



סמינר הקיבוצים  
כנס תל אביב-יפו לחינוך מתקדם

# מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי

“אודיסאה בחינוך”

אסופת מאמרים מן “הכנס הארצי החמישי לחינוך מתקדם”

התקיים בי”ח באייר תש”ע, 2 במאי 2010

כרך מס' 6, אייר תשע”א - מאי 2011

ISSN 1565-8376

כתב-העת **מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי** יוצא לאור על ידי "קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי - המכון לחינוך מתקדם", סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות.  
כרך זה הופק בתמיכת "הוועד הישראלי לאונסקו" ו"המחלקה לקשרי תרבות של שגרירות ארה"ב בתל אביב".

**Interdisciplinary Thought In Humanistic Education** is published by the "UNESCO Chair in Humanistic Education", Kibbutzim College of Education.

The current Volume – No. 6, May 2011 – contains the lectures and speeches from the "Tel-Aviv Conference for Progressive Education", held in May 2010. Its title was: Educational Odyssey 2010. The publication of this volume was made possible by the sponsorship of "The Israel National Committee for UNESCO" and "The Office of Public Affairs of the U.S. Embassy, Tel Aviv".



עורך: **נמרוד אלוני**

עורך משנה: **דור הררי**

עריכה: **עדה סער**

עיצוב עטיפה: **יהודית בר-נתן**

הפקה: **מחלקת הוצאה לאור וגרפיקה - סמינר הקיבוצים**

סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות

דרך נמיר 149 תל אביב 62507

טלפון: 03-6901224, פקס: 03-6901207

© כל הזכויות שמורות לסמינר הקיבוצים

מאי 2011

## תוכן העניינים

|    |   |
|----|---|
| 5  | <b>דברי פתיחה</b>   |
| 7  | נמרוד אלוני, אודיסאה בחינוך: לדעת את היעד, להיות כשירים למסע        |
| 8  | גדעון סער, החינוך בישראל: משבר רב-ממדי וההבראה שבפתח                |
| 10 | אהרן ברק, ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית              |
| 19 | <b>להגן על האקדמיה כדי שהאקדמיה תגן עלינו</b>                       |
| 21 | מירי אליאב-פלדון, מי צריך אשורית?                                   |
| 26 | אליה ליבוביץ, בשבח הדעת המדעית והצורך ב"רשות היודעת"                |
| 28 | צבי ינאי, על חשיבות ההשקעה במחקר הבסיסי ובקרה על יישומיו            |
| 32 | בטכנולוגיה ובחברה   |
| 32 | דני גוטוויין, הצורך בהגנה על האקדמיה כדי שהאקדמיה תגן על החברה      |
| 35 | <b>ליבה חינוכית גזורה למגזרים, וחינוך ממלכתי איפה?</b>              |
| 37 | יאיר קארו, ההיערכות הרעיונית שבבסיס הליבה הלימודית-חינוכית          |
| 39 | שי פירון, ליבה חינוכית: על חשיבות היחד התרבותי, ההתפתחות האישית     |
| 42 | והרמה הלימודית  |
| 42 | סעיד ברגותי, ליבה חינוכית ישראלית מחייבת הכלה הוגנת של הציבור הערבי |
| 45 | משה גפני, כן למקצועות היסוד, לא לליבה חינוכית אחידה ומחייבת         |
| 47 | אהרון ידלין, כיסופים חינוכיים מחייבים כספים                         |
| 49 | <b>התנהגות מתפרקת: אלכוהול, אלימות, נהיגה פרועה ואתגרי החינוך</b>   |
| 51 | דויד גרין, האחריות לחינוך מניעתי וזימון תכנים משמעותיים:            |
| 51 | דוגמה אישית, אחריות חברתית ומעורבות הורים                           |
| 57 | שמואל אבואב, קודם כל: לאפשר לילדים שלנו לחיות                       |
| 60 | נאוה ברק, נדרשת תוכנית מערכתית וכלל-ישראלית לצמצום ממדי             |
| 60 | הסיכון והמצוקה של בני הנוער   |
| 63 | אסף זמיר, יוזמות חינוכיות לצמצום צריכת האלכוהול בקרב בני נוער       |
| 63 | ומניעת נזקיו הנוראיים לפרט ולחברה                                   |
| 65 | <b>הצלחות ופריצות דרך בעשייה החינוכית</b>                           |
| 67 | יעל בונה-לוי, חינוך דמוקרטי כמחול חופשי במרחב                       |
| 70 | ספי שרמן, ראשית חינוך: מאמינים, מאתגרים ומעצימים                    |
| 71 | אמין חלף, אפשר גם אחרת: מצוינות לימודית ומצוינות אידיאולוגית        |
| 71 | בבתי הספר המשותפים ליהודים וערבים                                   |
| 73 | תמר חביב, חינוך הוליסטי לחיים הממשיים - על בית הספר האנתרופוסופי    |
| 73 | "אורים" בכפר הירוק  |

77 **חיים באינטרנט והולכים לבית הספר: מה הקשר? מה הפשר?**

ניב אחיטוב, דרושה מתודולוגיה חדשה של לימוד למציאות חדשה של

79 טכנולוגיה ותקשוב

רבקה ודמני, שימוש מושכל באינטרנט לצורך מינוף תהליכי

81 הלמידה וההוראה

83 אשר עידן, ההמון חכם מהגאון

גילה בן הר, להתקדם עם האינטרנט ולשמר את תשתיות הדעת:

86 סוגיות בשילוב המדיה החדשה בלימוד ובהוראה

גבי סולומון, בין מיסטפיקציה ריקה של החדשנות הטכנולוגית

89 לפדגוגיה חדשה משולבת מדיה מתוקשבת

91 **חינוך בעידן הגלובליזציה: מצוקות ואתגרים**

93 עדנה אולמן-מרגלית, מי שומר על החינוך הנאור שלנו?

David T. Hansen, Stephanie Burdick-shepherd,

Cristina Cammarano, Gonzalo Obelleiro,

120 Education, Values, and valuing in Cosmopolitan Perspective



# דברי פתיחה





## אודיסאה בחינוך: לדעת את היעד, להיות כשירים למסע

כותרת הכנס השנה היא אודיסאה בחינוך 2010. אודיסאה היא תמיד מסע ארוך ומפרך אל מחוז חפץ. אודיסאה היא דרך תובענית, רבת תהפוכות וסיכונים – אך היעד שווה, הוא משאת נפש. האודיסאה שלנו עינינו היא מהלך שיטתי וארוך טווח להגשמת חזון אשר כולל מערכת חינוך איכותית ושוויונית, ומדינת ישראל כחברה מפותחת, משגשגת, הוגנת ומתוקנת.

לצאת לאודיסאה בלתי כשירים ובלתי מוכנים זה "חבל על הזמן" – במובן הישן של המילה. זה עניין מיותר וכרוניקה של כישלון ידוע מראש. כבר בראשית האודיסאה של הומרוס, מסעו של אודיסאוס ממלחמות הדמים בטרויה אל משפחתו ומולדתו באיתקה, אנו למדים שלמסע הארוך צריך להיות מצוידים כהלכה – אודיסאוס הצליח ואודיסאוס קנה לו נצח משום שהיה רב־תבונה, והיה עתיר ניסיון, בעל אופי איתן ומלא תושייה. כך הצליח לעמוד מול קיקלופים בריזונים וצרי מוחין, כך עמד מול פיתויי הסירנות, כך גבר על מאחזות עיניים ולבסוף גם על מחזרים מנוולים שהשתלטו על ביתו וחמדו את אשתו ורכשו.

האודיסאה שלנו היא חינוכית. ברוח המלצותיו של המשורר קְוּאפִּיס, בשירו איתקה, איננו מחפשים קיצורי דרך. אנו עושים כפי יכולתנו שדרכנו תהיה מלאה חדווה ודעת, ושרוחנו תהא עשירה "במחשבות נישאות וברגש מעולה". ובהתייחס לאודיסאה אחרת, של סטנלי קיובריק בסרטו "אודיסאה בחלל 2001", בדרכנו החינוכית אנו מבקשים לאמץ עמדה זהירה ומושכלת גם ביחס למחשבים ואינטליגנציה מלאכותית – כדי שהגולם לא יקום על יוצריו. לפיכך, כמו בשנים קודמות, כדי שדרכנו תהא נבונה ומדודה, אנו מזמנים לכנסים שלנו את מיטב המורים והמופתיים החיים: משוררים ומדענים, שופטים עליונים ומורים יסודיים, חתנים וכלות של פרס נובל ופרס ישראל, מנהיגים חברתיים, אנשי רוח ותרבות, מופתיים להשכלה, עשייה ויצירה. בדרך החינוכית כדאי שנהייה מצוידים כהלכה.

בכנס הזה של 2010 הלכנו צעד נוסף כדי שנהייה כשירים לאודיסאה החינוכית שלנו: במיוחד לכנס זה הכנו מסמך מדיניות, המכוון לממשלת ישראל, למשרד החינוך ולציבור הרחב "איזהו חכם הלומד מכל אדם: החינוך בישראל בפרספקטיבה של המדדים הבינלאומיים". ללא שינוי משמעותי ומערכת המדיניות הממשלה אנחנו בדרך בטוחה לא לאיתקה חינוכית אלא הישר אל חיקו של העולם השלישי.

עמדתו של מסמך המדיניות ברורה: החינוך לא פועל בוואקום ואין סיכוי לבסס בישראל חינוך איכותי ושוויוני ללא מדיניות ערכית ומערכתית של ממשלת ישראל אשר תחזק במקביל את ההשכלה הגבוהה, תצמצם את העוני והפערים החברתיים, תגן על הדמוקרטיה, ותבטיח את השוויון בין המינים. במילים אחרות, על מערכת החינוך להעמיד תקצוב מוגדל ודיפרנציאלי ותוכנית ליבה מחייבת – אחרת אין מימון. ועל הממשלה לחזק בדיוק את אותם רכיבים המשותפים לכל המדינות המפותחות: דמוקרטיה, השכלה, צדק חברתי ושוויון בין המינים. אלא מחוללי הצדק והשגשוג, הרווחה וההצלחה. נקווה ששליחינו ומנהיגינו בכנסת ובממשלה ילמדו את מסמך המדיניות, יאמצו אותו ויצאו לדרך חדשה.

---

פרופ' נמרוד אלוני הוא יו"ר כנס תל אביב לחינוך מתקדם וראש המכון לחינוך מתקדם במכללת סמינר הקיבוצים.

## גדעון סער

### החינוך בישראל: משבר רב-ממדי וההבראה שבפתח

המשבר במערכת החינוך הוא משבר רב ממדי, דבר שמחייב להתמודד במקביל עם מספר ממדים ב־זמן - מצב שעל פי רוב רצוי להימנע ממנו. אבל במקרה הזה - של מערכת החינוך שלנו - אין לנו אופציה לבחור אחרת. זו מערכת שידעה מספר גדול מאוד של זעזועים בשנים האחרונות, של שינויי כיוונים, של פגיעות תקציביות, של שביתות ושל השבתות, ואלה בוודאי לא תרמו לא להישגים ולא לשום דבר אחר. מהלכים שונים ננקטו וננקטים ואלה הם הכיוונים העיקריים:

1. **שינוי במערכת ההשכלה הגבוהה.** אנחנו עובדים עכשיו על תכנית חומש שאני מניח שאנחנו נשלים אותה לקראת סוף חודש יוני 2010. זו תהיה תכנית למערכת ההשכלה הגבוהה מ־2011 עד 2015, ויהיו בה גם שינויים מהותיים כמו שינויים במודל התיקצובי, עם מגמה של עידוד מצוינות במחקר ובהוראה באופן יותר משמעותי מכפי שזה קיים במודל התיקצובי הנוכחי. יחד עם זאת תהיה גם תוספת משאבים למערכת ההשכלה הגבוהה בכללותה, וזאת אחרי עשור של קיצוצים עמוקים שהשפיעו או תרמו לתופעות בעייתיות מאוד שיש היום במערכת - דוגמת שינוי לרעה בפרופורציות בין מספר המרצים לבין מספר הסטודנטים, הידלדלות הסגל האקדמי, הזדקנות יחסית של הסגל האקדמי, וגם מה שמכונה "בריחת מוחות".

2. **חיזוק היקף הלימודים של מקצועות הליבה במערכת החינוך.** עשינו את זה בשנה היוצאת כבר בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בתחומי השפה, המתמטיקה והמדעים. אני מקווה מאוד שנצליח להניח רובד נוסף בשנת הלימודים הבאה בכיוונים האלה. יש לזה כמובן קשר ישיר ליכולת שלנו לשפר את ההישגים, שהם כפי שאנחנו יודעים מהמבחנים הבינלאומיים, אינם משיביעי רצון. התוצאות שאינן משיביות רצון קשות קרוב לוודאי לעובדה שגם שעות הלימודים נפגעו בצורה משמעותית.

3. **חיזוק החינוך הממלכתי.** ממשלות וכנסות ישראל נכשלו לאורך שנים בהגנה על החינוך הממלכתי. בשנה האחרונה עשינו שני מהלכים שבשילם לא הייתי צריך לא את הממשלה ולא את הכנסת: שינוי בתקנות ששינה את כללי המשחק בנושא של הקמת מוסדות חדשים בלתי רשמיים. שינוי זה מאפשר היום לשקול את טובת החינוך הרשמי בהחלטה על מתן אישור כזה (מניעת פגיעה בבתי ספר ממלכתיים). גם בנושא התקצוב של בתי הספר שאינם ממלכתיים אני מתכוון לפעול, ולתקצב באופן מלא רק את אלה המחויבים לחלוטין למקצועות היסוד. באשר לחיזוק החינוך הממלכתי: כל אחד אוהב לחנך את ילדיו על פי דרכו ואמונתו, אבל אם לא נדאג לזרם חינוך ממלכתי וממלכתי-דתי חזקים, נצטער על כך, וכפי שאמרתי, לאורך שנים נכשלו ממשלות וכנסות שונות בהגנה על האינטרסים של החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. תידרש גם תפישה שמכירה ביכולת לקיים פלורליזם בתוך המערכת הממלכתית והממלכתית-דתית, כמו גם שמכירה ביכולת להיות גמישים ולקיים מסגרות של מצוינות בתוך המערכת הממלכתית והממלכתית-דתית. אם לא נעשה את זה, בסופו של דבר הזרם יגבר החוצה. לכן עלינו לחשוב על הנושא הזה ולפעול גם בשיטות חדשות.

4. **ערכים ומידות.** היו שנים שהנושא - האם לגיטימי לחנך לערכים בכלל או שזאת אינדוקטרינציה, היה שנוי במחלוקת. לדעתי, חלק גדול מאוד מהבעיות שאנחנו מתמודדים איתן הן תוצאה שלא

גדעון סער הוא חבר-כנסת ושר החינוך.



הושקעה מחשבה עמוקה בנושא הזה. אני מנסה לדחוף בכל שכבות הגיל תכניות מהסוג הזה. בכך אני מתכוון לחינוך לערכים ציוניים, יהודיים, דמוקרטיים, חברתיים, ואנושיים – אבל גם למידות התנהגותיות (בדומה לתכנית "מפתח הלב" שפועלת שנים רבות במערכת החינוך). יש להעמיק גם את העבודה עם ומול ההורים, וזאת כדי שהמעגל החינוכי יהיה שלם. מערכת שלא מתמודדת עם ההיבטים הללו איננה יכולה להיות סכר בפני גלישה למקומות לא רצויים של אלימות ושל וולגאריות, ואני סבור שיש לה גם זיקה ישירה להישגים. דהיינו, אם אתה מחנך לערכים יש לך סיכוי יותר טוב להגיע להישגים. יתר על כן, מדינת ישראל שהיא מדינה שהקיום שלה הוא לא מובן מאליו וחינוך לערכים הוא גם חינוך לזהות ולאתוס לאומי משותף.

5. **התאמת מערכת החינוך למאה ה-21.** לפער האדיר בין סביבת הלימודים לבין הסביבה מחוץ לבית הספר יש השפעה שלילית בשורה של דברים. מקשב וריכוז של ילדים, מאטרקטיביות של מקצוע ההוראה והיעדר העצמה של המורים, מיכולת להשתמש בטכנולוגיה ובאמצעים של אילוסטרציה לצרכים פדגוגיים. הטכנולוגיה החינוכית מאפשרת לקיים שיעורים עם מערך הדרכה ותרגול שמכוון לכמה רמות של תלמידים בה בעת ויש לכך חשיבות רבה. בסופו של דבר, זאת חזית שישראל יכולה לעבור בה ממצב של דשדוש למצב של הובלה. אם אנחנו מספר 1 בעולם בחדירה של מחשבים ביתיים ואם אנחנו איפה שאנחנו בעולם ההייטק וביזמות, כך אנחנו יכולים לקבל מעמד של מובילים גם בטכנולוגיה חינוכית.

6. **טיפול בנושאי האלימות, המשמעת ושיפור האקלים הבית ספרי.** ראיתי באחרונה מחקר שבוצע על ידי גורם חיצוני למערכת, שהראה שיש ירידה בכל מדדי האלימות ושיפור במדדי האקלים הבית ספרי. עדויות אלה באו לידי ביטוי גם בתוצאות המיצ"ב האחרונות וגם בתוצאות שנמדדו לגבי "אופק חדש". יש שיפור מתון, אבל זהו שיפור מתון בכל המדדים והוא יותר משמעותי בחינוך הממלכתי מאשר במערכות האחרות. זה מאוד חשוב והוא לא אגבי. היכולת לקיים לימודים, יש לה קשר משמעותי גם להישגים וגם לשמירת כוח אדם איכותי במערכת החינוך. התעקשות על נושא זה מחייבת מתן גיבוי למורים ולמנהלים, שיפעלו לפי המדיניות הזאת, הצבת חיץ ברור בין מעורבות הורים בחינוך, שהיא מבורכת, לבין התערבות שהיא מזיקה.

7. **המשך "אופק חדש".** זאת תכנית שנוולדה בתקופת הממשלה הקודמת, אבל לא רק אינטרסים של יציבות ושל המשכיות מחייבים להמשיך בתכנית, אלא הרצון להגיע לשיפור בשכר המורים והרצון להגיע גם ללמידה אינדיבידואלית. אנחנו ממשיכים בתכנית הזאת בהיקף של כ-450 בתי ספר כל שנה. אני יודע שיש הבדל בין האימפקט של התכנית על מורים וותיקים לבין ההשפעה על השכר של מורים צעירים, אבל בראייה קדימה נכון להמשיך בתכנית. ראיתי את נייר-העמדה שהוכן לקראת כנס זה, והוא מצביע על הפערים האדירים בין ההשקעה בחינוך, בוודאי ההשקעה התוספתית בחינוך בין מדינות ה-OECD לבין מדינת ישראל. בוודאי בין שכר המורים הממוצע במדינות ה-OECD לשכר המורים בישראל (אם כי אלה הנתונים של לפני הרפורמה). עלינו לדעת שלא ניתן יהיה להתמודד עם המדינות המתקדמות בעולם אם נמשיך במדיניות שהייתה בעשור האחרון לגבי החינוך וההשכלה הגבוהה. אני רוצה לדבר באופן ברור. אי אפשר היום להסתפק במניעת קיצוצים. הממשלה חייבת לתת בתקציב 2011-2012 תוספות תקציביות משמעותיות לחינוך ולהשכלה הגבוהה. אני מתכוון להיאבק על הנושא הזה מכיוון שלא ניתן יהיה ליישם את כל הדברים הללו בלי שתתלווה לכך הקצאה של משאבים – וזאת אחרי עשור שבו הייתה שחיקה תקציבית בשתי המערכות. נדמה לי שהשינוי מחלחל. אנחנו שומעים את אנשי הכלכלה, את נגיד בנק ישראל ואת ראש אגף התקציבים מדברים על הצורך בהסטת משאבים לכיוון של החינוך, ההשכלה הגבוהה והמחקר במדינת ישראל. זה מראה שהיום זה נעשה לקונצנזוס, ולא עוד אינטרס מערכתי של מי שעוסק בחינוך ומופקד על מערכת החינוך. זה האינטרס של מדינת ישראל ושל עתיד החברה בישראל.

## אהרן ברק

# ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית

### חשיבות הערכים

עם חקיקתם של חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו וחוק יסוד: חופש העיסוק, הוכנס לתרבות המשפטית והחברתית של ישראל הדיבור "ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית". לדיבור זה חשיבות כפולה: ראשית, הוא קובע את המטרות הכלליות המונחות ביסוד שני חוקי יסוד אלה. נקבע בחוקי היסוד כי מטרתם היא להגן על כבוד האדם וחירותו ועל חופש העיסוק, "כדי לעגן בחוקי־יסוד את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית".<sup>1</sup> ערכיה של מדינת ישראל, כמדינה יהודית ודמוקרטית, משמשים, אפוא, אמת מידה פרשנית, על פיה נקבע היקף הפריסה של הוראות חוק היסוד. כך, למשל, השמירה על הקניין או הפרטיות נועדה "להגן על כבוד האדם וחירותו, כדי לעגן בחוקי־יסוד את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית",<sup>2</sup> אך מעבר לכך: אך טבעי הוא כי ההנחיה הפרשנית בדבר ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, לא תוגבל אך לחוקי היסוד בדבר זכויות האדם. אין להניח כי לצרכיהם של חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו וחוק יסוד: חופש העיסוק, יש להכיר בערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, ואילו לצרכים אחרים, שמחוץ לחוקי היסוד בדבר זכויות האדם, עריכה של מדינת ישראל הם שונים. לא זו הדרך לפרשנות חוקתית ראויה. פרשנות חוקתית תכליתית משקיפה על ההוראות החוקתיות כעל אחדות.<sup>3</sup> אם ערכיה של מדינת ישראל, כמדינה יהודית ודמוקרטית, מעוגנים בחוקי היסוד בדבר זכויות האדם, הרי יש להם תחולה גם מעבר לדלת אמותיהם של חוקי יסוד אלה, והרי הם משמשים לפירושן של כל הוראות החוקה שלנו ולפירושם של כל החוקים שלנו.<sup>4</sup> החשיבות השנייה שיש לדיבור "ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית" חורג מעבר להשפעתו הפרשנית. ערכיה של מדינת ישראל הם לא רק אמת מידה לפירושן של זכויות האדם שלנו, אלא גם אמת מידה חוקתית להגבלה חוקתית על זכויות האדם. פסקת ההגבלה שבחוק יסוד: כבוד האדם וחירותו (דומה לה מצויה בחוק יסוד: חופש העיסוק) קובעת:<sup>5</sup>

"אין פוגעים בזכויות שלפי חוק יסוד זה אלא בחוק ההולם את ערכיה של מדינת ישראל, שנועד לתכלית ראויה, ובמידה שאינה עולה על הנדרש, או לפי חוק כאמור מכוח הסמכה מפורשת בו".

בגדרה של פסקה זו משמשים ערכיה של מדינת ישראל כאמת מידה לחוקתיותו של חוק הפוגע בזכויות האדם המעוגנות בחוקי היסוד. חוק פוגע הוא חוקתי, רק אם הוא מקיים מספר דרישות.

פרופ' אהרן ברק הוא נשיא בית המשפט העליון (בדימוס) ומרצה במרכז הבינתחומי בהרצליה.

1. ראו סעיף 1א לחוק־יסוד: כבוד האדם וחירותו, ס"ח התשנ"ב 150; סעיף 2 לחוק־יסוד: חופש העיסוק, ס"ח התשנ"ד 90.
2. ראו סעיף 1א לחוק־יסוד: כבוד האדם וחירותו, לעיל ה"ש 2.
3. ראו אהרן ברק פרשנות תכליתית במשפט 435 (2003).
4. ראו בג"ץ 6698/95 קעדאן נ' מינהל מקרקעי ישראל, פ"ד נד (1) 258 (2000); בג"ץ 2597/99 תאיש רודריגז־טושביים נ' שר הפנים, פ"ד נט (6) 721 (2005).
5. ראו סעיף 8 לחוק־יסוד: כבוד האדם וחירותו, לעיל ה"ש 2; סעיף 4 לחוק־יסוד: חופש העיסוק, לעיל ה"ש 2.

אחת מאותן דרישות הנה כי החוק הפוגע הולם את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. אכן, חוק הפוגע בזכות אדם מוגנת לא יהיה חוקתי, גם אם הוא לתכלית ראויה וגם אם הוא אינו מעבר למידה הדרושה, אם הפגיעה בזכות האדם אינה הולמת את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.<sup>6</sup>

הנה כי כן, לערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית חשיבות רבה. ערכים אלה מהווים אמות מידה לפרשנות תכליתית של הוראות חוקי היסוד. פרשנות תכליתית זו היא הקובעת את היקף הפריסה של חוקי היסוד. לאורה של פרשנות זו מתפרשים הדינים כולם. בנוסף, ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית מהווים תנאי חיוני לתוקפו של חוק הפוגע בזכות אדם חוקתית. וזאת יש לזכור: המעמד הנורמטיבי שניתן לערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית אינו כמעמד ערכים אחרים, המהווים חלק משיטת המשפט שלנו. המעמד הנורמטיבי של ערכי המדינה כמדינה יהודית ודמוקרטית הוא מעמד נורמטיבי חוקתי-על-חוקי. חקיקה רגילה, הפוגעת בזכות אדם חוקתית, תיפסל, גם אם היא לתכלית ראויה ולא מעבר למידה הדרושה, אם אין היא הולמת את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. נמצא כי דיבור זה "ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית" הוא בעל חשיבות משפטית מרובה. יש לו מעמד חוקתי. אין הוא אך נוסחת דיבור שאינה נושאת עמה מסר נורמטיבי. יש לה, לנוסחה הזו, מטען נורמטיבי כבד וחשוב. הוא משפיע הן על קביעת היקפה של זכות האדם והן על קביעת ההגנה הניתנת לה במשפט הישראלי. מכאן חשיבותה המרובה של התשובה לשאלה: מה הם ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, כיצד הם נקבעים, מה משקלם ומה היחס בין ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית לבין ערכיה כמדינה דמוקרטית?<sup>7</sup>

### פתרון במסגרת הקונצנזוס

הדיבור "ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית" הוא דיבור עמום. הטקסט אינו מקרין תשובה חד-משמעית. קביעת היקף פריסתו של דיבור זה תעסיק אותנו רבות בעתיד. אומר אני "אותנו", וכוונתי לחברה הישראלית כולה ולא רק למשפטנים שבה וליהודים מחוץ לישראל. אכן, הדיבור "ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית" שבחוקי היסוד משקף את הייחוד של מדינת ישראל ושל החברה הישראלית. איננו ככל העמים; איננו ככל המדינות; הננו דמוקרטיה וערכינו הם כערכיה של כל מדינה דמוקרטית. אך אנו גם מדינה יהודית, ועל כן ערכינו הם ערכיה של מדינה יהודית. החברה הישראלית כולה תצטרך להתמודד עם דואליות זו. אנשי הגות ומחקר, רבנים ופרופסורים, תלמידי ישיבה ותלמידי אוניברסיטה – כל רובדי החברה הישראלית ויהודים ברחבי העולם – יצטרכו לשאול עצמם מה הם ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.

6. ע"א 6821/93 בנק המזרחי המאוחד בע"מ נ' מגדל כפר שיתופי, פ"ד מט (4) 221, 354 (1995); בג"ץ 04/5026 דיזיין 22 – שארק דלוקס רהיטים בע"מ נ' ראש ענף היתרי עבודה בשבת – אגף הפיקוח משרד העבודה והרווחה, פ"ד ס (1) 38, 53 (2005).

7. ראו אסא כשר, "מדינה יהודית ודמוקרטית – סקיצה פילוסופית", עיוני משפט י"ט(3) 729 (1995); אשר מעוז, "ערכיה של מדינה יהודית ודמוקרטית" עיוני משפט י"ט(3) 547 (1995); אביגדור לבונטיק, "יהודית ודמוקרטית" – הרהורים אישיים, עיוני משפט י"ט(3) 521 (1995); רות גביון ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית: מתחים וסיכויים (1999).

## ייחודנו כמדינה יהודית

ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית מייחדות אותה משאר המדינות הדמוקרטיות. רבות הן המדינות הדמוקרטיות בעולם, אך רק מדינת ישראל היא מדינה שאינה רק דמוקרטית, אלא היא גם יהודית. ראויות לציון מילותיה של הכרזת העצמאות:<sup>8</sup>

"בארץ ישראל קם העם היהודי, בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית, בה חי חיי קוממיות ממלכתית, בה יצר נכסי תרבות לאומיים וכלל-אנושיים והוריש לעולם כולו את ספר הספרים הנצחי".

"מדינה יהודית" היא, אפוא, מדינתו של העם היהודי; "זוהי זכותו הטבעית של העם היהודי להיות ככל עם ועם עומד ברשות עצמו במדינתו הריבונית".<sup>9</sup> מדינה שלכל יהודי הזכות לעלות אליה ושקיבוץ גלויות הוא אחד מערכיה הבסיסיים.<sup>10</sup> "מדינה יהודית" היא מדינה שההיסטוריה שלה שלובה ושזורה בהיסטוריה של העם היהודי, ששפתה העיקרית עברית ושעיקרי חגיה משקפים את תקומתה הלאומית. "מדינה יהודית" היא מדינה שהתיישבות היהודים בשדותיה, בעריה ובמושבותיה היא בראש דאגותיה. "מדינה יהודית" היא מדינה המנציחה את זכרם של היהודים שנטבחו בשואה ואשר נועדה להיות "פתרון בעיית העם היהודי מחוסר המולדת והעצמאות על ידי חידוש המדינה היהודית בארץ ישראל".<sup>11</sup> "מדינה יהודית" היא מדינה המטפחת תרבות יהודית, חינוך יהודי ואהבת העם היהודי.<sup>12</sup> "מדינה יהודית" היא "הגשמת שאיפת הדורות לגאולת ישראל". "מדינה יהודית" היא מדינה שערכי החירות, הצדק, היושר והשלום של מורשת ישראל הם ערכיה. "מדינה יהודית" היא מדינה שערכיה שאובים ממסורתה הדתית, שהתנ"ך הוא הבסיסי שבספריה ונביאי ישראל הם יסוד מוסריותה. "מדינה יהודית" היא מדינה שהמשפט העברי ממלא בה תפקיד חשוב. "מדינה יהודית" היא מדינה שבה ערכיה של תורת ישראל, ערכיה של מורשת היהדות וערכיה של ההלכה היהודית, הם מערכיה הבסיסיים.

## ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית

פריסה זו של הדיבור "ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית" מובילה למסקנה כי לערכיה של מדינת ישראל, כמדינה יהודית, יש שני היבטים עיקריים: ההיבט האחד הוא ההיבט הציוני. ההיבט האחר הוא ההיבט ההלכתי או המורשתי. ביטוי מובהק להיבט הציוני ניתן בחוק השבות, ההופך את ישראל לביתו הלאומי של כל יהודי בעולם. ביטוי מובהק להיבט המורשתי ניתן בחוק יסודות המשפט, הקובע:<sup>13</sup>

"ראה בית המשפט שאלה משפטית הטעונה הכרעה, ולא מצא לה תשובה בדבר חקיקה, בהלכה פסוקה או בדרך של היקש, יכריע בה לאור עקרונות החירות, הצדק, היושר והשלום של מורשת ישראל".

8. ראו ההכרזה על הקמת מדינת ישראל ("מגילת העצמאות") ("ע"ר תש"ח 1), נגיש ב-<http://www.knesset.gov.il/docs/heb/megilat.htm>.

9. ש.ס.

10. ראו חוק השבות, התש"י-1950, ס"ח 159; חוק האזרחות, התשי"ב-1952, ס"ח 146. ראו גם בג"ץ 72/62 רופאיזן נ' שר הפנים, פ"ד טז 2428 (1962).

11. ראו ההכרזה על הקמת מדינת ישראל, לעיל ה"ש 9.

12. ראו סעיף 2 לחוק החינוך הממלכתי, תשי"ג-1953, ס"ח 137.

13. ראו חוק יסודות המשפט, התש"ם-1980, ס"ח 163.

לדעתי, הציונות מזה והמורשת היהודית מזה, הטביעו את חותמן על אופייה היהודי של מדינת ישראל. למותר לציין כי יש קשר הדוק בין ההיבט הציוני להיבט המורשתי, ולעתים קרובות יש חפיפה ביניהם. רבים מביטוייה של מורשת ישראל הם גם ביטוייה הציוניים, תוך שהבחנה בין השניים היא מלאכותית. עצם מושג הציונות, המרכזיות של ארץ ישראל וירושלים בירתה, השפה העברית והחגים – לכל אלה יש הן היבט מורשתי והן היבט ציוני, בלא כל אפשרות להבחין ביניהם. זאת ועוד: קיים גם קשר בין ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית, לבין ערכיה של המדינה כמדינה דמוקרטית. את כבוד האדם כערך חוקתי עליון טבעה היהדות, אשר קבעה כי כבוד האדם נגזר מכבוד הבורא, מפני שהאדם נברא בצלמו. גם זכויות האדם האחרות מוצאות את ביטוין במורשת היהודית שלנו. עם זאת, ראייה מדעית-אובייקטיבית צריכה לעמוד על ההבחנה בין יסודות שונים אלה, גם אם המגמה הפרשנית צריכה למצוא סינתזה ביניהם.

### **מדינה יהודית בהיבט הציוני**

מדינה יהודית היא מדינה המבטאת את החזון הציוני. זהו עולמה של הציונות; זהו החזון של שיבת הבנים לגבולם; זהו החזון של ישראל כבית הלאומי של כל יהודי ויהודי; מכאן זכותו של כל יהודי לעלות לישראל – זכות המובטחת בחוק השבות, התש"י-1950;<sup>14</sup> מדינה יהודית בהיבט הציוני היא מדינה ששפתה העיקרית היא עברית, שתרבותה היא יהודית ושעיקרי חגיה משקפים את תקומתו הלאומית של העם היהודי. מדינה יהודית מההיבט הציוני, היא מדינה הגואלת את אדמות המדינה להתיישבות יהודית; מדינה יהודית, בהיבט הציוני, היא מדינה ש"התקווה" הוא המנונה הלאומי והדגל הכחול-לבן הוא דגלה.

### **מדינה יהודית בהיבט המורשתי**

ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית כוללים בחובם את ערכיה המורשתיים. זהו "עולמה של ההלכה". על ערכים אלה לומדים אנו מתוך עולמה של ההלכה עצמה. עולמה הפנימי של היהדות הוא שצריך לתת לנו תשובה מה הם ערכיה. אלה הם מים שאין להם סוף. מצויים בו ערכים של מדינת ישראל כמדינה יהודית ברמות הפשטה שונות, החל מדין ספציפי בסוגיה פלונית, וכלה בערכים מופשטים של 'ואהבת לרעך כמוך' 'ועשית הישר והטוב'; מצויים בו ערכים פרטיקולריים ואוניברסליים; מצויים בו ערכים כפי שהתפתחו בהיסטוריה של עם ישראל לדורותיו. מצויים בו, בוודאי, ערכים המשלימים זה את זה וערכים הסותרים זה את זה. זהו עולם ומלואו.

### **ערכיה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית**

ערכיה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית מבוססים על שני אדנים: האחד, שלטון העם באמצעות נציגיו הנבחרים. האחר, שלטונם של ערכים ועקרונות ובהם הפרדת רשויות,<sup>15</sup> שלטון החוק, עצמאות השפיטה ושמירה על זכויות האדם. אכן, דמוקרטיה אינה רק שלטון הרוב. היא מחייבת הכרה בערכי יסוד ובמרכזם זכויות האדם.<sup>16</sup> אין דמוקרטיה, אם הרוב שולל את זכויותיו של המיעוט. עולמה של הדמוקרטיה הוא עשיר ורב-פנים. יש בו גישות שונות ומגוונות באשר לדרכים הראויות להגשמת הדמוקרטיה. אין תפיסה דמוקרטית אחת, שבלתה אין. יש דמוקרטיות

14. ראו חוק השבות, לעיל ה"ש 11.

15. ראו אהרן ברק שופט בחברה דמוקרטית 103 (2004).

16. שם, עמ' 128.

בהן יש ביקורת שיפוטית על חוקתיות החוק לאחר שפורסם (כגון אמריקה, קנדה, גרמניה, איטליה וישראל) ויש דמוקרטיה בהן אין ביקורת כזו (הולנד, צרפת). יש דמוקרטיה המבוססת על הפרדה מלאה בין הדת מהמדינה (ארצות הברית, צרפת) ויש מדינות דמוקרטיות בהן הפרדה מלאה אינה קיימת (אנגליה, ישראל); לא הרי ההגנה על חופש הביטוי באמריקה כהגנה על חופש הביטוי בקנדה; לא הרי ההגנה על חופש הבחירה של האישה ההרה להפיל את ולדה באמריקה כהרי חופש זה בקנדה; ולא הרי שני אלה כהרי המצב בגרמניה.

### היחס בין ההיבט היהודי להיבט הדמוקרטי

מהו היחס בין ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית, בהיבט הציוני, לבין ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית, בהיבט המורשת, ומה היחס בין שני אלה לבין ערכיה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית? נראה לי כי תפיסה חוקתית ראויה מחייבת ניסיון להשגת השלמה והרמוניה בין ערכים אלה, תוך חיפוש אחר אחדות חוקתית והרמוניה נורמטיבית, תוך ניסיון למצוא את המאחד והמשותף ותוך מניעתם של ניגודים וצמצום נקודות החיכוך. יש לשאוף למציאת מכנה משותף וסינתזה בין הערכים של מדינת ישראל כמדינה יהודית לבין ערכיה כמדינה דמוקרטית. יש לחפש שילוב והתאמה בין הערכים השונים של מדינת ישראל מתוך ניסיון ליצור תפיסה כוללת. לשם כך יש לפנות, מחד גיסא, למקורותיה הפנימיים של מדינת ישראל כמדינה יהודית (על היבטיה השונים), ומאידך גיסא, למקורותיה הפנימיים של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית. המידע המתקבל ממקורות אלה צריך לעבור "עיבוד" ו"סינתזה" באופן שיגובשו ערכים התואמים את היבטיה השונים של מדינת ישראל. שכן זאת יש לדעת: בכל אחד מהיבטיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית – מבחינת הגשמת ערכי הציונות ומבחינת הכרה בערכי היהדות – וכמדינה דמוקרטית, ישנן דעות שונות וגוונים שונים. הציונות אינה מונוליתית. יש בה השקפות שונות ולעיתים אף נוגדות באשר לדרכי הגשמת החזון הציוני במדינת ישראל. בדומה, היהדות אינה עשויה מעור אחד. יש בה זרמים שונים והשקפות שונות ונוגדות. גם מושג הדמוקרטיה אינו חד ממדי. עולמה של הדמוקרטיה הוא עשיר ורב פנים. יש בו גישות שונות ומגוונות באשר לדרכים הראויות להגשמת הדמוקרטיה. אין תפיסה דמוקרטית אחת, שבלתה אין. אכן, בכל אחד ממרכיביה הערכיים של מדינת ישראל מצויות מגמות מרובות ולעיתים אף סותרות. לפנינו, אפוא, מרחב ניכר בו חופשי הפרשן לפעול. על הפרשן – השואף להשלמה ולהרמוניה – ליטול מכל אחד מהמקורות הציוניים, המורשתיים והדמוקרטיים, את אותם ערכים, תפיסות ועקרונות המצויים בו ומתיישבים עם הערכים והעקרונות המצויים במקורות האחרים. עליו להימנע מנטילתם של ערכים היוצרים סתירה או ניגוד. כך, למשל, אם בעולמה של היהדות מצוי זרם פרטיקולרי וזרם אוניברסלי, מן הראוי הוא, לפרשן, לאמץ את הזרם האוניברסלי, שכן זרם זה מתיישב יותר עם ערכיה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית, מאשר הזרם הפרטיקולרי.<sup>17</sup> בדומה, אם בתפיסתה של דמוקרטיה ניתן להשקיף בצורות שונות על היחסים הבינאישיים, מן הראוי הוא לבחור באותה גישה התואמת את תפיסתה של ההלכה היהודית.<sup>18</sup>

### כשילון השלמה והרמוניה – ומה הלאה

שאיפתו של הפרשן היא להשלמה ולהרמוניה בין ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית לבין ערכיה כמדינה דמוקרטית. יש לצפות לכך כי יהיו מקרים בהם שאיפה זו לא תוכל להתממש:

17. ראו בג"ץ קעדאן, לעיל ה"ש 5.  
18. ראו ע"א 506/88 יעל שפר נ' מדינת ישראל, פ"ד מח (1) 87 (1993).

הניסיונות השונים למציאת מכנה משותף עלולים להיכשל; הערכים עשויים להיות כה קוטביים זה לזה, עד כי סינתזה ביניהם היא בלתי אפשרית, או שהיא הופכת לבלתי רלוונטית לפתרונה של הבעיה הדורשת הכרעה. מה יעשה השופט במצב דברים זה? יש הסבורים כי מתוך הטקסט החוקתי עולה כי יש ליתן עדיפות לערכיה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית (אם במובן המורשתי ואם במובן הציוני). יש הסבורים כי מתוך הטקסט מתבקשת עדיפות לערכיה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית. שתי הגישות אינן נראות לי. הטקסט החוקתי אינו מבוסס על מוקדם ומאוחר ואינו כולל בחובו הכרעה בשאלה זו. עניין הוא לשיקול דעת שיפוטי.<sup>19</sup> בהפעלת שיקול דעת זה, אין השופט רשאי להטיל מטבע; עליו לפעול מתוך רציונליות; עליו לפעול באובייקטיביות; עליו לבחור באותו פתרון, אשר יותר מכל פתרון אחר, תואם את המבנה הכללי של שיטת המשפט; עליו ליתן פתרון התואם את המטרות האחרות המונחות ביסוד חוקי היסוד, ועל פיהן:<sup>20</sup>

”זכויות היסוד של האדם בישראל מושגות על ההכרה בערך האדם, בקדושת חייו ובהיותו בן חורין; והן יכובדו ברוח העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל”.

עליו ליתן אותו פתרון המתיישב עם ההיסטוריה החוקתית שלנו; עליו ליתן אותו פתרון המתיישב עם הקונצנזוס של החברה הישראלית; עליו ליתן אותו פתרון המתחבר עם העבר והיוצר בסיס להתפתחות בעתיד. כל אלה מטיילים משימה כבדה על השופט. הוא מורגל לעמוד בה. הוא עומד בה במצבים אחרים בהם עליו להפעיל את שיקול דעתו. הוא יעמוד בה גם במצב מיוחד זה.

### המיעוט הלא יהודי

בניתוח ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ובאיזון ביניהם, יש להתחשב בלא יהודים הרבים החיים עמנו. אמת, מפתח מיוחד לכניסה לבית הקרוי מדינת ישראל ניתן לבני העם היהודי. זה הוא טעמה של הציונות וזה הוא טעמה של המורשת היהודית שלנו. אין בכך הפליה כלפי מי שאינם יהודים. אכן, כאשר הטעם המונח ביסוד הקמת המדינה הוא שהיא תשמש בית לאומי ליהודים באשר הם, הרי מתן זכות עלייה ליהודים אין בו הפליה כלפי מי שאינם יהודי. יש בו הכרה בשונות שאינה מפלה. אך משמצוי האדם בתוך הבית הלאומי שלנו, הוא זכאי לשוויון, תהא דתו ותהא לאומיותו אשר תהא. אכן, מערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, אין מתבקש כלל כי המדינה תנהג בהפליה כלפי אזרחיה הלא יהודים. יהודים ולא יהודים הם אזרחים שווים בזכויותיהם במדינת ישראל. ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית-מורשתית אינם מבוססים על הפליית האזרח הלא יהודי. בצדק צוין כי “עקרון השוויון ואיסור האפליה, הגלום בציווי ‘משפט אחד יהיה לכם כגר כאזרח יהיה...’ (ויקרא כ”ד, כ”ב) שנתפרש בפי חז”ל כ’משפט השווה לכולכם’ (כתובות ל”ג, א’, בבה קמא פ”ג, ב’) התקדש בתורת ישראל מאז היה לעם”. השופט אלון עמד על כך כי “יסוד מוסד בעולמה של יהדות היה רעיון בריאת האדם בצלם אלוקים (בראשית א’, כ”ז). בכך פותחת תורת ישראל וממנה מסיקה ההלכה עקרונות יסוד בדבר ערכו של האדם – כל אדם באשר הוא – שוויונו ואהבתו”. גם ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית-ציונית, אינם מבוססים על הפליית האזרח הלא יהודי. הכרזת העצמאות קראה “לבני העם הערבי תושבי מדינת ישראל לשמור על השלום וליטול חלקם בבניין המדינה על יסוד

19. על שיקול דעת שיפוטי ראו אהרן ברק שיקול דעת שיפוטי (1989).  
20. ראו סעיף 1 לחוק יסוד: כבוד האדם וחירותו, לעיל ה”ש 2; סעיף 1 לחוק יסוד: חופש העיסוק, לעיל ה”ש 2.

