשון והתחביר.

הסוג השני, הסינתטי-אפוסטריורי, כולל טענות שמוסיפות לנו מידע על העולם מעבר למידע הכלול בהגדרתם של מושגים. כאן תוספת של מידע נובעת ונוצרת מהניסיון ומרשמי החושים. תוספת כזו של ידע אמפירי שמקורה בניסיון האנושי ובחושים האנושיים באה לידי ביטוי, למשל, בחוקים ובתאוריות של מדעי הפיזיקה, הכימיה, הביולוגיה או הגאוגרפיה (Dearden, 1981).

עמדה חינוכית ברוח הפוזיטיביזם הלוגי לא תכיר בנושאים אחרים, כאלה שאינם משתייכים לשני סוגי התכנים הללו – האנליטי-אפריורי והסינתטי-אפוסטריורי – כבעלי משמעות או כבעלי מובן, ולא תראה בהם תכנים לגיטימיים

להוראה וללימוד בכיתת בית הספר. מכאן שבכיתת הספר (המדומיין) הפוזיטיביסטי-לוגי לא היו נלמדות בכיתות טענות או תאוריות שאינן כלולות בשני הסוגים האלה ואשר עוסקות, לדוגמה, בחינוך מוסרי, בחינוך פוליטי וחברתי, בחינוך דתי או מטפיזי ובסוגים שונים של חינוך אומנותי-תרבותי, ואשר מביעות דעות או עמדות תלויות הקשר.

דווקא בתוך מרחב זה של הנושאים האחרים, אלה שבודאי היו נדחים בידי עמדה חינוכית שברוח הפוזיטיביזם הלוגי, נמצאים כל הנושאים שאותם אכנה כאן נשב"מ. אבהיר שאיני טוען כי כל הנושאים שכלולים ב"מרחב הנושאים האחרים" הם בגדר נושאים הקשורים לעניינים ערכיים טהורים, ושאינן בהם מקום לטיעונים לוגיים מובהקים או לטיעונים אמפיריים שמבוססים על ניסיונם של התלמידים או על ניסיונם של אחרים. לעומת זאת אני טוען (כשונה מעמדתו של דירדן, שם) שבכל הנושאים הללו מעורבים גם שיפטים ערכיים ואידיאולוגיים. בחרתי לוותר על חיפוש נשב"מ שמתאימים לכיתת בית הספר בתוך התוכן הסינתטי-אפוסטריורי לא משום שאין מחלוקת בתוכן זה – שהרי מן המפורסמות שמדעי הפיזיקה או הביולוגיה היו ועודם רוויים מחלוקות בין המדענים לבין עצמם. אלא שמחלוקות אלו דורשות ממשותפי הוויכוח בעניינן ידע מקצועי רב, שאינו מצוי אצל תלמידי בית הספר בעומק הנדרש לקיום דיון של ממש במחלוקת, ויש להניח שבמקרים רבים ידע כזה אף אינו מצוי ברשות המורים. ייתכן כי העלאתם של נושאים ששנויים במחלוקת בין מדענים בכיתת המדעים בבית הספר אומנם תכין את התלמידים להיות לאזרחים בעלי אוריינות מדעית (כפי שנטען למשל אצל Owens, Sadler & Zeidler, 2017). אפשר גם שמחלוקת זו, על עמדות הצדדים המשתתפים בה, יוצגו בכיתת הפיזיקה, אך לא כנשב"מ שיש לדון בו בכיתה אלא כ"מידע סגור" שאותו מוסרת המורה לתלמידיה.

כך גם לגבי בחירתי לוותר על התוכן האנליטי-אפריורי, שבו המחלוקות הפומביות אינן שכיחות, ואילו אלו שקיימות דורשות מבעלי העמדות השונות ידע מקצועי שהוא מעל ומעבר ליכולותיהם של תלמידים ומורים כאחד.

עד כאן תיחום המרחב הראשון. גם עם תום תיחום זה עדיין לא הסתיים אפיון הנשב"מ, שכן לא כל אותם נושאים אחרים שהמחזיקים ברעיון הפוזיטיביזם הלוגי היו דוחים כחסרי משמעות עבורם הם בגדר נשב"מ. גם לגבי נושאים אחרים ודחויים אלו יש הכרח להכריע אילו מהם עשויים או צריכים לעניין את המחנכת

ואת תוכנית הלימודים, ושעל כן יש להעלותם לדיון כיתתי, ואילו מהם יורחקו מן הדיון הכיתתי בנשב"מ.

תיחום שני

כדי לברר כיצד לחלץ מתוך אותו "מרחב הנושאים האחרים" והדחויים שהצגתי זה עתה את הנשב"מ, אציע לברור מתוכו נושאים שאותם הגדירו צימרמן ורוברטסון (Zimmerman & Robertson, 2017, p. 54) ככאלה ש"מצויים במחלוקת באופן מקסימלי" (maximally controversial). אלו נושאים שאי-ההסכמה לגביהם היא גם ובעיקר רציונלית, כלומר, טיעוני הצדדים בוויכוח מתבססים בעיקר על התבונה (ולא, למשל, רק על אמונה, מיסטיקה או רגש). מובלעת כאן ההנחה שבעת דיון בנושאים אלו יהיה בידי המתדיינים ידע טוב, או למצער ידע סביר, במכלול העניינים שנוגעים בנושא הדיון. תיחום שני זה הוא למעשה אימוץ של הקריטריון האפיסטמי לנושא שנוי במחלוקת, שאותו הציע דירדן (Dearden, 1981). עבורו, נושא הוא נושא שנוי במחלוקת שדיון בעניינו בכיתת בית הספר הוא לגיטימי (א) אם הנושא אינו "סגור" ומוכרע, ויש לגביו לפחות שתי עמדות מנוגדות; (ב) אם עמדות אלה אינן עומדות בסתירה לתבונה; (ג) ואם ניתן להן מקום בדיון הכיתתי. במונח "תבונה" התכוון דירדן לכל מה שמקובל בציבור בזמן מסוים כידע תקף, כקריטריון לאמת, כדרך ביטוי של ביקורתיות ראויה וכדרך המתאימה לאימות של טענות. קל לראות שהקריטריון האפיסטמי של דירדן הוא תלוי הקשר: נושא שנוי במחלוקת בזמן או במקום מסוימים עשוי שלא להיות שנוי במחלוקת בזמן אחר או במקום אחר, ועוד אשוב לסוגיה החשובה הזאת בחלקו האחרון של החיבור. בנקודה זו אפשר להזכיר ולהדגיש ביקורת שעלתה בעקבות אימוץ הקריטריון האפיסטמי בידי צימרמן ורוברטסון, שלפיה מה שמקובל בציבור בימים אלו כידע תקף אינו בהכרח אמיתי, והוא עשוי להיות מושפע מחדשות כזב שנפוצות במרחבי הרשת (Iber, 2020). כמו כן עולה כאן הארה ביקורתית נוספת שמטילה ספק בביטחוננו הרב של הקריטריון האפיסטמי בהימצאותה של התבונה בהשקפות שמקובלות בציבור בעניין שאלות שבמחלוקת: שהרי פעמים רבות במציאות העכשווית מתנגשות עמדות שניזונות ממקורות פסאודו־מדעיים ושמצויות בציבור הכללי, ובפרט בקרב מורים, עם עמדת הקונצנזוס המדעי. כך, למשל, בוויכוח בשאלת משבר האקלים או בסוגיית השפעתם של חיסונים על המתחסנים. לכן

הקביעה מתי נושא הוא "סגור", "מוכרע מדעית" ואינו מצוי במחלוקת ומתי הוא "פתוח" ואפשר להעלותו בכיתה היא עצמה "פתוחה" למדי ולא תמיד מוכרעת בבירור (McAvoy & Ho, 2020). בבואנו לבחון אם יש להכניס נושא כלשהו בשערי התיחום השני עלינו להסב את תשומת ליבנו לשתי נורות האזהרה הללו בנוגע לאמיתות הידע שנחשב תקף ולגבי זיהויה הוודאי של התבונה שבטיעונים. נדמה שאפשר לציין כבר כאן מעין תנאי מוקדם לכל דיון בנשכ"מ בכיתה. תנאי שגורס שבכיתה המסוימת הזאת ובזמן המסוים הזה מושגי התבונה או הרציונליות מובנים וברורים לתלמידים ולמורים המתדיינים במחלוקת, והם מתבססים על התבונה במהלך התדיינותם.