אזרחות מלאה ושווה".<sup>21</sup> הציונות לא התבססה על הפלייתו של הלא יהודי, אלא על שילובו בבית הלאומי היהודי. הציונות נולדה כתגובה כנגד הפליה וכנגד גזענות. בוודאי שערכיה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית נוגדים כל הפליה ומחייבים שוויון. בהכרזת העצמאות צוין כי "מדינת ישראל... תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין".<sup>22</sup> אכן, המדינה הדמוקרטית חייבת לכבד את זכותו הבסיסית של כל פרט במדינה לשוויון, ולהגן עליה. השוויון מונח בבסיס הקיום החברתי. הוא מעמודי התווך של המשטר הדמוקרטי. הוא חיוני להסכמה החברתית המונחת ביסוד המבנה החברתי. הדגשתי זאת באחד מפסקי הדין שלי, בצייני:<sup>23</sup>

"השוויון הוא ערך יסוד לכל חברה דמוקרטית... הפרט משתלב למרקם הכולל ונושא בחלקו בבניית החברה, בידועו שגם האחרים עושים כמוהו. הצורך להבטיח שוויון הוא טבעי לאדם. הוא מבוסס על שיקולים של צדק והגינות. המבקש הכרה בזכותו, צריך להכיר בזכותו של הזולת לבקש הכרה דומה. הצורך לקיים שוויון הוא חיוני לחברה ולהסכמה החברתית שעליה היא בנויה. השוויון שומר על השלטון מפני השרירות. אכן, אין לך גורם הרסני יותר לחברה מתחושת בניה ובנותיה, כי נוהגים בהם איפה ואיפה. תחושת חוסר השוויון היא מהקשה שבתחושות. היא פוגעת בכוחות המאחדים את החברה. היא פוגעת בזהותו העצמית של האדם".

והיטיב להביע זאת השופט ברנזון לפני למעלה משלושים שנה:<sup>24</sup>

"כשגלינו מארצנו ונתרחקנו מעל אדמתנו, קרבנות היינו לאומות העולם שבתוכם ישבנו, ובכל הדורות טעמנו את הטעם המר של רדיפות, נגישות והפליית, רק בגלל היותנו יהודים 'שדתיים' שונות מכל עם'. מלומדי ניסיון מר ואומלל זה, שחדר עמוק עמוק להכרתנו ולתודעתנו הלאומית והאנושית, ניתן לצפות שלא נלך בדרכם הנלוזות של הגויים, ובהתחדש עצמאותנו במדינת ישראל עלינו להיזהר ולהישמר מכל צל של הפליה ומנהג של איפה ואיפה כלפי כל אדם לא יהודי שומר חוק הנמצא איתנו ורוצה לחיות עמנו בדרכו שלו, לפי דתו ואמונתו. שנאת זרים קללה כפולה בה; היא משחיתה את צלם אלוהים של השונא וממיטה רעה על השונא על לא אוון בכפו. עלינו לגלות יחס אנושי וסובלני כלפי כל מי שנברא בצלם ולקיים את הכלל הגדול של שוויון בין כל בני-אדם בזכויות ובחובות".

השוויון הנו זכות מורכבת, ולא כל פעם שמטפלים באנשים באופן שונה, מטפלים בהם באופן מפלה, ולא כל פעם שמטפלים באנשים באופן זהה, מטפלים בהם באופן שווה. זאת ועוד, כמו כל זכות אחרת, גם השוויון אינו מוחלט. מותר לפגוע בו, אם בדרך של הפליה מתקנת - שיש הסבורים שכלל אינה הפליה - ואם בדרך של הפליה ממש. אך זאת רק בחוק, המקיים את ערכיה של מדינת ישראל, שנועד לתכלית ראויה ולא מעבר למידה הדרושה.

### שוויון "בלי הבדל דת, גזע ומין"

השוויון משתרע על כל תחומי החיים במדינה. על כן יש לקיים שוויון בין בני אדם המשתייכים לדתות, לאומים, עדות, גזעים, מפלגות, מינים, גילים, השקפות וגופים שונים. למותר לציין כי

21. ראו ההכרזה על הקמת מדינת ישראל, לעיל ה"ש 9.

22. שם.

23. ראו בג"ץ 953/87 פורז נ' שלמה להט, ראש עיריית תל-אביב-יפו, פ"ד מב (2) 309, 332 (1988); בג"ץ 95/711 מרכז השלטון המקומי נ' הכנסת, פ"ד נ (3) 485, 503 (1996).

24. ראו בג"ץ 392/72 ברגר נ' הוועדה המחוזית לתכנון ולבניה, מחוז חיפה, פ"ד כז (2) 764, 771 (1973).



רשימה זו אינה שלמה ואינה מקיפה. הרשו לי להתרכז בהקשר אחד של שוויון – שוויון בין הדתות והלאומים.<sup>25</sup> על שוויון זה עמדה הכרזת העצמאות, כאשר הצהירה כי מדינת ישראל תקיים שוויון בין אזרחיה "בלי הבדל דת, גזע ומין". מכאן שכל אזרחי המדינה – בלי הבדל דת, או גזע – זכאים לשוויון. אסור לה, למדינה, להפלות בין אזרחיה על בסיס דת או גזע. על כן זכויותיו וחובותיו של האיש הדתי צריכות להיות זכויותיו וחובותיו של האיש החילוני, אלא אם כן שוני בזכויות או בחובות מקדם את השוויון. מכאן הפסיקה העקבית של בית המשפט העליון, כי התמיכות הכספיות שהמדינה מחלקת, צריכות להיות מוענקות על בסיס שוויוני.

## סוף דבר

ידועה אמרתו של "שלום עליכם": קשה להיות יהודי – הן במובן המורשתי והן במובן הצינוני; קשה גם לשמור על דמוקרטיה, כאשר זו צריכה להתגונן מפניה אויביה. באחת הפרשות, בה פסקנו כי אין להשתמש בחקירות של טרוריסטים בעינויים, כתבתי:<sup>26</sup>

"זה גורלה של דמוקרטיה, שלא כל האמצעים כשרים בעיניה ולא כל השיטות בהן נוקטים אויביה פתוחות לפניה. לא פעם נלחמת הדמוקרטיה כאשר אחת מידיה קשורות לאחור. חרף זאת, ידה של הדמוקרטיה על העליונה, שכן שמירה על שלטון החוק והכרה בחירויות הפרט, מהוות מרכיב חשוב בתפיסת בטחונה. בסופו של יום, הן מחזקות את רוחה ואת כוחה ומאפשרות לה להתגבר על קשיים".

ואם קשה להיות יהודי, הרי קשה שבעתיים להיות שופט במדינה היהודית והדמוקרטית. רבות הן הבעיות הקשות הניצבות בפנינו. היחס בין ערכיה של ישראל כמדינה דמוקרטית לערכיה כמדינה יהודית-צינונית ויהודית-מורשתית הוא אחד מאותם עניינים קשים. עם זאת, בית המשפט הישראלי ידע להתמודד עם קשיים אלה. הוא יעשה כן בהגנות, ביושר ובאובייקטיביות. הוא יעשה כן תוך שמירה על עצמאותו. שופטי ישראל, רואים בשפיטה צורת חיים – לא תפקיד. זו צורת חיים שאין בה רדיפה אחר עושר חומרי, זו צורת חיים שאין בה חיפוש אחר פרסומת ויחסי ציבור. זו צורת חיים המבוססת על עושר רוחני; זו צורת חיים שיש בה חיפוש אובייקטיבי ונייטרלי אחר האמת. לא כוחניות, אלא שיקול דעת; לא שררה, אלא צניעות; לא עוצמה, אלא חמלה; לא שמן, אלא שם טוב; לא ניסיון לרצות את הכל, אלא עמידה איתנה על ערכים ועקרונות; לא כניעה או פשרה עם קבוצות לחץ, אלא עמידה על הגשמת הדין; לא הכרעה לפי משבי רוח חולפים, אלא הליכה עקבית על בסיס תפיסות עומק וערכי יסוד של מורשת ישראל, של ציונות ושל דמוקרטיה. אמת, שפיטה היא צורת חיים שיש בה הסתגרות מה; שיש בה ניתוק מהמאבקים החברתיים והפוליטיים, שיש בה מגבלות על חופש ההתבטאות והתגובה; שיש בה מידה רבה של בדידות והפנמה, אך זו אינה צורת חיים שיש בה ניתוק מהחברה. אין לבנות חומה בין השופט לבין החברה בה הוא פועל. השופט הוא חלק מעמו, והוא נע עמו. הבעתי השקפות אלה באחת הפרשות, שעסקה בשאלה אם ניתן להשתמש בעינויים כדי למנוע מצב של "פצצה מתקתקת", וכך כתבתי:<sup>27</sup>

25. ראו בג"ץ 6924/93 האגודה לזכויות האזרח נ' ממשלת ישראל, פ"ד נה (5) 15, 27 (2001).  
26. בג"ץ 5100/94 הוועד הציבורי נגד עינויים בישראל נ' ממשלת ישראל, פ"ד נג (4) 817, 845 (1999).  
27. פרשת הוועד הציבורי נגד עינויים, שם, עמוד 845.

"ההחלטה בעתירות אלה קשתה עלינו. אמת, מנקודת המבט המשפטית דרכנו סלולה. אך אנו חיים בחברה הישראלית: יודעים אנו את קשייה וחיים אנו את תולדותיה. איננו מצויים במגדל שן. חיים אנו את חיי המדינה. מודעים אנו למציאות הטרור הקשה שבה שרויים אנו לעתים. החשש כי פסק־דיננו ימנע התמודדות ראויה עם מחבלים וטרוריסטים מטריד אותנו. אך אנו שופטים, דורשים אנו מזולתנו לפעול על־פי הדין. זו גם הדרישה שאנו מעמידים לעצמנו. כשאנו יושבים לדין גם אנו עומדים לדין".



# להגן על האקדמיה כדי שהאקדמיה תגן עלינו





## מי צריך אשורית?

לפני חודשים אחדים מלאו מאה שנים לפרסום הסיפור "המכונה מפסיקה לעבוד" מאת א"מ פורסטר (E.M. Forster, "The Machine Stops", Oxford and Cambridge Review בנובמבר 1909). זהו סיפור השייך לסוגה של מדע בדיוני עם מאפיינים של חזון בלהות. בחברת העתיד בדמיונו של פורסטר כל בני האדם מתגוררים מתחת לפני הקרקע, כל אחד ואחד בתא נפרד ומבודד, וכל צרכיהם ניתנים להם על-ידי מכונה: האקלים ממוזג, המזון מגיע כסדרו, מכשירים בודקים בריאות ודואגים לתרופות במקרה הצורך, והתקשורת הבינ-אישית מתנהלת באמצעות מסך, שדרכו שומעים ורואים את דמותו של בן-השיח. אין ספרים בתאים, למעט כרך עב-כרס ובו הוראות הפעלה לפונקציות השונות של המכונה. כל ניסיון לצאת מן התא ולראות מה מתרחש מעל פני הקרקע נחשב למעשה חתרני ומסוכן; חשיבה מקורית ויצירה רוחנית אסורות. כיוון שאין כל זיכרון היסטורי, בני האדם בתאיהם המבודדים שוכחים במרוצת הזמן, כי המכונה נוצרה בידי אדם: הם מתחילים לסגוד לה והוראות ההפעלה הופכות לכתבי קודש. הסיפור מסתיים כאשר המכונה מתקלקלת בהדרגה ובא הקץ על שוכני התאים.

חוקרי ספרות, שכתבו על ספרי מדע בדיוני, התפעלו מדמיונו העשיר של פורסטר, שאפשר לו לחזות כבר בראשית המאה העשרים את הרובוטיקה, האינטרנט, שיחות ועידה, skype ושאר נפלאות הטכנולוגיה של שלהי המאה. באותו אופן נהוג להתפעל מדמיונו של ז'ול ורן, אשר חזה כבר במאה התשע-עשרה רבות מן ההמצאות של המאה העשרים ושילב אותן בספרי הרפתקאות. אך כפי שרק מעטים הדגישו את הממד האפוקליפטי בסיפור של פורסטר, כך גם לא רבים נתנו דעתם על הספר הדיסטופי של ז'ול ורן, "פריס במאה העשרים", שנכתב בשנת 1863 אך פורסם בראשונה רק בשנת 1994 (מהדורה עברית בתרגום של מיכה פרנקל, הוצאת כתר, 1995) – חזון של חברה אומללה, שמייחסת חשיבות אך ורק לעסקים ולטכנולוגיה.

ז'ול ורן במאה התשע-עשרה אכן הקדים את זמנו, לא רק בניבוי הטכנולוגיות, אלא גם בתיאור חברת עתיד, שתהא דלת-רוח ועלובה כתוצאה מהתמכרות לאמצעים לשיפור החיים החומריים. במאה העשרים היה זה סיפורו הנזכר לעיל של א"מ פורסטר שפתח סדרה של דיסטופיות (או אנטי-אוטופיות) וביניהן: "עולם חדש מופלא" (1931) מאת אלדוס האקסלי, "1984" פרי עטו של ג'ורג' אורוול (1949), "פרנהייט 451" מאת ריי ברדבורי (1953), "ילדיהם של בני-אדם" (1992) "The Children of Men"; בישראל נקרא הסרט משנת 2006, המבוסס על הספר, בשם "הילדים של מחר" מאת פ"ד גיימס; אחדים מספריה של מרגרט אטווד, "מעשה שפחה" (1985) "The Handmaid's Tale", "בז וניאלה" (2003), "Oryx and Crake", ובאחרונה "שנת המבול" (2009) "The Year of the Flood".

החרדות שהניעו כל אחד מן המחברים היו שונות זו מזו: היו מי שפחדו מן המשטרים הטוטליטריים, היה מי שחרד דווקא מקפיטליזם חסר-רסן, והיה מי שחזה שחורות בגלל האפשרויות

פרופ' מירי אליאב-פלדון מרצה בחוג להיסטוריה כללית באוניברסיטת תל אביב ועורכת כתב העת 'זמנים'.

הגלומות בהנדסה גנטית. כל החיבורים האלה תיארו, מזוויות שונות, לאן צועד העולם, שבו פוליטיקאים וטכנוקרטים רתמו את המדע והטכנולוגיה לצרכיהם. בחברות העתיד הבדייוניות באים הצרכים החומריים על סיפוקם: תוחלת חיים ארוכה, תרופות לכל הפגמים, גלולות אושר או גלולות סקס, מזון סינתטי בשפע.

אך להן מכנה משותף אחד: בכלן נמחקה התרבות – אין ספרים, אין אמנות, מוזיאונים היו לתלי חורבות, אין היסטוריה, אין הגות, נאסר חופש היצירה ודוכא חופש המחשבה – והעולם היה לשימון רוחני.

דיסטופיות ממלאות תפקיד דומה לתפקידן של אוטופיות, אך במהופך. חזונות של חברה מתוקנת, מהפוליטיאה של אפלטון, דרך אוטופיה של תומס מור ועיר השמש של טומזו קמפנלה, ועד אלטנוילנד של תאודור הרצל, נועדו להציג תמונה מושכת-לב של המצב שאליה, כך סבור המחבר, ראוי לשאוף ולחתור; החזיונות בדבר האסונות הצפויים לחברה אמורים, לעומת זאת, לשמש תמרור אזהרה באותיות קידוש לבנה.

תמרור האזהרה שבדיסטופיות נראה כיום רלוונטי מתמיד, חרף קריסתם של המשטרים הטוטליטריים ומעמדן האיתן-לכאורה של הדמוקרטיה, שמנסות להציב כלבי שמירה על חירויות הפרט וזכויותיו. הסכנה שנמצא עצמנו בשימון רוחני נובעת מן העובדה, כי גם במדינות הנאורות והמפותחות ביותר במערב הולכת ונעלמת הדאגה לקיומו של "כלב השמירה" החשוב ביותר בהגנה על התרבות: האוניברסיטאות, ובתוכן בעיקר הפקולטות למדעי הרוח.

אוירה אנטי-אינטלקטואלית מובהקת, שהייתה בעבר אופיינית למשטרים טוטליטריים או לתאוקרטיות ולכתות פונדמנטליסטיות, מורגשת היום ברבות ממדינות אירופה, בארצות-הברית ובישראל. הביטוי המעשי הברור ביותר שלה הוא הקיצוץ במשאבים והתערבותה הגוברת של המדינה במערכת ההשכלה הגבוהה. על התהליכים ההרסניים שמתרחשים בימים אלה בעולם האקדמי במערב בכלל ובאנגליה בפרט, התריעו באחרונה שלושה הוגי-דעות נודעים במאמרים ארוכים ואלגנטיים. ראוי לנו להאזין לדבריהם שכן הם נוגעים במישרין גם למתרחש במדינת ישראל.

אנתוני גרפטון, היסטוריון מאוניברסיטת פרינסטון, כתב ב"ניו יורק רווי אוף בוקס" (ב-10 במרס 2010) מאמר בשם "בריטניה: חרפת האוניברסיטאות", שבו סיפר כיצד עקב הלחץ הכספי שמפעילה הממשלה, מפטרים באוניברסיטאות החשובות של אנגליה פרופסורים ידועי-שם בפילוסופיה ובפליאוגרפיה (חקר הכתב העתיק), בהיסטוריה ובתולדות האמנות – הווה אומר, בתחומים שאינם "מחוללי הכנסות" ואין בהם תועלת מעשית מידית. גרפטון מיטיב להסביר את המסורת האקדמית בבריטניה, שאפשרה בעבר למלומדים להעמיק במחקריהם ולחבר יצירות מופת – הוויה אינטלקטואלית, שאותה הוא משווה ל"בישול איטי", בניגוד ל"מזון המהיר" המיוצר במקומות שבהם הדגש הוא על העיקרון "פרסם או היעלם" (publish or perish) ועל גיוס קרנות מחקר. אלא שעתה, בתהליך שהחל בימי שלטונה של מרגרט תאצ'ר וקיבל תאוצה מדאיגה בשנה-שנתיים האחרונות, גם את האוניברסיטאות הבריטיות פוקד קוצר-רוח ומשתלטת הדרישה לקיים רק תחומי מחקר "מועילים" המולידים תוצאות פרקטיות מידיות. הזיהרו, אומר גרפטון בסוף המאמר, שכן כאשר אתם שומעים דיבורים על "טיפוח מוקדי מצוינות" באקדמיה (מצוינות שנמדדת במספר הפרסומים, מענקי מחקר והכנסות), הדרך מובילה היישר למקדונלד'ס. מרתה נוסבאום, פרופסור למשפטים ואתיקה באוניברסיטת שיקגו, פרסמה ב-30 באפריל 2010 מאמר ב"טיימס ליטררי ספלמנט" (TLS), בשם "כישורים לחיים: מדוע מאיימים הקיצוצים

במדעי הרוח על קיום הדמוקרטיה". המאמר מתמצת את הטיעון בספרה, שעומד לראות אור בקרב, תחת הכותרת: מדוע אנו זקוקים למדעי הרוח? "אנו נמצאים בעיצומו של משבר ענק-ממדים ולו משמעות גלובלית חמורה ביותר", היא קובעת בפתיחת המאמר, וכוונתה איננה למשבר הכלכלי, אלא למשבר כלל-עולמי בחינוך, שהשפעותיו ההרסניות תורגשנה לטווח ארוך הרבה יותר מאשר ההשפעות של המשבר בכלכלה. מדעי הרוח, הלימודים ההומניסטיים, נחקקים מתכניות הלימודים בבתי-הספר ובאוניברסיטאות כיוון שהם נחשבים בעיני קובעי המדיניות למותרות ולקישוט שאפשר לוותר עליהם. גישה זאת תמיט אסון על החברה המודרנית, היא פוסקת; רק הידע על העבר, החשיבה הביקורתית על החברה והמשטר, הספקנות והנכונות ללמוד מן האחר והשונה – תכנים ומתודות שמונחלים רק על-ידי מדעי הרוח – הם שמקיימים מאז ימיו של סוקרטס לא רק את התרבות, אלא גם את הדמוקרטיה ואת האזרח האוטונומי".

גיליון הבא של אותו שבועון, ב-TLS מן ה-7 במאי 2010, הופיע מאמרו של ההיסטוריון הנודע מאוניברסיטת אוקספורד, קית' תומאס, שכותרתו "מה תכליתן של האוניברסיטאות?". הוא סוקר את השינויים שחלו במרוצת המאות בתפקידיהן של האוניברסיטאות במדינות אירופה, החל ממוסדות להכשרת כמורה בימי הביניים ועד להגדרתן במאה העשרים כמרכזי מחקר והוראה ולהן ארבעה תפקידים: לאפשר ליחיד לממש באופן מרבי את יכולותיו האינטלקטואליות; להרחיב את הידע ולהעמיק את ההבנה; לשרת את הכלכלה המושתת על ידע; לעצב חברה דמוקרטית ותרבותית. לדבריו, המדיניות הנוכחית בבריטניה מבקשת לצמצם את תפקידיה של האוניברסיטה להגשמת המטרות התועלתניות בלבד, תועלת שנמדדת אך ורק בממון ובהישגים חומריים. הוא קורא להחזיר לאוניברסיטאות את הייעוד שהן מילאו מן המאה השמונה-עשרה ואילך: חקירה לשם חקירה, השכלה לשם השכלה. מערכת ההשכלה הגבוהה צריכה לטפח מחקר מדעי טהור גם בלי קשר ליישומיו המעשיים; עליה לטפח את מדעי הרוח, כיוון שאלה – בכך שהם מרחיבים את הבנתנו באמנות ובספרות, במוסיקה, בהיסטוריה ובפילוסופיה – הופכים את קיומנו למהנה יותר, מובן יותר ובעל משמעות רבה יותר. שגשוג כלכלי ובריאות גופנית הם האמצעים לחיים טובים; ואילו התכלית, גורס קית' תומאס ומביא מדבריהם של הוגי דעות חשובים בעבר, היא האושר הרוחני המושג באמצעות המדע והאמנויות. אילו ביקשנו לבטא את דבריו בלשון המקורות העבריים, היינו אומרים: הקמח הוא רק אמצעי, ואם אין תורה – מה בצע לנו בקמח?

אותם תהליכים, שמפניהם מתריעים גרפטון, נוסבאום ותומאס, פוגעים באקדמיה הישראלית זה כעשור שנים. הצמצומים, שנובעים ממדיניות הממשלה ומן המשבר הכלכלי, גרמו לפיטורי מאות מרצים, לבריחת מוחות ולהתכווצות עד לסף סגירה של תחומי מחקר חשובים באוניברסיטאות בישראל, ועל כך כבר נכתב רבות. בתנאים אלה, ובהשפעת האווירה האנטי-אינטלקטואלית השוררת בחברה הישראלית, הקורבנות הראשונים הם מדעי הרוח. כיוון שאי אפשר לכמת את תרומתם וקשה להצביע על התועלת המעשית, החומרית והמדינית בלימודים ההומניסטיים, קל להגדרם כמותרות, שצריך לוותר עליהם בימים של צנע.

האם צריך להשקיע משאבים, בייחוד כספי ציבור, בחקר שפות ותרבויות שנכחדו לפני אלפי שנים, כמו למשל הלשון האשורית? (האשורית, הניב הצפוני של השפה האכדית, הפכה משום-מה לדוגמא הנפוצה ביותר לתחומים האזוטריים שבהם עוסקים חוקרים בפקולטות למדעי הרוח. המלגלים אינם יודעים בדרך-כלל דבר על חשיבותה של השפה השמית העתיקה לתרבויות של המזרח הקדום ולהתפתחותה של השפה העברית). ובכלל, אומרים המקורגים, למי נחוץ העיסוק בתרבות, בהיסטוריה ובהגיגים של כמה "גברים לבנים אירופאים שמתו מזמן" (Dead White)

European Males, DWEM, היה הנוסח המזלזל בפי המתנגדים לקוריקולום במדעי הרוח (באמריקה)? מה הוא תורם לתל"ג? לכל היותר אין הוא אלא תחביב לשעות הפנאי, לסיפוק הסקרנות, או במילים אחרות: מותרות, קישוט.

טענות כאלה מושמעות כלפינו, מרצים וחוקרים בפקולטות למדעי הרוח, מן הציבור, ולא רק מפי "האיש הפשוט ברחוב" אלא גם מפי ידידנו ועמיתנו המהנדסים ורואי החשבון. אכן, הם אומרים, נחמד לבוא מדי פעם למתנ"ס לשמוע הרצאה על יצירתו של עמוס עוז או על החפירות בבית שאן, ביחוד כשהיא מלווה בשקופיות; ואכן, חשוב שילדינו ילמדו בבית-הספר מעט תנ"ך והיסטוריה יהודית. אבל בשביל ההנאות האלה אין צורך שנשלם את משכורותיהם של מאות חוקרים ומלומדים באוניברסיטאות ובמכללות של ארצנו הקטנטונת והענייה. למרבה הפלא, טענות דומות מושמעות בתכיפות גוברת גם מפי אנשים המופקדים על ההשכלה הגבוהה בישראל: פקידי משרד האוצר, ראשי מל"ג וות"ת, רקטור אוניברסיטה זה או אחר. "מה אפשר לעשות?" הם נאנחים, "אם אין קמח, אין תורה". יש אמנם "תורה" שהיא חיונית לייצור ה"קמח" – הנדסה, מחשבים, מדעים יישומיים, כלכלה; אבל כשהעוגה התקציבית מצטמצמת, אין ברירה אלא לוותר על המותרות. ננוטכנולוגיה במקום אשורית, הם אומרים לנו (על משקל "תותחים במקום גרביים", השיר ששרה להקת הנח"ל בנעורינו), אף אם לדוברים אין על-פירוב מושג ננוטכנולוגיה מהי, כפי שאינם יודעים אשורית מהי; מינהל עסקים במקום פילוסופיה; מחשבים במקום ספרות. "מותר האדם מן הבהמה בחופש הרצון", כתב פיקו דלה מירנדולה בשנת 1486 בחיבור שנחשב למניפסט של הרנסנס, המסה "על כבוד האדם". ייחודו של האדם הוא ביכולתו לעצב את עצמו ולבחור את מקומו בסולם הבריאה. אם יבחר לנהות אחרי טבעו החומרי והחומרני – יהיה כצמח או כחיית פרא; אם יבחר בזרע האינטלקטואלי יהיה שמימי כמלאך ובן אלוהים. כיום היינו אומרים: אם יישב ויבהה במסך המרצד יהיה כצמח; אם ילמד, יקרא, יחשוב, יאזין למוסיקה – יהיה בן תרבות. בפקולטות למדעי הרוח אנו מנסים להעניק לצעירים מוכשרים הזדמנות לבחור בזרע האינטלקטואלי ולהיות להומניסטיים ולמלומדים של הדור הבא.

אם מדעי הטבע הטהורים משולים לתאי המוח שבהם נאגרים הידע, ההבנה והתובנות על היקום הסובב אותנו, הרי הדיסציפלינות השונות של מדעי הרוח מזינות את תאי הזיכרון ואת תאי הביקורת במוח האנושי: הן מייצרות את הידיעה וההבנה של היסודות שעליהם מושתתת התרבות. ויתור על היכרות עם השלבים והצדדים השונים של הציביליזציה פירושו חיים בבניין ללא יסודות וריק מתוכן; ויתור על תאי הזיכרון פירושו אמנזיה. בני אדם שלוקים באמנזיה נעים כזומבים חלולים. לזומבים צפוי עתיד של תוחלת חיים ארוכה, שיניים בריאות, שפע אדיר של חפצים ומכשירים, ואפילו אינספור עורכי-דין לפתרון הסכסוכים על הנכסים החומריים. אבל תוכן לא יהיה לחייהם.

עלינו להיאחז בכל כוח בערכים שהנחילו לנו התרבויות שייחסו חשיבות עליונה להשכלה לשמה, ערכי הרנסנס והנאורות בתרבות המערב והאידיאל היהודי של "עם הספר", שכוחו בהשכלתו ובתבונתו. אפשר בלי ספק לייעל את אופן פעולתן של האוניברסיטאות. אולם אם לא נדע להגן על נשמתן – המדע הטהור וההגות העיונית – הן תהפוכנה לבתי-ספר להכשרה מקצועית גרידא. ההגנה על האקדמיה טמונה בשמירה מכל משמר על העיקרון הרואה בה בראש ובראשונה מוסד ליצירת ידע ולהנחלתו. לכן "אשורית", הווה אומר המחקר המוקדש להשכלה הומניסטית לשמה, היא שתבטיח לנו את העולם שבו אנחנו רוצים לחיות, היא שתגן על הדמוקרטיה ועל האזרח האוטונומי. בלי הגנה זו פנינו מועדות היישר אל חלום הבלהות. "אשורית" היא חומת



המגן מפני הברברים שבשער. הרוח האנטי־אינטלקטואלית הנושבת כיום מכל עבר היא שתהפוך את גן התרבות לשימון המתואר בדיסטופיות שנכתבו במאה העשרים. אבל אם ייעלמו מדעי הרוח, הרי איש ממילא לא יקרא את הספרים הללו. ומי יידע אז כי הכתובת הייתה על הקיר?.

---

\* גרסה מקוצרת של מאמר זה פורסמה במוסף "ספרות ותרבות" של עיתון הארץ, ביום 8 ביוני 2010.

## אליה ליבוביץ

### בשבת הדעת המדעית והצורך ב"רשות היודעת"

אחת החוויות הדרמטיות ביותר בחייו של כל אדם, בטח בעולם העתיק, זו החוויה של זריחה ושקיעת השמש. במשך עשרות אלפי שנים, מאז שהומו ספיאנס מסתובב על פני כדור הארץ, בני אדם לא הבינו את התופעה המופלאה הזאת של כדור האש שעולה במזרח, מטייל במשך כ־12 שעות על פני השמיים ושוקע במערב.

אנשים לא הבינו את התופעה, אבל היה להם הסבר. למשל, במצרים העתיקה אמרו שיש אל, ששמו רע, הוא אל השמש, וזה רצונו: שהשמש תעבור על פני כיפת השמיים. עכשיו הם ידעו למה השמש זורחת ושוקעת וכך הלכו לישון בשקט. או למשל, ביוון העתיקה היה הסבר מאותו סוג, שם קראו לאל השמש הליוס והייתה לו מרכבה, ובעצם מה שאנחנו רואים בשמיים זו מרכבת האל הליוס, שבבוקר הוא יוצא מהמזרח, מטייל על פני כיפת השמיים ושוקע במערב. גם בתרבות היהודית ובתרבויות עתיקות אחרות ישנם אלים המעניקים הסבר (מיתולוגי) לתופעות השמיים. זוהי אחת הדרכים שבה בני אדם מייצרים ידע ובונים לעצמם מה שהם תופסים כהבנה של העולם, אבל יש כידוע עוד הרבה מאוד דרכים לעשות זאת. למשל, מתוך מסורת, מתוך חיקוי, מתוך אמונה, מתוך פחד, מתוך יראת כבוד כלפי אנשים או טקסטים שמכבדים, מתוך דמיון, מתוך הרגל, מתוך התניה ואינדוקטרינציה שמכניסים לך לראש אמונות ודעות. כל אלה הן דרכים מקובלות ליצירת ידע, או מה שבני אדם תופסים כאילו שהם יודעים.

אלא שבמאה ה־17 חלה מהפכה אדירה, שלא כל בני אדם לא מודעים לה, והיא קשורה בשמו של גלילאו גליליי; מהפכה שאותה הגדיר איינשטיין באומרו שנפלה ההכרה שמחשבה לוגית טהורה (בטח שלא אמונה) אינה יכולה לספק מידע על העולם הפיזיקלי, כל הידע על המציאות מתחיל ומסתיים בניסיון. משפטים שאותם ניתן להסיק באמצעים לוגיים טהורים הינם ריקים לחלוטין מתוכן כשזה נוגע למציאות. גלילאו ראה זאת והוא זה שהנחיל את ההבנה הזאת לעולם המדע. לכן גלילאו, אבי הפיזיקה המודרנית, הוא בעצם אבי המדע המודרני בכללותו. איינשטיין בעצם אומר שמה שאנחנו יודעים על המציאות – ויש לו תוקף וערך שימושי, משמע ידע אמיתי – אפשר להשיג רק באמצעות שיטה אחת, והיא השיטה המדעית, כלומר, בצירוף של תצפית, ניסוי והיגיון, וזאת אולי המהפכה הגדולה ביותר בתולדות המין האנושי. למה זה כל כך חשוב? ובכן, חברה מודרנית בנויה סביב כמה מוסדות חשובים, כמו למשל צבא, בית כנסת, מסגד או כנסייה, וכמובן הכנסת ובית המשפט, ונוסיף להם את האוניברסיטה, שהיא המוסד היחיד בחברה שעוסק ביצירת ידע בשיטה הגליליאנית-איינשטיינית, שהאחריות שלו היא גם לייצר את הידע וגם לשמור על השיטה הגליליאנית בהסקת מסקנות על העולם. אלא שעכשיו ניצבת בפנינו בעיה שלא עמדה בפני אבות המדע, ובהם גלילאו, וזו התעמולה. היא האויב הגדול ביותר של המין האנושי, שעלולה להביא להשמדתו. כי התעמולה השתכללה, ובמקביל להיווצרות האמצעים לתעמולה המונית, נוצר גם נשק להשמדה המונית. בצירוף של הדברים הללו – נשק להשמדה המונית ואמצעים לתעמולה המונית – יש סכנה לעתיד המין

פרופ' אליה ליבוביץ מרצה בבית הספר לפיזיקה ואסטרונומיה באוניברסיטת תל אביב.

האנושי והשחתה של המוח האנושי. מול זה עומדים אמצעים אחרים ליצירת ידע, שעליהם בדיק דיבר איינשטיין. העתיד של המין האנושי תלוי בכך שתיווצר הפרדה ברורה בין צד שמאל לצד ימין, שאנשים ידעו ויבינו מה הם יודעים ומה הם לא יודעים, מה הוא ידע בעל תוקף ומה הוא משהו אחר.

תפקיד הממשלה הוא להחזיר את חומת השן סביב האוניברסיטה, שהיא הסוכנת היחידה, או כמעט היחידה, של הידע הגליליאני ושל ההחזקה והטיפוח של הידע הזה. החומה היותר בסיסית נמצאת בבית הספר, שתפקידו לבנות את החומה הזאת בתודעה של כל ילד וילד.

אסיים בציטטה שנאמרה על ידי הרבה מאוד אנשים בסגנונות שונים: לדעת שאנחנו יודעים מה שאנחנו יודעים ושאיננו יודעים מה שאין לנו יודעים, למרות שאולי אנחנו חושבים שאנחנו יודעים, זוהי מהות הידיעה האמיתית. לדעת שאנחנו יודעים מה שאנחנו יודעים זו אחריות של האוניברסיטה. האחריות של בית הספר זה להחזיר לתלמידים מגיל אפס כי מה שאנחנו לא יודעים אנחנו לא יודעים.

הבעיה היא שהאקדמיה לא יכולה להגן על עצמה, כי היא גוף חלש. המעמד של האקדמיה בירידה, ולא רק בישראל. זהו תהליך עולמי, אבל בישראל הוא הכי חמור. באוסטרליה, לדוגמה, אם יש שם אקדמיה או לא, זה לא ממש משנה, אבל כאן השאלה היא אם ישראל תתקיים או לא, תלויה בשאלה אם תהיה לה אקדמיה. זה ההבדל הקטן בין אוסטרליה לישראל.

המורים והפרופסורים לא יכולים לעשות דבר כדי להציל את האקדמיה. אין עצור מתיר את עצמו מבית האסורים, אמרו כבר חז"ל. ויש מי שבידו הכוח: לא רק בידי שרי הממשלה וחברי הכנסת, אלא גם בידיה של אותה קבוצה בת כמה מאות אנשים, אולי אלפים בודדים, שקובעים מה יהיה במדינה הזאת. ציבור חשוב זה בכוחו להשפיע גם על מקבלי החלטות ומגבשי המדיניות ולעצור אותם מלהרוס את תשתיות הקיום שלנו – הדעת האקדמית.

כאן נכנס העיקרון הגדול של הפרדת הרשויות: רשות שופטת, רשות מבצעת ורשות מחוקקת, שפיתח מונטסקיה. ובאמת, מהמאה ה-18 עד היום, במשך 250 שנה, הרשויות האלה הופרדו, אבל היום הגבול בין הממשלה לכנסת מיטשטש והולך, ובעצם שתי אלה נעשות לרשות אחת – וכוח האזרחים נחלש וכוח העמידה של התבונה מתערער.

אם מונטסקיה דיבר על שלוש רשויות, רשות מבצעת, רשות מחוקקת ורשות שופטת, היום צריך גם רשות יודעת, רשות שתגיד לאזרחים מה האמת, וזה יהיה מהצירוף של אוניברסיטאות ועיתונות. לשם כך צריך לבנות מנגנון חדש לדמוקרטיה של המאה ה-21, שיעוגן בחוקה. אין דרך אחרת, כי אי אפשר להילחם מול הצונאמי של בעלי הכוח, שמשיגים שליטה כמעט מוחלטת על כלל אזרחי המדינה.

צבי ינאי

## על חשיבות ההשקעה במחקר הבסיסי ובקרה על יישומיו בטכנולוגיה ובחברה

כשאני מסתכל על הרבע האחרון של המאה ה-19, עולים שמותיהם של אבות הפיסיקה המודרנית, לורנץ, תומפסון ופלנק. מיד אחריהם, בתחילת המאה ה-20, צצים השמות הגדולים של איינשטיין, בוהר ורדפורד, ששינו את פני הפיסיקה החדשה. בסוף הרבע הראשון של המאה ה-20, בין השנים 23'27', הופיעה קבוצה מופלאה של פיסיקאים צעירים - ברואי, שרדינגר, הייזנברג ופאולי - שחשפה את הנפלאות של מכניקת הקוונטים. כשמסתכלים על רשימת האישים המדהימה הזאת אי אפשר שלא לשאול מה גרם לפרץ מופלא זה של מוחות יצירתיים בפרקי זמן כל כך קצרים? האם הסיבה היא בתוכנית הלימודים? במורים? או שמא מדובר במקריות סטטיסטית, בדומה לגל המרכז של מלחינים קלאסיים במאות ה-18 וה-19?

אני חושב שאחת התשובות טמונה בתהליך המפותל של הגילוי המדעי, שאפשר לתמצת אותו בשלושה תהליכים מרכזיים: הכמוס, הסרנדיפי והמקרי. התהליך הכמוס מבשיל ברובו באינקובציה לא מודעת. דוגמה מפורסמת לתהליך כזה אפשר למצוא אצל קוקלה, שגילה את המבנה הטבעי של מולקולת הבנזן בעקבות הזיה בהקיץ, שבה ראה בעיני רוחו נחש הבולע את זנבו. התהליך הסרנדיפי מתייחס לאותם מקרים שבהם המדען יוצא לחפש דבר אחד ומוצא דבר אחר, בדומה לפרשה של שאול המלך שיצא לחפש אתונות ומצא מלוכה. דוגמה אופיינית לתהליך הסרנדיפי היא המקרה של פלמינג, שעסק בחקר חיידק שגורם להרעלת מזון. בסוף השבוע יצא כמנהגו לחופשה והניח את כל הצלחות של תרבויות החיידקים במקום מסוים במעבדה. כאשר חזר מהחופשה גילה שאחת הצלחות הזדהמה והופיעה בה פטרייה מסוג פניצילין. מסביב לפטרייה נכחדו כל החיידקים.

התהליך המקרי, כשמו כן הוא. הוא נוצר ממצבים מקריים ובלתי צפויים. לא פלא ש-60% מתוצאות המחקרים המדעיים לא תואמים את הנחות המוצא של המדען בבואו לתכנן את הניסוי, ומכאן גם הסיבה לכישלונות של מדענים נכבדים מאוד, בהם חתני פרס נובל, כאשר הם נדרשו לנבא את העתיד, ואתן כמה דוגמאות להמחשה.

קונט, פילוסוף וסוציולוג מהמאה ה-19, קבע שלעולם לא נוכל לדעת ממה עשויים הכוכבים. תחזיתו נאמרה שנים אחדות לפני המצאת הספקטרוסקופ, שבאמצעותו גילה הפיזיקאי הגרמני פראַונְהוֹפֶר את ההרכב הגזי של הכוכבים. ב-1871 העריך המתמטיקאי הנודע לה גרנז' כי המתמטיקה הגיעה לסוף דרכה. ב-1900, חמש שנים לפני השנה הקסומה של אינשטיין, הכריז לורד קלוין שלא נותר דבר חדש לגלות בפיזיקה, וכל מה שנשאר לעשות הוא לערוך מדידות מדויקות יותר. ב-1903 המריא ווילבור רייט לראשונה במטוס, למרות הכרזתו של לורד ריילי, כי אין להעלות על הדעת טיסה במכונה שהיא כבדה מהאוויר.

הביולוגים לא פיגרו אחרי הפיזיקאים. בהצהרותיהם. ב-1935 הכריז ביולוג ידוע שהבנת הטבע האמיתי של הגן היא מעבר ליכולתם של בני אנוש. ב-1974 קבע ביולוג מפורסם אחר כי אין

צבי ינאי הוא סופר ומנכ"ל משרד המדע לשעבר.

אפשרות לקבוע את הרצף המלא של הגנום האנושי.

מה שאני רוצה לומר באמצעות אנקדוטות אלו הוא, שאין בידי המדענים והפילוסופים של המדע מתודה בדוקה המאפשרת להם לחזות תגליות והמצאות מדעיות. העובדה הזאת מחזקת בעיניי את הצורך בתמיכה רציפה וקבועה של המדינה במחקר הבסיסי, אותו מחקר טהור שמתנהל באוניברסיטאות ובמכוני מחקר, שמונע על ידי הסקרנות של החוקר, הרצון להבין את הטבע והאתגר המדעי.

הצורך בתמיכה זו נובע מכך שרק מחקר חופשי, שלא מכוון מלמעלה, יכול להוביל לתגליות מדעיות וטכנולוגיות בלתי צפויות מראש, כפי שרק משדה בר המצמיח אלף מינים זונים שונים של פרחים יכולים לצוץ מינים חדשים, אשר שום גנן לא היה טורח לגדל בגינתו. זו בעיניי הסיבה העיקרית מדוע אסור למדינה להתערב במחקר הבסיסי.

עם זאת, דווקא משום החופש המלא הניתן לחוקר לחקור כל נושא שעולה בדעתו, עלינו להיות ערים שבעתיים לסכנות הטמונות בקידום בלתי מבוקר של יישומים הנגזרים מהמחקר הבסיסי. ואני מתכוון במיוחד להנדסה הגנטית העתידה למלא תפקיד מרכזי במאה ה-21. ההנדסה הגנטית היא הרבה יותר מקפיצת מדרגה לעומת תהליכי הביות וההכלאה של צמחים וחיות משק המיושמים כבר אלפי שנים. היא מאפשרת לנו לחדור לתוך המטען התורשתי של בעל החיים, לדכא או לתגבר גנים ולדלג מעל למחסומים בלתי עבירים שהציב הטבע במהלך עשרות מיליוני שנים בין המינים השונים של בעלי חיים וצמחים.

הניסיון מראה כי תגבורו של גן אחד עשוי להשפיע על פעילותם של גנים סמוכים לו, באותה המידה שהם עשויים להשפיע עליו. פירוש הדבר שאין להתייחס לגנום כאל משחק דמקה שבו אפשר להחליף כל כלי בלוח בכל כלי אחר מאותו הצבע, בלי להשפיע על מהלך המשחק, אלא כאל משחק השח, שבו החלפת חייל ברץ, או צריח בסוס, משנה לחלוטין את יחסי הכוחות על הלוח. לדוגמה, לפני שנים אחדות ניסו בשתי אוניברסיטאות בגרמניה ובהולנד לחזק את הצבע הסגול של פרחי הפטוניות על ידי החדרת עותקים נוספים של גנים המביאים ליצירת פיגמנטים של אדום, כחול וארגמן. להפתעתם קיבלו פטוניות חיוורות. מסתבר שהגן המקורי לאנזים שמחולל את הפיגמנטציה הצבעונית הושחק על ידי הגן המתגבר.

אני מניח כי יעדי הפעולה העיקריים של ההנדסה הגנטית במאה ה-21, לצד טיפול במחלות תורשתיות, יהיו רגנרציה של איברים פגועים, ניסיון להארכת הגבול הביולוגי של החיים ותגבור האינטליגנציה. ליישומי המחקר בתחומים אלה עלולות להיות השפעות מרחיקות לכת על סדרי החברה. פירוש הדבר שעלינו לדון מראש על הקמתם של מנגנוני בקרה, אשר ימנעו מהתעשייה הביוטכנולוגית לגרור אותנו למקומות שאיננו רוצים להגיע אליהם.

האפשרות שתגבור האינטליגנציה יהווה יעד מרכזי של המחקר בהנדסה גנטית כמעט מתבקשת מאליה, מאחר שהאינטליגנציה היא כרטיס כניסה לעולם הכספים ולמעמד חברתי. לכאורה, תגבור נוכחותם של גנים "אינטליגנטיים" במוח יכולה רק להועיל, שהרי כל יצור חי יוצא נשכר משיפור הזיכרון ומתגבור כושר הלמידה. אלא שעניין זה אינו פשוט, מכיוון שאיננו יודעים איך תגבור התכונות האלו ישפיע על תכונות אחרות. לדוגמה: השתילו בעכבר גן לגידול שרירים, ואכן התקבל עכבר בעל מסת שרירים כפולה מעכבר רגיל, אבל מסיבה בלתי ברורה שינתה ההשתלה את התנהגותו של העכבר השרירני והפכה אותו ליצור כנוע, פחדן ופסיבי.

לכן, מעבר לשאלות המחקריות – איך לאתר גן, איך להעביר אותו ממקום למקום והיכן להשתיל אותו – מרחפות שאלות חברתיות חמורות. למשל, מי יינה מתוספי השכל הגנטיים?

התשובה ברורה: אנשי המעמד הגבוה ובעלי אמצעים שיהיה בידם לשלם כל מחיר עבור תוספת IQ לילדיהם, ואלה - בתורם - יתגברו אותן תכונות, או אחרות, אצל ילדיהם, וכך חוזר חלילה. המחיר החברתי כתוב על הקיר: העשירון העליון ייעשה לא רק עשיר יותר כי אם גם חכם יותר. בכך תקרב החברה האנושית קירבה מסוכנת לחברה של אקסלי ב"עולם חדש אמיץ", הנשלטת על ידי אנשי האלפא.

מעבר לכך, משעה שנכיר בזכותו של הפרט לעשות שימוש בגנים המתגברים תכונות הרצויות לו, איך נמנע את המרוץ שיתפתח בעקבותיו? שהרי מנת משכל של 145 נקודות תהיה לא יותר מתחנת מעבר ליעד של 200 נקודות ומעלה, וגובה של 185 ס"מ ייחשב עד מהרה נמוך לעומת 200 ס"מ ומעלה. אנחנו מכירים מניסויים בזבובי תסיסה את התוצאות הקטלניות שעלולות להיות לפיתוח מוגזם של תכונות גופניות מסוימות, שכן יש גבול לגמישותו של הגנום.

יתרה מזו, עלינו להיות מודעים לכך, שהבלמים במרוץ מטרופי זה יישחקו במהירות, כמו במשאית כבדה הנוסעת במדרון. שכן משעה שתותר התערבות בגנום לשיפור תכונות רצויות, לא תהיה לנו זכות מוסרית למנוע ביטול תכונות הנחשבות נחותות מבחינה נורמטיבית או סובייקטיבית, כמו למשל צבע העור והעיניים, כושר גופני וגובה.

הרבע האחרון של המאה ה-20 אימץ את ההנדסה הגנטית כחלק בלתי נפרד מהתהליך המדעי, ויהיה קשה לעצור את התקדמותה במאה ה-21. הפיסיקאים במאה הקודמת נכשלו במבחן זה כאשר פיתחו את פצצת האטום. אופנהיימר ניסה לנקות את עצמו בטענה ש"אם אתה מדען אינך יכול לעצור דבר כזה". טלר ניסה לפטור את הפיסיקאים מאחריותם המוסרית לפיתוחה של פצצת המימן בטענה שהם "לא אחראים לחוקי הטבע".

מרווין מינסקי, אבי האינטליגנציה המלאכותית, טען אף הוא ש"אסור למדענים ליטול על עצמם אחריות מוסרית על המצאותיהם", וכי "צריך לאפשר להם לעשות מה שהם רוצים". אני מרשה לעצמי לחלוק על שלושתם. הניסוי של הפצצה האטומית בניו-מקסיקו ב-16 ביולי 1945, הוכיח הלכה למעשה את האמת המדעית של הפיכת חומר לאנרגיה. אמת זו היתה כפויה על הפיסיקאים, אבל להטלת הפצצה על הירושמה ב-6 באוגוסט 1945 לא היה שום קשר למדע. בניגוד לפיסיקאים בשלהי מלחמת העולם השנייה, הביולוגים במאה שלנו יעמדו לא בפני הברירה האכזרית של המשך מלחמה עקובה מדם או סיומה המהיר באמצעות נשק השמדה. מה שיעמוד על הפרק יהיה שפיותו של העולם.

ומזווית קצת אחרת, אני מוכרח לומר שהגיבור שלי הוא קופרניקוס, בשל האומץ שהיה לו להינתק מהקיבעון המחשבתי הקדמון, שלפיו כדור הארץ הוא מרכז העולם. אחד הדברים הגרועים ביותר שיכולים לקרות למדע הוא קיבעון מחשבתי שהופך עם הזמן לדוגמה. הרעיון החשוב ביותר שעומד ביסוד המחקר המדעי המודרני הוא שאינך מתבקש לחזור ולאשר רעיונות קודמים, אלא לחפש תשובות חדשות, לזהות זווית צפייה אחרת המאפשרת להסתכל על המציאות באופן שונה. כך עשה קופרניקוס. הוא צפה באותה שמש ובאותם כוכבי לכת שראה תלמי 1,500 שנה לפניו, אבל הייתה לו המוכנות המחשבטית להינתק מהדוגמה הגיאוצנטרית ולהציע במקומה את הרעיון ההליוצנטרי.

מאחר שלא התברכנו באוצרות טבע מופלגים, החוסן המדיני שלנו תלוי במידה רבה בדפוסים שעליהם עמדת של ההתפתחות המדעית ובפיתוחים שימושיים יותר - מדעיים-טכנולוגיים. לכן לפני 15 שנה יזמתי במשרד המדע את מה שקרוי "המחקר התשתיתי", שאמור לסרוק את המחקרים המתנהלים באוניברסיטאות כמחקר טהור, לאתר מתוכם מחקרים שיש בהם היתכנות יישומית

וכדאיות כלכלית, ובהם להשקיע כספי מדינה באמצעות מענקי מחקר נדיבים, ובלבד שכל מוסדות המחקר משתפים פעולה ביניהם במהלך המחקר. המטרה הייתה להביא את המחקרים הללו לרמת הבשלה כזאת שאפשר יהיה להעבירם לטיפולו של המדען הראשי של תמ"ת, כדי להפוך אותם למוצרים טכנולוגיים.

ולסיום: נקודת המוצא שלנו הייתה שהמחקר הטהור הוא הבסיס לקידמה טכנולוגית ולשגשוג כלכלי של המדינה. מחקרים רבים מאשרים זאת. התשואה מהמחקר המדעי גבוהה פי 7 מכל עיסוק אנושי אחר, לרבות השקעות בבנייה, בתשתיות פיזיות וכדומה.

## הצורך בהגנה על האקדמיה כדי שהאקדמיה תגן על החברה

האקדמיה הישראלית מצויה במצב ניווני ומאבדת את מקומה, כלומר, המשך המדיניות העכשווית של ההשכלה הגבוהה יוביל את ישראל להתמקם בין מדינות העולם השלישי. אני יודע את זה משום שאני מאזין לשלושה אנשים שהם הסמלים של העניין הזה, ואלה חתני פרס נובל שלנו, הפרופסורים צ'חנובר, הרשקו ולאחרונה עדה יונת, שמזהירים, בלי שאיש טורח להקשיב להם, כי הישגי המדע הישראלי הם בגדר היסטוריה. כי מה שקיים היום זה מה שנבנה על תשתיות שנבנו בשנות ה-50-60, אבל אין לכך המשך.

עוד נתון מעניין, מדבר על בריחת מוחות מישראל. אם נדייק, המוחות לא בורחים מישראל, הם מוברחים. קיימת מדיניות שיטתית של סילוק אנשי המדע מישראל, פשוט על ידי הקטנת מספרי התקנים באוניברסיטאות. בשנים האחרונות חוסלו בישראל 800 תקנים אקדמיים, שזה שווה ערך לאוניברסיטה בינונית.

כל הדברים הללו נעשים מתוך מגמה יזומה. זו מדיניות שתכליתה, אני יודע שקשה לשמוע את זה, הוא ניוון והרס האקדמיה הישראלית, כדי לייצר מתוכה משהו שיהלום את רצונותיה של מהפכת הפרטה הישראלית. או בלשון אחרת, המפעל המתוכנן של חיסול האקדמיה הישראלית הוא חלק ממגמה של שינוי כללי המשחק בישראל והעמדתם על שיטה של משק מופרט שנשלט בידי כוחות, ולא משנה אם תהיינה 18 משפחות, 30 או 100 משפחות, השיטה היא אחת.

במובן זה, גורלה של האקדמיה אינו שונה מגורלם של המוסדות לחוסים, בתי הספר היסודיים, בתי הספר התיכוניים, או מערכת הבריאות. שהרי הפרטה מביאה לכך ששירותים חברתיים, קרי חינוך, השכלה גבוהה, בריאות, זכויות לאנשים בעלי מוגבלויות, הופכים מזכויות אזרחיות לסחורה. הפרטת האקדמיה הישראלית התחילה עם מהפכת הפרטה הישראלית, והצעד הראשון נעשה בשנות ה-90. האדם שחתום על הפרטת מערכת החינוך הישראלי הוא אמנון רובינשטיין, כששימש שר החינוך. אז אמרו שצריך הרבה יותר מקומות להשכלה גבוהה, הרבה יותר סטודנטים, ולכולם צריך לתת מקום. בפני החברה הישראלית עמדו אז שתי אפשרויות: 1. לפנות לאוניברסיטאות ולומר להן, תגדלו ותקלטו את תושבי הפריפריות ואת כל אלה שעד כה לא באו בשעריכן מסיבות לא מוצדקות, 2. וזו הבחירה שנעשתה, ניקח מהאוניברסיטאות את הסטודנטים ונפתח את המכללות.

הבסיס של האקדמיה הישראלית הוא ש-80% מתקציבה ממומן על ידי הממשלה לשם מחקר, כי זה נחוץ כנכס לאומי, כדי לפתח את המדע הישראלי, את התעשייה הישראלית, וכדי למקם אותנו בצמרת של מדינות ה-O.E.C.D. ובנוסף, כדי ללמד. רובינשטיין קטע את הבסיס הזה, כשהוא שלח את הסטודנטים ואת ההוראה למכללות. אגב, מכללות הן עסק זול בהרבה. מי שאומר: הנה, פתרנו את הבעיה, צריך לומר את האמת. בהוראה במכללות עובדים בתנאים קשים הרבה יותר, ובתנאים שמאפשרים לנו לעשות הרבה פחות מחקר.

פרופ' דני גוטוויין מרצה בחוג לתולדות ישראל באוניברסיטת חיפה.



ברגע שההוראה הופרדה מהאוניברסיטאות, ניטל מהאוניברסיטאות בסיס הלגיטימציה שלהן, כי פתאום זו הייתה אסופה של פרופסורים שעסוקים בכל מיני מחקרים שכלל לא ברור מי מעוניין בהם ולמה. אם אפשר לקבל תואר בי.איי. בעסק הרבה יותר זול, ממרצים שמלמדים 16 שעות בשבוע ואין להם תנאי מחקר וכדומה, אז זה יותר טוב. הנה יש בי.איי. ואנשים מרוצים. זה המסלול, וזו ראשיתו של מדרון חלקלק. כמובן שבהזדמנות חגיגית זו אי אפשר היה שלא לתת גם לגיטימציה להקמת מכללות פרטיות, אלא שבניגוד לפועלים במפעל שעומד לפני סגירה או בפני הפרטה, שמודעים לנזק העומד להיגרם ויוצאים להילחם נגדו, הרי שהאקדמיה הישראלית התמסרה ברצון למהלך שכרת את הענף שעליו היא יושבת.

האקדמיה הישראלית לא הייתה בודדה בעניין הזה. כך נהג כל מעמד הביניים הישראלי. הוא זה שעמד ומחא כפיים, כי נדמה היה לו שכשיפריטו את החינוך הוא יצליח לרכוש לילדיו סחורה מוצלחת יותר; שכאשר המורה יאבד את הסמכות המקצועית שלו ויהפוך לספק שירותים, כהגותה הזכורה של 'ועדת דברת', שצילה ממשיך לרחף מעלינו, אז ההורה יעמוד מולו כקליינט, וזה המקום שבו חוסל החינוך בישראל והפך לפריבילגיה לבעלי יכולת.

באופן כללי, מערכת החינוך הישראלית בוגדת בתפקידה משום שהיא משעתקת את הפערים החברתיים ומעצימה אותם במקום לגשר עליהן.

למי שרוצים להתנחם בכך שבכל זאת יש לנו כמה בתי ספר טובים בשכונות מוצלחות, היכן שיד ההורים משגת, אז מסקרים שנעשים עולה שגם בפילוח של התלמידים לפי הישגיהם, התלמידים הטובים של ישראל נמצאים בתחתית הטבלאות של התלמידים בעלי ההישגים ב-O.E.C.D., כלומר, שגם החינוך מופרט לא יועיל לחזור לאוניברסיטאות.

הבעיה המרכזית היא שאנשי הסגל באוניברסיטאות בעצם שיתפו פעולה עם המהלך. לא תמיד משום שהסכימו לו, אלא משום שלפעמים היה יותר מדי מסובך להיאבק בעניין, ולעיתים משום שזה אולי נוח. היו לכך הרבה סיבות, אבל בסופו של דבר ככל ששיש לנו פחות אנשי סגל קבועים, יש לנו הרבה יותר עמיתי הוראה, מורים מן החוץ, אנשים נעדרי זכויות שנשכרים פר קורס, וקשה מאוד לעשות מדע בתנאים האלה. נוצר פעם עצום ברמות השכר בין אנשי הסגל, למרות שעדיין לכאורה יש הסכם קיבוצי אחיד. כל זה מוביל את האוניברסיטה, את המערכת האקדמית הישראלית, לניוון עצמי, וככל שהיא מתנוונת היא נשלטת יותר, תלויה יותר בתורמים ובגחמותיהם.

למעשה, האוניברסיטאות הפכו להיות שוק שהתורמים מכתיבים איזה תחומים יקודמו ויפתחו. חוגים תלויים במספר התלמידים, ולכן בעצם נעשה חיסול שקט של כל אותם תחומי ידע שאין להם ביקוש. יש ביקוש רב למשפטים, לראיית חשבון וכדומה, שם זה יופי, את האשורית איש לא רוצה, ולכן השוק, על בסיס ביקוש והיצע, עושה סלקציה של תחומי המדע הקיימים. ומה יקרה כשהנדסת מחשבים תאבד מיוקרתה?

בלשון אחרת, צריך לומר בצורה פשוטה שגורמי ההפרטה מוכנים להוביל את המדינה לניוון עמוק כדי לשנות את כללי המשחק.

האקדמיה היא אחד האיים האחרונים שיש בה אלמנטים מסוימים של ביקורת, ולכן אסור לה להתמכר לנחמדות של השוק, ויש המון פיתויים בשוק. בדיוק כמו שבימי הביניים תפקידם של אנשי המדע היה לעמוד מול הכנסייה הקתולית, הרי שהיום התפקיד של אנשי המדע בישראל הוא לעמוד מול תיאוריית השוק.

מאחר שלאנשים אין יכולת להבין את מצבם, להתאגד וליצור כוח פוליטי, ואין להם יכולת

מחשבה רב־תחומית בחינוך ההומניסטי - כרך מס' 6, מאי 2011

לאחוז את גורלם בידם, מה שהאקדמיה צריכה לעשות זה לשלב ידיים עם ארגוני המורים, ארגוני העובדים הסוציאליים, כל המגזר הציבורי, ולייצר קול פוליטי שיתבע להחזיר לידינו את הממשלה. לא הייתי מציע למדינת ישראל להתמסר לידי האקדמיה, אבל הייתי מציע לאקדמיה לשלב ידיים עם החברה.



# **ליבה חינוכית גזורה למגזרים, וחינוך ממלכתי איפה?**





## ההיערכות הרעיונית שבבסיס הליבה הלימודית-חינוכית

הייתי בצוות הראשון שמינתה שרת החינוך לשעבר, לימור לבנת, לנסות לגבש תכנית ליבה, ויש טעם לדבר על תכנית ליבה, אבל השיח הולך ומתפרק לשאלה: איזו תכנית ליבה היית רוצה? ואני שואל: איך מגשרים בין חרדים, הזרם הדתי, הזרם הערבי והזרם החילוני שהולך ודועך. זה לא בלתי אפשרי, אבל זה קשה.

לפני שמדברים על תכנית הליבה, מדינת ישראל צריכה קודם להגיע להסכמות עם העולם החרדי. אם לא תעשה זאת, גם אל הליבה לא תגיע, ואם תנסה לכפות – יקרה מה שקורה לחוקים שכופים אותם, ואחר כך מתקשים לעמוד בהם. לכן, הדבר מחייב הידברות הרבה יותר רחבה, ולא רק על הליבה הטכנית.

העיסוק בליבה גורם לכך שדברים אחרים יונחו בצד, כי אנחנו יודעים שאם נחליט שהליבה תכלול מתמטיקה, שפות ותנ"ך, למען הקואליציה, יהיו מי שיבואו אחרי זמן קצר וישאלו: מה עם כל היתר? האם מתקצבים אותם? כי מה שיהיה בליבה יהיה תחת אור הזרקורים ומה שלא יהיה בה עלול להתפשט כפחות חשוב.

אבל הגרוע מכל הוא שדיון רק בליבה מתחמק מהשאלה שאותה צריך להציב ראשונה והיא: איזו חברה אנחנו רוצים להיות. לטעמי, מטרת החינוך עברה להיבטים אישיים, להעצמה, למציאות של הפרט, ונשכחה המטרה החשובה של החינוך שהוא גם חיבור, יצירה של כלים ורקמה חברתית, שמאפשרת לחבר בין פרטים וליצור אוכלוסייה וחברה שיש טעם לקיומה הן ברמת הפרט והן ברמת החברה כולה. לכן, השאלה היא לא איך נסיים, אלא ממה אנחנו מתחילים. איזו חברה אנחנו רוצים. ואם נסכים על החברה, אולי נראה גם את הקושי שנוגע לשאלת הליבה.

אנחנו רוצים חברה מודרנית, אבל מה המשמעות של חברה פתוחה, חברה לא אלימה. בכל סיפורי הליבה אני לא רואה שום התייחסות לעניין האלימות. מה הקשר בין מערכת החינוך לבין העובדה שהנוער צורך ומייצר תרבות שכמעט אין קשר בינה לבין מערכת החינוך? אנחנו רוצים חברה משכילה, מה זה השכלה? האם זה רק הייטק? אנחנו רוצים חברה מפרנסת, חברה שוחרת שלום ושוויון בסיסי. איך מיישמים שוויון בסיסי, אם זה לא נמצא בליבה? זאת משום שהליבה מתמקדת בשאלת המקצועות ולא בשאלת הערכים.

אנו זקוקים לחברה שמכירה בכך שיש אחר, שיערה למצבו של האחר, אבל לא מבטלת את עצמה בפני האחר, משום שיש לפחות שני קצוות בחברה הישראלית, קצה אחד שמדבר על כך שרק אנחנו ואין בלתנו, ובקצה השני יש רק הזולת וכמעט אין בלתו. חברה שמבינה ששיח זכויות ללא שיח חובות יוצר איזון במערכת היחסים. חברה שמבינה שאסור לתת לרב-תרבותיות חסרת בלמים ואיזונים להשתלט על חיינו ועל הערכים וצורת החיים החשובים לנו.

אנחנו מדברים על ליבה שמורים צריכים לפעול באמצעותה בבית הספר, כשהמורים חשים שיש רק שיח זכויות תלמיד/סטודנט, כי כל שיח הליבה חטא בכך שהוא עסק בניסיון להגדיר קבוצת מקצועות קטנה שתהיה הבסיס להידברות בינינו, ולא קבוצת ערכים שעל פיהם נפעל.

פרופ' יאיר קארו הוא מתמטיקאי ונשיא המכללה האקדמית 'אורנים'.

ההייטק הגדול, 10 אחוזים ממדינת ישראל, חשוב מאין כמוהו לכלכלה. הייטק בלי שורשים הוא עלים נושרים, שימצאו את עצמם בקליפורניה. אז מה הטעם לדבר האם תהיה מתמטיקה כזו או אחרת?

אלה חלק מהדברים שמקשים מאוד על ההחלטה מה עושים במערכת החינוך, מה ליבת מערכת החינוך, במה היא עוסקת, ובינתיים אנחנו, כפי שצינתי, מזניחים את הדיון בשאלה איך נראית החברה הישראלית ומשקיעים מאמץ עצום בשאלת המקצועות שייכללו בליבה. צריך מתמטיקה, צריך אנגלית, צריך עברית ותנ"ך, כי אחרת לא נגיע להבנה עם חלק אחר בחברה. אז ישאלו אותי - ומה עם הקוראן במגזר הערבי? אכן, יש שם מורשת, אבל גם פה, והאם יש טעם ללמוד לשון עברית בלי הספרות העברית, שהיא הפלטפורמה שנושאת את התרבות. אני רוצה להזכיר משהו שיצא מהליבה, אבל הגיע מהלב, רלוונטיות, והוא השפה העברית המדוברת. הניסיונות לעסוק בלשון העברית הם בעייתיים, אבל צריך להמשיך בכך, כי אחרת נפסיד אותה. אנחנו כבר מפסידים אותה. יש האומרים שהמין האנושי התחיל מהרגע שקם הומו ארקטוס, האדם הזקוף, אחר כך הומו ספיאנס, האדם החושב, ועכשיו זה הומו אסמטוס, האדם המסמס, משום שכבר לא מדברים, לא משוחחים, יש SMS, כתבים, I like, you know, when, come, what go, see you, bye.

במקצועי אני פרופסור למתמטיקה ואני רואה את ההטיה הנוראה של מדינת ישראל לכיוון המדעים, ובכן, לא כולם צריכים מתמטיקה מעבר לרמה הבסיסית, מאותה סיבה שלא כולם צריכים לנגן. צריך לשנות את הדיסקט ולהפסיק לדבר כל הזמן על מתמטיקה, ולדאוג שבסוף כיתה ט' יהיו לתלמידים כישורי חיים, שזה מה שאתה צריך כדי להיות אזרח שמסוגל להתמודד עם צורכי המתמטיקה של היום-יום. אחרי כיתה ט' צריך לייצר דיפרנציאציה, כי אני רוצה לראות מערכת חינוך שמאפשרת בחירה, כך שתעודד את התלמידים שמסוגלים להתמודד עם מתמטיקה להמשיך בכיוון הזה, ואת מי שרוצים ללכת לאמנויות ולמדעי הרוח, תעודד ללכת בכיוון הזה. אבל אם 60 אחוז או 70 אחוז מהליבה יוקדשו לדברים האלה לא יישאר זמן לדברים האחרים. החינוך צריך להיות רלוונטי למתחנכים, הוא צריך לדבר אליהם, לעסוק בהם, אבל גם לחבר אותם לעניין הזה שקוראים לו חינוך. למשל, אני לא מתלהב מהתוכנית שדשים בה באזרחות, משום שעבורי אין חשיבות למבחן באזרחות. אזרחות נועדה כדי להיבחן עליה? אזרחות נועדה כדי להיעשות. אתה לומד להיות אזרח כדי להיות אזרח, לעסוק בכך. אם זה בדו-קיום, אם זה בקשישים.

עברתי עשרות בתי ספר, אני מדבר עם מאות מורים ומנהלי בתי ספר ובסוף אני מגיע לילדים, ושומע את הקרע שמפריע לנו להעביר הלאה, והוא לא קשור לליבה. נערה אחת מבית ספר תיכון אמרה לי: הפכתם אותנו לצרכנים, במונח של ציבור צורך, ואתם נלחמים על הזמן שלנו בבתי הספר. יש לכם 12 שנה בבית ספר כדי לעניין אותנו, להעביר לנו את המסרים שאתם רוצים. מה שאני חייבת, אני חייבת, ומה שלא מעניין אותי בבית הספר אני עושה zapping, כמו בשלט. קשה להאמין, אבל זה עולם המושגים. לשם כך הם מפתחים תרבות SMS, בה הם מתקשרים בתוך הכיתה בלי שרואים.

השאלות שמעניינות אותי הן אפוא לא הליבה ברמה הטכנית, אלא הליבה הערכית. מהי הליבה הערכית? אין לכך תשובה פשוטה. ודבר נוסף: מדינת ישראל לא תוכל לסחוב על גבה ציבורים גדולים בלתי מתפרנסים. אלה הדברים שמעסיקים אותי עכשיו עם כל הכבוד ל"תכנית הליבה".

## ליבה חינוכית: על חשיבות היחד התרבותי, ההתפתחות האישית והרמה הלימודית

סוגיית הליבה מתייחדת בכך שהיא מעלה שתי שאלות מהותיות יותר מכל שאלה אחרת הנוגעת למערכת החינוך. השאלה הראשונה היא: מי אנחנו? שהיא בעצם שאלה ערכית-ציבורית, הנוגעת למהותה הבסיסית ביותר של המדינה. אבל לשאלה הזו יש גם היבט נוסף, פדגוגי, מה אנחנו רוצים שהילדים שלנו ידעו, איזה תוצר חינוכי אנחנו מבקשים לייסד לקראת המאה ה-21. כלומר, יש פה גם שאלות ערכיות עקרוניות וגם שאלות פדגוגיות, שלפעמים מתערבות אלו באלו וכתוצאה מכך איננו מסוגלים לגבש עמדה מוצקה ולו באחת משתי השאלות. ועוד אומר שיש איזו דמוניזציה של הסוגיה. אנשים רק שומעים את המילה "ליבה" והיא כבר מעוררת את כל מיצי הקיבה של כולנו. מצד אחד, יש אנשים שאומרים איזה מין דבר זה ליבה, זה שלטון על הדעות, איפה הפלורליזם? איפה החופש? מי יגיד לנו מה לעשות? ומצד שני, יש אנשים שאומרים: הנה המניפולציה של העברה על הדעת וגזירות שמד שמתרגשות עלינו. בסך הכל מדובר בתפישה בסיסית – מה אנחנו מצפים מבית הספר שלנו? לשם מה הולכים לבית ספר? מהו מבחן הידיעה? דברים כל כך פשוטים, שבכל העולם הם בבחינת המסד של בית הספר, נהיים פתאום לשאלה מורכבת ומסובכת.

בעולם יש שלוש גישות המתייחסות לסיבה, מדוע צריך לימודי ליבה: גישה אחת אומרת שלימודי ליבה חשובים לתלמיד, כי אנחנו צריכים לתת לו את כל הידיעות, הכלים וההזדמנויות לצמיחה אישית והגשמה עצמית. גישה שנייה אומרת שהחברה חייבת ליבה, כי היא צריכה לעגן את סך כל נכסי התרבות שלה, את היעדים והמטרות שלה. יש מדינות שלאט לאט מתחילות לדבר בשפה הזאת, והן אומרות שליבה לא שייכת לתלמיד, ומצד שני לא שייכת רק לחברה, אנחנו צריכים להתחשב גם בצרכים של הילד בעתיד מצד אחד אבל גם בצורכי החברה וגם בתרבות שלה. לפי הגישה השלישית אנחנו צריכים ליבה כי אנחנו רוצים לתת לכל אחד ארגז כלים אישי שיאפשר לו להתפתח, שלכל התלמידים בכל מסגרות החינוך יהיה מכנה משותף בסיסי, שנוכל ליצור איזו תשתית לאומית. בעצם, אנחנו רוצים להעמיק את הסולידריות החברתית, לצמצם פערים, והליבה היא דרך המלך לצמצום פערים לימודיים וחברתיים. ובעיקר, להבטיח את האיכות של מערכת החינוך. אנחנו רוצים שיהיו לה סטנדרטים, שכולם יידעו במה נבחנים, מה הם המבחנים האובייקטיביים לבחון בהם את עצמנו וכן הלאה.

היום, יש תכנית ליבה מסוימת, שמגדירה את תחומי הדעת שאותם צריך ללמוד, שמדברת על המיומנויות שאותן צריך להקנות. תכנית הליבה הכתובה מתייחסת רק לחינוך היסודי, מוגדרת בשעות שבועיות ולא בתכנים. לא כתוב מה צריך ללמוד, אלא כמה שעות צריך ללמוד. תכנית הליבה חלה בעצם על החינוך הרשמי, על החינוך המוכר הלא רשמי, ובהיקפים שונים גם על מוסדות פטור. תכנית הליבה מקיפה 40-60 אחוז מהתכנית הכללית, בהתאם לשכבות הגיל.

הרב שי פירון הוא מנכ"ל תנועת "הכל חינוך".

בנקודה זו אבקש להוסיף שתי הערות: האחת, שתמיד הגענו לדון במהות הליבה בעקבות בג"צ או תביעה. לא הייתה מציאות שבה המחוקק או משרד החינוך ישבו ועיצבו את הדפוסים שלאורם הם רוצים לחנך את ילדינו, בלי שיופעל איזה לחץ. והערה שנייה, 62 שנים אחרי הקמת המדינה, המקסימום שהצלחנו להגיע אליו הוא כמה שעות לומדים מתמטיקה, כמה שעות לומדים עברית, וכמה שעות גיאוגרפיה, אבל לא הצלחנו להגיע להחלטה מה לומדים בעברית ובגיאוגרפיה. נשאלת השאלה מניין נובעים הקשיים האלה? איך קרה שבשנת 1953 פורסמה תקנה שמחייבת תכנים של לימודי יסוד במערכת החינוך, ואנחנו מגיעים למצב שבו יש פסק דין שמנחה את שרת החינוך לימור לבנת, לייצר תכנית ליבה, וממש ברגע האחרון, לפני שבג"צ נתן את פסיקתו, הכנסת חוקקה חוק חינוך מוסדות תרבותיים ייחודיים תשס"ח-2008 ופטרה חלקים מהאוכלוסייה מכל לימוד של ליבה ומכל פיקוח תמורת כ-60% מסך כל המימון.

כך, מדינת ישראל מציעה היום לכל תלמיד במערכת החינוך לפחות שני מסלולים. מסלול אחד אומר: אני אקפיד על כל תכנית הליבה שיש ואקבל 100% מהתקציב; מסלול שני אומר: אני לא אקפיד על הכל אלא רק על חלק ואקבל 75% מהתקציב. אגב, יש בחוק יסודות התקציב סעיף קטן, שלפיו לפחות שתי הרשתות המרכזיות, רשת מעיין החינוך התורני ורשת החינוך העצמאי, יתוקצבו ככל ילדי ישראל. סביב ההגדרה "ככל ילדי ישראל" יש חגיגה, כאשר בצדק טוענים אנשי שתי הרשתות הללו, כי משמעותו היא שאם ילדי ישראל מתוקצבים ב-100%, גם לנו מגיע 100%. לכן, בסופו של תהליך, חלק גדול מהמדרג שהצגתי אינו מיושם.

אם בתכנית המימון הזו מערכת החינוך מצליחה להתקיים, זה אומר שהיא לא אפקטיבית ולא משיגה את ייעודה. כי הרי אם אציע לכם לקחת 75% מהתקציב לילד, לבחור את המורים שאתם רוצים, לשלוח הביתה מורה שאתם לא רוצים, למנות את המנהל שנראה בעיניכם, וגם אתם תחליטו באיזה מקום יהיה בית הספר ומי ילמד אתכם בכיתה, הייתם אומרים: זה שווה לי.

לכן, מדינת ישראל במדרג המימוני שהיא מציעה מייצרת ביד אחת אתוס וביד השנייה נותנת לו אגרוף, ואומרת בקריצה, סדרו לעצמכם מערכות אלטרנטיביות. כיום, אגב, לא צריך את זה, כי אפשר לסדר את המערכת האלטרנטיבית בתוך בית הספר הרגיל. לכן, עלינו לקיים היום שיח מחודש על הליבה, שהפעם יהיה שונה. כאשר מישהו אומר שהוא לא רוצה ללמוד ליבה, יש לכך השלכות היסטוריות הרות גורל, כי הוא בעצם אומר שהשפה, השיח והעמדות שלנו ושלו יישארו נפרדות. בכאב גדול אומר, שאין מישהו שתורם לחילוניותה של מדינת ישראל ולניתוקה מהערכים היהודיים יותר מהציבור שאומר שהוא לא רוצה להיות חלק מערכי הליבה של מערכת החינוך. בעצם, הקריאה ליצירת תכנית לימודי יסוד משותפת לא באה מתוך פטרונות ולא מאיזו עמדה שאני יודע את האמת ואתה לא, אלא היא באה מתוך המקום של בואו נעשה משהו יחד.

עכשיו מדינת ישראל צריכה להפריד בין הכלים שבאמצעותם אדם יכול לרכוש את המיומנויות הבסיסיות, כדי להיות אדם משתלב בחברה והם כוללים, לטעמי, לא יותר מ-30 עד 40% מתוך סך תכנית הלימודים, כמו כישורי שפה, מתמטיקה ואנגלית, מתוך הנחה שב-60-70 האחוזים הנותרים כל קהילה וכל בית ספר יוכלו להשלים, בשיטת מילוי הפערים, את הדברים שחסרים להם. אז על מה הדיון? אותם 30% צריכים לחול גם על בחורי הישיבות.

אני מוכן לקבל שהאופן שבו יתבצעו הדברים לא חייב להיות באותה מערכת לימודים, באותן שעות. ישנן כל מיני מסגרות, כי בסופו של דבר אני לא יודע מה יש יותר: אנשים שמגיעים לגיל 22 ולא יוצאים גדולי תורה ולא קיבלו את הכישורים המרכזיים כדי להיות אזרחים פרודוקטיביים במדינה, או תלמידי חכמים שבעטיים אלף נכנסים להוראה ואחד תלמיד חכם. בעטיו של



האחד מתוך האלף, מקריבים ציבור שלם ודנים אנשים לבורות, לעוני ולהשפלה חברתית. בגלל איזושהי מניפולציה חברתית וחשש שהפתיחות תוביל לביטולו של המגזר החרדי, דנים אותם לבורות ולא מאפשרים להם להגיע למיצוי הכוחות האמיתיים שלהם. לא מבינים שבעצם הפתיחות הזאת לא תעשה רע לעולם החרדי אלא תחזק אותו. אולי גם ננהל דיון האם זה לגיטימי שבחורים יגיעו לגיל 25 מבלי שתהיה להם אפשרות לפרנס את משפחתם כי הם לא יצאו גדולי תורה והם נמצאים בכולל, ושהיציאה שלהם החוצה נמנעת כי הם לא קיבלו את הכלים ואת האמצעים להיות אזרחים בעלי עמידה לפרנסה.

מדינת ישראל צריכה לעשות עכשיו שתי פעולות: היא צריכה להגיד שתכנית לימודי הליבה כוללת רק את שלושת המקצועות, או כישורי החיים הבסיסיים, שהם ערבית או עברית, מתמטיקה ואנגלית, ובמקביל תקום ועדה שתבחר את עשרת הטקסטים שכל ילדי ישראל ילמדו לחזון חינוכי משותף.

אבל בגלל ויכוח פוליטי בשאלת הגבולות אנחנו מפרקים את החברה הישראלית, בזמן שיש כאן יכולת לשתף פעולה ולעבוד יחד על שאלות הליבה האמיתיות, השאלות הערכיות והשאלות החינוכיות. הדבר החמור ביותר שקרה למדינת ישראל הוא שמערכת החינוך שלה הפכה להיות פוליטית. אנחנו חייבים אפוא להתחיל מהלך של בניית אמון, שבו 30% מתוך התכנית יהיו לימודי ליבה, בעלי איזשהו תוכן של לימוד משותף.

## סעיף ברגותי

### ליבה חינוכית ישראלית מחייבת הכלה הוגנת של הציבור הערבי

אני רוצה לענות על שתי שאלות: האחת - האם יש הסכמה לגבי המהות של תכנית ליבה? והאחרת - האם ניתן לבנות תכנית ליבה משותפת לכל המגזרים, ובעיקר המגזר היהודי והערבי? האם במציאות הנוכחית של מדיניות החינוך בישראל ניתן לבנות תכנית ליבה ייחודית והוגנת למגזר הערבי?

לגבי השאלה הראשונה, מהי תכנית ליבה, ניתן להבין שיש מחלוקת. מניסיוני במשרד החינוך ומדיונים שהייתי שותף להם לאורך שנים סביב הנושא, מתברר שכמעט אין הסכמה בנושא. אני זוכר שבכנס הראשון שבו השתתפתי דובר על תכנית ליבה כאילו שזו תכנית מינימום בכל מקצוע. בתקופתו של פרופ' גורדון, שהיה יו"ר המזכירות הפדגוגית, דובר על תכנית ליבה המורכבת משלושה דברים: אמנויות, מיומנויות, סדרת מקצועות בסיסיים. כאשר פורסמו מטרות חוק חינוך חובה, בפברואר 2000, והוזמנו לדיון בתכנית ליבה, דובר שזה עניין של עקרונות, מטרות ויעדים בכל תחום דיסציפלינארי בנפרד, ואילו כיום אנחנו שומעים על תכנית ליבה שכוללת מספר מקצועות לימוד בסיסיים. נשאלת השאלה, האם תלמיד יכול לחיות בלי ללמוד מתמטיקה, אנגלית או כל מקצוע אחר.

אני יכול לומר שתכנית הליבה, ולא משנה אילו מקצועות היא כוללת, חייבת בסופו של דבר לחשוב על דמות הבוגר שאנחנו רוצים לטפח, שצריך להיות אדם שמוכן לדיאלוג, שמוכן להיות פתוח וכן הלאה. איך מגיעים לטיפוח תכונות כאלה? דרך אילו מקצועות? זו שאלה אחרת שצריך לדון בה.

לגבי השאלה השנייה, האם ניתן לבנות או לגבש תכנית ליבה משותפת, תשובתי היא שבמצב הנוכחי אי אפשר להביא לידי גיבוש תכנית כזו. זאת מכיוון שהשיח החינוכי בישראל, הרשמי והציבורי, מבוסס על העיקרון שאנחנו רוצים לטפח ערכים חינוכיים המבוססים על ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.

ייתכן שלגבי המגזר היהודי כן ניתן להביא לגיבוש תכנית ליבה משותפת לחילונים, לדתיים ולחרדים, אבל כשמגיעים לציבור הערבי, יש בעיה. מדינה יהודית משמעה סדרת ערכים ציוניים, נוסף על סדרת ערכים יהודיים מורשתיים. מה הקשר שלי לערכים אלו? באיזו מידה אני זקוק להם כאזרח ערבי במדינת ישראל? לכן, כל עוד השיח החינוכי הזה הוא שקובע את המדיניות והוא זה שקובע את התכנים ואת היעדים של החינוך, יש לי בעיה עם זה. במיוחד כשאין שום הכרה בי כחלק מהחברה הישראלית.

כאשר בודקים את כל המטרות הנוגעות לחינוך ערכי, רואים שצריך להקנות לתלמיד את הערכים של מדינת ישראל כמדינה יהודית, בלי שום התייחסות לעובדה שבחברה הזו חי מיעוט ערבי שהוא בעל לאום משלו, ושזכותו להיות חלק אינטגרלי של החברה הזו. לכן בעבר תמיד

ד"ר סעיד ברגותי הוא מפקח על לימודי היסטוריה ואזרחות במגזר הערבי.

לחמתי כדי לנסח מטרות שמכירות בכך שלצד היותה של מדינת ישראל מדינה יהודית ודמוקרטית, היא כוללת בתוכה מיעוט ערבי כזה או אחר, אבל אף פעם הבקשה הזו לא התקבלה, וזה מונע את האפשרות לבנות תכנית ליבה משותפת.

כדי לשנות את המצב נראה לי שחייבים להעביר, בחוק או במסגרת מטרות חוק חינוך חובה, סעיף ברור שמתייחס לייחוד של החינוך הערבי בישראל, אם כי אני יודע שבמצב הנוכחי זו אולי בקשה בלתי אפשרית.

אני זוכר שב-99', כאשר דובר על שינוי המטרות של חוק חינוך חובה, אנשים במשרד החינוך התבקשו להעלות אילו שינויים הם דורשים. שלחתי בשעתו מכתב ליועץ השר ובו ביקשתי לצרף שני סעיפים להצעה שהוגשה: סעיף אחד שמדבר על הצורך שהציבור היהודי ילמד על ההיסטוריה של הערבים והאסלאם, וסעיף אחר שאומר שזכותו של המיעוט הערבי בישראל לטפח את זהותו הייחודית וללמוד את ההיסטוריה שלו. התשובה שקיבלתי הייתה שאת הסעיף הראשון ניתן לקבל, אבל בשום אופן לא את הסעיף השני, כי אם נכניס אותו, החוק ייפול. וכך, בפברואר 2000 יצאו המטרות המתוקנות של חוק חינוך חובה ללא הסעיף שהצעת. ואני שואל, האם הדברים השתנו מאז והאם היום תהיה באמת אפשרות להביא לחקיקת חוק כזה?.

הסיבה העיקרית מדוע לא ניתן במצב הנוכחי לבנות תכנית ליבה ייחודית הוגנת למגזר הערבי, היא שכיום החינוך הערבי נשלט על ידי המדיניות הרשמית המרכזית של משרד החינוך, והשליטה הזו מחלישה את העיקרון הדמוקרטי ואת המעורבות של הציבור הערבי בקביעת המדיניות שלו. כדי להבהיר נקודה זו אצטט בפניכם מתוך מסמך שנקרא "להיות אזרחים – חינוך לאזרחות לכל תלמידי ישראל במאה ה-21". הוקמה ועדת היגוי שהייתי חבר בה, כנציג של החינוך הערבי, ונאמר בה משפט שמדבר בעד עצמו: "יסודותיה של מדינת ישראל... המטרה היא לחנך לאזרחות במדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית". אופייה היהודי של מדינת ישראל בא לידי ביטוי ברוב היהודי של האוכלוסייה, באידיאולוגיה הציונית, בחזון שיבת ציון, בזיקתה של המדינה ליהדות התפוצות ולתרבות ההיסטורית היהודית, בסמלים ובטקסים של המדינה. כמדינה דמוקרטית מחויבת ישראל מאז מגילת העצמאות לשוויון זכויות ומעמד של כל אזרחיה, יהודים ומי שאינם יהודים, ובכלל זה זכותם של אזרחיה הלא יהודים של המדינה, שברובם המכריע הינם בני העם הערבי הפלשתיני, לטפח את מורשתם, זהותם, וכו'.