שפת המחלוקת

אין הצדדים החלוקים צריכים להסכים על כל הנחות היסוד שבבסיס טיעוניהם. כך פלוני יכול לצאת מנקודת הנחה ש"יצר לב האדם טוב מנעוריו" בעוד שהנחת המוצא של בן הפלוגתא שלו היא כי האדם רע מנעוריו. למרות אי-הסכמה זו, ועל אף שטענותיהם שעולות בוויכוח נסמכות על הנחות מוצא שונות, הרי יכולים השניים, בשיחה רציונלית ובשפה שמוכנת לשניהם היטב, לנסות לשכנע האחד את משנהו או להסביר זה לזה את הנחות המוצא שלהם. כלומר, דיון בנשכ"מ בכיתה מתאפיין בכך ששפת המחלוקת מוכנת ומקובלת על הצדדים החלוקים. מכאן שכאשר המתדיינים היריבים במחלוקת אינם מבינים זה את שפתו של זה, אין למחלוקתם מקום בכיתה בית הספר. לכן, למשל, אני מבקש בתיחום זה להוציא מן הכיתה את הדיון בשאלות בדבר אמונה כאל, אף שהעיון בשאלות אלו אקטואלי כתמיד, והוא מעסיק את הציבור הרחב. שאלות בנוגע לאמונה מודרות ממרחב הנשכ"מ כפי שהגדרתי אותו לעיל, משום שראשית לכול בעיסוק בהן אנו נתקלים בבעיית לשון: אין מושג האמונה בשפת המאמין כמושג האמונה בשפתו של מי שאינו מאמין. כבר למדנו ממרטין בובר (2011) שיש להבחין בין "אמונה ב" לבין "אמונה ש". מי שמאמין באל שם את מבטחו באל ורואה בו את נאמנו. מי שאינו מאמין באל יכול להאמין (או לא להאמין) שמחר תזרח השמש, שבבחירות הבאות ייבחר מועמד פלוני, שהוא עתיד להתעשר ולהיות שמח בחלקו וגם שאין (או שיש) אלוהים. מי שמאמין באל דובר שפה שונה מלשונו של מי שאינו מאמין ואף מזו של מי שמאמין שיש אלוהים. שפתו של הראשון היא שפה אמונית-אקזיסטנציאלית.

מי שמאמין באל ובוטח בו דובר את שפת ה"מאמינים ב". אין זו שפה אקדמית שבאה לבסס הוכחות בדרך אקדמית-לוגית-רציונלית. אין זו שפת הדיון בנשב"מ. לעומת זאת שפתו של האחר היא שפת העובדות הקונטינגנטיות בעולם. בלשון שאותה דובר האחרון ייתכנו ויכוחים על נשב"מ. אלו הם ויכוחים שבהם ניצבת, לדוגמה, עמדתו של מי שמאמין שדבר מה התקיים, מתקיים או יתקיים לעומת עמדתו של מי שאינו מאמין בכך. ויכוחים כאלה אף עשויים להיות מוכרעים לטובת אחד הצדדים, ולסלק עקב הכרעה זו, לפחות עבור משתתפי הוויכוח, את השאלה הנדונה מתחומי המחלוקת. בהמשך לכך, גם מחלוקת בשאלת היווצרות העולם – בריאתנות או אבולוציה – גם היא לא תיכלל בנשב"מ, משום שעמדת הבריאתנות מדברת בשפה אמונית ועמדת האבולוציה בשפה מדעית, ובמידה רבה שתי שפות אלה הן אינקומנסורביליות, כלומר חסרות אמת מידה משותפת לשיח משותף.

אציין כי בניגוד לעמדתי זו רבים מהמלומדים שכותבים בסוגיית הנשב"מ בחינוך דווקא מביאים את המחלוקת בין רעיון הבריאתנות לרעיון האבולוציה כדוגמה ראויה לנושא שנוי במחלוקת.

בחינה ביקורתית של הקריטריון האפיסטמי

אימוץ הקריטריון האפיסטמי של דירדן אינו מאפשר להסתפק ב"קריטריון ביהיוריטי" (Hand, 2008; Hess & McAvoy, 2015, pp. 166–167), שבו מצא דירדן את היריב הרעיוני העיקרי לקריטריון האפיסטמי. על פי הקריטריון הביהיוריטי נוכל להתבונן ביחסם של בני אדם לנושא מסוים ועל פיו לבחון אם הנושא אומנם שנוי במחלוקת. כלומר, די במספר רב של אנשים שלא מסכימים על טענות והנחות שנוגעות בנושא מסוים לקבוע שנושא זה נכלל בנשב"מ. קריטריון זה אינו מניח את הדעת, שכן עשויה להתעורר מחלוקת בשאלה מה בעצם צריך להיות מספרם של מי שאינם מסכימים בינם לבין עצמם לטענות ולהנחות בסוגיה מסוימת כדי שהוא ייחשב "מספר רב" דיו לקבוע שהנושא הוא שנוי במחלוקת וראוי להעלותו בכיתה. גם אי-הסכמה רחבה בין תלמידים לא די בה להעלות נושא לדיון בכיתה. שהרי ייתכן שתלמידים, כמו אנשים בוגרים, לא יסכימו לדברים שאין להם בהם מושג, והם עשויים להתווכח על אודותיהם מתוך בורות ולהחזיק, ואפילו בנחרצות, בעמדות בלתי מבוססות, לטעון טענות שאינן עקביות או שגויות

מבחינה עובדתית או להעלות נימוקים שיש בהם ניסיון לקידום אינטרסים אישיים של המתדיינים.

יש מי שסבורים שהקריטריון האפיסטמי צר מדי, ואינו מספק כאשר המחלוקת הנדונה היא מוסרית. שכן גם אם על פי התיחום הראשון מחלוקת מוסרית נמצאת ב"מרחב הנושאים האחרים" ולכן היא מועמדת להיכלל בנשב"מ, הרי לפי הקריטריון האפיסטמי עליה להידחות מפני שאינה בהכרח מתבססת על התבונה. על פי המבקשים להרחיב את הקריטריון האפיסטמי אין להסתפק בטיעונים הכרטיים רציונליים בדיון בכיתה שעוסק בהכרעות מוסריות ואתיות. במקרים כאלה, טוענים המחזיקים בעמדת ההרחבה, אנו נדרשים למסגרת התייחסות רחבה ופלורליסטית יותר. מסגרת שבה יש מקום, למשל, ל"אתיקה הקהילתית" שמוצאת חשיבות אתית לשגשוגה של קהילת ה"אנחנו" – אתיקה שניצבת נגד האתיקה הליברלית, שרואה ראשית לכול את האינטרס של היחיד ומטיפה לאי-התערבות בענייניו. במרכזה של "אתיקה קהילתית" שכזאת עשויים לעמוד האמונה או צווים אלוהיים, והיא מותירה מקום אף לאינטואיציה (Bezalel, 2020). עלינו להחליט אפוא אם יש להרחיב את הקריטריון האפיסטמי ולהכניס לנשב"מ גם סוגיות מוסריות שבהן עוסקת "האתיקה הקהילתית".