למה הניסוח הוא "אזרחיה הלא יהודים"? כי כשהצעת לומר: זכותם של אזרחיה הערבים הפלשתינים של מדינת ישראל לחנך לכך וכך, התעוררה התנגדות. למה התנגדות, כי אמרו שצריך להוסיף גם את הדרוזים. אני זוכר שישבתי כמעט שעתים עם אחד מחברי הוועדה עד שהגענו לניסוח הזה, שהוא לא ישר אלא עקיף.

זו דוגמה, אחת מעשרות אם לא ממאות דוגמאות שאני יכול להציג בפניכם, שמראות שהחינוך הערבי נשלט עד היום על ידי מדיניות שנקבעה על פי ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ציונית.

פעם, בוויכוח על בניית תכנית הלימודים באזרחות ועל קביעת המטרות שלה, היה לי ויכוח עם ידיד, שהיה מנהל שלי, והוא אמר שהמטרה היא: חינוך התלמיד לערכי מדינת ישראל כמדינה יהודית ציונית. אמרתי לו: אני מסכים עם היותה יהודית, כי יש לי הגדרה משלי שהיא מדינת רוב יהודי ואני יכול לחיות עם זה, אבל ציונות זה דבר אחר. אז הוא אמר לי: שמע סעידי, אם אתה לא מכיר בציונות שלי לא אכיר בך כאחר. תשובתי הייתה: תראה לי את המקום שלי בציונות שלך, ואין לי בעיה להכיר בך.

אנחנו שווים לכם ולפיכך זכותי לחנך לפי הערכים שלי, כמו שזכותכם לחנך לפי הערכים שלכם. זכותי לקבל מהמדינה את המשאבים הנדרשים, בדומה למה שאתם מקבלים. לא מזמן הכנתי תכנית לימודים בהיסטוריה עבור בית הספר הדו־לשוני, ומופיע בה פרק שעוסק בתולדות ארץ ישראל, פלשתיין, מהמאה הראשונה עד השביעית. בפרק הזה יש, לראשונה, טקסט שמופיע בעברית ובערבית ומתייחס לישות או לקיום הערבי בארץ ישראל באותה תקופה, ולא רק לבית חשמונאי ולאחרים. התלמיד שלומד את הפרק הזה מגיע לשני נרטיבים, כאשר הוא אמור ליצור דיאלוג ביניהם: בין נרטיב אחד שאומר שלארץ הזו ולתולדותיה יש ראשוניות בעיצוב הזהות שלי, לבין הנרטיב האומר שאני הראשון בארץ הזו ולכן הכל שייך לי. לפי הנרטיב הראשון, אני יכול להגיע לפשרות עם האחר, ואילו הנרטיב השני משמעו שאין פשרות בכלל, יש רק קיר בקיר.

## כן למקצועות היסוד, לא לליבה חינוכית אחידה ומחייבת

תכנית הליבה קיימת בחוק כבר הרבה זמן ואף אחד לא דיבר עליה. היא עלתה כאשר חבר כנסת מטעם "שינוי" אמר במליאת הכנסת, שלא לומדים את הליבה בחינוך החרדי. אז גם הוגש בג"צ ותכנית הליבה הפכה להיות חזות הכל. הליבה זה לימוד מתמטיקה ש"שינוי" רצתה שהחרדים ילמדו, הם רק לא ידעו שהחרדים לומדים את זה ברשתות החינוך. אני, אגב, למדתי בחינוך העצמאי וכמוני מאות אלפים, למדנו את כל המקצועות. אז לא קראו לכך ליבה, אלא מתמטיקה ואנגלית. אני לא כל כך יודע אנגלית, כי כשלמדו אנגלית הלכתי לים, אבל זה לא חשוב, החברים שלי יודעים אנגלית.

אז דעו את העובדות: בבתי הספר היסודיים ברשתות החינוך לומדים את מלוא הליבה, אני רק לא מסכים לקרוא לכך ליבה, ואני מזמין כל אחד מכם לבוא ולראות את זה. אבל אני לא מסכים שיחליטו עבורנו מה לומדים בהיסטוריה. זה עקרוני אצלי, ולכן החינוך שלי הוא עצמאי. אני לא לומד ביאליק, אבל מתמטיקה אני לומד אותו דבר. ואילו הילד היהודי שלומד היום בחינוך הממלכתי כמעט שלא יודע דבר על היהדות, לעומת מה שלמדו לפני 20 שנה בחינוך הממלכתי. יתרה מזאת, בכל הסקרים הבינלאומיים, למשל בסקר פיזה ב-2002 וב-2006, החינוך החרדי, בעיקר זה של הבנות, היה יותר טוב מהחינוך הממלכתי. וזה מתייחס לאנגלית, למתמטיקה ולעברית. אנחנו טובים יותר, אנחנו מעלים את הרמה, אבל אותנו צריך לסלק מפה. למה? מכיוון שהציבור החילוני לא מקיים דיון אמיתי על מה שקורה אצלו.

במדינת ישראל אין ארבעה סוגי אוכלוסייה, לא מדובר בערבים, בחרדים, בדתיים ובחילונים. החילונים הם לא מקשה אחת, יש חילונים בצד הימני של המפה, לאו דווקא מבחינה מדינית, יש חילונים בצד השמאלי של המפה, ואין בכלל קשר בין החילונים הללו. יש מי שנמצאים באמצע, יש בשכונות, יש בצפון, יש במושבים, כולם הפכו להיות חילונים ברגע שזה עומד מולנו.

בואו נעצום את העיניים ונדמיין שאין פה חרדים, אז מה קורה עם החינוך במדינת ישראל? בכל הסקרים הבינלאומיים, החינוך במדינת ישראל נמצא בתחתית המדרג, שניים-שלושה מקומות לפני הסוף. ממש בתחתית. ואנחנו לא שואלים את עצמנו למה זה קורה.

הקב"ה ברא את העולם וברא את היהודים עם גנים מיוחדים. או שהם הכי טובים, או שהם הכי גרועים, אין באמצע. כשבני ישראל עולים הם עולים עד לרקיע וכשהם יורדים, הם יורדים עד לתהום. כשהוקמה המדינה, הנוער הישראלי היה הטוב ביותר בעולם, וכולם למדו ממנו, מכיוון שהיו לו ערכים. הוא הקים מדינה, הקים צבא, ייבש ביצות וכשהוא הלך לבית ספר הוא ידע בשביל מה. וכאשר היו לו ערכים, הוא היה הטוב ביותר. אבל כמה זמן אפשר להקים מדינה וצבא, כמה זמן אפשר לייבש ביצות? מה נשאר? עם מה הילד היהודי הולך לבית הספר? אילו ערכים יש לו?

ח"כ משה גפני הוא חבר כנסת מטעם מפלגת יהדות התורה, ויו"ר ועדת הכספים בכנסת ה-18.

יש מי שיתחילו לציין את כל הערכים האוניברסליים, בסדר, אבל על הנוער הישראלי אי אפשר לעבוד. בראשית שנות המדינה, בשנות החמישים והשישים הוא היה הטוב ביותר בעולם, ולאט־לאט הוא ירד. למה אנחנו נמצאים בתחתית המדרג? אנחנו מדינה מערבית מתוקנת, מודרנית, עם מערכת של משק יציב, ראינו את זה במשבר הכלכלי האחרון, אז למה הילדים שלנו הם פחות? בגלל שככה ברא הקב"ה את העולם, מה לעשות. למישהו יש הסבר יותר טוב? לפני שאנחנו דנים בשאלה האם צריך ליבה או לא, צריך לומר מה היא הליבה. אני מסכים לחלוטין שצריך ללמוד מתמטיקה, אין על זה ויכוח, ואכן לומדים אותה אצלנו, וכך גם עברית ואנגלית. אבל אלה הם נושאים של חינוך? הנושא שבו החינוך צריך לעסוק הוא איזו חברה אנחנו רוצים.

לעניין הליבה, אכן צריך שיהיו לימודי ליבה, שיהיו דברים בסיסיים שכולם לומדים אותם, אבל אין כאן שוויון. אם מדינה יהודית ודמוקרטית לא תאפשר שהילדים הערבים ילמדו על פי המסורת שלהם, נכשלת מראש. מה אתם מדברים עם החינוך הערבי על ציונות ועל יהודי התפוצות שיבואו לארץ? לכן, אין שוויון בליבה.

בחברה שסועה כמו שלנו, שיש בה מיעוט ערבי ורוב יהודי, שיש בה ציבור דתי וציבור שאינו דתי, וציבור חרדי וציבור שאינו חרדי, צריך לשים את הליבה במינוח הנכון. עכשיו בואו נדלג על חילוקי הדעות. הרי אני יכול לבוא בטענות רבות כלפי הציבור החילוני וכמה נזק הוא גורם לעם היהודי, אבל לא אדבר על זה, אלא על מה שהייתה צריכה לעשות מדינה מערבית מתוקנת ומסודרת.

הבנות והבנים שלומדים בישיבה ולא לומדים את הליבה, והבנות שכן לומדות את הליבה ולומדות את כל המקצועות, כאשר הם יוצאים ומבקשים לעבוד, הבת החרדית תקבל שכר נמוך מן המקובל, מכיוון שברוב המקרים היא לא עשתה בגרות, אלא את מבחני סולד, שמקבילים לבחינות הבגרות. מדינה שאומרת שיש פגיעה בתל"ג צריכה לעודד את הבנות הללו לצאת לעבוד, ולא להפלות אותן לרעה. לעומת זאת, בעולם המערבי מתאימים את השאלונים, לא רק את המקצועות, לסוגי האוכלוסייה השונים, לבני כפרים ולכאלה שגרים בערים הגדולות.

אותו דבר לגבי בחור ישיבה שלא למד את הליבה, אבל למד דברים אחרים שמחדדים את השכל באופן שכמעט ואין לו מקבילה במגזר אחר, וסיים את לימודיו, רוצה לצאת לעבוד, לתרום לכלכלה של מדינת ישראל, להתפרנס.

אם האיש רוצה להיות מהנדס אווירונאוטיקה, למרות שהוא לא למד את זה בישיבה, אבל השכל שלו מחודד מספיק, הרי שבמדינה מסודרת היו צריכים לברר כמה שנים הוא למד ומה למד, ולהתאים אותו למקצוע, ולא להגיד לו: לא עברת את הסף בתחום הזה ועכשיו תתחיל ללמוד הנדסת אווירונאוטיקה. אני מתנגד להורדת הרמה, אבל יש לאפשר לו ללמוד.

פנה אלי בחור ישיבה שלמד הרבה שנים בישיבה, אחר כך הלך לצבא למשך שלוש שנים ובהמשך רצה להיות מורה לנהיגה. במשרד התחבורה בדקו את התיק שלו ואמרו לו: מצטערים, אתה לא יכול להיות מורה לנהיגה בגלל שבכלל לא למדת, אפילו לא שנת לימוד. כלומר, לא מכירים בלימוד בישיבה גם לא כשנת לימוד, ואפילו מורה לנהיגה לא נותנים לו להיות. וזו מדינה שמדברת על כך שהחרדים צריכים לצאת לעבודה. הטענה שרוצים בכך, היא אחד השקרים המוסכמים.

## אהרון ידלין

### כיסופים חינוכיים מחייבים כספים

הנושא של מערכת חינוך במדינה הוא אחד המסובכים והמורכבים, אבל עלינו להיות בו מדינת מופת. להלן כמה הנחות כלליות שצריך לשמור עליהן.

אחריות המדינה לחינוך. נכון שהחברה הישראלית היא פלורליסטית וצריך להתחשב בזרמים, אבל האחריות העליונה חלה על המדינה. אנחנו צריכים לבנות מערכת חינוך שאין בה מיונים, שאין בה הפרדות עד כמה שאפשר, אלא לחתור ככל האפשר לאינטגרציה. דווקא מפני שאנחנו חברה פלורליסטית ויש שכבות סוציו-אקונומיות שונות. זהו יעד קשה ממש, אבל אסור לברוח ממנו.

דבר נוסף הוא חתירה למצוינות וכן שאין ניגוד בין הוראה לבין חינוך, בין הנחלת ידע ודעת לבין הקניית ערכים שהאדם מפיץ אותם ונוהג לפיהם כאשר הוא מתבגר. כשעוסקים בחינוך לערכים אפשר להגיע להישגים, ואסור לוותר על ההישגים.

אני לא אוהב את המילה 'ליבה', אלא את המושג 'מכנה משותף'. מה המכנה המשותף לחברה הפלורליסטית שלנו, היהודית, והערבית, ומה המכנה המשותף בתוך החברה היהודית על זרמיה השונים.

שר חינוך, לא משנה מאיזו מפלגה, חייב להיות שר של כל ילדי ישראל, של כל ההורים, וזה מחייב את השר, בראש ובראשונה, להיות ממלכתי, וזה לא פשוט. היינו בתהליך של הבנת המגזר הערבי עוד כשהוא היה קטן. ב־30 השנים האחרונות יש שם התפוצצות של אוכלוסיית התלמידים, כך שזה באמת אתגר לקיים את המערכת הזו ברמה מניחה את הדעת.

שמת לי, עוד כשהייתי סגן שר, שחוק החינוך הממלכתי של בן גוריון אמר שצריך לחנך את כל הילדים בישראל על הישגי המדע ועל תרבות ישראל. אמרתי, הישגי המדע ונאמנות למדינה במגזר הערבי – כן, אבל המורשת הערבית? אצל המוסלמים יש להקנות את המורשת המוסלמית, אצל הערבים הנוצרים את המורשת הנוצרית ואצל הדרוזים את המורשת הדרוזית. לכן אמרתי שאשנה את חוק חינוך ממלכתי. לא הלכתי בדרך של חקיקה, כי בינתיים למדתי שהפתרון הוא לא תמיד בחקיקה, אלא בהבנה, בשכנוע, ואחר כך גם שינו את החוק.

אני מצפה מהמגזר הערבי שיחנך לנאמנות למדינת ישראל. לגבי המגזר החרדי, היו ימים, ב־30 השנים הראשונות של המדינה, שהמגזר החרדי היה 5 אחוזים, ובן גוריון, שהיה עקשן גדול ורצה לבטל את הזרמים, אפילו את זרם העובדים, בכל זאת התחשב במגזר החרדי ואמר שיהיה חינוך עצמאי. יחד עם זה, הגענו להסכמה עם החינוך העצמאי שמלמדים את מקצועות היסוד שהאדם זקוק להם כמבוגר: אנגלית, מתמטיקה וגם מדעים, אם כי יש להם בעיות עם דרוויניזם, כמה שנים קיים העולם, אבל נעזוב את זה, אלא שישנם מושגי יסוד בפיזיקה, בכימיה, בביוכימיה שעליהם בנויה הטכנולוגיה המודרנית, הרפואה המודרנית.

דיברתי בזמנו עם מנחם פורוש ז"ל והוא לקח אותי אל הרבנים ואחד מהם אמר לי: אני מודה

---

אהרון ידלין היה במשך שנים רבות חבר כנסת מטעם מפלגת העבודה, כיהן כשר החינוך והתרבות, והוא חתן פרס ישראל על מפעל חיים.

שחינוך זה לא רק הנחלת מורשת העבר, חינוך זה הכנת הדור הצעיר לעולם של מחר, שהוא יהיה עולם של מדע, של טכנולוגיה, של תמורות בכלכלה. הייתה לו רק בקשה אחת, הוא אמר שישנם חדרים שמלמדים בהם בידיש והם לא חוגגים את יום העצמאות. אז אמרתי לאותו גדול תורה, החדרים בידיש יישארו, כי גם יידיש היא חלק מהמורשת. היום אני מקווה שאפשר יהיה להידבר עם גדולי התורה כדי להכין את הנוער החרדי, שמהווה כבר 20 אחוז ולא 5 אחוזים של אז, לעולם המודרני, כדי שתהיה מדינת ישראל חזקה, מבחינה צבאית וכלכלית.

ומילה אחרונה לגבי הנוער של ימינו והצברים של אז. אני כבר לא ייבשתי ביצות, את הביצות ייבשו עוד לפנינו, ולכן אני הפרחתי את המדבר. עלינו לנגב ועשינו מהנגב מקום פורח, אבל תאמינו לי, יש היום נוער טוב לא פחות מהנוער של העבר. זו החברה שהשתנתה והנוער הוא השתקפות של תהליכים קשים בחברה, גם הגלובאלית וגם הישראלית, אבל יש היום נוער טוב לא פחות מזה שהיה בעבר. אני מציע לנו לא להביט בעבר בראייה אידיאליסטית יתרה, ולא להביט בהווה בראייה ריאליסטית יתרה.

והתייחסות קצרה למבחנים הבינלאומיים: אני יכול להגיד, איזה שר חינוך מצוין הייתי שכן בזמני הגענו לשיא בהישגים שלנו במבחנים הבינלאומיים, אבל צריך לזכור שלא כל ילדי ישראל למדו אז בתיכון. חינוך חובה חנם עמד אז על תשע שנים, אבל עוד לא הגענו לחינוך תיכון של כל ילדי ישראל. היום אנחנו, פחות או יותר, אולי עולים על העולם כולו בשיעורי הלמידה של גילאי 14-18.

אני פחות מתרגש מכך שההישגים היום ירדו, כי זהו חינוך דמוקרטי לכל ילדי ישראל. זה לא אומר שהשקענו את כל מה שצריך להשקיע בחינוך, זה לא אומר שנתנו שכר הוגן למורים. אם יש לנו כיסופים - מוכרחים לתת כספים.





# **התנהגות מתפרקת: אלכוהול, אלימות, נהיגה פרועה ואתגרי החינוך**





## האחריות לחינוך מניעת זימון תכנים משמעותיים: דוגמה אישית, אחריות חברתית ומעורבות הורים

התנהגויות מתפרקות הן לא המחלה, הן הסימפטום. והסימפטום זו החברה שלנו, שהיא לצערי הרב לא חברה מתוקנת, אלא חברה מקולקלת. הילדים לא אשמים, הם תוצאה של הזנחה פושעת של השלטונות, של המערכות, של המשפחה. הסיפור העצוב של ילדי העולים הלא מתפקדים הוא באשמתנו, לא באשמתם. אלה לא ילדים רעים, אלא ילדים שרע להם. אלה ילדים שהמדינה ומוסדותיה הזניחה והובילה למצבים האלה.

כל זה נובע מכך שבמדינת ישראל של היום אין ערך לחיי אדם, ודבר זה מתבטא בכל תחומי החיים. ייתכן שאם נלמד את הסיבות שמביאות להתנהגויות מסכנות ומסוכנות אצל בני הנוער, נוכל גם למצוא פתרונות, אך לפני כן דרושה התייחסות פסיכולוגית להבנת מהותו של גיל ההתבגרות – אותה תקופת חיים שמחברת בין ילדות לבין בגרות.

התקופה הזו, כפי שהספרות המקצועית מצביעה עליה, בשנים האחרונות הולכת ומתארכת מדי שנה, כך שאם לפני כ-20 שנה הנחנו שגיל ההתבגרות הוא תהליך שמתרחש בשנות העשרה, הרי היום אנחנו יודעים שההתבגרות מתחילה עוד לפני תחילת שנות העשרה, דהיינו בגילאים 9, 10, 11, עד סוף שנות ה-20. זאת אומרת, שאנשים זקוקים לשני עשורים כדי להגיע להשלמת אותו תהליך המאפשר להתייחס אליהם כבוגרים. תהליך שהוא מורכב, בעייתי וקשה, אבל הכרחי כדי שאדם יוכל להפוך למבוגר בשל ומתפקד, עצמאי ובעל אחריות אישית כלפי עצמו וכלפי החברה בה הוא חי.

אריק אריקסון טוען שגיל ההתבגרות הוא למעשה השלב בחיים שבו האדם הצעיר חייב לפתח ולגבש את זהותו הבוגרת. הילדים מתחילים את השלב ההתפתחותי הזה כשהותם האישית טרם בשלה. תקופת ההתבגרות מעניקה להם את ההזדמנות לפתח את זהותם הבוגרת שבה הם מצליחים לענות על שלוש שאלות בסיסיות: מי אני, מה אני ומה אני רוצה להיות. כשהצעירים מסוגלים לענות בצורה עניינית ברמה הקוגניטיבית, האמוציונאלית וההתנהגותית על שאלות אלה, ניתן לומר שהם סיימו את שלב ההתבגרות ויכולים לעבור לשלב הבא – הבגרות הצעירה. לכן היום, כשאני אומר שנחוצים שני עשורים כדי להשלים את תהליך ההתבגרות, אני מתכוון לכך שחלק גדול מהאנשים עדיין לא השלימו את תהליך גיבוש זהותם הבוגרת, גם אם מבחינה כרונולוגית הם נמצאים באמצע או בסוף שנות העשרים שלהם.

תהליך ההתבגרות מבוסס על שלושה רכיבים: הפיזיולוגי, החברתי והפסיכולוגי. הרכיב הפיזיולוגי המתבטא בעיקר בהתפתחות ההורמונאלית המואצת, מציין למעשה את תחילתו של התהליך; הרכיב החברתי מסמן באופן מעשי את סיומו, כשהחברה ונציגיה קובעים באופן שרירותי ולפי צרכיהם, כגון גיוס לצבא, שהאדם הצעיר אינו קטין ונחשב מרגע נתון לבוגר שעליו למלא את כל זכויותיו וחובותיו האזרחיים. ההיבט הפסיכולוגי הוא זה שלמעשה מגדיר את המהות של

ד"ר דויד גרין הוא פסיכולוג ומנהל מכון גרין לפסיכולוגיה מתקדמת.

הזהות הבוגרת, האני הבוגר של הפרט. מבחינה פסיכולוגית, קיימים שלושה תחומים המאפיינים את הזהות באופן כוללני: הזהות המינית, הזהות המקצועית או התעסוקתית, והזהות האידיאולוגית או הפילוסופית. אדגיש כאן את הזהות הפילוסופית או האידיאולוגית, כיוון שהיא זאת, לפי אריקסון וחוקרים אחרים שבדקו מבחינה אמפירית, המהווה את הרכיב החשוב ביותר מבין שלושתם. הזהות הפילוסופית-אידיאולוגית היא זו שבונה אצל הצעירים את תפישת העולם שלהם שתשמש בהמשך חייהם לבסיס שיאפשר להם לחיות, להתנהג ולתפקד על פי רעיונות ועקרונות מנחים. הזהות הפילוסופית מעניקה את משמעות החיים והתפישה המוסרית של הפרט. לכן ניתן לומר שללא תפישת עולם מוצקה ומגובשת, האדם הצעיר, גם אם פיתח זהות מינית ומקצועית בוגרת, טרם סיים את שלב ההתבגרות. לצערנו, חשוב לציין שלא מעטים מבין האנשים הבוגרים המקיפים אותנו נמצאים במצב פסיכולוגי כזה. הדרך החשובה ואולי הבלעדית לגבש זהות עצמית בוגרת היא ההתנסות הבלתי פוסקת של הנערים והנערות במספר רב של תחומים, מכיוון שההתבגרות לא נרכשת במבחן תיאורטי אלא מעשי. אחת התופעות המעניינות, שקשורה להתנהגויות מתפרקות, מסכנות ומסוכנות, בהן אנחנו דנים כאן, היא שכתוצאה מהתנסותו בתחומים רבים ומגוונים מגלה הילד בהדרגה, בחשש ובשמחה גם יחד, שהוא הוא האדון של עצמו, גם מבחינה מנטאלית, רגשית, התנהגותית וכולי. תהליך ההתנסות ההכרחי אצל המתבגרים, הוא פועל יוצא של דרגות החופש שחברת המבוגרים מעניקה להם באמצעות מנגנון חברתי הנקרא מורטוריום, או בעברית, שמיטת חובות. חברות או קהילות סמכותניות, שמרניות ומסורתיות אינן מאפשרות או מגבילות את המתבגרים שלהן ברמת ההתנסות שלהם כיוון שהחברה, המשפחה והמחנכים הם אלה שמכתיבים את זהותם ועתידם של הצעירים.

התופעה שבאמצעותה הילד בגיל ההתבגרות מתחיל לקבל תובנות ומודעות עצמית לגבי רמת עצמאותו, הגילוי המדהים על הבעלות העצמית, הוא הבסיס של חופש המחשבה וחופש הפעולה של הפרט. אדם מסוגל לעבור מילדות לבגרות אמיתית רק כשהוא מצויד בכלים שיאפשרו לו בהמשך חייו לחיות חיים חופשיים ועצמיים. הבעלות הזאת היא נכס עצום, אבל יכולה לגרום באותה מידה בחלק מהמקרים נזק עצום, לאור העובדה שרבים מהילדים, שאמנם מגיעים לתובנה של הבעלות על עצמם, אינם מסוגלים עדיין להפעיל אותה בקרה או שליטה עצמית שהיינו מצפים מהם.

בשנים האחרונות נערכו מחקרים על מוח המתבגרים, כגון אלה שנעשו על ידי דבורה יורגלון-טוד ואחרים, שנתנו גושפנקא אמפירית המוכיחה שחלקים מסוימים במוח אצל מתבגרים מתחת לגיל 20 ובמיוחד החלקים הפרונטאליים בו, אינם בשלים דיים בפונקציות העיליות כגון קבלת החלטות, שיקול דעת, שיפוט ערכי ומוסרי, הבנת מצבים מורכבים ויעד. יכולות אלה מבשילות לקראת סוף שנות העשרה. זאת אומרת, שמה שחשנו במשך שנים באופן אינטואיטיבי, דהיינו שמתבגרים פועלים לעתים בצורה בלתי בשלה, בלתי אחראית או "ילדותית", נובע מההתפתחות הפיזיולוגית של החלק הקדמי של מוחם. מכאן נובע שעד שהפונקציות האלה אינן מבשילות, הם לא מסוגלים לנהוג כאדם מבוגר. לא פעם נוצר אפוא מצב מסובך שמתבגר הרוצה להתנהג כבוגר ומרגיש שהוא כזה, וגם הוריו והחברה מצפים שינהג ככזה, הוא אינו מסוגל כיוון שפיזיולוגית הוא עדיין "ילד" במידה מסוימת, כולל הצעירים המתגייסים לצבא. בנושא הספציפי והמורכב הזה אל לנו לשכוח שלצבא הולכים לעיתים קרובות צעירים שאמנם מבחינה חוקית נחשבים למבוגרים ביום שעברו את גיל 18, אך העומס המוטל עליהם והציפיות מהם הן בלתי מציאותיות. לאחר התיאור המצומצם על אפיוני תהליך ההתבגרות, ברצוני לדבר על נושא ספציפי, המייצג

היטב את ההתנהגויות המסוכנות בהן עוסק הפנל שלנו והוא השימוש בחומרים הפסיכואקטיביים, או במילים אחרות כל החומרים הטבעיים והסינטטיים המשפיעים על מוח האדם ומשנים את מצב התודעה שלו, כגון אלכוהול. החומרים האלה מופיעים בצורות שונות והשפעותיהם שונות ומגוונות. ראוי לציין שהשימוש בהם אינה תופעה "מודרנית" או "פוסט-מודרנית". השימוש בחומרים הפסיכואקטיביים מלווה את הציוויליזציה משחר ימיה וסביר לשער שחומרים האלה גם ימשיכו ללוות אותה תמיד. כאנקדוטה, כבר בתחילת ספר בראשית מופיע סיפור גן העדן, בו לאחר שאלוהים הניח את האדם בגן הוא מצווה עליו "...מכל עץ הגן אכול תאכל, ומעץ הדעת טוב ורע לא תאכל ממנו כי ביום אכלך ממנו מות תמות". בהמשך הנחש מסביר לחוה שבאכלם ממנו הם לא ימותו כי "...יודע אלוהים כי ביום אכלכם ממנו ונפקחו עיניכם והייתם כאלוהים יודעי טוב ורע" והיתר היסטוריה. חוה מציעה/מפתה/נותנת לאדם מעץ הדעת, הוא מסכים ואוכל ממנו ו"תפקחה עיני שניהם", דהיינו הם משנים את מצב תודעתם. כל החומרים הפסיכואקטיביים, כהגדרתם, משנים את מצב התודעה שלנו, למשל מעצב לשמחה, משעמום לפעלתנות ועניין, מערות לשינה וכולי. בגלל תופעה זאת, הנתפשת כפונקציונאלית ויעילה, האנושות לאורך כל שנותיה, השתמשה וכנראה תמשיך להשתמש בחומרים האלה לשינוי מצב התודעה.

אנשים משתמשים בהם אם כדי לישון בלילה, או כדי לצאת לבלות ועוד, להפיג חרדה או דיכאון. החברה חילקה את החומרים באופן שרירותי לכמה קבוצות. יש חומרים פסיכואקטיביים חוקיים, כמו אלכוהול (אתנול), או טבק (ניקוטין), או שוקולד (תיאוברומין), ויש חומרים לא חוקיים, הנקראים בעברית סמים על כל סוגיהם. ישנם חומרים פסיכואקטיביים שנקראים תרופות שאפשר להשתמש בהם רק באישור רופא, למשל נגד דיכאון, נגד כאב, נגד סכיזופרניה, נגד חרדה. בשנים האחרונות הצטרפה לרשימת החומרים האלה קבוצה חדשה המוגדרת כ**תוספי מזון**, שהם לא פחות ולא יותר מאשר חומרים פסיכואקטיביים אשר הרשויות בחרו להגדירם כתוספי מזון המכוונים לרוב להרגעה ושינה ואשר השימוש בהם אינו דורש אישור רפואי ואינו מהווה עבירה על החוק.

המספר, המגוון והכמות של החומרים השונים הנצרכים בעולם כולו הולכים וגוברים מדי שנה בשנה. כל שנה יוצאים לשוק חומרים חדשים בעלי תכונות חדשות, גם חוקיים וגם בלתי חוקיים. אפשר להניח שלא ירחק היום שימצאו את החומר הפסיכואקטיבי שיגביר את האינטליגנציה או את התפישה המתמטית, ואז כאשר לילד יהיה מבחן בחשבון אמו תיתן לו מראש כדור שישפר את הביצוע שלו.

הדבר המעניין בתחום הזה הוא שהמוח לא מבדיל בין ההגדרות החוקיות של החומרים, הוא לא יודע אם זה חוקי או לא חוקי. אם אתה שותה אלכוהול, מעשן שאכטה של חשיש, או מזריק הירואין, המוח יודע לקרוא רק את המבנה המולקולארי של החומר הפעיל ופועל בהתאם לכך. כאשר החומר הפעיל משפיע, ובדרך כלל מתלווה לכך תחושה מהנה, סביר להניח שהאדם ימשיך להשתמש בו שוב ושוב, ואף יפתח מנגנוני צריכה ושליטה על הכמויות, הנסיבות ודרכי הצריכה. אך מחקרים רבים הוכיחו באופן חד משמעי שככל שמתחילים בשימוש בחומר בגיל צעיר יותר, היכולת לבקר ולשלוט על הכמות ועל סוג החומרים קטנה. דהיינו, ילדים קטנים שמשתמשים בחומרים פסיכואקטיביים כמו קוקה קולה, שוקולד, טבק או אלכוהול בגיל 8, או מעשנים מריחואנה כבר בחטיבת הביניים למשל, יש להם פחות כלים וכמובן פחות סיכויים לבקר ולהתמודד עם השפעתו. במקום לפתח כלים להתמודדות פעילה עם החיים, עם המצב הקיומי שבו הצעירים נמצאים, הם יעדיפו לחזור ולהשתמש בחומרים הפסיכואקטיביים במטרה להרגיש את תחושת

העונג ו/או העוצמה.

הסיבות והמניעים לשימוש הם רבים, אבל קיימים שני מניעים עיקריים לשימוש בחומרים הפסיכואקטיביים מכל הסוגים. הראשון, במטרה להקטין מצוקה, סבל או כאב פיזי או נפשי. למשל הילדים האתיופיים, שהדבר המרכזי בחייהם הוא בריחה מהמציאות האומללה שמדינת ישראל יצרה עבורם. הם יגלו את תכונותיהם של החומרים השונים וישתמשו בהם במטרה ליצור אשליית הקלה, אפילו רגעית. בגילם הצעיר הם נעדרי כלים, משאבים, כוח וידע לשנות את המציאות האובייקטיבית, לכן הם יעדיפו לשנות את מצב התודעה ולחוש הקלה, שמחה, כוח או רוגע. בהיעדר כישורים יעילים לקבלת החלטות, שיקול דעת או שליטה עצמית, השימוש הבלתי מבוקר בחומרים השונים, מלווה בדרך כלל בתופעות לוואי של אומניפוטנציה כגון אלימות, התפרקות וביטוי רגשות שליליים כשנאה וזעם.

המניע המרכזי השני לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים הוא הגברת הנאה המהווה את הצד השני של אותו מטבע שצוין לעיל, כפי שכתוב בפרק ק"ד פסוק ט"ו בתהילים: "יין ישמח לבב אנוש". בני אדם פיתחו אין ספור אסטרטגיות ואמצעים לשמוח וליהנות, רובם מתובלים בחומרים מגוונים. בני אדם צעירים ומבוגרים כאחד לא חייבים להיות במצוקה במטרה להעצים את הנאתם. גם בהיותם מרוצים, רגועים, שבעים פיזית או שבעי רצון, הם יחפשו דרכים להגביר את הנאתם כגון מוזיקה, ריקוד, טיפוס הרים, קיום יחסי מין, יצירה ועוד ועוד. לחומרים השונים יש יתרון על כל יתר השיטות: השימוש בהם כמעט שאינו דורש מאמץ ואף לא סיבה, הוא מהיר, אפקטיבי ונוח בדרך כלל.

כפי שציניתי, נראה שלאור העובדה שהשימוש בחומרים השונים קיים וימשיך להתקיים, עלינו, הבוגרים האחראים על הדורות הצעירים, להכיר בעובדה שהילדים ימשיכו להיחשף ולהשתמש בחומרים פסיכואקטיביים כל עוד המדינה מקבלת מצד אחד את חוקיותם של חלק מהנפוצים והמסוכנים ביותר כגון אלכוהול וטבק, ומצד אחר אינה מסוגלת להגביל באופן משמעותי את הפצתם של הבלתי חוקיים. ניסיון של שנים רבות המבוסס על עבודה חינוכית וקלינית ועל אין סוף מחקרים אמפיריים מוכיח שהדרך היעילה ביותר בהתמודדות עם תופעות מסכנות ומסוכנות היא מניעה חינוכית, המיושמת על ידי המחנכים ההורים והקהילה. המטרה שלה הקניית תפישת עולם וכלים התנהגותיים, המעניקים לצעירים בכל הגילים דרכים לאי שימוש, או שימוש מבוקר בהתאם לגישה החינוכית, לחומרים השונים ולרמה ההתפתחותית של הילד או הצעיר. עקרון זה מתייחס גם לתופעות שליליות האופייניות היום לחברה הישראלית כגון אלימות, נהיגה פרועה, גזענות, ניצול מיני ועוד.

בהקשר הזה, כמה מילים על שני מושגים הנפוצים בשנים האחרונות בסביבתנו החינוכית: סמכות הורית וסמכות מורית. אפשר העניק בקלות רבה סמכות חיצונית למשל לקצין, המקבל כמה ברזלים על הכתפיים, אבל סמכות הורית או סמכות מורית היא עניין של אישיות, מסירות, אכפתיות, אהבה ובעיקר כריזמה. או שיש לך או שאין לך את זה. למשל, אדם שמתמנה לתפקיד ניהולי בבית ספר, מקבל מבחינה פורמאלית תפקיד סמכותי, נטול ערך בסמכות החינוכית הדרושה לעיצוב אישיותו וזהותו המגובשת של המתבגר. הסמכות החינוכית היא זאת שנקנית מתוך מסירות, אמפתיה ומעורבות רגשית מלאה עם הילדים, הן הילד הפרטי והן התלמיד, זאת סמכות שהופכת לפעילה ויעילה ומלווה את האדם כל חייו. העצמת כוחם החיצוני והאוטוריטה של המורים וההורים יכולה לאפשר סדר ושקט במוסדות החינוכיים או הבית, אבל היא בונה מערכות סמכותניות שמבוססות על צייתנות ריקה מתוכן ועל קונפורמיות משתקת.

לכן, אני מציע להקפיד ולהיזהר בשימוש במונח "סמכות" ולדבר על מעורבות ופיקוח של מורים והורים. יש לדאוג שלא נהפוך את הדמויות המשמעותיות לילדים ולנוער לדמויות סמכותניות. אין צורך בהורים סמכותיים מבחינה משמעתית, לא צריך שוטרים או "סופר הורים", אלא בהורים מעורבים בחיי ילדיהם, שנוכחים בחיי ילדיהם, שיודעים מה עובר על ילדיהם, מה הם מרגישים, מה חושבים ומה עושים, איפה הם נמצאים, מי החברים שלהם ובעיקר שמסוגלים לקיים שיח משמעותי ואמיתי איתם, רגיש ומכבד, ומותר מתובל בהומור ולא בפאתוס... הורים שמסוגלים להביע את דעתם בצורה תקשורתית ולא פקודתית. מובן מאילו שתהליך זה לא יכול להתחיל בגיל ההתבגרות, כי אז זה עלול להיות מאוחר מדי.

הורים רבים מתלוננים לעיתים שילדיהם גדלים היום בתפישה ש"הכל מגיע להם". זאת כמובן תחושה שהבית העניק להם. האם אתם יודעים כמה זמן הורה ממוצע נמצא באינטראקציה ישירה עם ילדיו המתבגרים בחברה המערבית, בארצות הברית ובאירופה? על פי מחקרים שנערכו בשנים האחרונות, רק 7 דקות ביממה! הקשקוש הזה שבמקום להיות זמן כמותי עם הילדים, ההורה בא ומספר לילדיו בבהילות על פלוטו הכלבלב מקיבוץ מגידו, מחבק אותם, ומגדיר את זה כ"זמן איכותי", זה בוודאי לא יעניק לילדים תפישת עולם ובוודאי לא יכול להעניק להורה את הסמכות הרצויה.

אני לא הראשון שאגיד שצריך רישיון להיות הורה, אבל הורה שמחליט להביא ילדים לעולם, חייב לקחת אחריות וצריך ללמוד ולפתח את המיומנות הזאת, בעיקר בחברה שמוכיחה לעיתים קרובות מדי שהאינסטינקט ההורי אינו פועל תמיד, לאחר שהורים מענים, שונאים ורוצחים את ילדיהם. יש הורים ההולכים ללמוד על סמכות הורית, אבל כשהחברה משדרת דרך הטלוויזיה, דרך ההתנהגות השוטפת, דרך החיקוי המטומטם של החברה האמריקנית, שלהורה אין פונקציה משמעותית, אז גם ההורה עצמו נוהג בצורה כזו. כמובן שקריאה מכוונת, השתתפות בקורסים ובסדנאות, שידורים תבוניים אליהם נחשפים ההורים מגן הילדים, עשויים לסייע. אך כל נשכח לצערנו, שחלק מההורים הם נעדרי תפישה וכלים חינוכיים, שבעצמם הם אינפנטילים וחלק מהם לא מסוגלים לתפקד כהורים כי לא הגיעו לאותה בשלות נפשית שמאפשרת לאדם לקחת אחריות אמיתית ומלאה על הילד. ההורים האלה הם גם באחריותנו ודאגתנו.

ובחזרה לעניין החינוך והחינוך המניעתי: אם אנחנו מחנכים את הילדים ובוניים אצלם תפישת עולם שמתנגדת להתנהגויות פרועות, או לאלמות, אם לילד יש "התקן תוך מוחי" שהוא לא יכול בשום פנים לבצע התנהגויות כאלה כי הוא הפנים את זה, אזי יש סיכוי סביר שכאשר הוא יגיע לגיל ההתבגרות הוא לא יעשה את זה.

התכניות להורים חייבות להתחיל כבר בגן הילדים. יש תכניות מניעה מוכנות, גם במשרד החינוך, והייתי שותף לפיתוח חלק מהן, שמכוונות לילדים קטנים, לחטיבת ביניים, לבית הספר התיכון, דרוש רק שמישהו יפעיל אותן. בתי הספר מחויבים להפעיל באופן שוטף תכניות להורים וילדים למניעת צריכה של סמים ואלכוהול. אבל הן חייבות לעסוק גם במשהו שהוא הרבה יותר משמעותי, והיא בניית תפישת עולם הומניסטית ודמוקרטית המעמידה במרכז את האדם. לא המדינה, לא המשטר ולא סמכות מכל סוג אחר.

חלק גדול מהתופעות שדיברתי עליהן הן למעשה שיקוף מדויק של מה שקורה לחברת המבוגרים. מדינת ישראל, שבה מנהיגיה הם בעיני הנוער פקידים שמתחלפים מפעם לפעם, אנשים מושחתים שחלקם יושב בכלא, שבה העבריינות חוגגת, משפחות הפשע משתלטות על המרחב הציבורי, המנוהל כבר על ידי הקשר בין הון לשלטון, הציניות, הסגידה לכוחנות ולכסף או

לאמונות תפלות, כל זה מפתח אצל בני הנוער גישה פסימית לחיים. הם מתקשים לפתח תפישה אופטימית של תקווה, לכן חלק גדול מהאנרגיה שלהם מופנית לבילויים שהם למעשה אסקפיזם לשמו. אין להם לקראת מה להתאמץ, כי כבר אמרו לנו שעל חרבנו נחיה, שלא יהיה שלום, שאין עם מי לדבר, שהחיים בזבל, כמו בסדרת הטלוויזיה "עספור" החביבה על חלק מהם, שבה ארבעה "פושטקים", כמו שאמרנו בזמנו, חיים בזבל פיזית ובצורה מטפורית, החיים מתנהלים במין מגרש גרוטאות, שם הם מעשנים סמים, שותים אלכוהול, עוסקים בעבריינות קלה... והכל נחמד, יש צחוקים... ממש דוגמה.

השימוש בחומרים פסיכואקטיביים וחלק מההתנהגויות המסוכנות והמתפרקות קורים כמו בסדרה לא רק אצל הילדים האתיופים, אלא גם אצל הילדים "שלנו". חלק מהאנשים הצעירים בארץ סובלים מדיכאון סמוי, אולי מכיוון שהיו בצבא ונחשפו לטראומות, להרג, לזוועות, חלק כי אין להם תקווה אמיתית לשפר את חייהם. אסור לשכוח שאלה תנאי הסוציאליזציה במדינת ישראל.

בפסיכולוגיה האקזיסטנציאלית קיים המושג ריק קיומי. אתה לא יכול למלא אותו אם אין לך תכנים משמעותיים. לחלק מהנוער יש בבית הכל מבחינה חומרית, אבל הריק הקיומי כאילו מתמלא באמצעות אלכוהול ו/או סמים. חלק אחר גדל מתחת לקו העוני, הורים וילדים, חיים במחסור תמידי בהווה ובהסתברות גבוהה גם בעתיד. הצעירים יעשו בדיוק את מה שעושים הוריהם. ההורים של אותם ילדים גם שותים וחלק מהם גם משתמשים בסמים. כי זה מה שקורה לבני אדם בחברה "מתוקנת" שחיים ללא תקווה.

אני מציע שבאותה מידה שקיימת רשות למלחמה בסמים, חייבת לקום במדינת ישראל רשות לפיתוח תפישה אופטימית הומאנית ודמוקרטית לילדים, שתהיה בעלת ראש פתוח. שלא נאכל את הילדים במרק דלוח של לאומנות, פסבדו־דתיות ופסבדו־רוחניות. חייבים להעניק לילדים משהו שעבורו שווה לחיות ולהתאמץ, ושאת כל האנרגיות של גיל הנעורים יפנו למקום אחר. אם המדינה תשתנה, יש סיכוי שגם הילדים יגיעו לשם.

אסור לנו לשכוח שמדינת ישראל החליטה לפני כעשרים שנה להתפרק מנכסיה ובאופן שיטתי היא מפריטה של כל דבר ששייך לה. ברגע שהיא עושה את זה היא מפסיקה לקחת אחריות. ברגע שמערכת החינוך עוברת תהליך של הפרטה סמויה וגלויה, חלק מהנוער והילדים יגדלו בבתי ספר של הרשת העצמאית, והמדינה לא תוכל לפקח על חלק גדול מהתכנים שהזכרתי קודם. בית הספר לא השתנה לטובה. כיתות מאוכלסות יתר על המידה, מצב שאינו מאפשר גם למורה הדגול ביותר, גם אם הוא פסטלוצי בעצמו, לעבוד כפי שנדרש על פי כל קריטריון פדגוגי. גם המשכורות האינפנטיליות שהמורים מקבלים אינן מאפשרות להם למלא כראוי את תפקידיהם, הן מבחינת ההשקעה החינוכית והן מבחינת המעמד. הדבר מתבטא כששואלים היום ילד, מה הוא רוצה להיות כשהיה גדול, הוא לא מציין מקצוע, ובוודאי לא הוראה, אלא עונה: עשיר. כנראה שבמדינת ישראל, שמנוהלת במידה רבה על ידי אילי הון ניסגדים, הכסף הפך להיות בעיני הילדים והנוער הדבר העיקרי. אם מורה רוצה לחנך, הוא חייב להיות מחויב לבית הספר. הוא רוצה לקבל משכורת טובה שתאפשר לי לעבוד בכבוד ושגם הילדים יכבדו אותו.

אני מאמין בחינוך, אני חושב שמערכת החינוך חייבת להתחזק באופן משמעותי ולקחת את כל האחריות על הנושאים שהיא אמורה לחנך בהם.



## קודם כל: לאפשר לילדים שלנו לחיות

הכנס עוסק בידע, בדעת, במיומנות, ברצון להציב את מדינת ישראל במקום מכובד בקרב משפחת העמים, אבל אני מדבר על משהו הרבה יותר בסיסי, על הצורך לאפשר לילדים שלנו לחיות. מאז שנת 2000 ועד היום נפגעו בישראל 37 אלף ילדים בני אפס עד ארבע-עשרה. 30 אלף משפחות חוו את חוויית ההיפגעות של ילד בתאונת דרכים. בכל שנה כיתת לימוד נמחקת מהחיים. מדינת ישראל נמצאת במקום הראשון בקרב מדינות אירופה בשיעור הילדים שנהרגים. האם זו תמונת מצב במדינה מתוקנת? האם אפשר להתייחס למצב הזה בשוויון נפש? 64% מהילדים שנפגעו היו הולכי רגל – כי לילד קטן עד גיל תשע אין כלים ולא בסיס קוגניטיבי אלמנטרי כדי להתמודד עם המורכבות של הכביש. ילד עד גיל תשע רואה ב-30% פחות מאיתנו ולעולם אינו אומד נכון את המרחק של הכביש, כך שנדמה לו שסיפיק לחצות את הכביש. דעתו גם מוסחת בקלות. הוא רואה את החבר, או את ההורה בצד השני של הכביש, ורץ בלי לראות שיש בעיה בכביש. ילד עד גיל תשע גם לא מזהה את הרעש של המנוע והצמיגים כרעש שמתריע מפני סכנה. לכן, בחברה מתוקנת המבוגרים מגנים על הילדים. 24% מהילדים נפגעים בתוך הרכב. אם למשל שני ילדים יושבים ברכב שנוסע במהירות של 80 קילומטר בשעה, האחד חגור ויושב במושב בטיחות והשני אינו חגור, הרי במקרה שהרכב יתנגש במשהו וייעצר, הילד החגור ייטלטל מעט במושב, אבל הילד השני יעוף מהרכב במהירות של 80 קילומטר בשעה, ובוודאי שאף ילד קטן לא יכול לשרוד בהתנגשות כזאת. 10% נהרגים כשהם רוכבים על אופניים – ברוב המקרים, הפגיעה של ילדים בעת שהם רוכבים על אופניים היא בראש, וזאת מכיוון שהם לא חובשים קסדה. קבוצה בוגרת יותר היא הנהגים הצעירים. משנת 2000 ועד 2010 נפגעו בישראל 41,800 נהגים צעירים בגילאי 17-24. בכל שנה נהרגים במוצע 36 נערים בראשית דרכם בתאונות חסרות כל היגיון, בשבריר שנייה של טעות. בכל סוף שבוע אנחנו מתבשרים על מקרה כזה ושואלים את עצמנו: האם אפשר לעשות מעשה? האם זה המחיר שחברה צריכה לשלם על מספר כלי הרכב שיש בה, על הקידמה והמודרניזציה? התשובה היא לא. מדינות רבות בעולם הוכיחו שאפשר אחרת. בשנת 2000 התכנסו קרוב ל-30 ראשי מדינות באירופה וקיבלו החלטה בעלת משמעות אדירה, לפיה בין 2000 ל-2010 הם יפחיתו ב-50% את מספר ההרוגים בתאונות דרכים. אמרו ועשו. המילים לא התאדו אלא הפכו למעשים. ואכן, מספר המדינות שהצליחו להגיע ליעד הזה הוא מדהים. כלומר, הן הפחיתו את מספר התאונות, את מספר ההרוגים, את מספר הילדים שנפגעים.

זה מלמד שמה שניתן לעשות שם, אפשר לעשות גם כאן. אז איך עושים את זה? איך משנים את המצב? אפשר להפחית את מספר הילדים שנפגעים במדינת ישראל באמצעות כמה פעולות

---

שמואל אבואב הוא מנכ"ל עמותת "אור ירוק". בעבר היה מנכ"ל משרד החינוך וראש המועצה בקריית טבעון במשך שנים רבות.

בסיסיות, שניתן ליישמן כבר מחר בבוקר. פעולה אחת חשובה היא שנבין ונפנים שילד אינו יכול להימצא לבד בכביש וחייב תמיד להיות מלווה באדם מבוגר. אז קודם כל נבין למה אנחנו לא שולחים ילדים צעירים לבד לכביש. דבר שני, במדינות רבות בעולם, מגן הילדים ועד י"ב מקדישים לנושא שעה שבועית. בגיל הצעיר מדובר בזהירות בדרכים, ובגיל הבוגר בחינוך לתעבורה. אני מדבר על חינוך לתעבורה, כי בכיתה י"א הילדים מקבלים את רישיון הנהיגה וזהו גיל מאוד סוער אצלם. כשנער בגיל הזה מקבל רישיון נהיגה, נדמה לו שהוא מקבל את כרטיס הכניסה לעולם המבוגרים. אצל הצעירים ההרפתקנות ועזות המצח, הנטייה לקחת סיכונים והלחץ החברתי והביולוגיים אל תוך השעות הקטנות של הלילה והאלכוהול - הם הגורמים לתאונות. אם נשאייר אותם רק עם 28 שיעורים מעשיים שהם לומדים אצל המורה לנהיגה, נשאייר את המצב כמות שהוא. לכן בא החינוך לתעבורה שמטמיע בהם יחידות של הבנה מה זה אלכוהול, מהי חגירת חגורת בטיחות, מה זו הסחת דעת, מה זו נהיגת לילה ומה המשמעות של מהירות וכיצד באלה, מכלול הנושאים שהם מצילי חיים. זו לא תוכנית לימוד, לא עוד הרחבת ידע, ולא פיתוח מיומנות. זה לתת כלים שיכולים להציל את חייהם של הילדים. ממשלת ישראל קיבלה שמונה פעמים החלטה שיש ללמד מגן הילדים ועד י"ב חינוך לזהירות בדרכים, כי ראו שזה עובד בעולם. היום רק שליש מהתלמידים לומדים את זה. ואני חושב שממשלת ישראל הולכת לעשות משגה חמור וחסר אחריות ולבטל בקרוב את חובת החינוך לזהירות בדרכים. פעולה נוספת, על ראשי הרשויות למפות את המקומות שבהם מסתובבים הילדים, ההסעות, אזורי המשחקים וגני המשחקים, ולהבטיח שהשטחים האלה יהיו בטיחותיים, ולכן יהיו בהם מעקות, מעברי חצייה, תאורה טובה, כל אותם דברים קטנים שלא צריך להפוך את העיר כדי לסדר אותם. רק להבין שבתאונות דרכים דבר מצטרף לדבר והפסיפס הזה הופך בסוף למארג של עיר בטוחה. עוד פעולה, ככל שנטמיע בילדים כבר מגיל צעיר את ההבנה ובמבוגרים את המסר, שלא נוסעים בלי חגורת בטיחות, ולא משנה אם נוסעים קרוב לבית או רחוק, הם יהיו השגרירים של תחום הבטיחות בדרכים. לגבי הבוגרים, החברה בתיכון, זוהי פעולה משולבת של מספר גורמים: במסגרת תוכנית הלימוד, נטמיע בהם את התובנות ואת המשמעות של האחריות שיש למי שאוחז בהגה, נשנה את אופן לימוד הנהיגה, שלא כל כך מהר מקבלים את הרישיון, המשטרה מצדה תגביר את האכיפה במקומות הביילוי וההורים יבינו שצריך להתמודד עם הלחץ של הילד, ולפני שהם נותנים את מפתחות הרכב יגידו לו: תקבל את הרכב אם באמת תנהג בו באחריות. ולצד זה יש לפתח טכנולוגיה שאפשר ללוות את הנהג בדפוס הנהיגה שלו. אלו מעשים שהצליחו להוריד בצורה מרשימה ביותר את מספר ההרוגים, ולכן אין שליחות יותר גדולה, אין מעשה יותר חשוב, אין סדר עדיפות יותר מתבקש מאשר הגנה על אזרחי המדינה הצעירים, וביכולתנו לעשות את זה. אם המדינה תתמיד בתכנית הלאומית שבה היא התחילה ב-2005, הרי שבעוד חמש שנים נוכל לרדת ל-250 הרוגים בשנה, כאשר בשנת 2002 המספר היה כמעט 500. העלות של התכנית היא 550 מיליון שקלים. הממשלה הטילה על שר התחבורה ליישם את התכנית. יש אפוא כתובת לאומית. הוא נושא באחריות הכוללת והוא צריך לספוג ביקורת נוקבת אם הוא נכשל בהשגת היעד.

אנחנו צריכים לתבוע באופן בלתי מתפשר מהמדינה לספק את השירות הזה. ישראל משקיעה 16 מיליארד שקלים בשנה מקופתה בנזקים מתאונות דרכים. רק מבחינה כלכלית, אם היא תשקיע 550 מיליון בשנה היא תפחית בכל שנה יותר ממיליארד שקלים. ככה זה עובד בעולם, אבל פה אנחנו מחוקקים חוק, מאשרים תכנית ואחר כך מקצצים ומשנים. לכן אני אומר, הגורם שיביא לשינוי הוא המדינה, זהו תפקידה, זו אחריותה וזה מה שהציבור צריך לבקש ממנה. המדינה הזו השכילה להגיע להישגים מרשימים בכל קנה מידה, היא פיתחה מערכות מדהימות, באיזשהו שלב גלינו מתוך עצמנו, מתוך תורתנו החברתית, ואימצנו תורה שגויה. סטינו מן הדרך וביכולתנו לחזור לשם, וזו האחריות של המדינה לכוון לכך. בראייה כוללת, זו האחריות שלנו לא להשאיר אנשים מאחור. אני לא מדבר על צדק חברתי, חמלה, סולידריות, ערבות וכל המילים הגבוהות ששורשיהן נטועים עמוק ביהדות. אני רוצה לדבר על כך שחברה יכולה להתפרק ולאבד את יציבותה כחברה דמוקרטית ואת היכולת שלה לשלוט, אם השוליים שלה יהיו גדולים. הייתי במשך 16 שנים ראש מועצה בקריית טבעון. הספיקו ארבעה נרקומנים, לא יותר, כדי שכל אחד יפרוץ כל לילה לחמש דירות וליצור מהומה. הספיק ילד אחד בכיתה כדי להפוך וליצור מבוכה ומבולקה. לכן, אם נשאיר אנשים מאחור והם יעמדו זועמים ומקנאים ושונאים ומתוסכלים, הם יפוררו את האיכות ואת היציבות ואת האקלים של החברה. לכן, האחריות שלנו היא לטפל באותם אנשים כדי להפוך אותם לנורמטיביים, כדי לשלב אותם, כדי להפוך אותם לחלק מהחברה ולא שוליים שמפוררים את היציבות. זו המשימה שלנו כחברה.

## נאוה ברק

### נדרשת תוכנית מערכתית וכלל-ישראלית לצמצום ממדי הסיכון והמצוקה של בני הנוער

כבר 14 שנה אני מלווה את עמותת "עלם" כנשיאה. העמותה עצמה הוקמה לפני 27 שנה במטרה לסייע לבני נוער במצבי סיכון או מצוקה, והיום אנחנו פועלים בכ-40 יישובים בכל רחבי הארץ. רק במהלך 2009 פגשנו בעלם עשרות אלפי מתבגרים וקיימנו קשר טיפולי ורציף עם 14 אלף בני נוער.

בדוח השנתי של העמותה לשנת 2009 עולות תופעות מדאיגות של התנהגות מתפרקת, שמחדדות את נושא הדיון שלנו היום. כך למשל, צריכת אלכוהול הפכה לתופעה חוצת גבולות, ערים ומגזרים. 90 אחוז מבני הנוער שאנחנו פוגשים מדווחים על צריכה מוגברת של אלכוהול. שתיית אלכוהול כדרך בילוי הפכה נורמטיבית אפילו בקרב ילדים בני 11. יש גידול בהימנעות ובזלזול בשימוש באמצעי מניעה בקרב בני הנוער, ויש עלייה של 15% במספר ההריונות הלא רצויים בקרב נערות עד גיל 17, לעומת מספר ההריונות הלא רצויים בשנה הקודמת. האלימות בקרב בני הנוער התחזקה אף היא, וחל גידול של עשרה אחוזים במספר הדיווחים על אלימות פיזית ומינית בקרב בני נוער. בנוסף, האינטרנט הפך להיות במה להשפלות, לאלימות מילולית ולהטרדות מיניות, ותופעת השוטטות מתרחבת גם לגילאים צעירים יותר. אני עצמי, בסיוור בניידת בירושלים, ראיתי ילדים בני 8 עד 10 באים אל הניידת, מסתובבים בלילה לבד, ללא ליווי של הורה, ללא ליווי של אדם מבוגר. גם ההימורים בקרב בני נוער הם תופעה חדשה שנחשפנו לה השנה, כולל משחקי קלפים, הימורים באינטרנט כדרך בילוי, ואליהם מתלווים גם התנהגות ושיח עברייני, כמו גניבות, איומים ואלימות.

אני מציעה להתייחס להתנהגויות שהוזכרו כאן כהתנהגויות מתפרקות, כהתנהגויות בסיכון. נקודת המבט הזאת מאפשרת לנו, אנשי המקצוע המבוגרים, לראות בבני נוער המשתמשים בסמים ובאלכוהול, פורקי עול ואלימים, כמי שנמצאים בסיכון ובמצוקה וזקוקים לעזרתנו המבוגרים. בדבריי אתייחס לגישות להבנת התנהגויות הסיכון של בני הנוער ולדרכי הסיוע המתבצעים על ידי עמותת "עלם".

**מחסור בתרבות פנאי:** אחת הבעיות הנפוצות ביותר, שנובעת ממחסור בתרבות פנאי, היא שוטטות של בני נוער בשעות הערב והלילה שמלווה לעיתים במעשי ונדליזם, באלימות, בשימוש באלכוהול, בסמים, בעבירות רכוש ועוד. שעמום, חוסר מעש וחוסר עניין מהווים זרז להידרדרות לעבריינות, להתנהגות אנטי סוציאלית.

וונר ורהב, במחקר ב-2005, מצאו כי קיים קשר שלילי בין רמות שמחה ואושר הקשורים לרמת איכות חיים, לבין התנהגויות מסכנות, שימוש בסמים, מעורבות באלימות, התפרקות התא המשפחתי וחוסר תפקוד הורי.

**התפרקות התא המשפחתי המסורתי:** האחוז הגבוה של מקרי הגירושים וריבוי משפחות חד

---

נאוה ברק היא נשיאת עמותת "עלם".

הוריות, הם מקור לחוסר יציבות ולמשברים הפוגעים בתפקוד ההורים. הורים לא משמשים יותר עוגן יציב בחיי המתבגרים, לא מודל להזדהות ולחיקוי, ובכלל, אינם מציבים גבולות. אין מבוגר משמעותי שמתווה דרך, שמרסן, ומכאן קצרה הדרך להתנהגות מופקרת.

**אובדן הסמכות המורית:** גם המורים בעידן החדש איבדו מסמכותם כמודל לחינוך, לריסון ולחיקוי. בעידן של חוק זכויות הילד וחוק זכויות התלמיד הם חשים חסרי אונים בביסוס סמכותם. לפעמים הגנת יתר, נתינת חופש גם בבית וגם במערכת החינוך, מבלבלים את המתבגרים. תפקידם של המורים לחנך ולהציב גבולות. תפקידם של ההורים לקיים תקשורת יומיומית עם ילדיהם, לדעת היכן הם מבלים, למה הם חשופים באינטרנט, מי הם חבריהם הקרובים. כשיש נתק רגשי בין הורים וילדיהם, יש התפרקות של הכל, מאבדים את הרסן ופורצים גבולות.

**מציאות פוסט-מודרנית:** בעשורים האחרונים אנחנו חיים במציאות של שינויים טכנולוגיים מואצים ומורכבויות חברתיות. כניסת תהליכי מחשוב ואינטרנט, רשתות חברתיות, גלובליזציה, טלפונים סלולריים ועוד. כל אלה משנים את הסדר החברתי ויוצרים אווירה של ריבוי אמיתות, חוסר סדר, ריבוי בחירות. לשינויים האלה יש השלכות שליליות, שעדיין קשה לנו להעריך אותם. סדר חדש זה גורם אף הוא להתנהגויות חריגות, מסוכנות וארסיות, לדפוסים של מרדנות, לאימוץ אידיאולוגיות קיצוניות, להתקבצות בקבוצות שווים ועוד.

**קליטת עלייה והשלכותיה:** בני הנוער בארץ מושפעים משינויים חברתיים ומלחצים שמאפיינים את החברה הישראלית, כמו מתחים ביטחוניים וקליטת עלייה. למרות שאנחנו חוגגים כבר עשרים שנה לעלייה מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה, בעיות רבות לא נפתרו. לצערי, אחוז הנשירה ממערכת החינוך גבוה. בתי הכלא הצבאיים מלאים בצעירים עולים, ובהוסטלים של חסות הנוער רוב הנערות הן עולות. בני נוער ממשפחות עולים מהווים 50% מבני הנוער שאנחנו ב"עלם" פוגשים ומטפלים בהם. תחושות של זרות וחוסר קבלה מחלישים את ההורים בתפקודם מול ילדיהם המתבגרים.

אנחנו פוגשים בני נוער ששרויים במשבר כפול: של גיל ההתבגרות וההגירה. בני נוער אלה חווים קשיים קריטיים בגיבוש זהות אישית, תרבותית וחברתית, ומכאן הדרך קצרה אל הרחוב. לשם בורחים כדי להתנתק, שם גם חשופים לסכנות.

**ההתנתקות והשפעתה:** כן, גם להתנתקות הייתה השפעה קשה ביותר על מגזר שלם של בני נוער דתי לאומי. הם חוו שבר ערכי באמון שרכשו לדמויות בוגרות, שהיו מקור להזדהות. חלק מהם עזבו את בית הוריהם, נשרו ממסגרות חינוך, זנחו את הדת ומשוטטים בין חופי הכנרת, ים המלח ואילת. אנחנו פוגשים מאות מהם. את כל התסכול ואובדן הכיוון הם מבטאים בהתנהגויות מסוכנות.

פערים חברתיים, עוני ומצוקה: פערים חברתיים בישראל, עוני ומצוקה כלכלית הנמשכים כבר שלושה דורות יוצרים תסכול מתמשך, תרבות של קיפוח וניכור חברתי. מצב שבו הורים עובדים שעות ארוכות מחוץ לבית ולא מצליחים לפרנס את ילדיהם, מגביר את התסכול ויוצר קושי לפרוץ את מעגל העוני ולהיות מקור לתמיכה. גם הורים העסוקים בקריירה ונמצאים מחוץ לבית יוצרים תחושת ניכור ובדידות וגם הם לא מהווים מקור לתמיכה, אלא להיפך, להתפרקות. עד כאן הסיבות. ההתערבות שלנו ב"עלם" מאמצת את המודל הבלתי פורמאלי לסייע בכל אחת מהבעיות שתיארתי לעיל.

עתה אציין את הערכים המרכזיים של פעילותנו ב"עלם".  
**זמינות ונגישות:** המרכזים שלנו ב"עלם" הם זמינים ונגישים לבני הנוער. אנחנו מפעילים

שירותים בשעות היום ובשעות הלילה. אנחנו נמצאים במקומות שבהם נמצא הנוער, במרכזי הערים, במרכזי הביילוי, ברחוב, באינטרנט, בחופים בקיץ, באילת, בכנרת.

**יישוג, reaching out:** ב"עלם" משתרש היישוג כדרך עבודה. זה מזוהה בעיקר עם הניידות שלנו. צוותי הניידות מתמחים באיתור בני נוער, במתן מענה בסביבה הטבעית שלהם. החיזור שלנו אחרי הילדים הוא אקטיבי. אנחנו לא מחכים להם, אלא באים אליהם.

**מרחבים טיפוליים בלתי פורמאליים:** מודל ההתערבות הבלתי פורמאלי מאפשר לנו להתגבר על מכלול קשיים ביצירת הקשר עם המתבגרים. המפגש נעשה בדיאלוג, בגובה העיניים, ומאפשר ביטוי חופשי וספונטני בתוך גבולות בטוחים ובעיקר, בנוכחות מבוגרים משמעותיים, בדרך כלל מתנדבים.

**רגישות תרבותית ומגדרית:** אתגר ייחודי בתכניות הוא ניסיון לייצר מסגרת פלורליסטית שמותאמת לצורכי בני נוער עולים וקבוצות מיעוט אתניות, ומכבדת את התרבות שלהם ומעצימה אותם. אני גם רוצה לציין ש-30% מעובדי "עלם" הם עולים בעצמם, שמהווים גשר בונה עם בני נוער עולים שאנחנו פוגשים. כמה מרגש לראות עובדות סוציאליות אתיופיות, שבעבר היו מטופלות ב"עלם" ובחרו בעבודה סוציאלית, ועכשיו מתנדבות אצלנו בפרויקטים שונים.

**שיקום על ידי ליווי אישי ותעסוקה:** אלפי בני נוער שנשרו ממסגרות חינוכיות מצאו את מקומם בעולם העבריני, כשהם חסרי מיומנויות בסיסיות ומסגרת תומכת. "עלם" עושה שימוש במתנדבים בוגרים שחונכים בני נוער ומלמדים אותם, אחד על אחד, מיומנויות בסיס, כישורי חיים והכשרה מקצועית. הקשר הזה עם מבוגר משמעותי, שרוכש את אמונו של הנוער, מפתח איתו יחסים, מאמין בו, מגביר את הביטחון העצמי שלו. זה המודל שבעזרתו אפשר לחולל שינוי, להשתלב באורח חיים נורמטיבי, להתגייס לצה"ל, או להתחיל לעבוד. והמודל הזה עובד.

**התנדבות בני נוער:** מניסיוננו, לבני נוער שמתנדבים יש באמת תפקיד מרכזי בתהליך הטיפול והרבה כוח לחולל שינוי, מעצם היותם שייכים לקבוצת השווים. מצאנו גם שבני נוער שמתנדבים עוברים תהליך של העצמה.

**התנדבות מבוגרים:** חלק לא מבוטל מפעילות התמיכה נעשה על ידי 2,000 מתנדבים, כי בני הנוער מעריכים את עבודת המתנדבים ומעדיפים אותה לעיתים רבות יותר מאשר את הקשר עם איש מקצוע.

**לסיכום:** פיתוח סביבה בלתי פורמאלית, גישת תרבות ומגדר זמינה ונגישה, בה מבוגרים משמעותיים יוצרים קשר בגובה העיניים עם בני הנוער, היא המסגרת הטיפולית שאנחנו מאמצים ומאמינים בה. הפעילות הזו היא חלק מחזון רחב יותר של "עלם", אשר מונחה על ידי הרצון להוביל לשינוי חברתי ולהעלאת המודעות של הציבור לבני נוער במצוקה. בשעה זו של משבר יש צורך בשילוב ידיים ובהתגייסות של כל המערכות - החינוך ומשרדי הממשלה, האכיפה, המגזר השלישי, המשפחה - כדי להגביר את התמיכה בבני הנוער ולהחזיר את הסמכות ההורית והמורית. ברמה הלאומית, אנחנו צריכים לפתח תכנית שבה יותר ויותר מבוגרים, אלפים רבים, יירתמו למען בני הנוער אובדי הדרך. זה האתגר של החברה הישראלית - להקים תנועה לאומית של מתנדבים. יש בזה גם מסר חברתי, מעבר להשפעה האישית על כל נער ונערה. יותר אכפתיות ויותר הקשבה ישנו את המציאות הקשה של בני הנוער.

## יוזמות חינוכיות לצמצום צריכת האלכוהול בקרב בני נוער ומניעת נזקיו הנוראיים לפרט ולחברה

אני בן 29, והכי קרוב מחברי הפאנל לגיל המדובר. אני עומד בראש מפלגה, שחלק מחבריה סיימו זה עתה להיות חברים פעילים בדור הזה. בשנה וחצי האחרונות אני מכהן כממלא מקום בפועל של יו"ר ועדת החינוך בעירייה. אני יכול לומר שסיימתי להיות נער לפני עשר שנים, ולא הייתי ילד טוב במיוחד. אני יכול לספור על כף יד אחת את האירועים שבהם כנער השתכרתי ואפילו באופן קיצוני. וזה תמיד היה דרמטי. זה קרה בטיוול, או בנסיעה עם חברים וידעתי שאני צריך להסתיר את זה ושעדיף שלא יידעו.

הטראומות שחוויתי בעקבות האירועים הללו המריצו אותי לא להמשיך בקו הזה. עברו רק עשר שנים ואני מסתובב במסגרת עבודתי הרבה בלילות, ואני עד להיקפים חדשים של שתיית אלכוהול ולמקרים מזעזעים עקב כך.

לפני שנה וחצי נכנסתי לראש העיר ואמרתי לו: אנחנו חייבים לטפל בנושא עוד לפני שתהיה חקיקה, ואכן אפשר לציין את עליית המדרגה שעשינו בעירייה בטיפול באלכוהול. כל דלת שניסיתי לפתוח בעירייה נענתה בחיוב ובחיבוק גדול.

הדרך לפתור את בעיית השתייה היא קודם כל לנסות ולהבין מדוע זה קורה, ובקשר לזה אני רוצה להתייחס לשלוש נקודות: אחת, במדינת ישראל חוקי האלכוהול הם המקלים ביותר בעולם המערבי. בפועל, ילד בן 14 יכול לצרוך אלכוהול איפה שהוא רוצה, מתי שהוא רוצה, כמה שהוא רוצה וגם לשבת ולשתות אותו איפה שהוא רוצה. כי מותר לו. אסור למכור לו, אבל אם פקח עירוני רואה ילד בן 12 יושב עם בקבוק וודקה ופחיות רד בול, הוא נעדר סמכות כלשהי לאכוף עליו דבר.

יתרה מכך, וזו הנקודה השנייה, היחס שלנו כחברה לאלכוהול הוא אמביוולנטי, כי בניגוד לסמים, שברור לכולם שהם אסורים, לגבי האלכוהול מדברים עם הילדים בצורה אחת ומתנהגים בצורה אחרת. אלכוהול תופס חלק מרכזי מהאתוס של תרבות הפנאי של המבוגרים. והנושא השלישי, שאני מניח שכולם יסכימו לגביו, הוא התפרקות הסמכות ההורית, של התא המשפחתי ושל סמכות המורה.

בכל מקרה, בשנה וחצי האחרונות אנחנו בעיריית תל אביב מקדמים פרויקט של רצף חינוכי, שבמסגרתו שינינו את שיטת הרישום לבתי הספר, בין היתר על מנת ליצור רצף, שבמסגרתו ילד ילמד באותו בית ספר יסודי, באותה חטיבה, באותו תיכון ויהיה באותו שבט צופים או כל תנועת נוער שבה יבחר. זאת על מנת שהמעקב, לפחות המקצועי, אחר הילד יתחיל משלב מוקדם מאוד ויימשך עד סוף לימודיו.

בתחילת השנה הקמנו סירת הורים ראשונה בתל אביב, שנקראת "הורים ערים", בתקציב של למעלה ממאה אלף שקלים. אנחנו מפעילים אותה בשכונה אחת, בצפון מזרח העיר, בשיכון דן

---

אסף זמיר הוא סגן ראש עיריית תל אביב-יפו, ראש מפלגת הצעירים בעירייה, וממלא מקום יו"ר ועדת החינוך של העירייה.

וברמת החי"ל. בקיץ הזה אנחנו פותחים סיירת נוספת בכפר שלם. ביום חמישי הסיירת של כפר שלם יצאה בפעם הראשונה, ולערב ההשקה שלה הגיעו למעלה ממאה וחמישים הורים. הנוכחות של הסיירת הזו נדרשת, בין היתר, מכיוון שעדיף שמי שיפנה לילד וידבר על ליבו בנושא הזה הוא הורה ולא פקח ולא שוטר, כי הדיבור הנדרש הוא דיבור חם יותר ובגובה העיניים. הגברנו גם את האכיפה. רק בשנה האחרונה נסגרו ובוטלו רישיונות לכמעט 20 פיצוציות ברחבי תל אביב, שנתפסו מוכרות אלכוהול לקטינים; בחודש דצמבר האחרון שמנו "ספוט" בבתי הספר היסודיים, העל יסודיים, ובחטיבות הביניים, בנושא האלכוהול, ערכנו כנס בתיכונים שעירב הורים, מורים, תלמידים ויועצים, ונערכו גם פעילויות שכבתיות וכיתתיות; בקיץ התחלנו בפילוט של "ציפורי לילה", פרויקט שבו העירייה יוזמת בימי הקיץ פעילויות לילדים ולבני נוער בפארק דרום, פארק בגין בדרום תל אביב. השנה אנחנו מתעתדים להרחיב את הפעילות הזו. בנוסף, בשנה שעברה והשנה הקמנו ואנחנו מקימים שבעה מרכזי נוער שכונתיים, על מנת לאפשר לבני נוער שמסתובבים ברחובות להגיע לנקודה מסוימת, שבה פועל רכז נוער שקולט אותם ומפעיל אותם, במסגרת שבה כמובן אסור להשתמש באלכוהול ובסמים. כמו כן, השנה הופעלו על ידי היחידה לקידום נוער עשרים סדנאות להורים שבהן הם לומדים מה צריך לעשות עם ילדיהם.

השנה גם ערכנו כנס עם אגודת "משפחות הקשת", להורים גאים, כי יש הורים שהתהליך הזה הוא מורכב עבורם והם ביקשו להשתתף בסדנא שתרחיב את הידע שלהם לגבי הורות מסוג זה. אנחנו מתכוונים להרחיב את הסדנא הזו גם להורים לילדים סטרייטים. יש 8,500 בני נוער בתל אביב שפעילים בצופים, ועוד אלפים בודדים בתנועות נוער אחרות, יש פעילויות נוער שקורות בקיץ, ואנחנו מרחיבים אותן. חלק מהפעילויות הללו נובעות מהתפישה שהעירייה צריכה לעשות את זה, וחלק הן תוצאה של פניות הורים שאומרים: אין לילד מה לעשות, תפעילו אותו. ואני אומר לכם, העירייה, משרד החינוך, מינהל החינוך יכולים להפעיל ולקיים הפעלות לבני הנוער, אבל זה יכול לבוא רק לצד שיקום המשפחה והסמכות ההורית. בסך הכל, יחסית למוסדות מדינה אחרים, עיריית תל אביב עושה הרבה דברים שמוסדות אחרים לא עושים ומוציאה מיליוני שקלים בנושאים שבהם דנו, אבל כדי לחולל שינוי חייב להתקיים קשר בין מחנך, שמאחוריו ניצבים עירייה, הורה, ילד ותמיכה של המדינה.





# הצלחות ופריצות דרך בעשייה החינוכית





## חינוך דמוקרטי כמחול חופשי במרחב

תחילה כמה מילים על בית הספר הדמוקרטי בכפר סבא, שהוקם לפני 12 שנה וממוקם בחווה החקלאית בעיר: לומדים בו 370 ילדים, מכיתה א' ועד י"ב. משולבת בו גם קבוצת ילדים עם קשיים תקשורתיים, ובקרוב תצטרף אלינו קבוצה נוספת. הילדים בוחרים את תחומי הלימוד שלהם, ויכולים להשתתף בעיצוב תכנית הלימודים הבית ספרית. הלימודים מתקיימים במסגרות רב-גיליות ובאופנים מגוונים, תוך השקעת זמן משמעותי בקשר הבין-אישי בקהילה. בית הספר מנוהל דרך רשויות דמוקרטיות הפתוחות לחברי צוות, לילדים ולהורים. הרשויות פועלות מכוח חוקה בית ספרית, שקובעת ומציגה את ערכי היסוד שלנו, שהם זכויות אדם אישיות וחברתיות, עם מחויבות לסביבה הטבעית וגם לסביבה האנושית. זה הבסיס גם לחיבור של בית הספר לכפר סבא, קשר שחשוב לנו מאוד. אנחנו מעורבים, שותפים בעשיות קהילתיות וביוזמות חברתיות בעיר.

התבקשנו לדבר על "פריצות דרך". לא התחברתי לכותרת הזאת. בעוד ש"דרך" מצביעה על כיוון ברור למקום מסוים וידוע מראש, בית הספר שלי מציג משהו יותר מבלבל – שבילים, הסתעפויות, כיוונים, כאלה שמסומנים מראש וכאלה שלא. גם המלה "פריצה" אינה מבטאת נכונה את העשייה שלנו: "פריצה" יוצרת שינוי מתוך הפעלת כוח, ואילו אנחנו גילינו די מהר, שאין צורך להפעיל כוח. אין במי להילחם, לא צריך לפרוץ דרכים, הדרכים נמצאות, רק צריך לזהות אותן ולהחליט ללכת בהן, כמו שכתב המשורר נתן יונתן – "טוב ללכת בדרכים". לכן, יותר מאשר על "פריצת דרך" אני חושבת על "תנועה במרחב", על מחול חופשי, שאת ואתה, כלומר חברי צוות, ילדים והורים, מוזמנים להיות בו גם רקדנים וגם כוריאוגרפים. הם מוזמנים לעצב את החיים בבית הספר ולהשפיע גם על חייהם של אחרים. צוות בית הספר מתחייב לעזור להם למצוא את השביל שלהם.

הייחודיות שלנו היא בהבנה שההתחנכות לא צריכה להתקיים רק לפי תוכניות מוכתבות מלמעלה, אלא גם להיווצר מעצמנו. תפקיד הצוות הוא ללוות את הילדים בבחירות שלהם, לדבר איתם על הרעיונות, לבדוק איתם את המשמעויות הערכיות שלהם, לעזור להם להתחבר לידיע רלוונטי, להתחבר לעצמם, להיות ערים לקשיים, להתייחס לאחרים במרחב, ולהוציא לפועל את הרעיונות. יאנוש קורצ'אק מדבר על זה.

החופש והפתיחות מולידים כל הזמן יוזמות, יצירות ועשיות בבית הספר, כמו שינוי תב"ע עירונית של כפר סבא והפיכת חורשת האקליפטוסים המוזנחת הסמוכה לבית הספר ליער קהילתי פורח, יוזמה שבעקבותיה הוסמך בית הספר לבית ספר ירוק, ושקורמת בימים אלו עור וגידים; פתיחת כיתה לילדים עם קשיים תקשורתיים; הקמת מערך של ילדים חונכים; פתיחת קפיטריה לרווחת הקהילה ולמימון נסיעה לפולין; מיזמים יוצאי דופן במחול, במוסיקה ובתיאטרון שיצרו הילדים; ילדים שמלמדים כדורגל, מנחים שעות סיפור, קבוצה שיזמה לימודי פילוסופיה, אחרת – אקטואליה, ועוד ועוד. יש גם יוזמות של הורים, כמו הורים שמלמדים, קבוצות למידה משותפות

---

יעל בונה-לוי היא עורכת דין. השתתפה בהקמת בית הספר הדמוקרטי בכפר-סבא, וניהלה אותו במשך 12 שנים.

להורים, לילדים ולצוות.

אני מאמינה שבשנה הבאה תהיינה לנו יותר יוזמות, אם תקבל הצעת הצוות להרחיב את שעות הליווי שאנחנו נותנים לליווי יוזמות. ואגב, הורים רבים תומכים בהצעה הזאת, למרות שהשעות תילקחנה גם מתחומי הידע. ואין זה פלא שהם תומכים, כי מה יותר מרגש משתי נערות שמגיעות אליך ואומרות: "יש לנו רעיון לקיים ערב עם הופעות מחול שתבוצענה לא כרגיל בחדר המחול, אלא בכל מרחבי בית הספר. נרקוד בשעות הערב על המשטח של הקפיטריה, ברחבות, על פיסת הדשא, בארגז החול, כי מחול צריך להיות", הן אומרות, "חופשי ולעיני כל. הוא חלק מהחיים שלנו". ואת עונה: "רעיון נהדר", ואת נרגשת כשאת רואה את הברק הזה בעיניים. ואת אומרת: "בואנה ניפגש עם מורות למחול, נחשוב איך, מתי, נבדוק שאין התנגשות עם פעילויות אחרות, נבדוק אם יש מי שנפגע כתוצאה מהיוזמה, ואיך ניתן לטפל בפגיעה, איך לשתף אחרים, אבל, קודם כל - כן, אם אתן רוצות ואתן רציניות - אז כן". המועד של המחול הזה, שנקרא "מרחבים", שיזמו שתי נערות מבית הספר, מתפרסם באתר שלנו, ואתם מוזמנים להגיע.

היוזמות והעשייה הן סם חיים לבית ספר. היוזמות מפתיעות, מחדשות, מרעננות אותנו ומסייעות ליצירת תחושת שייכות ושותפות של חברי הקהילה. "תנועה במרחב" מתאפשרת במקום בו היא **התרבות** שלו. תנועה במרחב (כלומר, התזוזה שנוצרת בבית הספר בכל פעם שמישהו חולם, יוצר ומעשיר את חיינו), יכולה להתרחש בבית ספר שמקיים **תרבות המזמינה אותך לזום** (יגידו לך - "כן"), תרבות ששמחה לדבר איתך על הרעיון שלך ועל המשמעויות הנגזרות ממנו, שמייצעת לך כיצד לקדם את הרעיון, עם מי לדבר, מסייעת לפנות זמן, למצוא שותפים לרעיון, שעוזרת לך להתמודד עם אילוצים, ויש אילוצים ואסור להשאיר את הילדים תקועים שם (כמו שכתבה יונה וולך "אינני יודעת מתי תעמוד בי שוב אותה גבורה/ רגע כזה חוזר, מעניין, איננו ברשימה").

להלן דוגמה שממחישה את דבריי. אני זוכרת את הנער שביקש לבנות מבוך לילדי בית הספר במסגרת פרויקט גמר באמנות. ביחד עם מורי האמנות בחר מקום מתאים, שלא יפריע לאחרים, קיבל את ברכת הפרלמנט, וביחד עם הרבה מאוד ילדים שהתגייסו לעזור לו, חפר שוחה ספירלית, תכנן גשר ומנהרה. אבל קצין הבטיחות בעיריית כפר סבא הורה לפרק את הספירלה מחשש של התמוטטות. כאב הלב היה גדול. אפשר היה להיעצר בנקודה זאת ולומר "טוב, אי אפשר", אבל אף אחד לא ויתר. הפגשנו את הנער עם אדריכלית נוף, והיא עזרה לו להוציא מתוכו רעיון אחר, וכך נולדה ספירלת השיחים, שהחליפה את הרעיון המקורי של ספירלת השוחות. אגב, כבר יש בספירלה חלקים שהצמחיה בהם ממש עבותה. אפשר להגיע ולראות.

**המקום** צריך להיות **מזמין**. לדוגמה, מרחב האמנות בבית הספר מסודר כך, שכל ילד יודע היכן הדפים, היכן הטושים, המכחולים, הפנדות, המסגרות, ספריית האמנות, המחשבים... הכל פתוח ומזמין לעבודה על שולחנות גדולים, עם מוסיקה חרישית ברקע. השיעורים מתקיימים לפי תכנית ידועה (שגם היא נמצאת בדיאלוג) ובמרכזים פתוחים, בהנחיית צוות האמנות. מרחב האמנות שלנו זכה לפני שנתיים בפרס האמנות הארצי על אופן התנהלותו וסידורו בהתאמה לרעיון זה.

בדרך כלל, **היוזמות צומחות בתוך הקשרים**. ילדים ביקשו בפרלמנט לקבל שיעור שבו הם ילמדו מהן דיסקציות, היפראקטיביות, תסמונת טורט ועוד מיני תופעות שיש להם. בשיעור שנפתח מספר חודשים לאחר מכן, הם למדו גם על קשיי תקשורת. במקביל, אחת האימהות יזמה פעולת התנדבות בגן אלו"ט שנמצא בסמוך לבית הספר. לאחר כשנתיים של התנדבות מחויבת

מאוד בגן (עם נוכחות לאורך כל השנה, כולל בחופשות), העלו הילדים בפרלמנט הצעה, לקלוט בבית הספר שלנו קבוצת ילדים עם קשיי תקשורת. העיריה ומשרד החינוך נענו ליוזמה ותמכו בה. מאז נולדו עוד הרבה יוזמות, גם מקרב הילדים ששולבו, ובכלל קורים איתם ניסים. "תנועה במרחב" אפשרית במקום שמפנה זמן יקר של מורים, כדי להיות עם הילדים ולסייע להם ללדת רעיונות. זה יקרה במקום בו הדיאלוג הוא חלק מהתרבות שלו, במקום שלא הכל מוכתב בו מראש. זה יקרה במקום שמעודד את כולם ליזום, גם את חברי הצוות, שאינם נתפשים כמבצעים של תכנית מוכתבת, אלא גם כיוצרים, אמנים, מוציאים. וגם את ההורים, שיותר לא צריך לשאול לגביהם, האם הם מעורבים או מתערבים. הם שותפים ומוזמנים ליזום ולהשתתף. זה יקרה במקום שבו אנשים מגדילים ראש ושותפים לניהול של עצמם. צריך גם חוש הומור. כשמדברים על חינוך נכנסים בדרך כלל להלך רוח של כובד ראש, אבל כשנמצאים עם ילדים יש המון שמחה, רענונות, ו"צחוקים" (כמו שהילדים אומרים), וצריך לזכור את זה גם כשעוסקים בעניינים רציניים.

## ספי שרמן

### ראשית חינוך: מאמינים, מאתגרים ומעצימים

על שתי אנקדוטות אני רוצה לספר בפתיחת דבריי: לפני עשר שנים כשזכיתי במרכז לניהול בית הספר התיכון "ראשית" (עירוני ח') בתל אביב, אמרתי לעצמי שאני צריך להכיר את התלמידים שלומדים בבית הספר, ולדעת איפה הם גרים. נסעתי לדרום תל אביב, לשכונת קריית שלום. בכניסה נמצא מגרש של מכבי תל אביב שממש נושק לתחנת אוטובוס. על החומה שמסביב למגרש היה כתוב: "בית ספר ביל"ו מפגרים".