ודאי שהביקורת שהעליתי קודם בדבר היותו של הקריטריון האפיסטמי תלוי הקשר רלוונטי, ואולי אף יותר, ל"אתיקה הקהילתית", שכן אתיקה של קהילה מסוימת עשויה להיות שונה מאתיקה של קהילה אחרת, ובפרט שבאותה כיתת בית ספר בחברתנו מרובת התרבויות יכולים להימצא בני קהילות אתיות שונות ואף יריבות. מחלוקת אתית בין בני קהילות אתיות שונות מתוארת על פי רוב כ"דו-שיח של חרשים", ועל כן נושאי מחלוקת ממין זה אינם מתאימים להיכלל בנשב"מ.

ביקורת זו על אודות התלות בהקשר הקהילתי המסוים רלוונטית אף ל"אתיקה של קדושה", כלומר לאתיקה שמקורה דתי ושעשויה לעמוד במרכזן של טענות הצדדים שבמחלוקת. אתיקה מעין זו עשויה להשתנות בהתאם לאופייה של האמונה בקרב קבוצה מסוימת ובמקום מסוים. אף במקרה זה עשויים להימצא באותה הכיתה תלמידים שמחזיקים באתיקות שונות של קדושה, וכן תלמידים אחרים שלאתיקה שמנחה אותם אין בכלל גוון דתי. לכן אין מקומה של מחלוקת בעניינים של קדושה בתוך גבולם של מה שמכונה כאן נשב"מ.

הביקורת רלוונטית גם כלפי מי שמבקשים להרחיב את הקריטריון האפיסטמי כך שאפשר יהיה לקיים בכיתה דיון בנשב"מ כשטענות הצדדים נתמכות בידי

האינטואיציה. כלומר מי שמבקשים לאפשר למשתתפי הדיון בנשב"מ להשתמש באינטואיציה כאמצעי לגיטימי בדיון במחלוקת. ואולם:

אינטואיציה היא עמדה שהיא תוצר של הפנמת ערכים תרבותיים, בעקבות תהליך הסוציאליזציה שעבר בעל האינטואיציה בתרבות שבה הוא פועל. מה שמייחד אפוא את ההתמודדות האינטואיטיבית עם שאלות הוא, שהתשובות אינן תוצר של חשיבה מודעת ושל שימוש מודע בדעת לצורך טיפול בשאלות, אלא תוצר של תהליכים תרבותיים והיסטוריים (מאוטנר, 2002, עמ' 29).

מכאן שגם האינטואיציה יכולה להשתנות, למשל, בהתאם לקהילה, לאמונה, למגדר ולתרבות של בעל האינטואיציה, בהתאם למצב העניינים החברתי בזמן המסוים או לניסיון החיים האישי של כל מי שדן בסוגיה המוסרית ששנויה במחלוקת. בהמשך לביקורות אלו אני מבקש לסכם ולקבוע שעל פי התיחום השני של אפיון נשב"מ שעשויים לעלות לדיון בכיתה יש הכרח בבסיס רציונלי משותף שמסוגל להסביר בהיגיון את עיקרי העמדות השונות שבגינן נוצרה אי-ההסכמה. משום שהכניסה לדיון הכיתתי במחלוקות שנובעות מתפיסה שונה של המשתתפים את האתיקה הקהילתית, את אתיקת הקדושה או את האינטואיציה תוביל, קרוב לוודאי, לדיון שהוא בגדר "דו-שיח של חרשים" בין דוברי שפות האתיקה והאינטואיציה השונות ואף היריבות. אנו הרי נתקשה לנהל דיון משותף רציונלי בנשב"מ אם בקהילה שלי מעשה מסוים נחשב אתי וראוי ובקהילה שלך זהו מעשה פסול; אם קהילתי מתנהלת על פי אתיקה חסידית יהודית ובקהילה החילונית-הליברלית שלך אין כלל מקום לדבר-מה רליגיוזי; אם בקהילה שלך יש לאינטואיציה חשיבות מכרעת בעת מחלוקת ובקהילה שלי האינטואיציה נחשבת כלא מדעית ועל כן אין להשתמש בה לתיקוף טיעונים.

לעומת זאת דרישת תיחום שני זה שלפיה ההתייחסות למחלוקת בדיון בנשב"מ תהיה גם ובעיקר רציונלית אינה מחייבת שטענות הצדדים יתימרו להיות מהותניות ואוניברסליות. אני מציע לכלול בנשב"מ נושאים שהדיון הציבורי מבקש לקבל לגביהם החלטות שמתאפיינות דווקא בתוקפן הזמני ובהקשר המסוים של מקום ושל זמן שבהם הן מתקבלות. דיון ציבורי מעין זה עשוי להיות שוקלני (deliberative), ולעמוד בתנאיו של הקריטריון האפיסטמי. כשהוא נערך ומתקיים במיטבו, משתתפיו קשובים איש לטיעוני רעהו, בוחנים ובודקים את הטענות

השונים לנוכח נתוני מצב העניינים המסוים שבו מתקיים הדיון. אין הם רואים עצמם מחויבים לאחוז בקו מנחה של מפלגה מסוימת או לעמדה סגורה שנקבעה מראש, ומשכך הם נכונים לשנות את עמדתם הראשונית אם ישתכנעו מטעונו העמדה הנגדית.

תיחום שלישי

שני התיחומים הראשונים יוצרים מרחב של מחלוקת שהטענות המושמעות בו אינן מהסוג האנליטי-אפריורי או הסינתטי-אפוסטרירורי, והן עונות על הקריטריון האפיסטמי, כלומר הן אינן עומדות בסתירה לתבונה. התיחום השלישי ממשיך ומצמצם את טווח אפשרויות הנשכ"מ, ומציע לכלול בהם רק נושאים בעלי חשיבות אקטואלית מן הבחינה הציבורית הכללית, ואשר לגביהם אין בציבור הסכמה רחבה מאוד. הם ומקאווי (Hess & MaCavoy, 2015, pp. 168–169) מכנות את התיחום הזה כאותנטיות פוליטית (politically authentic).

לנושאים שבמעגל התיחום השלישי ישנה חשיבות גם, או אף בעיקר, מחוץ לכותלי הכיתה ובית הספר. אלו נושאים מעשיים ותכליתיים מאוד, שמצויים על קרקע המציאות החברתית, והם אינם נושאים מופשטים שהדיון בהם הוא תאורטי. כך המחלוקת יכולה לעסוק בנושא היסטורי קרוב (בישראל, למשל, אפשר לשאול: האם ההתנתקות מרצועת עזה בשנת 2005 היטיבה את מצבה הביטחוני של ישראל?); בנושא חוקתי-עקרוני (בישראל, למשל, אפשר לשאול: האומנם ראוי הרעיון החוקתי-שיפוטי ש"הכול שפיט"?); בנושא פוליטי-אקטואלי שטרם הוכרע (לדוגמה: האם על מדינת ישראל להחיל את ריבונותה על שטחי יהודה ושומרון?); או בנושא אתי-אישי (למשל: האם עליי לשוב ולהצביע במערכות בחירות שחוזרות על עצמן בתכיפות גדולה?) (ועל סיווג ממין זה של אי-הסכמות ראו Ho et al., 2017).

באופן תמציתי נוכל לתאר את המחלוקת בנושאים הללו כמחלוקת על התשובה לשאלה החברתית המעשית-הקיומית: כיצד עלינו לחיות יחד? (Hess & McAvoy, 2015). אבקש להדגיש ולהבחין כאן בין דיון שוקלני בנשכ"מ שלהם חשיבות מן הבחינה הציבורית הכללית לבין אימון הכנה לקראת דיון בשאלות שבמחלוקת. אחד מנימוקיהם של מי שמבקשים להצדיק את הוראת הנשכ"מ בכיתה הוא החשיבות הרבה באימון התלמידים במעשה הוויכוח האזרחי, הענייני, הדמוקרטי, הישיר והקשוב (וראו למשל Noddings & Brooks, 2017). דומה שקל להסכים על

החשיבות הפדגוגית של הקניית היכולת לטעון טענות (argumentation) כתהליך חברתי מתמשך, בחברה נאורה בכלל ובפרט בחברה דמוקרטית וליברלית. זהו תהליך שבו צדדים שונים טוענים את טענותיהם בשיחה דיאלוגית, ומנסים לשכנע זה את זה בצדקתם (Schwarz & Baker, 2017). לימוד יכולת לטעון טענות דרך דיון בכיתה בהנחיית המורה יכול לספק מצד אחד אפשרות אמיתית לכל תלמיד להתבטא ולהביע את עמדתו, ומצד שני לעודדו לנסות להבין את דברי בן הפלוגתא שלו (Kuhn, Hemberger & Khait, 2016). בכך לימוד מעין זה הוא בעל ערך חינוכי בשל תרומתו הן להתפתחות האישית של התלמיד הן לבניית תשתית לשיח אזרחי, דמוקרטי ותרבותי.

אפשרות נוספת ללמד דרכי טיעון מתוך רצון שתלמידי בית הספר יגדלו להיות אזרחים רציונליים שפועלים ומתדיינים במדינה דמוקרטית היא שימוש בכליה של הפילוסופיה עם ילדים (philosophical inquiry with children), שמטפחת ילדים לקראת מצב שבו יוכלו לקיים חקירה סוקרטית בנושאים בעלי חשיבות ציבורית, " [...] ואין כדיאלוגים של אפלטון לעודד חשיבה חקרנית ופעילה" (נוסבאום, 2017, עמ' 57).

אולם אף שאני מכיר בחשיבותו של האימון במעשה הוויכוח והקנייתו של יכולת ההתדיינות וההתפלספות לתלמידים, הרי לא כל הנשב"מ מתאימים לאימון זה, ולא כל התכנים שמתאימים לאימון זה הם בגדר נשב"מ. גם ללימוד של טכניקת ההתדיינות ולהוראת פילוסופיה עם ילדים, על אף תרומתן הברורה למעשה החינוכי ולהתפתחותם האישית של הלומדים, אין קשר ישיר או הכרחי למושאו המרכזי של חיבור זה – הדיון בנשב"מ בעלי אותנטיות פוליטית.

נשב"מ, כפי שאני מבין אותם, גם אין בהם משום הכנה ללימוד מוסר. הם נפרדים מהנושאים שעולים בבתי ספר שפועלים כקהילות של צדק (just communities) ברוח מחשבתו של לורנס קוהלברג (Kohlberg) – קהילות שבהן התלמידים (ומוריהם וחברי הצוות וההורים) מתאספים על בסיס קבוע לדון בצורה יסודית ומעמיקה בנושאים רלוונטיים לחיי בית הספר ומקבלים החלטות באופן דמוקרטי. מורים שמקיימים דיונים כאלה, שבמרכזם נושאים אתיים פנימיים לבית הספר שאין בעניינם הסכמה בקרב קהילת בית הספר (ואין הם נושאים כלליים שעליהם חלוק הציבור שמצוי מחוץ לגדרות בית הספר), מעדיפים מבחינה פדגוגית את המבנה על פני התוכן. כלומר, הם מדגישים בכיתה את מבנה הדיון בנושאים שאין עליהם הסכמה על חשבון תוכנם של הנושאים. בעשותם כן הם מעמידים במרכז, למשל,

את החשיבות בעיניהם של דיון תאורטי כללי בזכויות ובחובות על פני פעולה ממשית שהיא תוצאת ההכרעה שבדרך כלל נדרשת מהעיסוק בנשב"מ (Osera et al., 2008).

נשב"מ נפרדים גם משאלות ומנושאים פְּנִים־בית־ספריים פרוזאיים ושכיחים יותר, שעולים בחיי היום־יום של מוסדות החינוך הציבוריים הרגילים, ושעליהם עשויים לחלוק באי בית הספר (כגון שאלות הנוגעות באורח החיים הבית ספרי דוגמת הצליל שמבשר על בוא ההפסקות או התמונה שתופיע על כריכת "ספר המחזור"). אומנם גם בשאלות ונושאים מעין אלה אפשר לקיים דיונים בכיתות, למשל כדרך נאותה להכריע בשאלות אלו או כתרגול בקבלת החלטות דמוקרטית או כאימון הכנה לקראת דיון בנשב"מ, אך הם אינם בגדר מה שמכונה בחיבור זה נשב"מ, שכן אין להם משמעות ציבורית רחבה מחוץ לכותלי בית הספר. הטבלה שלהלן מסכמת את שלושת שלבי התיחום שבסיומם אפשר להכריע מהם הנשב"מ שיש להם מקום בדיונים בכיתות בית הספר, ולהעריך את השתמעותם החינוכית:

מה אינו כלול בתיחום?	מה כלול בתיחום?	
משפטי אלגברה וגיאומטריה; ידע אמפירי מדעי, כגון חוקים ותאוריות של מדעי הפיזיקה, הכימיה, הביולוגיה או הגאוגרפיה; מידע "סגור" – למשל כשהעובדות ההיסטוריות ברורות ומובהקות.	נושאים שמעורבים בהם גם שיפוטים ערכיים ואידיאולוגיים; נושאים שעניינם מוסר, פוליטיקה וחברה, דת, מטפיזיקה ואומנות; מידע "פתוח".	התיחום הראשון
נושאים של אמונה, מיסטיקה או רגש; נושאים שהמחלוקת בהם מייצגת עמדות שמדברות בשפות זרות, דוגמת המחלוקת בשאלת מוצא האדם בין אנשי המדע האוחזים בתורת האבולוציה לבין אנשי הדת והשקפתם הבריאתנית.	נושאים שמצויים במחלוקת באופן מקסימלי; שיש כלפיהם מחלוקת בין לפחות שתי עמדות תבוניות, עקביות ומבוססות; שעמדות אלה והנחות היסוד שלהן מבוטאות בשפה שמובנת לכלל משתתפי הדיון.	התיחום השני (והחשוב) שבסרטוטו הסתמכתי בעיקר על דירדן (Dearden, 1981) ועל צימרמן ורוברטסון (Zimmerman & Robertson, 2017)

מה אינו כלול בתיחום?	מה כלול בתיחום?	
נושאים לא רלוונטיים או לא אקטואליים שמשמשים לאימון התלמידים בדיונים על אודות נושאים שבמחלוקת; דיונים תאורטיים בנושאי מוסר; נושאים פנים בית-ספריים שיש בעיניהם מחלוקות בקרב באי בית הספר.	נושאים בעלי חשיבות ציבורית אקטואלית שמצויים במחלוקת ברורה גם ובעיקר בחברה הרחבה שמחוץ לכותלי בית הספר; נושאים בעלי רלוונטיות מעשית וממשית.	התיחום השלישי שבסרטוטו הסתייעתי בהס ומקווי (Hess & MaCavoy, 2015)

בהמשך הדברים אבקש לטעון כי אין די בתיחומים כלליים ואוניברסליים אלו, וכי כל עיון בסוגיית הנשב"מ בחינוך נדרש לתשומת לב רבה ומיוחדת להקשר המסוים שבו עולים הדברים – סוגיה שלא הודגשה דיה בספרות המקצועית.