במאמר מוסגר אציין, שלבית הספר שלי קראו פעם ביל"ו, כי הוא היה ברחוב ביל"ו, ואני נתתי לו את השם "ראשית".

ובחזרה לחומה: תארו לכם ילד שיושב יום-יום בתחנת האוטובוס בדרך לבית הספר, ורואה את הכתובת הזו "בית ספר ביל"ו מפגרים". איך אומרים בגשש: אם כולם אומרים, כנראה שזה נכון, אז בואו נתנהג כמו מפגרים.

הלכתי למרכז המסחרי בקריית שלום, החניתי את האוטו בצד, לקחתי פחית צבע והתחלתי למחוק. אנשים התקהלו סביבי ואמרו: סוף סוף העירייה דואגת לתושבים, מוחקים גרפיטי, כל הכבוד לך.

אנקדוטה שנייה: הגעתי לבית הספר וראיתי שלושה סוגי מורים: מורים שמאמינים בתלמידים, מורים שמזלזלים בהם, ומורים שמרחמים על התלמידים, באומרים: מסכנים, מדרום תל אביב, למה צריך חמש שעות מתמטיקה בשבוע, מספיק שלוש, מה כבר ייצא מהם? כשני שלישים מהמורים לא מאמינים בתלמידים ומרחמים עליהם, ומבחינתי זה אותו הדבר. מצד שני, נדרתי לעצמי נדר, שאני לא מפטר מורים. אני עובד עם המורים האלה, ובמקביל גם מגייס מורים חדשים.

העבודה עם המורים והעצמתם הוכיחה את עצמה. הצלחנו להעלות את אחוזי הזכאות מ-19 אחוז ל-70 אחוז ללא שינוי אופי האוכלוסייה, ללא פיטורי מורים וללא הזדקקות לתכניות משלימות כמו ברנקו וייס או אומץ.

הכסף של בית הספר מגיע משלושה גורמים: עיריית תל אביב, משרד החינוך, ומשותפות שיצרתי כמנהל בית הספר עם עזרה של גורמים נוספים, בעירייה ומחוצה לה, כדי לתת באמת הזדמנות לתלמידים, שלפי אמונתי כל שקל שאני משקיע בהם חוזר אחר כך.

המורים בבית הספר מקבלים את שכרם כמו מורים אחרים, אך לדעתי עיקר העניין הוא ביצירת מוטיבציה ואידיאלים אצל המורים על מנת שיוכלו להתמודד עם האתגרים בהצלחה. בית הספר הצליח להגיע גם להישג נוסף: אחוז המתגייסים הגבוה ביותר בעיר תל אביב - עובדה שלא מובנת מאליה בהשוואה לבתי ספר מקבילים עם אוכלוסיה דומה.

---

הרב ספי שרמן הוא מנהל תיכון "ראשית" (עירוני ח') בתל אביב.

## אפשר גם אחרת: מצוינות לימודית ומצוינות אידיאולוגית בבתי הספר המשותפים ליהודים וערבים

מוסכם על כולם שהשסע הגדול ביותר בחברה הישראלית הוא בין יהודים לערבים, אזרחי המדינה. שסע שרבים מדברים עליו, ועל הרצון להגיע לשוויון, אבל בפועל עושים מעט מאוד. חשבנו, אני והשותף שלי להקמת עמותת "יד ביד", לי גורדון, שהוא מחנך ובוגר מכון מנדל, איך אנחנו יכולים לפעול כדי לשנות את המצב וליצור משהו חדש, וזאת מתוך רצון ליצור שותפות אזרחית שוויונית שתשרת את שני הצדדים.

מאחר שעניין השוויון והשותפות חשוב לנו, החלטנו ללכת בדרך החינוך, מתוך אמונה שזו הדרך לשינוי אמיתי: להביא ילדים יהודים וערבים ללמוד ולגדול ביחד מגיל צעיר, מתוך ידיעה שפחדים וסטריאוטיפים מתפתחים אצל בני האדם בגיל שלוש-ארבע.

לפיכך החלטנו להקים בתי ספר משותפים לתלמידים יהודים וערבים, ולהתמודד עם האתגר של קיום מערכת שוויונית שבנויה על רקע לא שוויוני, קרי, המצב בארץ. משום כך, בבתי הספר שלנו ישנם שלושה עמודי תווך: עמוד אחד הוא הדו-לשוניות – ערבית ועברית. בהתחלה רבים סברו שאנחנו פשוט משוגעים, שהרי כיצד ניתן לקבץ ילדים יהודים וערבים שילמדו יחדיו. ובאמת, זה היה אחד האתגרים המורכבים שהצטרכנו להתמודד איתם. המדיניות של משרד החינוך, נכון להיום, היא חד-לשונית: ילד יהודי צריך לדבר עברית וללמוד בעברית, ילד ערבי לומד בערבית ובכיתה ג' מתחיל ללמוד עברית.

התפישה של עמותת "יד ביד", שהוקמה בשנת 1997, אומרת שאפשר ללמוד בשתי השפות. הדו-לשוניות חשובה לנו גם מהיבט נוסף, ולא רק ככלי של תקשורת בין בני אדם, אלא כמרכיב חשוב בזהות וכמי שמשקפת את יחסי הכוחות בחברה. כדי להמחיש את דבריי אשאל אתכם: כמה מכם שאלו את עצמם באיזו שפה אני הולך לדבר כאן? – כאילו זה מובן מאליה שאני צריך לקום ולדבר עברית. אני מאמין שאף אחד מכם לא העלה בדעתו שאני הולך לדבר בערבית.

העמוד השני הוא הדו-לשוני. בישראל חי מיעוט ערבי פלשתיני, שיש לו נרטיב לאומי משלו, שכמעט לא זוכה להכרה במערכת החינוך בישראל. אני לא יודע עד כמה מכם יודעים, שבמערכת החינוך הישראלית כל תלמיד ערבי חייב להיבחן, למשל, בהיסטוריה של העם היהודי מנקודת ראות יהודית ציונית, תוך התעלמות מוחלטת מהנרטיב הפלשתיני. אז האתגר השני שלנו היה להביא את שני הנרטיבים למקום שוויוני בתוך אותו בית ספר.

העמוד השלישי הוא התפישות הרב-תרבותיות של עמותת "יד ביד", ששני הצדדים יכולים להרוויח מהן.

ואם דיברנו על כך שחצי מהתלמידים בכיתה הם ערבים וחצי יהודים, אז מרבית הזמן יש שתי מחנכות בכיתה, לפחות בכיתות הראשונות, וזה ההיבט שבעיניי הוא הכי משמעותי: סימטריה בחלוקת הכוח בתוך בית הספר. אם נסתכל, למשל, כמה שרים ערבים יש בממשלה, כמה עובדים

אמין חלף הוא מייסד ויו"ר עמותת "יד ביד" לחינוך יהודי-ערבי בישראל.

בכירים יש במגזר הציבורי, הרי שבהיבט הזה קל מאוד להיווכח שאין שוויון לערבים בישראל. מאז הקמת העמותה ב־1997, הצלחנו לפתוח ארבעה בתי ספר שוויוניים: בגליל בישוב אשבל; בוואדי ערה בתוך כפר קרע (שזו אולי הפעם הראשונה בהיסטוריה המודרנית של העם היהודי שתלמידים יהודים לומדים בתוך כפר ערבי); בירושלים; ובבאר־שבע בה הקמנו בית ספר בשיתוף עם עמותה מקומית.

תפישת העולם שלנו מתבססת על מעגלים: המעגל המרכזי הוא התלמידים, שזוכים לחוויה שאף אחד מאיתנו לא זכה לה - לגדול ביחד, יהודים וערבים, ללמוד ביחד בשתי השפות, בשתי התרבויות, בשני הנרטיבים. אבל ברור לנו שכדי להצליח עם תלמידים חייבים להשקיע הרבה עבודה עם המורים. כל דבר שלא נצליח לעשות עם המורים, לא יגיע אל התלמידים. לכן אנחנו משקיעים הרבה מאוד בהכשרה של המורים - וזהו המעגל השני.

המעגל השלישי הוא ההורים, ואנחנו עושים עבורם הרבה פעילויות בבתי הספר שלנו, כולל פעילויות המופנות לקהילה ושואפים להשפיע על כלל מערכת החינוך.

בנוסף לבתי הספר, הקמנו בעמותה מרכז ידע ומחקר שמפתח תוכניות לימודים במגוון רחב של נושאים: דת, זהות, דו־לשוניות. יש "יומן רב־תרבותי", שהוא אחת היצירות שאנחנו מאוד שמחים עליהן והוא מציין את החגים הדתיים והלאומיים לכל אזרחי המדינה.

הפעילות של "יד ביד" זוכה להכרה בעולם וגם בארץ. קרנות ותורמים באירופה ובארזה"ב מעריכים ומוקירים את העשייה שלנו, ומסייעים לפעילות שלנו. זה מתבטא גם בסיקור תקשורתי רחב.

מבחינת האתגרים שהיום עומדים בפנינו, הרי שהשסע בין יהודים־ערבים במדינת ישראל גדל והולך וזה משליך על העשייה שלנו. לכן, האתגר הראשון שלנו הוא לחזק את בתי הספר שלנו. השנה התלמידים שלנו התחילו לעשות בגרויות וחשוב ביותר שהילדים יסיימו בהצלחה רבה את בית הספר התיכון.

כיום יש ביקוש רב שנקים בתי ספר דומים בארץ. לאחר למידה של המודלים הקיימים, אנו רואים שהמודל העירוני הוא הכי מצליח, ובשנה הבאה נתחיל בהקמת בית ספר בחיפה. זאת בנוסף לשאיפה להרחיב את הפעילות שלנו כדי להשפיע על מעגלים נוספים בתוך מערכת החינוך. כמובן שבתי הספר שלנו הם רשמיים ומוכרים על ידי משרד החינוך, אבל ברור שבשל הייחוד שלהם הם בתי ספר יותר יקרים. כפי שנאמר, אידיאולוגיה גם עולה כסף. לכן, המקורות התקציביים שלנו הם קודם כל משרד החינוך, אחריו המקור השני הם כספים שהעמותה שלנו מגייסת, והשלישי הם תשלומי ההורים שמשלמים כ־5,000 שקל בשנה, אבל זה בעיקר עבור יום לימודים ארוך. שכר המורים אצלנו הוא לפי התעריפים המקובלים במשרד החינוך.

היה ברור לנו שאף הורה לא יקריב את בנו על מזבח האידיאולוגיה, לכן בבתי הספר שלנו ישנם שני דגלים: האחד הוא מצוינות בחינוך, והאחר הוא מצוינות אידיאולוגית. חשוב מאוד שניתן לבוגרים שלנו את כל הכלים להצליח בחברה, ואני חושב שבגרות היא אחד מהם, אבל בבתי הספר שלנו הילדים מקבלים הרבה מעבר לזה.

השאיפה שלי היא שבתי הספר האלה ישמשו כמגדלור שמאיר את הדרך לעתיד טוב יותר. אם מדינת ישראל תחליט שאכן צריך לפעול למען השגת שוויון, ולא רק לדבר עליו, אזי בתי הספר שלנו הם ההוכחה שאפשר גם אחרת. כיום האווירה היא שאי אפשר. בבתי הספר של "יד ביד" אנחנו אומרים ומוכיחים שאפשר לחיות אחרת. השאיפה שלי היא שיהיו 10-15 בתי ספר כאלה בארץ, למען ההורים שמאמינים בחינוך כזה, ואחר כך שבתי הספר האלה ישפיעו על הסביבה שלהם ועל כלל מערכת החינוך.



## חינוך הוליסטי לחיים הממשיים - על בית הספר האנתרופוסופי "אורים" בכפר הירוק

אני מדברת לא רק בשם בית הספר שלנו, 'אורים' בכפר הירוק, אלא בשם בתי ספר ולדורף בכל הארץ. היום ישנם כבר 12 בתי ספר, חלקם ממלכתיים, חלקם מוכרים ואינם רשמיים, ורובם רוצים להיות ממלכתיים. גם בית הספר שאני עומדת בראשו הוא בית ספר מוכר שאינו רשמי, ואחת השאיפות ברמה הפרקטית היא להפכו לבית ספר ממלכתי. אם זה היה תלוי בנו, היינו ממלכתיים.

בבית הספר לומדים 280 ילדים. יש לנו גם גני ילדים, ויש כיתה לילדים אוטיסטים. כיתות א' עד ט' - כיתה בשכבה, כ-30 ילדים בכיתה.

אשר לחינוך ולדורף ואנתרופוסופיה. אני יכולה להגיד שאנתרופוסופיה היא תפישת עולם שמשמעותה המילולית היא "ידע האדם". מקורה בתחילת המאה הקודמת, והגה אותה ד"ר רודולף שטיינר, שהיה פילוסוף ומדען. מדובר בתפישה פילוסופית-פסיכולוגית שמדברת על התפתחות האדם, על מהות האדם, על הקשר בין האדם לעולם. זו תפישה הוליסטית, המדברת על גוף, נפש ורוח. מאותה תפישת עולם רחבה נובעות תפישות לגבי תחומים שונים: חקלאות, רפואה וגם חינוך.

תפישת העולם החינוכית, שנובעת מהתפישה האנתרופוסופית, נקראת חינוך ולדורף וזאת מסיבה פרוזאית: בתי הספר הראשונים שקמו בשטוטגרט גרמניה, היו בבתי חרושת לסיגריות שנקראו "ולדורף אסטוריה". הם היו בתי הספר הראשונים שבעצם נתנו חינוך לילדי הפועלים וגם לילדי המנהלים. מאז זרמו הרבה מים בנהר ובתי ספר רבים בשיטת ולדורף נפתחו בעולם. גם בארץ נפתח כל שנה לפחות בית ספר אחד כזה.

התפישה החינוכית האנתרופוסופית אומרת שהילד שנכנס למערכת החינוך אינו "מוח מהלך" שעלינו לדחוס ידע לתוכו, אלא הוא אדם שלם שנמצא בשלב התפתחותי מסוים, והשאלה היא מהו המזון שמתאים לכל אחד משלבי ההתפתחות: המזון הפיזי, הנפשי והרוחי שיש להעניק לילד. איך אנחנו יוצרים חוויה אמיתית של למידה ולא חוויה טכנית.

כדי להמחיש זאת אני מבקשת מכולם לעצום עיניים ולחזור במנהרת הזמן לילדות שלכם, להיזכר מה זו ילדות, מה אוהבים לעשות בילדות, ובאופן ספציפי להיזכר בחוויה אחת של למידה משמעותית שהייתה לכם בבית הספר היסודי, משהו אחד שאתם מצליחים לזכור מבית הספר שלכם.

אני בטוחה שאף אחד לא נזכר בזה שהוא מילא איזושהי חוברת, או ענה על השאלות בספר, או נבחן במבחן. בדרך כלל, ואני עושה את הסקר הזה הרבה מאוד, אנשים זוכרים חוויה שבה הנפש שלהם הייתה בתוך העניין. זאת אומרת, שהם היו אקטיביים, שמשו קרה להם, אולי משהו ריגש אותם מאוד, אולי היה שם משהו מאוד-מאוד יצירתי. הרבה פעמים זה הקשר האנושי

תמר חביב היא מנהלת בית הספר האנתרופוסופי "אורים" בכפר הירוק.

שנוצר בתוך החוויה הזאת. זה מה שחינוך ולדורף מנסה לעשות, הוא מנסה להזמין ללמידה את הילד כל כולו, גם את הנפש שלו.

מרטין בובר אמר שעבודת החינוך היא בבחינת "ממעמקים קראתיך". בעצם, יש להביא את האדם לידי צימאון לתרבות, יש לעורר ביחיד את הקריאה ממעמקים לדעת ולחשוב, וכדי לעשות את זה צריך ליצור שם חוויות שיעודדו אותו ללמוד.

כדי להמחיש למה הכוונה, הכנתי "רשימת מכולת" של 20 סעיפים קצרים מאוד, מה ילד עושה בתשע שנות לימודיו בבית הספר "אורים": כל בוקר כשהוא מגיע, הילד עומד מול המחנך שלו ולוחץ לו את היד. כל בוקר הוא מדקלם שיר בהתאם לעונה, לתקופת הלימוד. במשך תשע שנים הוא ידקלם את לאה גולדברג, נתן אלתרמן, רחל, זלדה, כל המשוררים. לקראת יום הזיכרון הוא ילמד בעל פה את "מגש הכסף". המורה שלו, אגב, יודע בעל פה לפניו, יעמוד ולאט לאט הכיתה תדקלם איתו.

הילד ירוץ כל בוקר ריצת בוקר, ילך על קורה, ישמור על שיווי משקל ויקפוץ עם חבל, זה מה שטבעי לילדים לעשות. הוא ישיר כל בוקר, הוא ינגן בחלילית שש שנים, הוא ילמד תווים, אולי הוא ילמד על עוד כלי וינגן בהרכב בבית הספר, בהרכב הכיתתי. הוא יעמוד עם חבריו במעגל וינוע איתם בסינכרוניזציה הרמונית.

הוא ילמד נושא רב־תחומי כלשהו בפרקי זמן של שלושה שבועות, וזה יהיה השיעור הראשי שאותו הוא ילמד במשך שעתיים בכל בוקר עם המחנך שלו. כך למשל, יהיו שלושה שבועות שהוא ייסחף כל כולו לתקופת הרנסנס, שלושה שבועות יהיו כימיה ושלושה שבועות יהיו גיאוגרפיה. ותמיד הנושא ילווה בעבודה אמנותית.

בכיתות הנמוכות הילד ייצא פעם בשבוע לטיול השבועי, יראה נבטים ואניצים ופירות בשלים וקוצים בעונתם. הוא לא ימלא את חוברת "עונות השנה" של מט"ח, אלא ישמע וידמיין אגדות ילדים, משלים, סיפורי צדיקים, סיפורי התנ"ך, המיתולוגיה הצפונית, ההודית והיוונית. וכשהוא ילמד על יוון הוא ייצא לשלושה ימי אולימפיאדה בסחנה, יישן באוהל, יפגוש ילדים מבתי ספר ולדורף אחרים, יטיל כידון, יזרוק דיסקוס וידקלם שירה הומרית. הוא ילמד מתמטיקה דרך הגוף, דרך מקצבים וקפיצות. מדעים זה ייעוד, בהתחלה בשדות ואחר כך בכיתה. בבית הוא ינסה לבצע את הניסויים שעשו בכיתה ועוד הרבה אחרים, כי הוא יבין שהעולם הוא מעבדה אחת גדולה ורק צריך לשאול ולחפש את התשובות.

הוא ילמד כלכלה, גיאולוגיה, כימיה דרך בישול, הוא ירים את המכוננית של המורה וכך יגלה בעצמו את חוקי המנוף. בכיתה ט' הוא יבלה יום שלם בעיניים מכוסות כשילמד על החושים, הוא יחווה את חוש הראייה דרך היעדר חוש ראייה. זהו אקסטרים שהם מחפשים בגיל הזה. אם אנחנו מדברים על התאמה של המזון לגיל, זאת הדרך לעשות את זה.

הוא ילמד מדידות, ילבן לבנים ויבנה מבנה לפי תכנית, כאשר במהלך הבנייה הוא ילמד על זוויות ומדידות. מכיתה א' הוא ידקלם וישיר בערבית, בעברית ובאנגלית ובהמשך גם ילמד לכתוב ולקרוא שירה. הוא יסרוג, יכין ערסל, יתפור, יעבד שדה, יגדל חסה, קולורבי, דלעת, גזר ואת כל אלה הוא יאכל. הוא ילמד היסטוריה כמו סיפור מרתק. הוא לא יפגוש ספר לימוד עד כיתה ז', הוא גם לא יעשה מבחן עד סוף כיתה ה'. הוא ילמד אסטרונומיה וינוע בחדר בסינכרוניזציה עם החברים כדי להבין את חוקי קפלר. בתקופת לימודי האסטרונומיה הוא ידקלם את "ירח" של אלתרמן. הוא יצייר במשך שנים, תשע או שתים־עשרה שנים, עד שבסוף הוא יצייר מאוד יפה, כמו שאנשים בדרך כלל כותבים. ודרך הציור והפרספקטיבה ועניין האור וצל הוא יבין הרבה

מאוד דברים על החיים ועל עצמו.

הוא יצפה לקום בבוקר לבית הספר, כי הוא ידע שהולך להיות מאוד-מאוד מעניין, והוא יסיים את הלימודים בבית הספר בתום שמונה, או תשע, או שתיים-עשרה שנים בידיעה שהוא מסוגל להמציא, להיות יצירתי, וגם להתמודד עם משברים בדרך. הוא היה חמישה ימים ברמת הגולן ולפני זה ארבעה ימים בירושלים, ישן בשטח ודרך הפעילויות האלה למד את כל הכישורים החברתיים. הוא יודע שהוא יכול לסמוך על חברים ובעיקר לסמוך על המורים שלו. זה חינוך ולדורף.

במקביל, כמעט שאין אלימות בבית הספר. השנה כמנהלת טיפלתי בשני מקרי אלימות של דחיפות, אבל אם לא הייתי מטפלת בהם הייתי קצת דואגת, כי אני חושבת שפעם בכמה זמן מישהו צריך להתפרץ.

מבחינת משרד החינוך, בית הספר הוא מוכר ואינו רשמי. חלק מהתקציב מגיע ממשרד החינוך וחלק מתשלומי ההורים, שנעים בסביבות 1,200-1,300 שקל לחודש. לצערנו, בבתי ספר ולדורף אחרים ההורים משלמים כמו בתי הספר היחודיים, כי הם ממלכתיים.

כאמור, בית הספר שלנו הוא לא ממלכתי ולכן המורים מועסקים על ידי עמותה. יחסית למשכורת של משרד החינוך, המשכורות של המורים שלנו גבוהות יותר. 30-40 אחוז מהמורים אצלנו הם גברים. המורה בחינוך ולדורף רואה בחינוך שליחות, כמו רוב המורים במערכת. הם עובדים קשה מאוד כחלק מהתפישה האנתרופוסופית שמדברת על עבודה פנימית של המורה מול הילד או מול המשימה. אצלנו מורים לא מלמדים כיתות א'-ב', או כיתות א'-ג', אלא מלווים את הילדים במשך שנים. זאת אומרת שכל שנה המורה יושב בקיץ ולומד את המיתולוגיות. אני, למשל, הייתי צריכה השנה ללמד אסטרונומיה, אז הלכתי למצפה הכוכבים בגבעתיים, לקחתי קורס של שלושה חודשים באסטרונומיה וכשהגעתי לכיתה ללמד על זה במשך שלושה שבועות, העיניים שלי ברקו. ילד אצלנו פוגש אדם מתפתח, אדם שצומח ולומד, וזה מאוד משמעותי.

היום יש פתיחות בלתי רגילה לגבי התפישה שלנו. כל הסמינרים, האוניברסיטאות, אפילו המסלול הדמוקרטי באוניברסיטת תל אביב ביקשו לבוא לביקור. אני מרגישה שגם במערכת החינוך יש פתיחות. אנחנו יכולים להוות מקום שמעורר השראה ומגמיש את החשיבה.

את החלק הראשון של החלום הגשמו, הראינו שאפשר לעשות חינוך אחר, שאפשר לשים בצד את ההכנות למיצבים, או חוברות או עוד מבחנים, ולמדוד ולכמת כל היום את הילדים. שמנו את זה בצד ובכל זאת, הילדים למדו. הגיע אלינו ילד חדש לכיתה ז'. באותה עת לימדתי אותם כימיה. בסוף השיעור הילד שאל: החומר הזה למבחן? אמרתי לו, "איזה מבחן? אין מבחן". והוא התפלא: "אז בשביל מה אנחנו לומדים?" עניתי לו: "בשביל לדעת". ועכשיו הייתה לי משימה להדליק אותו לזה שהוא ילמד כדי לדעת, לסקרן אותו. את זה אפשר לעשות בכל מקום, זה לא קשור לכסף, זו תפישת עולם. לא להיכנע למטחנת ההישגים הזאת. כי ילד שמקבל 70 במבחן, מה הוא אומר לעצמו: 30% מהחומר אני לא יודע, אשב ואשלים אותו? לא. הוא אומר לעצמו: אני בן אדם בינוני וככה הוא צומח להיות.

אני לא רוצה שיצטייר כאילו אנחנו יושבים על חוף הים ומקשיבים לאוושת הגלים. הילדים לומדים קשה, מקבלים שיעורי בית ועומדים במטלות שונות. אנחנו עומדים בתכנית הלימודים. השאלה היא לא ה"מה" אלא "איך".

רבים מאלה שבאים להיות מורי ולדורף מחפשים משהו אחר. הם יודעים שעובדים אצלנו כמו מטורפים. בחיים לא הייתי צריכה להגיד למורים: בואו תישארו עוד שעה, או: השעה הזאת כן

תתוגמל. להפך, לפעמים בעשר בלילה אני צריכה להגיד להם: חבר'ה, עם כל הכבוד להצגה שאנחנו רוצים להרים, לכו הביתה. אני חושבת שזה משהו נדיר. אלה אנשים שמוכנים לתת את הנשמה שלהם בשביל בית הספר, בשביל הילדים.  
יש לנו יום בשבוע שאנחנו נשארים בבית הספר עד הערב רק כדי לדבר על הילדים. יום הורים זה חצי שעה עם כל הורה וילד, והם לא מתוגמלים על כך.



# **חיים באינטרנט והולכים לבית הספר: מה הקשר? מה הפשר?**





## ניב אחיטוב

# דרושה מתודולוגיה חדשה של לימוד למציאות חדשה של טכנולוגיה ותקשוב

אני רוצה לדבר על פרטיות כסמל לכך שאנחנו כלל וכלל איננו מבינים את ילדינו מבחינת החשיפה שלהם לטכנולוגיה. זו לא הרצאה על פרטיות, אלא ניסיון להציג את הפרטיות כסמל לתופעה.

הפרטיות או הרצון לפרטיות, התחילו בגן עדן. לאחר אכילת פרי עץ הדעת, אדם וחווה גילו שהם עירומים, התביישו ותפרו עלי תאנה. השאלה היא האם הצורך בפרטיות היא תכונה נרכשת ואז יכול להיות שהיא תיעלם בעתיד, או שהיא תכונה גנטית ואז היא תישאר לנצח.

במערה שבה גרו אבותינו הקדמוניים לא הייתה קיימת פרטיות. כולם גרו יחד והכל היה גלוי, בערך כמו בשבט של קופים. כשהם הפכו לשבטים נודדים כבר גרו באוהלים נפרדים, אולי עם שמץ פרטיות אבל עדיין לא מלאה. בכפר הקדמון הייתה קצת יותר פרטיות, בערך באותה רמה כמו באיזה שטייטל במזרח אירופה. כשנוצרו העיר-מדינה, אתונה, ספרטה, רומא ודומיהן, לאנשים כבר היו בתים והפרטיות גדלה. ובכרך המודרני, כולנו צורכים או רוצים פרטיות, הרבה יותר פרטיות, בגלל שככה חונכנו, ככה גדלנו ולכן נוצר לכאורה הצורך בפרטיות, שגם מעוגן בחקיקה. אבל לאן מוביל המשך ההתפתחות האנושית? אנחנו חוזרים לכפר הגלובאלי, לאותו כפר מימי קדם, לאותה מערה שבה כולם ראו את כולם, הכירו את כולם, דיברו עם כולם מרחוק או מקרוב. לנו, לדור שלנו, זה מוזר, אבל בני הנוער מקבלים זאת כמובן מאליו.

הם מורידים סרטים לטלפון הנייד, מעלים סרטים פרטיים ל-YouTube הכוללים כל מיני תכנים, החל מדברים טובים וכלה בזוועות למיניהן. קיימת רשת שמאפשרת מעין check in גלובלי ונקראת foursquare. כשאדם מגיע למקום כלשהו הוא מדווח על כך, למעשה ה-G.P.S. מדווח שהוא נמצא שם ואם הוא ביקר נניח עשרים פעם באותו מקום, הוא נהיה מלך הפאב או משהו דומה. וישנו ה-facebook על כל תכונותיו וחשיפותיו. הווה אומר שהפרטיות של הדור הצעיר, אלה שהיום הינם בני 17, 18, 20, שלא לדבר על בני 12 ו-10, בכלל לא קיימת או קיימת מעט מאוד, ואנחנו דואגים להם, מנסים לחסות עליהם את אותה תכונה של הצורך בפרטיות, שאולי הם בכלל אינם זקוקים לה.

בעיני החברים הצעירים ב-facebook, בין שאלה תלמידי תיכון או קולג', או בוגרי אוניברסיטה, כמעט אין דבר שלא ראוי לשתף בו אחרים.

אנחנו מחנכים בני נוער על פי הסביבה הטכנולוגית שבה גדלנו ופני שלושים או ארבעים שנה, כל אחד לפי גילו, ובכלל לא תופשים שהם גדלים בסביבה אחרת, בטכנולוגיה אחרת. מדובר לא רק בשאלה איך ללמד אותם תנ"ך, ספרות או מתמטיקה, אלא בכל התפישה של החשיפה הלא ליניארית הזאת, הקפיצה מנושא לנושא, שיטת החיפוש הבלתי מובנית שאנחנו לא סיגלנו אותה כשלמדנו לקרוא בקונקורדנציה.

הנער או הנערה של היום יושבים מול מסך, רצוי גדול, שמחולק לארבעה-חמישה ריבועים או

---

פרופ' ניב אחיטוב הוא ראש המכון לחקר האינטרנט באוניברסיטת תל אביב. בעבר היה מנכ"ל וסגן נשיא האוניברסיטה.

חלונות: באחד רצה תוכנת מסנג'ר, בשני דיאלוג עם חברים - אולי אפילו Skype, בשלישי פורום, ברביעי הוא עושה שיעורים, בחמישי הוא אולי רואה סרט, ובשישי הוא מוריד משהו מ-Youtube או מוסיקה כלשהי. איך מתמודדים עם צורה כזאת של חשיפה לגירויים שונים, ודרך כזו של לימוד, כי מדובר למעשה בתהליך של לימודים.

הבאתי את הפרטיות רק כדוגמה לכך שאנחנו חוזרים למערה של אבותינו הקדמונים, מבחינת היעדר פרטיות. קיימים מחוקקים שמנסים לחוקק חוקים שהם בכלל לא רלוונטיים לדור הזה: למשל, לשמור על פרטיות, בעד או נגד אנונימיות בטוקבקים. אלה נושאים שיש להבין אותם בטרם יתקינו תקנות.

באותה מידה יש צורך לשנות את הפדגוגיה, או את מה שבדיסציפלינה שלי נקרא "המתודולוגיה של הלימוד". הילדים הופכים להיות יותר ויותר מנותקים ממערכת החינוך, כי מצד אחד הם יושבים בערב עם אייפון ואייפוד וטכנולוגיות חדשניות למיניהן ועוסקים בשבע סוגי מדיה ב־בזמן, ומצד שני, הם חוזרים למחרת ולומדים בכיתה כמו בחדר בעיירה.

אנחנו לא יודעים ללמד בסביבה של טכנולוגיה מודרנית. הלימוד צריך להעביר עובדות לתלמיד אבל בדרך שונה.

הכיתה תהיה עתירת מחשבים, המשימות תתחלקנה בין הבית והמחשב, חלק ניכר מהמשימות תהיינה קבוצתיות, חלק ניכר מהזמן יהיה בתנועה של המורה בין המחשבים ובין המסכים מאחורי עמדת מוניטור. השיעור הפרונטלי יהיה כ־30 אחוז מתהליך ההוראה בבית הספר, בעוד שהיום הוא לבטח כ־90 אחוז.



## שימוש מושכל באינטרנט לצורך מינוף תהליכי הלמידה וההוראה

עשרות תכניות, סרטונים, הפעלות קטעי אנימציה תוכננו והופקו על ידי סטודנטים במכללת סמינר הקיבוצים, במסגרת מיזם משותף למכללה ולאיגוד האינטרנט הישראלי, שמטרתו להכשיר את הסטודנטים, פרחי ההוראה, מורי העתיד. זאת כדי שידעו להשתמש בצורה נבונה ומושכלת באינטרנט, וכן שהשימוש הנבון באינטרנט ישמש מנוף לעשייה הבית ספרית, לתהליכי ההוראה והלמידה.

זה החל כאשר מורים בשנת ההוראה הראשונה שלהם העלו נושאים פדגוגיים מתודיים, שמטרידים אותם. הם אמרו שרשת האינטרנט הינה אוטוסטרדת מידע אין-סופית, המאפשרת לגולשים לקבל מידע באופן חווייתי, עשיר ומגוון, לבקר בעולמות רחוקים, לפגוש אנשים מכל קצוות תבל, לקבל שירותים שונים ועוד.

הגולשים באינטרנט יכולים להישאר אנונימיים, לשמור על פרטיותם ולתקשר עם אחרים ללא חשש מחשיפה אישית, משיפוטיות ומביקורתיות. לאחרונה אנו קוראים בעיתונות על מקרים בהם הגלישה באינטרנט מביאה עמה גם התנהגויות לא ראויות, והשאלה היא איך אנחנו כמורים מצד אחד יכולים לצמצם תופעות של התנהגויות בלתי ראויות של תלמידים ברשת, ומצד שני להשתמש ברשת כדי להעצים תהליכי למידה והוראה.

אף על פי שהקשרים הווירטואליים מחליפים את קשר העין, את שפת הגוף ואת המקום הפיזי, ברצוני לחנך את תלמידי להגיב כפי שאני מצפה מהם בתקשורת בין-אישית ישירה. חשוב הוא שאני ותלמידי נהנה מצד אחד, מיתרונות הרשת, ומצד שני שנדע לזהות מצבי גלישה שיש בהם פוטנציאל לסכן אותנו ונדע כיצד להתנהג בהתאם.

כדי שהשימוש בטכנולוגיה ובכלל זה באינטרנט לא יהיה סתמי, אנחנו צריכים להשתמש בפדגוגיה מתקדמת המתאימה למאה ה-21 המשתמשת בטכנולוגיה כדי ליצור הבנה מעמיקה יותר באמצעות העברת האחריות לתלמיד. התלמיד צריך להתמודד עם משימות מורכבות עתירות מידע הרלוונטיות למציאות החיים שלו, ולצורך כך הוא נדרש ללמידת חקר רב-תחומית, מבלי לדלג על לימוד מעמיק של הדיסציפלינה: למידה התנסותית, למידה צוותית, למידה אינטרדיסציפלינארית, למידה בין-תרבותית, ועוד.

כלומר, אנחנו מדברים על פדגוגיה של חקר בעיות, של עבודת צוות, של משימות מורכבות עתירות מידע, בין-תחומיות ורב-תחומיות הרלוונטיות למציאות החיים. אנחנו לא יכולים לדבר על דברים שלא קשורים לעולמם של התלמידים, אנחנו צריכים להיות מקושרים למציאות שלהם וכמובן, שכל הדבר הזה דורש שינויים רבים. זה לא שאנחנו נכנסים לכיתה רגילה ומורה עומד לפני הכיתה ומלמד באותן פדגוגיות קונבנציונאליות שהוא היה רגיל להן.

אנחנו זקוקים לשינוי של סביבת הלמידה, אנחנו מדברים על למידה תוך התנסות, על למידה

ד"ר רבקה ודמני היא המשנה לראש מכללת סמינר הקיבוצים וראש בית הספר למוסמכים במכללה.

תוך שיתופיות, על למידה מתוך צורך אמיתי בידע, ולכן אני הלומד הולך ומחפש אותו. השאלה היא לא איך מאתרים את הידע, אלא למה לאתר את הידע הזה ולא ידע אחר. אנחנו צריכים לתפור בעיות, אנחנו צריכים לקבל החלטות, אנחנו צריכים להתבונן פנימה בתוכנו ולראות מה קורה לנו ואנחנו צריכים לקבל אחריות אישית וחברתית.

יש פה שינוי בתפקיד המורה ותלמידיו. המורה מעביר חלק מהאחריות והסמכות לתלמידים, והופך להיות מכוון, מסייע, תומך, עוזר, מייעץ. יש גם שינוי בדרכי ההוראה, ואם אנחנו מדברים על אינטרנט, אנחנו מדברים על הסכנות ועל מה אנחנו עושים בקשר לכך. ואגב, אני רוצה לדבר על גישה מאזנת בדרכי ההוראה ולא על גישה מגוננת שאומרת לתלמיד: אל תעשה ואל תיכנס. אנחנו כמובן צריכים לדבר גם על תכנון לימודים שונה, להגדיר באופן שונה את משימות הלמידה, כלומר, זה לא עניין של זבנג וגמרנו, שמשלבים טכנולוגיות, ואומרים למורה: תלמד. אנחנו צריכים להכשיר את המורים, גם את אלה שפועלים במערכת וגם את אלה שמתכשרים להוראה. אנחנו מדברים היום על טכנולוגיות מסוימות, ומחר תהיינה טכנולוגיות מעודכנות וגם אחרות. במכללות, ובכל המוסדות להשכלה גבוהה המכשירות מורים, חשוב לקיים מעקב צמוד ורציף אחר הטכנולוגיות החדשות. אנחנו חייבים להיות כל הזמן עם אצבע על הדופק ולפתח זיקה בין טכנולוגיות חדשות אלה לבין פדגוגיות מתאימות ולהנחילן למורי העתיד ולמורים המלמדים במערכת החינוך.

אנחנו בהחלט עושים את זה. אני נמצאת בבתי הספר וצופה בפעילותם ובהתנהגותם של הסטודנטים בכיתות המאובזרות בטכנולוגיות חדשות. אני בהחלט חושבת שהעשייה עדיין לא מספיקה ומספקת, אבל בהחלט ישנה מודעות והתחלה של עשייה. יש לציין שאנו עדים גם למקרים שסטודנטים מגיעים לבתי הספר ולא מוצאים את הטכנולוגיות שעליהן דיברנו במכללה, אבל אנחנו מכשירים מורה גמיש שצריך לדעת להסתגל לכל סביבת למידה. במכללה, אנחנו משתדלים להכשיר מורה המיומן לפעול בסביבות למידה דיגיטאליות המתאימות למאה ה־21. אני יודעת שעדיין אין זה מספק ועלינו להמשיך ולהשתמש בטכנולוגיה ובכלל זה באינטרנט באופן מושכל כדי שיתרמו תרומה משמעותית ורלוונטית לחיים בבית הספר, ושיהוו מנוף וצמיחה בתהליכי ההוראה והלמידה.

## ההמון חכם מהגאון

שתי טענות נשמעו ואני רוצה להגיב עליהן: האחת – האינטרנט מת לפני חמש שנים ורוב המבוגרים עוד לא יודעים את זה. זה היה דור ראשון של האינטרנט, ואילו מ-2005 ישנה המהפכה השנייה של האינטרנט, והיא נקראת ווב 2.0. כך שמי שלא הספיק להצטרף לרכבת הישנה יש לו עכשיו מכונית חדשה שהוא יכול להצטרף אליה.

מהפכת האינטרנט השנייה – נקראת גם מדיה חברתית, והיא מתחילה מרגע שהופיע הדבר האינפנטילי כביכול שנקרא "טוקבק", המהווה מהפכה תרבותית רבת חשיבות, הטוקבק מאפשר לכל מיני גאונים להופיע באותו עמוד כמו הילדה שלי בת ה-7 או הילד שלי בן ה-13. אף פעם בהיסטוריה לא יכול היה להיות דבר כזה.

זה אינטרנט דור שני, של Facebook, גוגל, טוויטר, YouTube, ויקיפדיה וכדומה, והעיקרון הזה אומר שההמון תמיד הרבה יותר חכם מהגאון. אנחנו גדלנו על העולם של כל מיני גאונים ופתאום הדברים האלה נמצאים מחוץ לראדאר של הרשויות בישראל. הן אפילו לא יודעות שישנה מהפכת האינטרנט. השאלה שלי היא לא איך נחנך את הילדים לאינטרנט בטוח, הבעיה הגדולה היא איך נחנך את הפרופסורים לאינטרנט בטוח, איך נחנך את המורים לאינטרנט בטוח – וזאת הבעיה המרכזית. צריך לשים את זה על השולחן. לפני שנחנך את הילדים, קודם כל בואו נחנך את עצמנו.

משרד החינוך ושאר הרשויות החינוכיות, לא יודעים כלום או לא עושים כלום, או עוד לא מודעים בכלל, שיש כמה קבוצות של ילדים ב-Facebook שנקראות – "איך לשרוף את בית הספר", ויש טיפים מעודכנים. זה משהו פלילי, ואנחנו בכלל לא יודעים את זה. אנחנו גם לא שואלים את עצמנו למה הילדים רוצים לשרוף את בית הספר.

אנחנו המבוגרים יודעים איך לנהוג בכרכרות סוסים של 10 קמ"ש, אבל לא יודעים איך לנהוג במטוסי סילון. הילדים יודעים להטיס מטוסי סילון אבל לא יודעים לאן להטיס אותם. ישנה פה התנגשות בין שני דורות.

כל יום יש בגוגל שני מיליארד חיפושים, שני מיליארד קליקים. שני מיליארד הקליקים קיימים אך ורק בשיטת "ההמון חכם מהגאון" ו"הדגיגים חזקים מהמנהיגים"... כל מיני ארגונים לפני כן, כמו יאהו, אלטה ויסטה והיום מיקרוסופט, ניסו ונכשלו שוב ושוב. הם מנסים להפעיל אלגוריתמים של איזה אלגוריתמיקאי, מדען מחשבים גדול, שיידע לנחש מה התוצאה הבאה של החיפוש. האלגוריתמים של גוגל, שגילו אותו שני חבר'ה צעירים בני עשרים בסטנפורד, אומר: ההמון חכם מהגאון, דהיינו, אם אנחנו פה 100 אנשים ונגיד נקבל 10 תוצאות חיפוש, ורובנו נלחץ על תוצאה 7, התוצאה 7 תעלה למעלה. שום אלגוריתמיקאי לא יכול לעשות יותר טוב מזה, כמה שהוא יהיה גאון.

אפילו מיקרוסופט ניסתה את השיטה הזאת, ופיתחה מנוע חיפוש שנקרא BING. גוגל אומרים

---

ד"ר אשר עידן הוא מנהל "התוכנית לניהול" ב"להב", הפקולטה לניהול באוניברסיטת תל אביב ומרצה בתחומי עתידנות.

בלעג על מיקרוסופט: דינוזאור, לא יעזור לכם, but it's not goggle, זה לא גוגל, אז אתם יכולים לנסות עד מחר, השיטה הזאת לא עובדת.

ויקיפדיה זה אותו דבר. בבריטניקה, הדינוזאור הזה, עבדו במשך 200 שנה כל מיני פרופסורים ודוקטורים ורופאים ומורים ועורכי דין, וייצרו בסך הכל חצי מיליון מאמרים. פתאום אנחנו, ההמון, יצרנו 15 מיליון מאמרים תוך עשר שנים.

תארו לעצמכם שבית הספר היה מתחיל לעבוד בצורה כזאת. תארו לעצמכם שהאוניברסיטאות היו הופכות לוויקי-אוניברסיטה. הכל היה משתנה. הידע היה גדל הרבה יותר מהר. מה במקום זה עושים באוניברסיטה ובבתי ספר? מלמדים עובדות לא רלוונטיות, תרגול של מתמטיקה ועוד פעם תרגול, ועוד פעם עובדות בהיסטוריה, ועובדות במדעים. ילדים יודעים כבר יותר טוב מאיתנו. אנחנו צריכים ללמד אותם משהו אחר לחלוטין אבל לשם כך צריך לשנות את כל מערכת החינוך, מהאוניברסיטה ועד הגן.