ההקשר: הזמן והמקום שבהם עשויים נשב"מ לעלות בכיתה

על פי התיחום שהוצג לעיל, הנשב"מ עוסקים בשאלות בעלות חשיבות ציבורית, הקשורות לעניינים ערכיים, פוליטיים וחברתיים, ושעמדות הצדדים במחלוקת מתבססות בעיקר על התבונה ועל הידע התקף. כפי שאראה להלן, הערכים, התפיסות הפוליטיות והחברתיות והידע התקף, וכן מידת חשיבותם הציבורית של הנושאים שבמחלוקת, הם תלויי זמן ומקום.

ערכי-העל של חברה, וכן האידיאולוגיה החינוכית שמנחה אותה וערכי הקבוצות החברתיות שמהן היא מורכבת, עשויים להשתנות במהלך השנים, לפחות בחלקם. שהרי נתונים אמפיריים חדשים מתווספים כל העת אל הידע הגלוי, ובהמשך לכך ערכיה, צרכיה ושאיפותיה של החברה משתנים. על כן ודאי שנשב"מ שנוגעים בחברה, באידיאולוגיה שלה ובערכיה הם תלויי היסטוריה – כלומר מתחלפים ומתעדכנים עם הזמן, עם המקום ועם ההקשר הכללי.

אף במדינת ישראל הריאליה האידיאולוגיות משתנות ועימן משתנים הנושאים שבמחלוקת שהם בעלי חשיבות ציבורית, וכן הטיעונים והנימוקים הרציונליים שמעלים הצדדים החלוקים. לדוגמה, כאשר החליף שר החינוך נפתלי בנט את

קודמו בתפקיד הרב שי פירון הוא קבע שתוכנית חינוכית מרכזית שביקש לקדם קודמו בתפקיד – "האחר הוא אני" – דינה להתבטל ועימה מתבטלת הכוונה להכיר לתלמידים את תרבותן של קבוצות תרבותיות ולאומיות אחרות. במקום תוכנית זו ביקש השר החדש לקדם את העמקת הזהות של כל קבוצה תרבותית (דהאן, 2018). בין החולקים על האידיאולוגיה האוניברסלית וההומניסטית שביקש לקדם השר פירון, הועלו, בין היתר, הטענות שלחינוך לערכים מעין זה, שהוא בעיקרו בגדר של סיסמה, אין השפעה מעשית על הנעשה מחוץ לתחומי בית הספר, ושהוא גם חוסם כל נגיעה אמיתית בנשב"מ (וראו למשל אבינון, 2018). בהקשר חדש עלתה טענה שחלקה על האידיאולוגיה שקידם השר בנט – זו שדרשה להעמיק את הזהות הייחודית בכל קבוצה – טענה שאומנם חייבה לחנך להעמקת זהות, אך ביקשה לעשות זאת בדרך שתעצים דווקא את זהותם העצמית של החלשים בחברה ולא את בני הקבוצה החזקה (אבישר, 2019).

מחלוקות שאינן בנושאי חינוך

שינויים באפיוני מחלוקות שהזמן גרמן מצויים אף בנושאים ובטיעוני הצדדים שעמדו במרכזן של מחלוקות ציבוריות פוליטיות שחרגו מעולם החינוך, גם אם יכלו כמובן להגיע לדיונים בכיתות. בין הנשב"מ בישראל במאה העשרים ואחת מצויות מחלוקות ישראליות שלהן מאפיינים פוליטיים וחברתיים ייחודיים לתקופה זו (למשל מחלוקות בשאלות של היחס שעל מדינת ישראל להפנות החוצה כלפי שכנותיה מדרום ומצפון או פנימה כלפי אזרחיה הערבים, החרדים או חברי הקהילה הגאה). לעומת זאת נמצאו נשב"מ אחרים שהעסיקו והלהיטו את דעת הקהל הישראלית סביב אמצע המאה העשרים (למשל מחלוקת בדבר פירוק המחותרות לאחר הקמתו של צה"ל או אי-הסכמה בדבר קבלת שילומים מגרמניה כפיצוי על פשעי הנאצים בזמן מלחמת העולם השנייה). לא רק הזמן הוא משתנה מרכזי ביחס לדמותם ולחשיבותם של נשב"מ במעשה החינוכי, וגם למקום השפעה מכרעת על מידת הרלוונטיות שלהם. יש היום נשב"מ שהם ישראלים מובהקים ושיש להם עניין ומקום מיוחדים דווקא בבתי הספר הציבוריים בישראל (אף שהם עשויים לעורר עניין ציבורי גם במדינות אחרות). כאלה הם למשל שאלת הגיור בישראל, שהיא שנויה במחלוקת דתית ופוליטית מאז ראשיתה של ישראל (Fisher, 2013), משמעויותיו של "חוק-יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי"

לגבי המיעוט הערבי (Waxman & Peleg, 2020) וסוגיית היחס הראוי להתנחלויות הישראליות בשטחי יהודה ושומרון (Lustick, 2018). מרכזיותו של המקום המסוים בעולם לדיון בסוגיית הכנסת הנשכ"מ לכיתות נובעת מההבדלים שקיימים במצב העניינים החינוכי (והחברתי-פוליטי) בין מדינות ובין קבוצות שבתוכן.

ואכן ישנם מאפיינים ייחודיים למצב החינוך הישראלי שבהכרח משפיעים על הנשכ"מ שעשויים למצוא מקום בדיונים בכיתות. דוגמה לייחודו של מצב עניינים חינוכי זה היא העובדה שהחינוך בכתי ישראל, על פי רוב, מופרד לחלוטין בין הקבוצות התרבותיות שמרכיבות את החברה הישראלית. הפרדה זו מחלקת את מערכת החינוך לתת-מערכות חינוך: חינוך ממלכתי יהודי, חינוך ממלכתי ערבי, חינוך ממלכתי דתי וחינוך חרדי. גם תת-מערכות אלו נחלקות לחלוקות משנה תרבותיות-אמוניות-אידיאולוגיות, ואין כל הכרח שמתקיימת בתוכן תמימות דעים בשאלות ובסוגיות שנמצאות במחלוקת ציבורית כללית. ואומנם חשוב להדגיש שעוצמת המחלוקת שמאיימת על היתכנותה של הוראת נשכ"מ בכית הספר הישראלי אינה מלמדת רק על מחלוקת קשות בין קבוצות ותרבויות בחברה הרב-תרבותית (ועל מחלוקת ממין זה שאכן קיימות בחינוך בישראל ראו למשל Agbaria, 2018; Gross, 2015), אלא הוא מעיד גם על מחלוקת בתוך כל אחת מקבוצות התרבות השונות (וראו הדגמה למחלוקת בתוך החינוך הממלכתי דתי אצל Elgad-Klonsky & Tamir, 2019).