נשארו לנו רק שני דברים לעשות: ערכים ומיומנויות, ולא שום דבר אחר. לא כל העובדות שמעמיסים על הילדים במשך 45 דקות ומשעממים אותם עד מוות. הרי העובדות האלה הן ישנות ולא רלוונטיות. צריך לפתח משהו שילמד ערכים ומיומנויות, ואת זה אפשר לעשות בתוך העולם של Facebook.

כאשר נבין למה הילדים רוצים לשרוף את בית הספר, כמו שהמשטרה תבין למה יש כל כך הרבה אנשים שאומרים שמשטרת ישראל היא ארגון הפשיעה, וכאשר נכניס את זה לרדאר שלנו, נתחיל לדעת מה זה הדבר הזה. זה לא אינטרנט, אלא בפירוש תוכן משתמשים.

פעם היו מאה אלף עיתונאים, היום יש 140 מיליון בלוגרים, פתאום כל אדם נהיה איינשטיין, כל אחד נהיה דליה רביקוביץ' וזה דבר שאנחנו לא מוכנים לקבל, אבל זה מה שקורה. Nature Magazine, שהוא מגזין חשוב במדעי הטבע, בדק ומצא, שחתיני פרס נובל יושבים חצי מזמנם לא על הבריטניקה, אלא דווקא על הויקיפדיה. וכל מי שחושב שהויקיפדיה זה לא איכות, לא בדק את זה. הבת שלי כתבה, למשל, את הערך 'דורה' בויקיפדיה העברית. אז אם ילדה בת 7 כותבת, זה לא שווה? צריך שזה יהיה איזה פרופסור או דוקטור? טעות חמורה.

בשנתיים האחרונות, מאז שאני ב-Facebook, למדתי יותר מכל מה שלמדתי בכל אוניברסיטה. ובאמת הקוגניציה אפקטיבית הרבה יותר בסביבה דיאלוגית בובריאנית-לוינאסית. ברגע שיש לך בר-שיח, ברגע שאתה חושב שיש לך נמען שאתה מדבר אליו ספציפית, וזה יכול להיות ילד, הורה, או קולגה, ברגע שאתה מדבר עם מישהו, יש לך הרבה יותר מוטיבציה ליצור דברים.

מאז שהופיע הכתב וביתר-שאת מאז מהפכת הדפוס, הרסנו את הדיאלוג, הרסנו את השיחה, אין חברותא כמו בעולם היהודי, אין שיג ושיח, אין ויכוח, אלא יש עובדות שמשננים אותן. אינני אומר שבבית הספר לא צריכה להיות מטה-קוגניציה. בית הספר, הכיתה והמורים צריכים לשנות את תפקידם, והמרצים והפרופסורים צריכים לשנות את תפקידם, לא עובדות שמשמיעים אותן במונולוג, אלא זו צריכה להיות שיחה שתעורר את המטה-קוגניציה של הלומדים, וזה נוגע לערכים ונוגע למיומנויות. לרגע אינני אומר לא ללכת לבית ספר, כי הסוציאליזציה היא חלק חשוב שיש לבית הספר, אך הדיאלוג שבתוך הויקיפדיה, בתוך מדיה חברתית, בתוך רשת חברתית, אין דבר יותר חזק ממנו.

שאלתם את עצמכם פעם למה תוכניות הריאליטי השתלטו על הטלוויזיה? למה "הרווק", "האח הגדול", "הישרדות", "היפה והחונן" ו"כוכב נולד" השתלטו על הטלוויזיה? כי הטלוויזיה מנסה להיות YouTube, תוכן משתמשים. היא אומרת: ניקח במה, פלטפורמה ריקה, אין לנו מה

להגיד, את העובדות הילדים יודעים טוב יותר מאתנו, אנחנו נספק במה וניתן ל"הישרדות" או ל"אח הגדול" להתחיל לשחק. זה כמו בשיר של עוזי חיטמן, "הם יודעים יותר טוב ממני, יותר ממך, מה טוב בשבילי, מה טוב בשבילך".

כך גם ברדיו, לכל אחד יש אייפוד, למה צריך 3 play lists בגלי צה"ל שיקבעו לכל החיילים מה לשמוע. הם יודעים להסתדר עם זה לבד. כל הדברים האלה מעידים שמהו מאוד בסיסי השתנה. ולסיום, שאלו ילדים וסטודנטים שהתנסו כבר בלמידה באינטרנט, זה היה בדור הראשון, מה הם רוצים. הדבר הכי חשוב להם זה line collaboration virtual teaming, לעבוד בצוות, לעבוד יחד, ואנחנו בוחנים אותם לבד, אנחנו משעממים אותם לבד, אנחנו בודקים אותם כאינדיבידואלים. כשאנחנו בוחנים אותם לחוד, אנחנו עדיין חושבים על הפרטיות שלנו, אבל בעולם העבודה של 10-15 השנים האחרונות, בכל חברות האינטרנט וההייטק המצליחות, אין עבודה אינדיבידואלית, אין דבר כזה מבחן אינדיבידואלי, אין דבר כזה שינון אינדיבידואלי. אנחנו פשוט מלמדים פועלי בתי חרושת של צ'רלי צ'פלין נוסח "זמנים מודרניים", מהנדסים של בתי חרושת שעבדו לבד, בעוד שהעולם הזה הוא עולם של שיתופי פעולה. הילדים אוהבים לדבר בשיעור ואצלנו זה נקרא הפרעה, אבל זו לא הפרעה. הם רוצים לשוחח, הם רוצים לדון בזה.

בשנים א', ב', רג' מלמדים את הסטודנטים לרפואה מתמטיקה, פיזיקה וביולוגיה. צריך ללמד אותם קצת יותר מזה או לפחות במקביל לזה צריך ללמד אותם conversation, שידברו איתנו כמו בני אדם, וצריך ללמד את המורים לדבר כמו בני אדם, ואת הפרופסורים לדבר עם התלמידים כמו בני אדם. אנחנו צריכים להפסיק את תרבות המונולוג כי עבר זמנה. מדיה חברתית זו שיחה. אני מלמד שישה קורסים באינטרנט, חלקם במפגשים פנים אל פנים, ובשיעור הראשון אני אומר: אצלי תקבלו ציון יותר גבוה ככל שתעתיקו יותר במבחנים, חד-משמעית, כי אני בעד עבודת צוות ושיתוף, זהו הא'ב' של הדור השני של האינטרנט. מה שחשוב להם לאחר מכן זה מוטיבציה, critical thinking. קרי, חשיבה ביקורתית. ובסוף, גם אם זה איכזב אותי מאוד, אין מה לעשות, אלה הם הנתונים: יצירתיות, חשיבה יוצרת. זה היה הדבר הרביעי בחשיבותו.

לפני שנתיים, בכיתה ה' שבה למד הבן שלי, המורה בשיעור יהדות אמרה שרבי יוסף קארו פעל בתקופת הרמב"ם, בשנת 1150. לאחד הילדים היה smart phone והוא כתב "רבי יוסף קארו" בגוגל וקיבל את אתר מדעי היהדות של בר אילן בו היה כתוב, שרבי יוסף קארו פעל בשנים 1450-1520 ולא בתקופת הרמב"ם בשנת 1150. הילד הצביע ואמר למורה: זה לא נכון, רבי יוסף קארו לא פעל בתקופת הרמב"ם ולא בשנת 1150, והראה לה את המידע באתר של בר אילן. כלומר, הילד שבר את הסמכות הישנה של המבוגר, באמצעות שימוש בטכנולוגיית מידע כמו אייפון ויקיפדיה כמנוף.

יש להתמקד בתובנות, בערכים, במיומנויות. העובדות היבשות האלה של ההיסטוריה ושל המדעים ושל הספרות ושל של"ח ושל ידיעת הארץ, הן עובדות ריקות מתוכן. אנחנו ממשיכים בכך כי אנחנו חיים בשבטים הקדמונים של המאה ה-20. צריך לפקוח את העיניים ולפתוח את הראדאר שלנו כדי לראות איפה הילדים האלה חיים.

## להתקדם עם האינטרנט ולשמר את תשתיות הדעת: סוגיות בשילוב המדיה החדשה בלימוד ובהוראה

כאשר שואלים מה קורה לבתי הספר היום, איך ייראו בית הספר או הכיתה בעשור הקרוב, מהו תפקיד המורה ומהו תפקיד התלמיד - אני רואה שיש מקום למסגרת פורמאלית, גם של בית הספר, גם של הכיתה וגם של התלמיד. השאלה היא: איך תהיה החלוקה? בית ספר שבנוי כיתות כיתות ובו 40 תלמידים בכיתה, ילד שנדרש להיות בו 6 שעות במסגרת הפורמאלית, או אולי שילוב של למידה ושעות וירטואליות ברשת ושל שעות לימוד בכיתה מול מורה? האם המורה הוא מקור הידע - או שהוא מכוון, תומך, מנווט ומתווך בין הילד לתוכן? האם הספר הוא מקור הידע החשוב או הגולשים הם מקור הידע ללמידה?

השאלות מהותיות, ולאור הדברים הנאמרים במושב זה הייתי נזהרת מאוד מלבוא ולומר: נשליך את ספרי הידע, נשליך את אנציקלופדיה בריטניקה ואת מקורות הידע המתוקפים והמדעיים, כפי שהוצע, ונהפוך את מערכת החינוך על פיה. אני עדיין רוצה להיעזר בספרי הדעת, ההגות והעיון, להעלות אותם לרשת, ולהוסיף להם שכבות וקישורים של רלוונטיות, אקטואליה, חידושים ושינויים. הייתי רוצה לתת לציבור, לתלמידים, למורים ולאחרים את האפשרות להוסיף שכבות וקישורים, להשוות בין מקורות לפרשנויות. לא הייתי רוצה לערער את בסיס הידע המתוקף והמדעי ולהפכו ללא רלוונטי מול התורה לכאורה הנבנית בידי ההמונים. התוכן הנלמד בבית הספר הינו תמהיל של ידע מבוסס המשלב רלוונטיות, אקטואליה, עניין והתאמה ללומדים.

דווקא מדינת ישראל, שההון האנושי חשוב לה כל כך, חייבת לתכנן היום כיצד ייראו בתי הספר שלה בעשור הקרוב; ואם החליטה המדינה על תכנית תקשוב לאומית - אז מה משמעותה? האם משקל התכנית הינו שילוב תשתיות פיזיות או המשמעות היא בעיקר בניית הקונספט הפדגוגי שיעמוד בבסיס בית הספר העתידי? מהו אותו קונספט? איך ייראה בית הספר? מה תהיה משמעות הכיתה, מה יהיה תפקיד המורה, וכיצד יתבצע תהליך ההוראה והלמידה? מה תהיינה יחידות הלימוד, ומה יהיה במסגרת רצף בית-בית הספר?

היום מדינות משקיעות הון לא רק בתשתיות, אלא גם בניסיון להבין כיצד התלמיד לומד וכיצד הוא רוכש מיומנויות, כיצד הוא רוכש ידע. מה יסייע להפוך את השיעור או את מסגרת הלמידה למעניינת ומאתגרת, ומה המשמעות כשמדברים על מיומנויות של המאה ה-21? מהן דרכי החשיבה? איך מפתחים יצירתיות, חדשנות וחשיבה ביקורתית?

הילדים נתקלים במאגר עצום של מידע. איך הם יידעו לברור את המידע הרלוונטי לכל שאלה ולכל סוגיה? איך המורה יידע לכוון אותם, לאתר את אותם מקורות מידע שמתאימים לאותן סוגיות ושאלות? כיצד הילד יתמודד עם פתרון בעיות וקבלת החלטות? מהן דרכי הלמידה והעבודה? נכון, תקשורת ושיתופיות נעשות משמעותיות מאוד, עבודת צוות נעשית משמעותית מאוד גם היא. האם העולם המתקשב מסייע בכך? האם העובדה שאפשר ללמוד באמצעות הרשת החברתית

גילה בן הר היא מנכ"לית מט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית). בתפקידה הקודם עמדה בראש מינהל החינוך, התרבות והספורט בעיריית תל אביב-יפו.

תוכל לסייע? האם העובדה שאפשר ללמוד מכל מקום ובכל זמן תשנה את תהליכי הלמידה או ההוראה? איך אכן משנים את התהליכים והופכים אותם לאחרים? איך יוצרים סביבת למידה והוראה אחרת?

אגב, גם לפני שנים, כשהייתי מורה בשנות ה-70, עסקנו בעבודה בקבוצות ובשיתוף. היום נוכל לעשות חלק גדול מהדברים האלה ברשת דווקא ולא רק בשיח. אבל השיח עדיין חשוב! הדיאלוג בין ילדים חשוב! והדיאלוג בין מורה לתלמיד חשוב אף הוא!

מהם אותם כלים שיידרשו ללמידה ולעבודה? התשובה קשורה לאוריינות לשונית, לאוריינות ויזואלית, ולשילוב ביניהם. לפני כמה ימים קראנו, שבניתוח בחינות הבגרות בלשון התברר שלתלמידי מדינת ישראל קשה להבין את הטקסט, קשה להם להבין את ההקשרים, קשה להם לעשות הכללות. מה משמעות הדבר? כיצד נכוון אותם דווקא לאותה אוריינות חדשה? לאותה אוריינות מתמטית ומדעית שנדרש לה גם ידע בסיסי? ללא ידע בסיסי לא נוכל לעשות את ההקשרים האחרים – אוריינות המידע, חיפוש המידע, ארגון המידע, ארגון לטקסטים משותפים, אוריינות טכנולוגית והחיים בעולם, האזרחות המקומית והגלובאלית, שאנחנו כל כך לא מצליחים להביא אותה לידי מימוש.

איך נחנך את התלמידים לדעת לקרוא ולהבין מה אמרו אלה ומה אמרו אלה, מה ההבדלים בין הדברים ומה משמעותם? כיצד נחנך את התלמידים להיות אזרחים נאורים יותר, בעלי אחריות אישית, מודעות וגמישות רבת-רבנותית, תכנון וניהול חיים וקריירה? אלה למעשה אותן מיומנויות שאנחנו מוכרחים לראות כחלק מתכנית הלימודים, חלק מהעבודה בבית הספר, חלק מאותה עבודה שמורה צריך להוביל את התלמידים אליה ובמהלכה.

אנחנו יודעים שיש פער עצום בין האופן שבו התלמיד לומד בבית לבין האופן שבו הוא לומד בבית הספר. בבית התלמיד נמצא בתוך עולם עתיר טכנולוגיה: האיפוד, המחשב, הגיטרה החשמלית. הוא נמצא בשיח עם ילדים אחרים והוא פועל בטבעיות כ"מולטי טסקינג". השאלה היא, אם יש מקום לתיווך שלנו בניהול הזמן של התלמיד, בהגדרת הגבולות, הזמנים, היעדים והמטלות. לנו, כאנשי חינוך, חשוב להבין מה באמת חשוב בעולם ההוראה והלמידה, להבין איך התלמיד לומד, ואיך הוא רוצה ללמוד.

סקר שנערך בארה"ב הראה שהמדיה נעשתה כוח אדיר בעולם הילדים והנוער. שימו לב לזמן שבו שהו הילדים בעולם המדיה ב-1999 לעומת היום. כמה זמן שהו התלמידים מול הטלוויזיה? מה קרה להאזנה למוזיקה ב-1999 וב-2009? וכמה זמן התלמידים שקועים במחשב ובמשחקי המחשב. הדפוס, מקומו מצטמצם, וזה הדין גם לגבי ספרות טובה: סיפורים שהיינו רוצים שהילדים יקראו, סרטים שהיינו רוצים שיראו... החשיפה למדיה קפצה משבע שעות לכמעט 11 שעות ביממה. הוסיפו לזה כמה שעות שהילד גם ישן – ותראו איפה הוא נמצא רוב הזמן. מהי משמעות הנתון הזה לגבי תכנון בית הספר או הכיתה העתידיים?

בסקר שעשינו במט"ח מצאנו ש-52% מהילדים חושבים שבית הספר אינו מכין אותם לעתיד ואינו מקנה להם את המיומנויות שהיו רוצים לרכוש, וכי הם רוצים להיחשף למיומנויות חדשות. 80% מהתלמידים מצפים לסביבת למידה עתירת טכנולוגיה, מחשבים אישיים, מאגרי מידע וסביבה ברשת. היום מדברים על מחשב אישי או על מחשב לכל 15 תלמידים, אבל – האם המחשב הוא המטרה או שהוא הסביבה – כלי שיכול לאפשר לכל אחד את האינטראקציה האישית שלו, את העבודה האישית שלו? 82% מהתלמידים הביעו רצון להגיע לבית הספר רק עם מחשב נייד, שיחליף את הילקוט המסורתי, יהיה מחובר לרשת מכל מקום ויאפשר סביבה שבה ימצא

הילד את כל מה שנדרש לו.

ישראל היא בין המדינות המובילות בעולם בחיבור לאינטרנט, ברוחב הפס ובמספר המחשבים בבתי; והיא עדיין בין המדינות המפגרות בעולם בתשתיות בתוך בתי הספר. אנחנו בפער עצום בין הסביבה שבה הילד נמצא בבית הספר לבין סביבת הבית. יש מקום לצמצום הפער הזה, וכבר נעשות עבודות רבות מאוד של מורים ותלמידים ושל בתי ספר שעובדים בצורה אחרת. היכנסו לאינטרנט ותמצאו קבוצות הלומדות מקרא ברשת, תלמוד ברשת, בתי מדרש וירטואליים שיושבים ודנים בטקסט ומוסיפים לו שכבות חדשות של פרשנות. נוכל למצוא פורומים של מורים הדנים בשאלות מתוך חדר הכיתה או בשאלות הדנות בטקסטים שעליהם ללמד. השאלה היא אם אנחנו יוצרים סביבה אחרת להוראה ולמידה או שאנחנו באים ואומרים: נמחק את כל הידע הקיים ונבנה את הידע החדש מתוך הידע הקיים אצל ההמונים? ביטוי זה עלה רבות במושב, אבל אני הייתי נזהרת ממנו. לא הייתי פוסלת - ואולי אפילו מעודדת לתמהיל הנכון.

מה שקורה היום הוא שלסטודנטים להוראה עדיין אין תשתיות בחדרי הכיתות במכללות. את רוב שעות הלמידה שלהם המורים לעתיד עושים בשיעורים פרונטאליים רגילים לחלוטין. ככל שנתחיל את ההתנסות בטכנולוגיות העכשוויות במכללות, יגדל הסיכוי שהם יבואו לכיתה מנוסים יותר ומעודכנים.

איננו רוצים ואיננו יכולים להתעלם מכך שהעולם משלב טכנולוגיה, וילדים יש טכנולוגיה בבית. משום כך הטכנולוגיה חייבת להיכנס, ובמסות, לתוך בית הספר. השאלה היא מה יהיה תכנון ההוראה והלמידה כשמשלבים את הטכנולוגיה. בהמשות ובסימולציות היום, המחשב מסייע לנו מאוד. לא נוכל להראות סימולציות והמשות בעזרת לוח וגיר. השאלה היא המידתיות ואיך מנסים לסייע לתלמידים ללמוד את אותן מיומנויות; ולדור המורים שלא למד ולא התנסה בדרך זו - איך אנחנו מסייעים לעבוד עם אותם תלמידים.

והשאלה הבאה היא, אם בראייה עתידית הילדים ימשיכו לבוא עם הילקוט המלא בספרים או שהם פשוט יגיעו עם הלפטופ, כשבו נמצאים הספרים או מארזי התוכן החדשים משולבים בשכבות מידע וקישורים למדיה עשירה, אקטואלית, רלוונטית ומאתגרת, קישורים למאגרים ורשתות חברתיות. סביבת ההוראה והלמידה וסגנון ההוראה והלמידה יתחילו להשתנות.



## בין מיסטפיקציה ריקה של החדשנות הטכנולוגית לפדגוגיה חדשה משולבת מדיה מתוקשבת

המחקר אינו מתפעל מן המיחשוב. הנה דוגמה: ב־147 מחקרים שבוצעו בכיתות – מכיתה א' עד האוניברסיטה, שהישוו בין למידה מרחוק לבין לימודים מסורתיים בכיתה (כמו למשל אצל גברת שפירא היפה, המותשת, והמחכה לפנסיה), התוצאה הייתה: בממוצע, למרות כל ההשקעה, אין הבדל בהישגים, פרט לעניין אחד: הנשירה בלמידה מרחוק גדולה פי 4. מחקרים מפינלנד, מנורווגיה ומארצות נוספות, מראים כולם את אותן תוצאות שוב ושוב.

שימוש הסרק בטכנולוגיה לא מעלה ולעיתים מוריד. העניין הוא ללמוד כיצד אפשר לנצל את הייחודי שבטכנולוגיה זו כדי לעשות משהו בחינוך שלא עשינו עד כה, ופה נמצאת הבעיה הגדולה. מה שהטכנולוגיה הזו מאפשרת, ובכך ייחודה, זו פדגוגיה אחרת לגמרי. השאלה הגדולה, ואני מודה שהיא מדירה שינה מעיניי, היא באיזו מידה מערכת חינוך, כמו המערכת הישראלית אבל לא רק היא, מסוגלת להתמודד בקנה מידה גדול בפדגוגיה החדשה, שמתאפשרת על ידי הטכנולוגיה הזו. כל עוד נמשיך להשתמש בטכנולוגיה זו להשגת מטרות של ראשית המאה ה־20, אנחנו נגלה שזה לא מעלה ולא מוריד.

ההתלהבות מהאינטרנט ומהחומרה היא חצי מהסיפור. החצי השני הוא איך משתמשים בזה ליצירת פדגוגיה אחרת.

לא שאיננו יודעים מה זו פדגוגיה קונסטרוקטיביסטית ואיך מנצלים את הטכנולוגיה כהלכה, הבעיה היא שזה תובעני במידה כזו שלמערכת החינוך קשה לעמוד בדרישה הזאת. כלומר, יש פה אתגר רציני למערכת החינוך והשאלה, כאמור, היא איך אנחנו כאנשי חינוך, בוודאי אלה שעוסקים בהכשרת מורים, לומדים וממשיכים ללמד את הפדגוגיה החדשה.

אני מדבר על תכנית לימודים גלית, יש פרקי לימוד ליניאריים, דיסציפלינאריים, כימיה היא כימיה, והיסטוריה היא היסטוריה. אנשים השקיעו הרבה מחשבה במשך הדורות בתחומי הדעת האלה. בכנס הזה, אגב, דיבר מי שממונה על ההערכה בפיזה וסיפר, שהיום בפיזה דורשים משהו אחר, לא שליטה בידע אלא יישום הידע.

אני מסתכל גם על מה שקורה בעולם הגדול: המהפכה הגדולה שכל כך רצו אותה בכל רחבי העולם. אני עובד עם נורווגיה ונמצא שם פעמים אחדות בשנה. ממשלת נורווגיה ביקשה לעשות את המהפכה הגדולה והתוצאה היא קורלציה שלילית בין מידת השימוש במחשוב לבין הצלחה במבחני פיזיקה. הם לא יודעים מה לעשות עם זה הלאה.

אז בואו לא נהיה כל כך חכמים, בואו נסתכל סביבנו ונהיה מציאותיים. העניין לא קורה ב"זבנג וגמרנו". ניסיונות לעשות "זבנג וגמרנו", כמו בנורווגיה לא הצליחו מסיבה פשוטה – מורים לא משנים את הפדגוגיה שלהם כהרף עין, והכנסת הטכנולוגיה ללא שינוי פדגוגי, לא מועילה לאיש.

פרופ' גבי סולומון הוא חתן פרס ישראל לחינוך ומרצה בדימוס בבית הספר לחינוך באוניברסיטת חיפה.





# חינוך בעידן הגלובליזציה: מצוקות ואתגרים





## מי שומר על החינוך הנאור שלנו?

### בריחה מהמרכז

במדינות רבות נתון החינוך הציבורי בלחצים אדירים. החינוך הציבורי ממלכתי הוא שאמור להיות את "מרכז הכובד החינוכי" של המדינה הליברלית המתוקנת, ואולם רבות מהמדינות הללו נאלצות בשנים האחרונות להתמודד עם כוחות צנטריפוגליים של בריחה מהמרכז. בריחה מהציבורי אל הפרטי, מהאוניברסלי אל הפרטיקולרי, מהרציונליות התבונית אל כל מה שאיננו כזה (ואשר נתחים ממנו מכונים בעגה המקובלת "פוסט-מודרניזם" ו"רלטיביזם"), ממסגרות אינטגרטיביות אל מסגרות של בידול, ממחויבות לכלל ולחלשים שבתוכו אל מציאות שבה שוררים כללי שוק חופשי, הפרטה, "אני ואינטרסיי ואפסי עוד".

הלחצים במדינות אירופה נובעים במידה רבה מתהליכי ההגירה. בעקבות תהליכים אלה הופכות רבות מהן להטרונגיות מבחינה תרבותית ודתית בדרגות שלא מוכרות להן עד כה. אצלנו הלחצים באים מתהליכים מורכבים של אובדן אחיזתו של האתוס הסוציאליסטי, או אף הסוציאלי-דמוקרטי, מהמעבר הלא מרוסן ממשק ריכוזי לכלכלת שוק ולמשק פרטי ומופרט, מגל העלייה החריג בגודלו ובעוצמתו האנושית מברית המועצות ומחבר העמים לשעבר וכן מהתחזקותם - הדמוגרפית והפוליטית - של חוגים דתיים-חרדיים.

אמונות גורמות לי שלא לאהוב את הלחצים הללו ולראות בשלילה את תוצאותיהם החינוכיות. טבועה בי הכרה עמוקה בעוצמה התבונית של החשיבה הביקורתית, כמו גם בחשיבות של הרציונליות ושל המוסריות כמסד האוניברסליסטי החיוני למאבק ברלטיביזם וברב-תרבותיות בכל תחומי ההגות והרוח - ובמיוחד בחינוך.

### הזווית השיפוטית

בחרתי לדון במכלול הנושאים הללו באמצעות בדיקה של מקרים שבהם הסוגיות העקרוניות שעל סדר היום הציבורי בתחום החינוך מובאות לערכאה שיפוטית להכרעה, מתוך ניסיון לעמוד על האופן שבו בית המשפט מתמודד עמן.

אני מכוונת למשל לסוגיה כגון זכותה של המדינה לעומת זכויותיהם של ההורים בשאלת הקביעה איזה מין חינוך יוענק לילדים ומי יקבע את תכניו, כמו גם לטיבה של אחריות המדינה בתחום החינוך הציבורי-ממלכתי לעומת לחצים בדלניים משיקולים תרבותיים (משמע רב-תרבותיים) או לעומת לחצים בכיוון של הפרטה ממניעים כלכליים-מעמדיים. שאלה נוספת שיש טעם לבדוק מן הזווית המשפטית נוגעת ללגיטימיות או לחוסר הלגיטימיות של העיקרון "נפרדים אך שווים" בתחום החינוך. מן הצד האחד של המתרחש עומדת התביעה הברורה כלפי המדינה להגן על קבוצות מופלות בחינוך (למשל ביטול הסגרציה בארצות הברית או הניסיון למנוע את אפליית הבנות המזרחיות בחינוך החרדי בארץ), ומן הצד האחר של המתרחש עומדות תביעות להכרה באוטונומיה חינוכית לקבוצות מיעוט.

מה עומד ביסוד הבחירה האסטרטגית הזאת לדון בנושאי מפתח עקרוניים של מדיניות החינוך באמצעות הפניית המבט אל הזירה השיפוטית?

פרופ' עדנה אולמן-מרגלית ז"ל הייתה מרצה לפילוסופיה באוניברסיטה העברית בירושלים, וכיהנה בתקופות שונות כראש בית הספר לחינוך, כראש המרכז לרציונליות וכנשיאת האגודה לזכויות האזרח.

ראשית לכול, כאשר נושא נדון בערכאה שיפוטית הוא מגיע לכלל הכרעה, שלא כמו בזירה של הפילוסופיה של החינוך, שבה בעיה מתוארת משני צדדים או יותר ומותירה אותנו עם ניסוחי "מצד אחד ומצד שני" מלומדים ומתסכלים. בית המשפט יש סדר דין (פרוצדורה), יש סוף לדיון, יש סוף להעלאת נימוקים לכאן ולכאן, יש הכרעה לכאן או לכאן, יש "שורה תחתונה".

שנית, המקרים המגיעים לבית המשפט הם בדרך כלל מקרים קונקרטיים, הנוגעים לילדים מסוימים או להורים, לבית ספר זה או אחר וכו'. כך, במידה שסוגיה עקרונית "גדולה" נדונה ומלובנת, הרי שהיא נדונה ומלובנת מנקודת המבט של פרטי המקרה המסוים. ולכן יש יתרונות דידקטיים ומתודולוגיים מובהקים.

אבל יש גם טעם נוסף, שלישי במספר. טעם זה הוא למעשה הנחת העבודה המנחה אותי בחשיבה על הנושא שבכותרת המאמר. טענתי היא שלענייני מדיניות חינוך, בית המשפט מתפקד כנציג של הנאורות הליברלית. בית המשפט הוא שמוציא את ערמוני התבוניות הרציונלית והמוסר האוניברסלי מן האש; הוא "שעושה בשבילנו את העבודה". וכאן עליי לציין שאני מתייחסת במפורש, ובפרט, לבית המשפט העליון במדינת ישראל ולתנאים השלטוניים השוררים במדינת ישראל בשנים האחרונות.

### הרשות המכרעת

תפקידו המסורתי של בית המשפט העליון בישראל בשבתו כבית דין גבוה לצדק הוא לעמוד על משמר זכויות האזרח והפרט לנוכח מקרים של פגיעה בזכויותיו של הפרט מצד רשות שלטונית. זוהי שליחותו המרכזית של מוסד בג"ץ. לעתים קרובות (מדי) קורה שהרשות פוגעת בזכויות הפרט בשם הנוחות השלטונית או בשם אינטרסים שלטוניים כאלה ואחרים.

לכן יש להוסיף עוד אמירה המתייחסת למצבו המיוחד של בית המשפט העליון בארץ בשנים האחרונות - שנים שמתאפיינות בחולשה עד גבול השיתוק של שתי זרועות השלטון האחרות - הרשות המחוקקת (הכנסת) והרשות המבצעת (הממשלה). החולשה המתמשכת הזאת של שתי הרשויות מביאה לכך שהן מוצאות את עצמן נעדרות כושר הכרעה בסוגיות מרכזיות שעל סדר היום הציבורי, ולפיכך הסוגיות הללו מוטלות בסופו של דבר לפתחו של בג"ץ (ודי אם אזכיר נושאים דוגמת הגיוור, גיוס בני הישיבות או קביעת תוואי גדר ההפרדה, כדי שנתרשם מעוצמתן של הסוגיות שעליהן מדובר).

וכך יוצא שבמטור שלנו, שהיינו רוצים לראותו כמשתייך למשפחת הדמוקרטיה הליברלית, תפקודם של המוסדות - שהיו אמורים להכריע בבעיות חברתיות מרכזיות על פי כללי המשחק הדמוקרטיים של הכרעת רוב - לקוי, ומי שבסופו של דבר מכריע במקרים רבים הוא המוסד השיפוטי, אשר העקרונות שלאורם הוא פועל ועל החלתם הוא אמון הם העקרונות הליברליים של הגנה על הזכויות והחירויות של הפרט והאזרח.

לנקודות הללו יש נגיעה ישירה לענייננו בנושא החינוך ולשאלה מיהו שעומד על משמר מדיניות חינוך ליברלית נאורה.

את טענתי ארצה להדגים, בקצרה, בשלוש דוגמאות: משפטי האינטגרציה, אפליית הבנות הספרדיות והסבך של לימודי הליבה.

### האינטגרציה

המקרה הקלאסי מכולם הוא כמובן פסק דין בראון נגד מועצת החינוך של טופיקה - *Brown v. Board of Education of Topeka* - משנת 1954. בית המשפט העליון של ארצות הברית אילץ אומה שלמה להתיישר לפי עיקרון חינוכי הומניסטי, אוניברסלי, ליברלי ונאור, וקבע שככל שהדבר נוגע לחינוך, מי שנפרד ומודר (*excluded*) הוא לעולם מופלה ולא שווה. בכך ביטל פסק

דין "בראון" כמעט במחי הינף קולמוס את ההפרדה על בסיס גזע ששלטה בחינוך הציבורי בארצות הברית מאז היווסדה, ולהלכה מאז כינונה בשנת 1896 של הדוקטרינה הידועה בכינויה "דוקטרינת פלסי" (Plessy), המכירה בקיומם של "נפרדים אך שווים". והדברים ידועים. ממשפט הדהיסגרציה המפורסם הזה בארצות הברית אעבור אל משפטי האינטגרציה הפחות ידועים בארץ. ברצוני להפנות זרקור רגעי אל שורת עתירות שהוגשו לבג"ץ במשך שני העשורים של שנות השבעים והשמונים, כולן בעקבות "הרפורמה" של 1968, שמטרתה הייתה צמצום פערים בין מגזרי האוכלוסייה ושילובם המלא של יוצאי עדות המזרח במערכת החינוך הישראלית. מדובר ב-15 מקרים בקירוב שכולם בנויים על נרטיב דומה: הורים המשתייכים למעמד הביניים המבוסס, מרגישים נפגעים ממדיניות הרפורמה הגוזרת את ההשמה של בנם או בתם לחטיבת ביניים X, שהיא לדעתם "נחותה" מחטיבת הביניים Y, אשר אליה, לפי ציפיותיהם, היה ילדם אמור להירשם (סבירותן של הציפיות הללו התבססו בדרך כלל על הישגי הילד או על ריחוקם היחסי של שני המוסדות מבתם, או על העובדה שילדיהם הבוגרים יותר אכן הלכו לבית הספר Y). בשורת המקרים הללו עומדת לפיכך על הפרק התנגשות ישירה בין זכותה של המדינה לבין זכותם של ההורים בשאלת הקביעה איפה הילדים ילמדו ואיזה מין חינוך יוענק להם. המעניין במקרים האלה הוא התפישה יוצאת הדופן של בית המשפט העליון את תפקידו והצורה שבה "הפעיל" את נאורותו. בניגוד למסורת שמנחה אותו בדרך כלל, בג"ץ לא שם עצמו כשומר החותם של זכויות הפרט של ההורים – אף שהוא מודה בפירוש, בחלק מפסקי הדין, שהייתה גם ככל הנראה פגיעה בזכויות החינוך שלהם. בשורה של פסקי דין בסוגיה זו העמיד עצמו בג"ץ לרשות מדיניות החינוך של הממשלה והכנסת. במשך שני עשורים רצופים רותם את עצמו בית המשפט העליון לשירות המטרות החברתיות-לאומיות של הרפורמה בחינוך, מטרת שהיא מזהה כפרוגרסיביות ונאורות, ותורם את חלקו להגשמתן, גם אם הן באות לעתים על חשבון זכויות ההורים. אמירתו של השופט אהרון ברק בהקשר זה מרתקת:

עניין לנו בשינוי מבנה רבעים, אשר כתוצאה ממנו ילמדי העותרים בבית ספר תיכון אשר רמתו החינוכית נופלת מזו של בית הספר התיכון שבו ציפו כי ילדיהם ילמדו. השיקול שהביא לתוצאה זו הוא השיקול בדבר הגשמת האינטגרציה בחינוך. [...] מובנת טענת העותרים השואלים מדוע דווקא אנו ומדוע דווקא בנינו. אך התשובה היא כי "מישהו צריך לשאת בנטל, והרשויות המוסמכות החליטו [...] כי דווקא ילדי העותרים ראויים לשאת בנטל זה. אומר אני 'ראויים', שכן בסופו של דבר לא גזרה הוטלה על העותרים אלא משימה לאומית ממדרגה ראשונה" (בג"ץ דיקמן נ' עיריית אשדוד 518/80; ההדגשה שלי).

יש הרבה מה להרחיב, להוסיף, לפתח, לנתח ולסייג כאן, אך היריעה קצרה ולא אוכל לפרט. אסתפק בהתבוננות "מגבוה" ובסיכום ההשוואה בין ארצות הברית לישראל באורח סכמטי: במקרה האמריקני עמד בית המשפט לימין ההורים השחורים מדלת העם והפך על פיה מדיניות של אפליה מושרשת בחינוך על בסיס גזע, ואילו במקרה הישראלי עמד בית המשפט אל מול הורים משכבות מבוססות באוכלוסייה והתייצב לימינה של מדיניות ממשלתית חדשה המיועדת לצמצום פערים חינוכיים ולביטול אפליה נרחבת על בסיס אתני של שיוך עדתי. בשני המקרים נטל לעצמו בית המשפט את תפקיד הפוסק הנאור לעניין מדיניות חינוך.

### הבנות הספרדיות

הדוגמה השנייה חדשה יותר, ולמעשה באחד מגלגוליה – בנוגע לבית הספר בעמנואל – טרייה ממש. דוגמה זו קשורה אף היא לאפליה בחינוך על בסיס אתני, אך היא גולשת לנושא של אחריות

המדינה בתחום החינוך הציבורי-ממלכתי לנוכח לחצים בדלניים משיקולים תרבותיים ודתיים. בסמינרים החרדיים האשכנזיים לבנות של רשת החינוך "בית יעקב" (המקבילים לבית ספר תיכון) נהוגה מזה שנים מכסת קבלה של 30% לבנות מזרחיות. הסיבה למכסה היא שהורים האשכנזים אינם מוכנים לשלוח את בנותיהם למוסד שיש בו שיעור גבוה יותר של בנות מזרחיות. אחדים מן הרבנים החרדים נאבקים שנים ארוכות באפליה הזאת, אבל הם רק קומץ, ובכל מקרה מנהלי המוסדות חזקים מהם. המזעזע הוא שבכל שנה בתחילת שנת הלימודים נותרות רבות מן הבנות החרדיות המזרחיות מושפלות, בלא שיבוץ למוסד חינוכי כלשהו.

בראשית 2006, לאחר שנים של קבלת תלונות אנונימיות ושל ניסיון עיקש לאסוף ראיות, עתרה האגודה לזכויות האזרח לבית המשפט המנהלי בירושלים (בית המשפט המחוזי בשבתו כ"בג"ץ קטן") נגד משרד החינוך, עיריית ירושלים ושלושה סמינרים לבנות של רשת "בית יעקב". פסק הדין ניתן ב-26 באפריל 2006 על ידי שופטת בית המשפט המחוזי בירושלים, יהודית צור. בפסק דינה קובעת השופטת כי מהחומר שהוגש לה עולה בבירור חשש מבוסס שהליכי הרישום למוסדות החינוך של "בית יעקב" נגועים בהיעדר שוויון על רקע עדתי. חשש זה מצדיק לדבריה נקיטת אמצעי פיקוח הדוקים מצד משרד החינוך ועיריית ירושלים. לפיכך היא תובעת ממשרד החינוך ומעיריית ירושלים "לפתח תכנית פיקוח אקטיבית, יעילה, שקופה ובזמן אמת, לחיסול כל אבק של אפליה על רקע עדתי" בסמינרים החרדיים לבנות. ועוד היא קובעת שכדי להצדיק הפעלת מנגנוני פיקוח יעילים, "אין צורך בהוכחות מוחשיות וישירות לקיומה של האפליה, שהרי האפליה לעולם אינה גלויה אלא מוסווית ונסתרת". וכאן היא ממשיכה באמירה תקדימית ואמיצה הנוגעת לשורשי האתגר שהנורמות הרבת-תרבותיות שהשתרשו במדינה בשנים האחרונות מציבות למערכת החינוך:

למשיבות [מוסדות החינוך של רשת "בית יעקב"] מוקנית אוטונומיה חינוכית רחבה שהינה פועל יוצא של משטר חברתי המאפשר שמירה על מסגרת ייחודית של מוסדות חינוך, לסוגיהם השונים. אולם זכותם של מוסדות אלה לאוטונומיה חינוכית אינה מייצרת את הצורך בפיקוח רשויות החינוך הציבורי במטרה לדאוג ולשמור מכל משמר את ערכי היסוד של השוויון ומניעת אפליה על רקע עדתי. שמירה זו חשובה לציבור בכללותו ובמיוחד כשמדובר באוכלוסיה פגיעה וחלשה של ילדים. יש לעשות כל שניתן כדי לוודא שלא יישאר ולו אבק קלוש של חשש לאפליה על רקע עדתי. באיזון הנדרש בין השמירה על האוטונומיה של מוסדות החינוך לבין שמירה על השוויון ועל הערך של כבוד הילד, יש לתת עדיפות לערכי היסוד של השוויון ושל הכבוד [הציטוט מעובד].

המקרה של בית הספר לבנות בעמנואל, שאליו רמזתי קודם, ממשיך להתגלגל בין הערכאות לבין רשויות הפיקוח של משרד החינוך בעצם הימים האלה. מדובר במקרה מקומם ובוטה במיוחד של אפליה כנגד בנות ממוצא מזרחי. לצערי לא אוכל להיכנס כאן לפרטי המקרה, הגובלים בלא יאומן. ברצוני רק להביא לפניכם מדבריהם של שלושה שופטי בג"ץ (אדמונד לוי, עדנה ארבל וחנן מלצר, אוגוסט 2009), הנוגעים ישירות לסוגיה שלפנינו: "אמנם זכותם של מגזרים שונים לחינוך התואם את תפישת עולמם הוכרה כנדבך מרכזי בזכות הכללית לחינוך, אולם הזכות לחינוך מגזרי איננה מוחלטת, בפרט כשהיא מתנגשת עם הזכות לשוויון".

השופט לוי (מזרחי ודתי) קובע עוד שמדובר "בניסיון להפריד בין פלחי אוכלוסיה על בסיס עדתי, וזאת באצטלה של שוני תרבותי", והשופט מלצר קובע מפורשות שההיתלות בהפרדה על רקע דתי ולא עדתי היא "הסוואה לאפליה". כלומר, העיקרון הוא שיש לכבד רעיונות של רב-תרבותיות ושל ייחוד מגזרי בחינוך, אך רק עד גבול מסוים. הכבוד לפרטיקולריות חייב לסגת מפני התביעה האוניברסלית לשוויון ולמאבק באפליה בחינוך לכל צורותיה, בעיקר כאשר היא



מוסווית כהפרדה מגזרית, על רקע של הבדלים תרבותיים או דתיים. ושוב, מי שקובע את העקרונות הללו ואת סדרי העדיפויות הברורים הללו ומי שעומד על משמרתם במציאות חיינו הנוכחית איננו הרשות המחוקקת (הכנסת) ואף לא המבצעת (משרד החינוך), אלא הרשות השופטת בדמותם של שופטי בג"ץ.

## לימודי הליבה

משנת 1999 נתונה המדינה במצב מביך. "בג"ץ פריצקי" שהוגש באותה שנה חשף את העובדה שרשויות המדינה מפרות את אחד מחוקיה החשובים – חוק חינוך ממלכתי מ-1953. ההפרה מתבטאת בעובדה שהמדינה ממשיכה לתקצב מוסדות חינוך (שמשתייכים לזרם המכונה "החינוך המוכר שאינו רשמי") שאינם מלמדים "לימודי יסוד". ההפרה למעשה חמורה אף יותר: מתברר שמשרד החינוך לא עיגן מעולם בחקיקה את רשימת הנושאים והמקצועות שאמורים להרכיב את אותם "לימודי יסוד" אשר בלי ללמד מוסד חינוכי אינו אמור לזכות בהכרת המדינה וליהנות מתקציבה.

מכאן ואילך משתלשל סיפור עלילה נפתל, המשלב רכיבים של דרמה, סיפור מתח ומדע בדיוני. הפרטים של סיפור עלילה זה אינם ידועים דיים בציבור; להלן תקצירו. בעקבות עתירת פריצקי (ואחרות שבאו בעקבותיה) אכן נקבעה ביוני 2003 תכנית ליבה – אם כי לחינוך היסודי בלבד – ופורסמה בחוזר מנכ"ל. החוזר פורט על כל הנימים הנכונים: יש להתייחס אל תכנית היסוד (הליבה) כאל הציר שכל בית ספר בונה עליו את תכנית לימודי החובה והבחירה שלו כדי שבסופו של התהליך יהיו הבוגרים של מערכת החינוך הישראלית אזרחים יצרניים המסוגלים לתפקד בצורה נאותה הן במישור ההכרתי (הקוגניטיבי) והן במישור הריגושי (האפקטיבי) [...] תכנית היסוד (הליבה) חלה על כל התלמידים במערכת החינוך היסודי בישראל, והיא תנאי מוקדם לקבלת תקצוב ממלכתי.