מעניין לחדד, להזכיר ולהבחין כאן כי במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל התמונה שונה: על פי רוב במערכת זו החינוך מעורב ומתקיימים בה לימודים בצוותא של סטודנטים בעלי רקע תרבותי שונה. דומה שרב-תרבותיות זו בקמפוסים היא שמביאה בדרך כלל לכך שנשכ"מ בעלי פוטנציאל פוליטי נפיץ מודרים מהשיח בקורסים המשותפים, וזאת הן ביוזמת המרצים הן ביוזמת הסטודנטים (גולן ושלמה-קיבורקיאן, 2017). להבדל זה בין בתי הספר לבין המכללות והאוניברסיטאות ישנה כמובן השתמעות פדגוגית חשובה, במיוחד בעת הכשרתם של המורים לעתיד לשימוש בנשכ"מ בכיתות שאותן הם ינהלו בתום לימודיהם, כשהם עצמם מקבלים את ההכשרה בסביבה לימודית נטולת נשכ"מ.

אם כן, הראיתי דוגמאות של נשכ"מ ייחודיים למצב הישראלי, אולם ודאי שיש נשכ"מ שרלוונטיים למציאות הישראלית שעשויים להיות נושא לדיון הן בכיתת בית הספר הישראלי הן בכתי ספר במדינות אחרות שמעבר לים. ואכן הם ומקאבוי

(Hess & McAvoy, 2015) גילו נשב"מ בתוך כיתות בית הספר האמריקני בן זמננו, שהמחלוקות בגינם מוכרות היטב לציבור בישראל (למשל סוגיית העינויים בחקירות ביטחוניות או שאלת הלגיטימיות של נישואי בני אותו המין). אולם גם התחבטותן של הס ומקאבוי בשאלה אם דוגמאות אלו הן בגדר נשב"מ לגיטימיים בכיתת בית הספר האמריקני, וגם הטעונונים האפשריים שהן העלו לגופם של הנושאים שבמחלוקת, נובעים מתוך היכרותן האינטימית של שתי חוקרות אלו עם הקשר החברה האמריקנית. חברה שמתאפיינת, למשל, בשסע שבין תפיסה שמרנית (באזורים ובמדינות "רפובליקניים") ובין תפיסה ליברלית (באזורים ובמדינות "דמוקרטיות"). ברומה לכך, אף לטיעוניהם האפשריים של משתתפי דיונים במחלוקות מעין אלו בישראל יהיה נופך מקומי מובהק.

הקשר מקומי: אידיאולוגיית חברתית-תרבותית-אמוני

ודאי שמורים אינם יכולים להתייחס בשיעוריהם לכל הנשב"מ בשיח הציבורי, ועל כן הבחירה שלהם בנושאים שיעלו בשיעור, וכן בחירתם בנושאים שלא יעלו, תלויה גם בנקודת המבט האידיאולוגית שלהם על נושאים אלו (Libresco, 2018). זאת ועוד: לא כל נושא שנוי במחלוקת מתאים לדיון בכל כיתה, שכן עצם סימונו של נושא מסוים כשנוי במחלוקת הוא תלוי אידיאולוגיה. ישנם נשב"מ שאם המורה תעלה אותם לדיון בכיתה יהיו מי שיגידו שעצם העלאתם היא אינדוקטרינציה ואחרים יאמרו שאם המורה תחליט שלא להעלותם לדיון הרי זו אינדוקטרינציה. כך למשל במציאות האמריקנית הזכות לנישואין של בני אותו מין עשויה להיות שנויה במחלוקת בקהילה רפובליקנית ואילו בקהילה דמוקרטית כלל לא עולה בנושא זה שאלה או תהייה, שהרי הם רואים בזכות לנישואין עניין בסיסי ומוכן מאליו של זכויות אדם שאינו נזקק להצדקה (Hess & McAvoy, 2015, pp. 158–160).

שאלות שהן שנויות במחלוקת רק עבור קבוצה חברתית מסוימת נמצאות גם במציאות הישראלית. הנשיא ראובן ריבלין בנאומו רב-ההשפעה "ארבעת השבטים", שנשא בכנס הרצליה בשנת 2015, שאל: "האם אנחנו, בני הציבור הציוני, מסוגלים להשלים עם כך ששתי קבוצות משמעותיות, מחצית האוכלוסייה העתידית בישראל – אינן מגדירות את עצמן ככאלה? אינן צופות בטקס הדלקת המשואות בהר הרצל ביום העצמאות? אינן שרות את ההמנון בעיניים נוצצות? האם אנחנו

בכלל נכונים לוותר על השירות בצבא, כ'כרטיס הכניסה לישראליות' ולמשק הישראלי? ותחת זאת, להסתפק בשירות אזרחי או קהילתי? (ליס, 2015). לכל אחד מהשבטים שאליהם התייחס הנשיא נשב"מ שכלל אינם מעוררים מחלוקת בשלושת השבטים האחרים. כך למשל ודאי ששאלתו של הנשיא בדבר השירות הצבאי אינה מצויה במחלוקת בקרב הציבור החרדי, שכן הוא שולל באופן גורף כפייה של שירות צבאי, אזרחי או קהילתי. מנגד הציבור היהודי החילוני והציבור הדתי-לאומי חלוק בשאלה אם יש לכפות זאת על החרדים מטעמים של נשיאה בנטל ושוויון בחובות (הוסטובסקי-ברנדס, 2016). זאת ועוד, במציאות הישראלית הכנסת נשב"מ לכיתות של בני הקבוצה החרדית (ששיעורה כעשרים אחוז מתלמידי כיתות א' בשנת הלימודים תשע"ח, על פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016), היא עניין בלתי ריאלי שהרי החרדים כלל אינם מקבלים את הרעיון הדמוקרטי לגווניו (בראון, 2012). החרדים, גם אם הם בגדר ציבור מגוון מאוד ורב-פנים, מקבלים על עצמם, ככלל, להישמע להוראותיהם של הרבנים שהם מחשיבים כרבותיהם ואשר מכירים ומבטאים עבורם את "דעת תורה", כלומר את האמת ואת הדרך הראויה, גם בשאלות הלכתיות וגם בשאלות ציבוריות ופרטיות אקטואליות (זיכרמן, 2014). כבר ה"חזון איש" – המנהיג החרדי החשוב ביותר בשנותיה הראשונות של המדינה – הורה באופן שאינו משתמע לשני פנים שאין לפקפק בדברי חכמים ולערער אחריהם, ושאין אדם אומר דברים שלא שמעם מרבו (קהת, 2007). מכאן שאפילו עקרונות הדמוקרטיה הפורמלית, שעל פיה מנהיגי הציבור נבחרים בידי רוב בני הציבור, אינם מקובלים על החרדים, אשר מונהגים מבלי שתהיה להם השפעה על בחירת מנהיגיהם הרבנים. כך הולך המחנה הליטאי "אחר מנהיגות הנבחרת מכוח סגולות נעלות שאינן עומדות לשיפוט הציבור" (בראון, 2012, עמ' 29). העמדה הפוליטית של הרבנים היא שקובעת עבור החרדים לא רק את זהות המפלגה שעליהם להצביע עבורה אלא גם את זהותם של שליחיהם בכנסת, וככלל אין נתונה להם הרשות לערער או להרהר אחר הוראה של הרב (זיכרמן, 2014).

נושא השירות האזרחי או הקהילתי בחברה הערבית הוא אכן נושא שנוי במחלוקת ציבורית ישראלית. ואולם בשעה שהציבור היהודי נחלק בשאלה האם יש לדרוש מהציבור הערבי שירות צבאי או שירות אזרחי חלופי כביטוי או כהוכחה לנאמנותו ולמחויבותו למדינה (הוסטובסקי-ברנדס, 2016), המחלוקת בציבור הערבי נסובה על שאלה שונה: האם שירות אזרחי ואפילו בדמות שירות קהילתי הוא למעשה שירות ביטחוני במסווה? (חילו וחיים, 2014).

אכן רבים מהמלומדים שכתבו על הוראת נשב"מ יצאו מנקודת הנחה שעניינם הוא בתי ספר שמממשים את ערכיה של מדינה ליברלית-דמוקרטית (למשל Hand, 2008). אולם לא זו בלבד שיותר ויותר מדינות רואות עצמן כאי-ליברליות (Muller, 2015), אלא שבישראל, שהיא לכאורה מדינה דמוקרטית-ליברלית, קבוצות גדולות אינן רואות עצמן כליברליות.

הקשר מקומי-אישי-יחודי

ההקשר המקומי שעומד בדלת הכיתה ומונע את כניסתם של נשב"מ אחדים ומתיר כניסה לאחרים נוגע גם להרכבה המסוים של הכיתה, לדמותם של התלמידים ולהלך הרוח הקונטינגנטי שמצוי בכיתה זו בזמן מסוים. זהו הקשר מקומי-אישי-יחודי שעשוי לצמצם את מרחב הנשב"מ שפתוח לדיון בפני המורה וכיתה. פורסט (Forrest, 2009) הציעה את המושג "מחלוקת רגישה" (sensitive controversy) לתיאור נושא שנוי במחלוקת שיש לו השפעה אקוטית על תלמיד מסוים בשל מעורבותו האישית הרגשית של התלמיד עקב אירוע שחוה, ושאליו מתייחסת המחלוקת באופן מהותי. על המורה לקבוע אם ראוי שהיא תעלה לדיון בכיתה נשב"מ שהם בגדר "מחלוקת רגישה", שעשויים להציף חוויות ורגשות טראומטיים אצל מי מהתלמידים. למשל דיון במחלוקת בשאלת הלגיטימיות של הפלות יתאפיין כ"מחלוקת רגישה" במיוחד בכיתה שנמצאת בה תלמידה שחוותה היריון או הפלה (וראו על כך בלוך, 2017). דוגמה אחרת היא דיון בנושא העלאת בני הפלשמורה לישראל, שעשוי להיות בגדר "מחלוקת רגישה" בכיתה שנמצאים בה גם תלמידים שמשפחתם עלתה לישראל מאתיופיה. מידת הרגישות תגדל אם הכיתה תכלול תלמידים שמשתייכים לקבוצת "ביתא ישראל" וגם תלמידים שמשתייכים לקבוצת בני הפלשמורה (וראו על רגישות זו אצל איינשטיין ואמית, 2020). דוגמה נוספת היא דיון בנושא השנוי במחלוקת של גירוש מבקשי מקלט שיהיה בבחינת "מחלוקת רגישה" בבית הספר ביאליק רוגוזין בתל אביב, שבו לומדים גם ילדים מבקשי מקלט או ילדיהם של מבקשי מקלט (וראו למשל ורדי, 2019).

סיכום

ברברים לעיל חולצו קווי המתאר של נושאים שנויים במחלוקת שניתן לקיים בעניינם דיון בכיתת בית הספר. ביסודם, קווי מתאר אלו הם אוניברסליים ורלוונטיים לכל כיתת בית ספר בעולם המערבי. לקווי מתאר אלו מתווספים קווים מצמצמים: יש הכרח לצמצם את היקפם של הקווים האוניברסליים על פי הזמן המיוחד והמקום המסוים שבהם מתקיימת הפעילות החינוכית – כלומר יש לעדן ולצמצם את סוגי הנשכ"מ האפשריים בהתאם להקשר שבו הם מועלים: הקשרה של המדינה המסוימת, הקשר הקבוצה החברתית שממנה באים הלומדים ומוריהם, הקשר מערכת החינוך שנדרשת לסוגית הוראת נשכ"מ בכתי הספר, וההקשר המאוד נקודתי של בית הספר, המורה, הכיתה והתלמידים.

דומני שעתה, לאחר שסורטטו אופיים וגבולם העקרוניים של הנשכ"מ, ניתן לראות כיצד באה לידי ביטוי תרומתו של החיבור שלפניכם בפתיחת האפשרות להתאים את הנשכ"מ למצב הישראלי בן הזמן העכשווי ולרותמם לפסים מעשיים. כך, ברוח התיחום והאפיון שהוצעו כאן, ניתן יהיה לעדכן את חוזר המנכ"ל הרלוונטי בחידוד ובהגדרת היעדים להכנסת נשכ"מ לכיתות. לאחר העדכון תתבהר ותתברר למחנכים המסגרת החינוכית שבתוכה הם יתבקשו, ואולי אף יידרשו, להעלות נשכ"מ בדיונים הכיתתיים. על בסיסם של התיחום והאפיון אפשר יהיה לחקור, לפתח ולהציע דרכים ותוכניות מעשיות להוראה מיטבית של נשכ"מ, שתשכיל לממש את היעדים הללו. בהמשך תוכלנה המסגרות הפורמליות של הכשרת מורים באוניברסיטאות ובמכללות לפתח וליישם בתוכניות ההכשרה פרקים ייעודיים להכנתם של מחנכי העתיד לקראת הוראת נשכ"מ בכתי הספר.

מקורות

אבינון, יוסף (2018). חינוך מחפש משמעות: לקראת בתי ספר חלופיים. חיפה: פרס. אבישר, ניסים (2019). ללמוד מהמזרח: מזרחיות, חינוך ותיקון עולם. תל אביב: מכון מופ"ת.

אינשטיין, רויטל ואמית, קארין (2020). מערכת היחסים בתוך העדה האתיופית בין ביתא ישראל לזרע ביתא ישראל: מתחים על רקע זהות ותרבות. הגירה, 10, 97-119.

בובר, מרטין (2011). שתי דרכי אמונה. תל אביב: רסלינג.

- בלוך, עליזה (2017). **לבנות את הגשר הזה: סיפורה של מנהלת "ברנקו וייס" התיכון העיוני הראשון בעיירות הפיתוח**. ראשון לציון: משכל ידיעות ספרים.
- בראון, בנימין (2012). **חרדים מ"שלטון העם": ביקורת חרדית על הדמוקרטיה הישראלית**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- גולן, דפנה ושלמה הובקיבורקיאן, נאדירה (2017). **סטודנטים יהודים וסטודנטים ערבים-פלסטיניים בישראל: חינוך והכחשת הפוליטיקה בקמפוסים**. בתוך יונה רוזנפלד, דפנה גולן וצביקה אור (עורכים), **גשרים של ידע: שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל** (עמ' 277-281). תל אביב: מכון מופ"ת.
- דהאן, יוסי (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- הוסטובסקי-ברנדס, תמר (2016). **"בלי נאמנות אין אזרחות"**: על נאמנות, אזרחות וסולידריות חברתית. **המרחב הציבורי**, 11, 11-38.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). **תחזית תלמידים למערכת החינוך, לשנים 2017-2021**. http://www.cbs.gov.il/publications16/hinuh/educ_report_2017_21.pdf.
- הלפרין, עירן (2016). **מחקר אודות יחסם של מורים והורים לשיח קונטרוברסלי בבית-הספר**. פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך. <http://lautmaneduforum.org.il/wp-content/uploads/2017/06/Final-study-Discussion-of-Teachers-Dispute.pdf>.
- ועדת החינוך והתרבות (2000). **פרוטוקול מס' 209**. הכנסת ה-15. ישיבה מיום רביעי ט' בכסלו התשס"א (6 בדצמבר 2000). https://www.nevo.co.il/law_html/law103/15_ptv_496778.htm.
- ורדי, מאיה (2019). **מתלמיד למסתנן: חוויית הנעורים של מבקשי מקלט בישראל**. בתוך גליה צבר ואפרת שיר (עורכות), **מבקשי חיים: אריתראים, סודאנים וישראלים במרחבים משותפים** (עמ' 31-56). חיפה: פרדס.
- זיכרמן, חיים (2014). **שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. ראשון לציון: משכל – ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- חוזר מנכ"ל (2016). **התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים שנויים במחלוקת**. הוראת קבע מס' 0012 – החלפה. תאריך פרסום: י"א בכסלו תשע"ז, 11 בדצמבר 2016. <https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=35>.
- חילו, נאדיה, וחיים, עידן (2017). **השירות האזרחי בחברה הערבית בישראל**. **עדן אסטרטגי**, 17 (1), 49-59.
- כהן, אדר (2018). **חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית: תאוריה, מדיניות, פרקטיקה**. גילוי דעת, 13, 111-134.

- מאוטנר, מנחם (2002). על החינוך המשפטי. תל אביב: רמות.
- ליס, יונתן (2015, 7 ביוני). הנשיא ריבלין: התהליכים הדמוגרפיים יצרו סדר ישראלי חדש, החברה הישראלית זקוקה לקריאת השכמה. הארץ. www.haaretz.co.il/news/politi/1.2654072
- נוסבאום, מרתה (2017). לא למטרות רווח. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פירון, שי (2014). מכתב למנהלים: סוגיית ורטה. איגרת שר החינוך לעובדי ההוראה. <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/owl/hebrew/sarhinuch/dvarhashar/michtavmenalim.htm>
- קהת, חנה (2007). תגובת החינוך החרדי והחרדי-לאומי למודרנה ולפוסט-מודרניות. בתוך פ' פרי (עורכת), חינוך בחברה רבת תרבויות (עמ' 209-233). ירושלים: כרמל.
- Agbaria, Ayman K. (2018). The 'right' education in Israel: segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism, *Critical studies in education*, 59(1), 18-34. DOI: 10.1080/17508487.2016.1185642.
- Bezalel, Glenn Y. (2020). "Moral dumbfounding": Moral foundations theory for the classroom. *Theory and research in education*. DOI:10.1177/1477878520934014.
- Cohen, Aviv (2016). Navigating competing conceptions of civic education: lessons from three Israeli civics classrooms. *Oxford review of education*, 42(4), 391-407.
- Cohen, Aviv (2017). Israel's civic education wars: a review of the literature and theoretical implications, *Educational review*, 71(3), 287-305.
- Cohen, Aviv (2020). Teaching to discuss controversial public issues in fragile times: Approaches of Israeli civics teacher educators. *Teaching and teacher education*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103013>
- Crittenden, Jack and Levine, Peter (2016). Civic Education. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/civic-education/>
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of curriculum studies*, 13(1), 37-44.
- Elgad-Klonsky, Sari & Tamir, Eran (2019). An ideological clash of worldviews in State religious schools in Israel. *International journal of educational development*, 70, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102083>.
- Fisher, Netanel (2013). A Jewish State? Controversial Conversions and the Dispute Over Israel's Jewish Character. *Contemporary Jewry*, 33, 217-240. <https://doi.org/10.1007/s12397-013-9108-4>.

- Forrest, Michelle (2009). Sensitive controversy in teaching to be critical. *Paideusis*, 18(1), 80–93.
- Gindi, Shahar & Ron Erlich, Rakefet (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and teacher education*, 70, 58–66.
- Gross, Zehavit (2015). Overview two: The place of contestation in the discourse of conflict education. In Zehavit Gross & Lynn Davis (eds.), *The contested role of education in conflict and fragility* (pp. 13–28). Rotterdam: Sense Publications.
- Hand, Michael (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational theory*, 58(2), 213–228.
- Hand, Michael & Levinson, Ralph (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational philosophy and theory*, 44(6), 614–629.
- Hess, Diana E. & McAvoy, Paula (2015). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.
- Ho, Li-Ching, McAvoy, Poula, Hess, Diana & Gibbs, Brian (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. A review of the research. In Meghan McGlinn Manfra and Cheryl Mason Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of social studies research* (pp. 321–335). Chichester, West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Iber, P. (2020). Jonathan Zimmerman and Emily Robertson. The case for contention: Teaching controversial Issues in American schools; Sam Wineburg. Why learn history (When it's already on your phone). *The American historical review*, 125(5), 1807–1809.
- Kuhn, Deanna, Hemberger, Laura, & Khait, Valerie. (2016). *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Levy, Sara A. (2019). Approaching controversial issues with reason and feeling: Down the rabbit hole of democracy, diversity, and discussion. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 143–147.
- Libresco, Andrea S. (2018). Critical lessons: Nel Noddings and social education. *Theory into practice*, 57, 281–288.
- Lustick, Ian S. (2018). The occupation after 51 years. *Israel studies review*, 33(3), 140–151. doi:10.3167/isr.2018.330309.

- McAvoy, Paula & Hess, Diana (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47.
- McAvoy, P. & Ho, L. (2020). Professional Judgment and Deciding What to Teach as Controversial. *Annals of social studies education research for teachers*, 1(1), 27–31.
- Merry, Michael S. (2018). Citizenship, structural inequality and the political elite. *On education*, 1(1). <https://www.oneducation.net/no-01-march-2018/structural-inequality-political-elite/>
- Müller, Jan-Werner (2015). Should the EU protect democracy and the rule of Law inside member states? *European Law Journal*, 21(2), 141–160. doi.org/10.1111/eulj.12124
- Noddings, Nell & Brooks, Laurie (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. New York: Teaches College Press.
- Osera, Fritz K., Althofb, Wolfgang, & HigginsD'Alessandro, Ann (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of moral education*, 37(3), 395–415.
- Owens, David C., Sadler, Troy D., & Zeidler Dana L. (2017). Controversial issues in the science classroom. *Phi Delta Kappan*, 99(4), 45–49. <https://doi.org/10.1177/0031721717745544>
- Schwarz, Baruch B. & Baker, Michael J. (2017). *Dialogue, Argumentation and Education history, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shapiro, Sara and Brown, Catherine (2018). *The state of civics education*. Washington, DC: Center for American progress. Retrieved from <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2018/02/21/446857/state-civics-education>
- Vincent, Carol (2018). Civic virtue and values teaching in a 'post-secular' world. *Theory and Research in Education*, 16(2), 226–243.
- Waxman, Dov & Peleg, Ilan (2020). The Nation-State Law and the weakening of Israeli democracy. *Israel studies*, 25(3), 185–200. 10.2979/israelstudies.25.3.16
- Zimmerman, Jonathan & Robertson, Emily (2017). *The Case for Contention: Teaching Controversial Issues in American Schools*. Chicago, IL: University of Chicago Press.