ב-2002 הוגשה עתירה של ארגון המורים בבתי הספר העל-יסודיים. ב-2004 ניתן פסק דין בבג"ץ אשר קבע כי מתחילת שנת הלימודים תשס"ח יש לבטל את ההקצבות למוסדות שאינם מיישמים את תכנית הליבה. בו בזמן ביקש משרד החינוך מבית המשפט ארכה של שלוש שנים להשלמת תכנית הליבה בחינוך העל-יסודי. נקבע כי עד לפתיחת שנת הלימודים תשס"ח על משרד החינוך להשלים את קביעת תכנית הליבה בחינוך העל-יסודי, את יישומה בכלל מוסדות החינוך העל-יסודי ואת הליכי התניית תקצוב בתי הספר בקיומה של תכנית ליבה.

משלא קרה מאומה במהלך שלוש שנות החסד הללו, הוגשה ב-2007 עתירה של המרכז לפלורליזם יהודי נגד משרד החינוך, רשת החינוך העצמאי ורשת מעיין החינוך התורני אשר דחקה במשרד החינוך למלא את התחייבויותיו.

כל האמירות ה"נכונות" בעניין האיזון הנדרש בין אחידות הנכפית מלמעלה לבין הרצון לשמור על ייחודיות קהילתית ותרבותית, באות לידי ביטוי בניסוח העתירה הזאת:

דווקא בחברה רב תרבותית יש מקום לחזק את המשותף, אל מול הבדלנות והסגירות המאפיינת את הקהילות השונות [...]. מדובר הן בבניית תשתית **תרבותית** משותפת והן בבנייתה של תשתית **אזרחית** משותפת [...] וכן בהקניית ידע ומיומנויות הנדרשים להשתלבות מוצלחת בחיי החברה והכלכלה העתידיים [...]. תכנית הליבה באה ליישם מטרות אלו ולהבטיח חינוך שוויוני אשר יאפשר לכל אזרחיה הזדמנות שווה בכניסה לחברה ולעולם העבודה של מחר.

תכנית הליבה אמורה להבטיח אף את האפשרות הקריטית של יציאה מהמסורת הבדלנית: "קיומה

של תכנית לימודים בסיסית הנלמדת בכל מוסדות החינוך נובע גם מהצורך להבטיח, לצד קיומן של מסגרות נפרדות, גם זכות יציאה ממשית מאותה מסגרת, אם הילד כשיבגר יחפוץ בכך". בשלב זה לא היה יכול להיות מקום לספק לצדדים המעורבים מה יהיה אופייה של פסיקת בג"ץ בנושא. היה ברור לכול שבבואו לפסוק את דינו בעתירה זו, בית המשפט הגבוה לצדק ידרוש מהמדינה נחרצות לאכוף את החובה החוקה בחוק ללמד לימודי ליבה בכלל מוסדות החינוך המתקצבים מטעם המדינה.

כדי להקדים תרופה למכה החלו מאמצים קדחתניים הן מכיוונה של הרשות המבצעת, דהיינו משרד החינוך, והן מכיוונה של הרשות המחוקקת, דהיינו הכנסת. המהלך שמשרד החינוך ניסה ליזום משלים למעשה עם אוזלת ידה של המדינה לכפות לימודי ליבה על מיעוט (גדול) שמתנגד לה בתוקף, והוא הולך בכיוון עוקף, חתרני ומעניין. המהלך השני התבטא בהצעת חוק שהוגשה מטעם סיעת מיעוט חרדית קטנה אך עתירת כוח פוליטי, שכוונתה המוצהרת הייתה לשנות את המצב התחיקתי כך שלא יחול עוד חוק כללי התובע לימודי ליבה מכולם ולא תחול עוד התניית תקצוב מדינתי בלימודי ליבה. למרבה הצער, מהפרספקטיבה שלי, המאמץ בכיוון הראשון לא נשא פרי, ואילו השני הגיע למיצויו המלא.

בזירת הרשות המבצעת מדובר בהצעה שגיבשה שרת החינוך דאז יולי תמיר. לפי ההצעה המדינה תכיר באחריותה לספק לכל ילד 12 שנות לימוד במימון המדינה גם אחרי מועד סיומו של החינוך הפורמלי בגיל 18: אחריות זו תוארך ותימתח עד גיל 30. כלומר, אם מדובר בתלמיד שנשר ממסגרת החינוך הרגילה או בתלמיד שבשל לימודיו במוסד חרדי לא זכה ללמוד לימודי ליבה, הוא יוכל להשלים את לימודיו עד גיל 30 על חשבון המדינה. מודל זה, על כל חסרונותיו הגלויים, בכל זאת מרתק בעיניי, משום שהוא מנסה להציע גישור יצירתי בין זכותם של ההורים החרדים לבחור את חינוך ילדיהם כהבנתם מצד אחד לבין זכותו של כל ילד – זכות המגובה באחריות מדינתית – לחינוך שמכשיר אותו להשתלבות במעגלי ההשכלה והעבודה מצד אחר, גם אם כרוכה בכך התנערות מוחלטת מההחלטות שקיבלו הוריו עבורו.

בזירת הרשות המחוקקת מדובר בהטרמת פסק הדין הצפוי של בג"ץ על ידי הצעת תיקון לחוק החינוך הממלכתי שהונחה על שולחן הכנסת מטעם סיעת יהדות התורה ביוני 2007. על פי התיקון המוצע, יתוסף לחוק פרק חדש שייקרא "מוסדות חינוכיים תרבותיים ייחודיים", אשר יעסוק במוסדות חרדיים. הצעת החוק, שאושרה בכנסת ביולי 2008, קובעת כי מוסד חינוך חרדי שמטרתו "ללמד את תלמידיו לימודי קודש על פי ההלכה היהודית" יזכה לתואר "מוסד חינוכי תרבותי ייחודי" ויוכל לקבל תקציב מדינה בסך 60% מיחידת המימון למוסד ממלכתי מקביל – בלי שום התניה בלימודי ליבה כלשהם (החוק גם קובע דרכים להגדיל את התקציב הזה, דרכים המותאמות בדיוק למאפייני החינוך החרדי. כך למשל, השר יוכל לתת תקצוב נוסף למוסדות שבהם מלמדים "תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית" וכן למוסדות שמלמדים יידיש).

בסופו של דבר הרשות המחוקקת גברה בסוגיה זו על הרשות השופטת. הפוליטיקה המגזרית ניצחה, ואילו האוניברסליזם, המגולם ברעיון לימודי הליבה המשותפים לכול, נדחק מפני הרב־תרבותיות הבלדנית. אלה פני הדברים בשעה זו, וכך מן הסתם הם יישארו עד לסיבוב הבא, סיבוב שאין ספק שאף אם יתמהמה, בוא יבוא.

\* דברים אלה הוצגו במקור באנגלית, במסגרת המושב הבינלאומי של הכנס החמישי לחינוך מתקדם. הגרסה העברית, המופיעה כאן, פורסמה לראשונה בהד החינוך – כתב העת של הסתדרות המורים.



- Papastephanou, M. (2005). Globalisation, globalism and cosmopolitanism as an educational ideal. *Educational Philosophy and Theory*, 37, 533-551.
- Plato. (1997). Lysis. In J. M. Cooper (Ed.), *Plato: Complete works* (pp. 687-707). Indianapolis, IN: Hackett.
- Rosenfeld, S. (2002). Citizens of nowhere in particular: Cosmopolitanism, writing, and political engagement in eighteenth-century Europe. *National Identities*, 4, 25-43.
- Royce, J. (1995). *The philosophy of loyalty*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press. (Original work published 1908)
- Scarry, E. (1998). The difficulty of imagining other persons. In E. Weiner (Ed.), *The handbook of interethnic coexistence* (pp. 40-62). New York: Continuum.
- Scheffler, S. (2001). Conceptions of cosmopolitanism. In *Boundaries and allegiances: Problems of justice and responsibility in liberal thought* (pp. 111-130). Oxford: Oxford University Press.
- Schlereth, T. J. (1977). *The cosmopolitan ideal in Enlightenment thought: Its form and function in the ideas of Franklin, Hume, and Voltaire, 1694-1790*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Knopf.
- Simon, R. I., Rosenberg, S., & Eppert, C. (2000). *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Szerszynski, B., & Urry, J. (2002). Cultures of cosmopolitanism. *The Sociological Review*, 40, 461-481.
- Tan, K.-C. (2004). *Justice without borders: Cosmopolitanism, nationalism, patriotism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Todd, S. (2008). *Toward an imperfect education: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder, CO: Paradigm.
- Todorov, T. (2003). *Hope and memory: Lessons from the twentieth century* (D. Belos, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The hidden agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tuan, Y.-F. (1996). *Cosmos and hearth: A cosmopolite's viewpoint*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Waldron, J. (2000). What is cosmopolitan? *The Journal of Political Philosophy*, 8, 227-243.
- Waldron, J. (2003). Teaching cosmopolitan right. In K. McDonough & W. Feinberg (Eds.), *Education and citizenship in liberal-democratic societies: Teaching for cosmopolitan values and collective identities* (pp. 23-55). Oxford: Oxford University Press.
- Werbner, P. (1999). Global pathways: Working class cosmopolitans and the creation of transnational ethnic worlds. *Social Anthropology*, 7, 17-35.
- White, B. W. (2002). Congolese rumba and other cosmopolitanisms. *Cahiers d'Etudes Africaines*, 168, 663-686.
- Zhuangzi. (1996). *Basic writings* (B. Watson, Trans.). New York: Columbia University Press.

- Korsgaard, C. M. (1996). *The sources of normativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kristeva, J. (1993). *Nations without nationalism* (L. S. Roudiez, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Lamont, M., & Aksartova, S. (2002). Ordinary cosmopolitanism: Strategies for bridging racial boundaries among working-class men. *Theory, Culture & Society*, 19, 1-25.
- Locke, A. (1989). Cultural relativism and ideological peace. In L. Harris (Ed.), *The philosophy of Alain Locke: Harlem Renaissance and beyond* (pp. 69-78). Philadelphia: Temple University Press. (Original work published 1944)
- Lu, C. (2000). The one and many faces of cosmopolitanism. *The Journal of Political Philosophy*, 8, 244-253.
- 610 DAVID T. HANSEN ET AL.
- Makiguchi, T. (1989). *Education for creative living: Ideas and proposals of Tsunesaburo Makiguchi* (D. M. Bethel, Ed.; A. Birnbaum, Trans.). Ames: Iowa State University Press.
- Malcomson, S. L. (1998). The varieties of cosmopolitan experience. In P. Cheah & B. Robbins (Eds.), *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the nation* (pp. 233-245). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McCarthy, T. (1999). On reconciling cosmopolitan unity and national diversity. *Public Culture*, 11, 175-208.
- McDonough, K. (1997). Cultural recognition, cosmopolitanism and multicultural education. In S. Laird (Ed.), *Philosophy of education 1997* (pp. 127-135). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- McDonough, K. (1998). Can the liberal state support cultural identity schools? *American Journal of Education*, 106, 463-499.
- Mehta, P. B. (2000). Cosmopolitanism and the circle of reason. *Political Theory*, 28, 619-639.
- Mitchell, K., & Parker, W. C. (2008). I pledge allegiance to . . . Flexible citizenship and shifting scales of belong. *Teachers College Record*, 110, 775-804.
- Montaigne, M. (1991). *The essays of Michel de Montaigne* (M. A. Screech, Trans.). London: Penguin. (Original work published 1595)
- Mulhall, S. (2007). *The conversation of humanity*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Muthu, S. (2003). *Enlightenment against empire*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nehamas, A. (1998). *The art of living: Socratic reflections from Plato to Foucault*. Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M.C. (1997a). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (1997b). Kant and cosmopolitanism. In J. Bohman & M. Lutz-Bachman (Eds.), *Perpetual peace: Essays on Kant's cosmopolitan ideal* (pp. 25-57). Cambridge, MA: MIT Press.
- Nussbaum, M.C. (2002). *For love of country?* (J. Cohen, Ed.). Boston: Beacon Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55, 243-254.
- Papastephanou, M. (2002). Arrows not yet fired: Cultivating cosmopolitanism through education. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 69-86.

- DeMartino, G. F. (2000). *Global economy, global justice: Theoretical objections and policy alternatives to neoliberalism*. London: Routledge.
- De Marzio, D. M. (2007). The care of the self: *Alcibiades I*, Socratic teaching and ethics education. *The Journal of Education*, 187, 103-127.
- Derrida, J. (2001). *On cosmopolitanism and forgiveness* (M. Dooley & M. Hughes, Trans.). London: Routledge.
- Dewey, J. (1985). *John Dewey. The middle works 1899-1924: Vol. 9, Democracy and education 1916* (J. A. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988). *John Dewey. The later works 1925-1953*. (J. A. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject* (F. Gros, Ed.; G. Burchell, Trans.). New York: Picador.
- Grassi, E. (1983). *Heidegger and the question of Renaissance humanism*. Binghamton: Center for Medieval & Early Renaissance Studies, State University of New York.
- Green, J. M. (1999). *Deep democracy: Community, diversity, and transformation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Habermas, J. (1998). Learning by disaster? A diagnostic look back on the short 20th century. *Constellations*, 5, 307-320.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life* (A. I. Davidson, Ed.; M. Chase, Trans.). Oxford: Blackwell.
- Hansen, D. T. (2008a). Curriculum and the idea of a cosmopolitan inheritance. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 289-312.
- Hansen, D. T. (2008b). Cosmopolitanism and education: A view from the ground. *Teachers College Record*, 112, 2010. Retrieved October 3, 2008, from <http://www.tcrecord.org> ID Number: 15411
- Hansen, D. T. (in press). Walking with Diogenes: Cosmopolitan accents in philosophy and education. *Philosophy of education 2009*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Haroutunian-Gordon, S. (1991). *Turning the soul: Teaching through conversation in the high school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heater, D. (1996). *World citizenship and government: Cosmopolitan ideas in the history of Western political thought*. New York: St. Martin's.
- Hill, J. (2000). *Becoming a cosmopolitan: What it means to be a human being in the new millennium*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hollinger, D. A. (2002). Not universalists, not pluralists: The new cosmopolitans find their own way. In S. Vertovec & R. Cohen (Eds.), *Conceiving cosmopolitanism: Theory, context, and practice* (pp. 227-239). Oxford: Oxford University Press.
- Jacobs, M. (2006). *Strangers nowhere in the world: The rise of cosmopolitanism in Early Modern Europe*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jasanoff, M. (2005a). Cosmopolitan: A tale of identity from Ottoman Alexandria. *Common Knowledge*, 11, 393-409.
- Jasanoff, M. (2005b). *Edge of empire: Lives, culture, and conquest in the East 1750-1850*. New York: Random House.
- Kleingeld, P., & Brown, E. (2006). *Cosmopolitanism*. Retrieved December 8, 2006, from <http://plato.stanford.edu/entries/cosmopolitanism/>

for children and for elders, and more, all of which are real and generative of meaning. Rather we have in view why genuinely thinking about the everyday experience of life can give rise to a sense of gratitude that can, in turn, become a ground for endless varieties of solidarity and expressivity. Thinking as thanking: This formulation is Martin Heidegger's (1954/1968), but its origins reach back at least as far as the early Italian humanists (Grassi, 1983). Stephen Mulhall (2007) glosses the idea as follows: "Thinking is an expression of the desire to give thanks, hence an expression of gratitude. But for what?"

Above all, perhaps, for the capacity to think; but surely also for the continued existence of a world capable of eliciting our desire to think—a world in which we can take that kind of interest, one which repays that interest, hence a world of things to appreciate or appraise" (p. 99). Cosmopolitanism is an orientation in which thinking as thanking can be at home, and in which education features not solely preparation for the future but the arts of hoping, remembering, and dialoguing in the here and now—the only moment, after all, in which people can experience, come to know, and value one another and their cosmos.

#### REFERENCES

- Appiah, K. A. (2005). *The ethics of identity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: Norton.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Barnett, A., Held, D., & Henderson, C. (Eds.). (2005). *Debating globalization*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Beck, U. (2004). The truth of others: A cosmopolitan approach. *Common Knowledge*, 10, 430-449.
- Benhabib, S. (2006). *Another cosmopolitanism*. Oxford: Oxford University Press.
- Brock, G., & Brighouse, H. (Eds.). (2005). *The political philosophy of cosmopolitanism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brown, E. (2000). Socrates the cosmopolitan. *Stanford Agora: An Online Journal of Legal Perspectives*, 1, 74-87.
- Buber, M. (2000). *I and thou* (R. G. Smith, Trans.). New York: Scribner.
- Butler, J. (2002). Universality in culture. In M. C. Nussbaum, *For Love of Country?* (J. Cohen, Ed.; pp. 45-52). Boston: Beacon Press.
- Carter, A. (2001). *The political theory of global citizenship*. London: Routledge.
- Cheah, P., & Robbins, B. (Eds.). (1998). *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the nation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Costa, M. V. (2005). Cultural cosmopolitanism and civic education. In K. Howe (Ed.), *Philosophy of education 2005* (pp. 250-258). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.

them as incomplete without one another and we see their unity as expressive of a cosmopolitan outlook.

These arts can assist people in the increasingly necessary and ambiguous process of leaving and remaining at home—of leaving behind hardened walls all of which will sooner or later collapse under the world's pressure, and of building a supple sense of home that can allow for fulfillment, security, and flourishing. This home can be geographically, spiritually, or culturally rooted. It implies neither a fixed spot on the globe nor a rootless existence (i.e., the complete disappearance of a sense of home). It is not dependent upon a prespecified material condition; the examples are countless in which the poorest of the poor have been more hospitable than the richest of the rich. However, issues of justice loom large here in creating a fairer, more even playing field for all. Conditions do not yet exist in which all people can, in a meaningful way, be welcomed and welcoming, in which they can perceive that “the guardianship of others’ ability to value becomes a check on how one holds one’s own” (Green, 1999, p. 116).

Political, moral, cultural, and economic cosmopolitanism (Kleingeld & Brown, 2006) have emerged, in part, in response to these all-too-familiar facts. As numerous scholars have shown, it is important to generate global structures and mechanisms for supporting pacific, just modes of human relation.<sup>8</sup>

While such organized, formal political work proceeds, everyday life goes on. In this article, we have tried to show that there are cosmopolitan-minded, bottom-up educational responses to the difficulties and opportunities in the present human condition. These responses are not solutions per se, because there is no end that we can foresee to the predicaments of trying to dwell humanely in the kind of cosmos in which we find ourselves.

But hope, memory, and dialogue are substantive arts that can be cultivated through education and which, when exercised in concert with other persons, can give people strength to hold their doors open, to let what Gandhi called free air circulate, and yet not to lose their center of gravity and be blown into the ether.

We close with one final gaze at the human tableau which shows us the remarkable capacities of creativity, of valuing, and of home making in a universe that can often feel lifeless, valueless, and homeless. We have in mind not just the world's time-honored, much-beloved traditions in art, in spiritual life, in caring

---

8. See, for example, Benhabib (2006), Carter (2001), Habermas (1998), and Scarry (1998).



and emerges from the ground up. It does not await a formal program or policy to constitute it, even though such initiatives can provide invaluable support and focus...

#### CONCLUSION: VALUES AND VALUING IN COSMOPOLITAN PERSPECTIVE

Cosmopolitanism generates a backdrop against which to ponder human values and the ways in which people express them. It opens a door to considering the power in values, the ways in which values give people meaning, direction, and purpose. In that recognition people can come to perceive, perhaps for the first time, the concrete consequences of their ways of enacting values. This recognition generates a paradox. On the one hand, people can come to grips with the fact that it is not only possible but perhaps necessary in a crowded world such as ours to give up the hold that culture and values may have on them. On the other hand, this posture does not mean giving up their hold on culture and values. Rather, it creates a dynamic platform for reconstructing creatively culture and values such that they can survive and endure while also contributing humanely to a cosmos in which every person's actions, and every community's actions, increasingly affect others both near and far.

Hope, memory, and dialogue become cosmopolitan arts as they shine a light on the shared, remarkable fact of human valuing the world over: the fact that humans can do more than exist, or subsist, but can esteem, prize, appreciate, and love. Hope, memory, and dialogue are arts through which human beings can retain in a critical rather than dogmatic (and often violent) spirit their sense of purpose and place in the cosmos. These arts help people imagine broader horizons of time and space, in which past, present, and future are held together in dynamic tension. People can engage the past through memory and remembrance. They can engage the future through hope. And they can engage the present through dialogue.

Thus hope, memory, and dialogue are not values per se, but rather are ways of working with, holding, and valuing things that matter. They are at one and the same time what the ancient Stoics called techniques or practices of self and community: They are modes of self-criticism and of interpersonal engagement.<sup>7</sup> They are enactments of a living, dynamic orientation toward life. We envision

---

7. For discussion, see De Marzio (2007), Foucault (2005), Hadot (1995), and Nehamas (1998).

teacher's main educational task, according to Dewey (1985), is "to discover objects and modes of action which are connected with [students'] present powers. The function of this material in engaging activity and carrying it on consistently and continuously is its interest" (p. 133). Powers are present in human beings and the work of education is, in part, to give them expression through objects and modes of action. This move implies an expansion of present powers. Put another way, less realized powers expand into fuller, future powers. A person's ability and disposition to communicate can enlarge through educational experience. Thus the process implies the realization of human potential through a concrete engagement with the world in which the latter takes the form, in educational settings, of what is called curriculum.

If we carry Dewey's notion of the growing self into the context of dialogue, what there is to "discover," as he puts it, are not "objects" per se but other people, and not modes of "action" per se but rather modes of interaction. In dialogue from a cosmopolitan perspective, it is not merely recognizing the other that counts, but also recognizing that the other is a growing being: a being with potential, with powers to express and expand as he or she moves in the world. The "dialogical self," if we can pose the matter this way, is the self "interested" in those creative modes of interaction between people wherein lesser, present powers can expand into larger, future powers. In turn, this process makes it possible for people to share broader meanings as well as to value the very process itself. In dialogue, people can become interested not solely in what they and others have been, which would encompass what they value, but also in what they can become, which would encompass new ways of holding and expressing value.

These dynamic solidarities can leave a mark. They can spring up anywhere across the educational system as well as in countless situations and contexts of living.<sup>6</sup> They are strengthened whenever people recognize, if not in so many words, the value of valuing and the value of reflecting on value. They may seem modest when confronted with dramatic questions of global justice. But they help constitute the soil that is essential for the growth of peaceful, interactive human exchange. The arts of dialogue fuse with the arts of hoping and memory to constitute a cosmopolitan orientation in the world. This orientation can take countless forms

---

6. The emerging field-based literature on cosmopolitanism documents this oft-spontaneous process (for discussion, see Hansen, 2008b).

richer light. Differences can help people learn from life, to grow from life experience, indeed to relish life that much more. This claim mirrors the principle that there can be no genuine education without friction, without resistance, without something to push against. There can be no genuine education without a disruption of the learner's expectations, not at every moment to be sure, but at many turning points and forks in the road toward understanding.

Like hope and memory, dialogue in cosmopolitan perspective constitutes not so much a value in its own right as a mode of valuing and thinking about values. It is an art that helps people respond to different ideals, points of view, beliefs, and the like. It is an art like the art of living: a way of dwelling in a world that can be overwhelming in its sheer diversity. This art can be cultivated through education.<sup>5</sup> With guidance and sustained practice, people can experience and appreciate what it means to be a being who values and what it means to recognize others as beings who value. This posture fuels respect for others as beings who often value things I do not and who may question values I hold unreflectively. In dialogue I can learn from the valuing beings around me, and this opens the door to my valuing them, to treating them as valuable rather than as mere instruments of my will and desire. This posture does not mean I must resonate with other people's values. I can and should express disagreement and concern if they trouble me. But this stance differs from regarding others as nonhuman because they hold different values. From a cosmopolitan point of view, the diversity of values constitutes a defining and redeeming mark of humanity.

As with the arts of hoping and of memory, we envision a normative dimension to dialogue in cosmopolitan perspective. We can characterize this dimension by drawing upon Dewey's conception of a growing self in a world of constant change. At the core of Dewey's idea are what he calls present and future "powers," by which he means powers of communicating, interacting, constructing, forming, responding, and in general being active in the world. He weds his notion of powers with what he calls "interest," a term that denotes movement and process between the inception of an activity and its completion (thus interest differs from "interests" in the plural, which denote specific desires, concerns, wants, and the like). The

---



5. There is a long line of inquiry, beginning at least as early as Socrates's undertakings in Plato's *Dialogues*, concerning the place and nature of dialogue in educational settings. See, for example, Bakhtin (1981), Buber (2000), Dewey (1985), Freire (2000), Haroutunian-Gordon (1991), Makiguchi (1989), Plato (1997), and Zhuangzi (1996).

retaining continuity with the old. From a cosmopolitan perspective, the arts of memory support the arts of hoping, as both capacities help people sustain the quest for meaning in a changing world.

### **Dialogue**

Like hope and memory, dialogue is a familiar concept as well as human undertaking. It has been the subject of extensive philosophical and field-based inquiry, and its roots reach back to “dialogic” figures such as Socrates and Confucius (we return to Socrates later in the article). From a cosmopolitan perspective, the work of hoping and of memory finds expression through communication, of which dialogue as both capacity and reality is a truly remarkable incarnation. Dialogue constitutes a mode of valuing. On the one hand, it is a dynamic art for embodying the value of valuing, of caring for things that matter, of keeping them in view. On the other hand, this art embodies the value of reflecting on value, as it enables people simultaneously to stand back from and right next to the values that direct their lives. Dialogue positions people to occupy efficaciously what we have characterized as the space between the new and the old, the strange and the familiar.

In today’s world, this space often features conflicting and seemingly irreconcilable values. And yet, this condition is as old as culture itself, and as old as the very question of what it means to be human. After all, it is not necessary to encounter a foreign culture to discover clashing values. A serious examination of one’s own desires, yearnings, intentions, motives, and the like will almost always generate conflicting goods. This fact mirrors a central premise of cosmopolitanism, namely that the differences within a human being are often as great as the differences between any two persons, and that the differences within a given culture are often as great as the differences between any two cultures (cf. Montaigne, 1595/1991, pp. 380, 887, 1207, 1220). From a cosmopolitan perspective, dialogue is not merely an instrument or means to a more pacific approach to the conflict of values, although it certainly can support that aim. Dialogue is not a “solution” that dissolves differences. Cosmopolitan dialogue is triggered by the very fact of differences within and between people, and such dialogue would disappear if those differences disappeared. Differences and the conflicts they generate are not ipso facto destructive. On the contrary, they can be infinitely precious and productive in terms of helping people see themselves and others in a clearer and



to necessitate the work of memory. People must work to “be themselves,” or, perhaps better given the jumbled-together aspect of the world today, to “become themselves.” They must work to retain beloved traditions in a dynamic rather than cultish manner if those very traditions are not to be swallowed up in the tide of globalization. People can take inspiration from the many individuals and communities across history who have learned to dwell in this responsive manner.

The work of memory, of remembering and of letting go, can be unsettling, unnerving, and anxiety provoking because it may appear to cast doubt upon fundamental values. The awareness of different modes of valuing can throw a person off her or his stride precisely because it can bring such unreflective motion to an abrupt halt. However, the work of memory and of hoping can proceed hand in hand and thereby lessen though not eliminate the tensions and difficulties involved. Hope shines a light on the fullness of the present, helping people discern what conventional ways of seeing may have kept out of sight. Memory illuminates continuity with the past, a past from which all human life and projects have emerged. A cosmopolitan perspective highlights the interplay between what Jason Hill (2000, p. 5) calls “unlearning” the past—by which he means, in part, becoming mindful of its singularity and its interpretability—and reconstructing the past—by which we mean coming to perceive its values in the moment of realizing that other people heed different values as well as practice different modes of valuing. This admittedly challenging process will often necessitate education because established custom and habit may not be strong enough to sustain it.

The past can be as blinding as the future. It can hold persons in its spell as much as can utopian ideas about what is to come. The past can also appear to be fractured and indeed sundered from the present. The terrible wars and associated events of the past one hundred years, the accelerated pace of globalized economic and environmental change, the eruption of fundamentalist political, religious, and other interests which betray in their shrill intensity their awareness (however unspoken) of alternatives, can give rise to a sense that humanity is entering an end-of-culture, end-of-tradition era. However, even as brave-new-world scenarios proliferate, the work of memory can continue apace. As the historical record abundantly demonstrates, cultures, traditions, and individual human beings have time and again evinced an astonishing plasticity and dynamism. Rather than being as fragile as eggshells, subject to shattering at the first contact, many cultures and traditions have shown a robust, transactive capacity to absorb the new while

hardened point of view those terms suggest—and adopting a critical receptivity to it. “The historical past, like the natural order,” Todorov argues, “has no intrinsic meaning, and by itself produces no values at all. Meaning and value only come from human subjects questioning and judging the past” (p. 176). From a cosmopolitan viewpoint, to be mindful of how one questions and judges the past—or, in a word, to become aware of how (or indeed whether) one values it—is to position oneself to discern and appreciate the ways in which other people question, judge, and value their pasts. To grasp the interplay between remembrance and forgetting, and between magnifying and muting the voice of the past, enables people to avoid falling into what Todorov calls “the trap of the duty of memory” and instead to devote themselves to “the work of memory” (p. 175).

This “work,” like the work of hoping, denotes a capacity that humans everywhere share. It entails reflection and communication about the values the past makes available to the present. It involves a reflective gesture of standing back from these values, though such a move does not mean standing apart from them. As touched upon previously, to abandon one’s innocence about the world—that it just is what it is—is not to let go of the world. On the contrary, such a move allows people to more fully enter life rather than merely regarding it, spectator-like, as a set piece playing itself out without their involvement. The critical work of remembering and forgetting positions people to weigh values and ways of valuing. It holds their inheritances up to the light even as other people engage in the same process. It allows them to imagine and to cultivate ways of retaining what matters as they respond, adapt, and change in the face of an always transforming world.

Like hoping, the work of memory is a capacity that has become increasingly valuable in our time.<sup>4</sup> As the contemporary cultural landscape reveals, persons and communities the world over sometimes appear to want to freeze time and to approach both past and present through a bunkered lens. Such a posture may seem to provide security and strength. But current events demonstrate the illusions of a hermetic posture. As emphasized previously, the very walls a person or group may seek to build around themselves and the very tenacity with which they may cling to an image of the past are saturated all the way down with reactions to the world’s influence. Today the survival of personal and community integrity seems

---

4. For an analysis of the pedagogical uses of remembrance, see Simon, Rosenberg, & Eppert (2000).

Hope does not discount failure, loss, and suffering, which are aspects of all human life. However, our point is that hoping is not a fixed or static aspiration for a value like world peace or the harmony of humanity. Hope is a mode of valuing the present and it positions one to reflect upon value. It directs one's gaze toward the future in- the-present, the present-that-will-be-the-future. World peace may seem unimaginable and a hopeless reverie. But its meaning, its possibilities, can be enacted at any time. The art of hoping is to learn to embrace possibility itself—a possibility that saturates the present—rather than to stake one's all on a specific end or aim, as necessary as that focus will often be in particular circumstances.

Through the lens of hope, the idea of progress transforms from completing this or that specific step to an orientation in which people can grow toward a greater awareness of the moment. It is progress in perception not merely progress in the production of plans, programs, and projects. Such products are often used up like commercial items, with their remains discarded, or are simply abandoned. Perception can not only endure across various undertakings, but also can become deeper and more expansive.

Hoping denotes a capacity to illuminate present life and therefore to appreciate and build upon it.

### **Memory**

From a cosmopolitan perspective, the rhythm of leaving and remaining at home mirrors the dynamics of remembering and forgetting—of heeding the voice of the past and at other times letting it recede. People must be able to mute the voice of their past if they are truly to hear others whose traditions and inheritances differ. But they must guard the register, the trajectory, the narrative of their past if they aspire to retain a distinctive individual or cultural voice. Thus the work of memory, always so integral to the ongoing integrity of a person or community, takes on an externally responsive aspect in a world of increasing intermingling and mutual awareness.

The question becomes not solely “How shall I relate to my past?” but rather “How shall I relate to my past in the face of other people with different pasts, different images of present and future, different ways of moving in the world?”

Tzvetan Todorov (2003, p. 159) reminds us that learning from the past differs from commemorating it. In stronger terms, his wide-ranging analyses help us distinguish between making a fetish or cult of the past—with the backward-looking,

be uneven and inconsistent given the ongoing pressures an aleatory universe such as ours exerts on the mortal, vulnerable, often frail beings that humans are. In the next section we elucidate each of these three arts.

COSMOPOLITAN ARTS: MODES OF VALUING IN A WORLD  
WHERE PEOPLE CANNOT (AND SHOULD NOT HAVE TO) HIDE

**Hope**

In the previous section we highlighted valuing as partially constitutive of what it means to be human. We emphasized the value of valuing and the value of reflecting on value. These values are not easy to hold and enact. They necessitate reflective distance from the familiar and known. As such they can create tensions, confusion, predicaments, even the specter of nihilism if they are not guided with care, concern, and a certain kind of inner discipline whether on the part of an individual or community.

The art of hoping helps provide this guidance. Hoping is a turning toward the future within the present. It is neither utopian nor optimistic (nor pessimistic, for that matter). Rather the art of hoping fuses finegrained attention to present concerns with a steady awareness that the future will bring change, surprise, the unexpected and the uncanny, as well as endless possibility. The future in fact dwells in the here and now. It is always already happening. John Dewey (1989) remarked about this quality: "To the being fully alive, the future is not ominous but a promise; it surrounds the present as a halo. It consists of possibilities that are felt as a possession of what is now and here" (p. 24).

There is no avoiding the future. All living beings tumble into it at every second of life. However, human beings have the time-honored capacity to engage the future as it appears, to approach it as a promise rather than as an accident or threat. Put another way, the future is not "in the future" but is in front of people's very eyes if they have the awareness to perceive it.

Hope is a name for this awareness, for a way of seeing that provides what we called guidance. It is an art for dwelling substantially or "fully," as Dewey puts it, in the present. Hoping is a profoundly organic, lived mode of being, and as such contrasts with the unmoored, the dreamy, and the merely introspective. Unlike wishing, desiring, or fantasy, hoping is rooted in present interaction with others and the world. Wishes often do not come true; people are often disappointed. Hope as a guide to perception is never disappointed and never disappointing.



some forms of globalization. But it does imply tensions and risks, a fact that raises educational questions we attend to below.

Home may denote a place with long-standing traditions and cultural roots. It can just as easily denote a space not determined geographically but rather ideationally, spiritually, and imaginatively. A person may feel more at home in an arena of the arts, or of religion, or of a profession or calling, than she or he does in a specific neighborhood. Both modes of home can overlap; consider the science teacher who feels at home in both the world of science and in his or her school and surrounding community. Either home can be intensely social, interactive, spontaneous, and fulfilling, even if also accompanied by an unsettled aspect given the unceasing tide of events, changes, voices, implied questions, and more that pours over the threshold of any home, anywhere today, in any place, in any space. Cosmopolitanism constitutes a long-standing response to what we characterized above as the facts of permeability and porosity, the facts of cultural and individual mixture and intermingling that are impossible to prevent today, just as they were thousands of years ago when, for the first time, two different tribes became aware of one another and instantaneously became more and other than what they were in their pristine isolation. Cosmopolitanism reflects the attempt to accept this human condition, to take advantage of its offerings. The latter are real, as attested, for example, by artful ways of life the world over from which people far and wide have learned. Cosmopolitanism urges people not to flee from the challenges in this human condition, which are equally real as seen, for example, in the difficulties that so often accompany engaging new and hitherto unknown people with their particular values and modes of valuing.

Hope, memory, and dialogue are familiar terms with rich histories behind them. Their roots reach back to the very emergence of human culture. We envision them as arts, or artful methods, for enacting a cosmopolitan outlook, for moving in the space between the near and the far, between the tree and the forest, between the grain of sand and the beach.

By “art” or “artful method” we mean a way of living, a way of dwelling, a way of working in the world, a way of orienting oneself. The way can be methodical, that is, reflective and deliberate, but this process does not mean mechanistic, formulaic, or algorithmic. Each art embodies dispositions, habits, and states of mind and heart which can be cultivated continuously through education in both formal and informal circumstances. This process will inevitably

which others must also see them. Cosmopolitanism presumes the permanence of change even if the alterations in custom, outlook, and belief may be modest and hard to detect. Put a different way, every act of resistance to change creates change: in the very form of resistance resides the imprint of external influence. Thus to presume as cosmopolitanism does that permeability and porosity are the rule rather than the exception in human affairs is not to adopt a liberal individualist or aesthete's view that this condition is "good" and that people ought to revel in it. It is not to celebrate the privileged, consumerist nomad sampling the world's smorgasbord of arts, cuisines, and other customs. The cosmopolitan premise that individual and cultural purity is impossible suggests, instead, that influence from without is unceasing and that, given an increasingly crowded world, people would be well served to respond to it thoughtfully—as contrasted with reacting to it passively or violently—if they wish to retain individual and cultural integrity.

Put another way, the process of change and loss entailed in leaving behind an edenic image of home can also lead to an ongoing gain. Through the distance it creates from the given, people can better discern, appreciate, and realize in actual conduct the distinctiveness and values of home in an always-changing world. In the recognition of the values of home, rather than solely the values of this particular home, a person immediately sees that there are many ways of being at home in the world, and many ways of always leaving home, too. The sense of home need not be absolute and unchanging in order to remain meaningful.

Roots thus become looser and stronger, in a paradoxical sense that Mohandas Gandhi captures in his response to the cosmopolitan poet, novelist, and educator Rabindranath Tagore. "I hope I am as great a believer in free air as the great poet," writes Gandhi. "I do not want my house to be walled in on all sides and my windows to be stuffed. I want the cultures of all lands to be blown about my land as freely as possible. But I refuse to be blown off my feet by any" (quoted in Mehta, 2000, p. 630).

Gandhi captures the cosmopolitan insight that home need not be closed in, that the local need not be parochial. At the same time, he illuminates why cosmopolitanism does not imply rootlessness, homogeneity, or the abandonment of distinctive ways of living. On the contrary, the very notion of the cosmopolitan would instantly vanish in a world rendered homogeneous in custom, outlook, belief, and value. Cosmopolitanism arrives on "free air," as Gandhi remarks, but it is not a hurricane. It differs from the assault on distinctiveness represented in

presumes the value of trying, of reaching out, of endeavoring, of persisting, of striving—verbs that one and all concretize valuing. Cosmopolitanism constitutes an expansive point of view. It fuels an interest in all things human. Thus it questions a priori designations of some values, and the ways of life to which they lead, as human, and of other values and ways of life as nonhuman.

Cosmopolitanism does not endorse all values and their concrete expression. Precisely here is where reflecting on values and modes of valuing becomes vital. Cosmopolitanism provides a critical platform for such reflection. It does so by calling attention to the value of valuing and of reflecting on value. When a person grasps the very idea of “valuing,” he or she immediately and spontaneously enters a ground for solidarity: namely, an awareness that we humans are not things, objects, or ciphers, but rather are beings endowed with the capacity to value. Human beings embody the capacity to prize, to esteem, to cherish, and to love. They harbor the capacity to aspire, to desire, and to live rather than merely to exist. People may differ in their values, but they share a profound capacity to value in the first place, a capacity all the more astonishing for its being taken so utterly for granted. This recognition, if nurtured through education and supported through sociopolitical arrangements, can illuminate for people the value of reflecting on value. People can come to see differences in modes of valuing and their consequences. They can distinguish between being hardened and defensive, or supple and generous; between being willful and violent, or deliberate and peaceful; between being reckless and heedless, or cautious and mindful.

Cosmopolitanism gives rise to at least three arts for considering the values, and the modes of valuing, that guide human lives in their collectivity and individuality. These arts are hope, memory, and dialogue. As we understand them (see below), each art originates at the moment cosmopolitanism does: namely, in the recognition that people can dwell in the space between the particular and the general, the unique and the universal, the old and the new. Cosmopolitanism is a name for the ever-shifting, evervibrant space in which persons fuse reflective openness to the new with reflective loyalty to the known. Cast in other terms, it is a name for a dynamic way of leaving and remaining at home.

On the one hand, a cosmopolitan outlook implies leaving home in the closed, walled-in sense of the term. This process entails an ongoing loss of innocence and comfort (cf. Tuan, 1996), in the sense of dissolving the mystique of the given, of the sense that “the way things are” is the way they must be—or is the way in

cherish peace, spirituality, justice, and beauty. The diversity of human values is unfathomable and ever changing. This condition has existed since the very beginnings of human culture and it will apparently remain so for as long as human beings survive. It is impossible to create complete homogeneity in values and ways of valuing the world over. Human creativity and responsiveness to life cannot be harnessed so completely. It is equally impossible to be human without valuing something.

A consistent relativist cannot help but value relativism. A suicidal person necessarily values her or his agency in the very act of contemplating doing away with it (cf. Korsgaard, 1996, pp. 120-121). Values and valuing accompany humanity like the very air it breathes.

Education embodies and expresses values. Some of these values are purposive, others are functional. On the functional side, education represents the values of socialization, of coming into traditions and cultural inheritances, of carrying forward the gestalt of a given community. From this perspective, education functions as a vehicle of social continuity.

Under conditions of contemporary globalization, education also sometimes appears to function as a training ground or instrument for preparing human beings to produce and to consume in a globalized economic order.

In contrast, from a purposive point of view education expresses the values of learning, of growing, and of developing one's humanity as fully as possible. It embodies the idea of realizing as richly as circumstances allow one's aesthetic, moral, and intellectual capacity. In this outlook education as purposive is not reducible to preset social, economic, or political functions. Instead, education aims at the values of becoming open rather than closed minded, deeper rather than shallower in understanding and appreciation, and more rather than less knowledgeable. Education constitutes more than a means—more than a function—but features ends or purposes in its own right.

Two background values about values underlie a cosmopolitan outlook: *the value of valuing and the value of reflecting on value*. As mentioned it is impossible to be human without valuing. However, it is possible to accept a way of life with diminished values, with a narrowed sense of valuing self, other, and world. Our interest in cosmopolitanism derives, in part, from its time-honored respect and appreciation for human creativity at the level of social reform, of culture, of art, and of individual lives. All genuine creativity presupposes the value of valuing. It

people. Thus we seek to elucidate how a cosmopolitan perspective casts helpful, critical light not just on the values people hold but on their ways or modes of valuing. The philosopher Alain Locke (1944/1989) characterizes these ways as “value attitudes” to contrast them with the formal substance of values themselves. He builds upon Josiah Royce’s (1908/1995) concept of being “loyal to loyalty,” rather than solely toward particular objects of loyalty, as a ground for human connectedness.<sup>3</sup>

Locke’s and Royce’s concepts can be understood as heuristics for capturing what Dewey (1989) argued is one of the chief aims of education:

No one can think about everything, [and] no one can think about anything without experience and information about it. Nevertheless, there is such a thing as *readiness* to consider in a thoughtful way the subjects that do come within the range of experience—a readiness that contrasts strongly with the disposition to pass judgment on the basis of mere custom, tradition, prejudice, etc., and thus shun the task of thinking. (p. 139)

What Dewey describes as “readiness” constitutes the capacity to stand back though not apart from the values at play in human interaction. This distance implies not rupture but transition, like the shifting of gears in an automobile which allows for varying speed while never halting movement.

The capacity to stand back often emerges spontaneously in the school and classroom although it may not be recognized as such. A child’s experience of arithmetic, of learning to write, of story and poetry, can unexpectedly generate awareness of otherwise tacit modes of appreciating and judging. A cosmopolitan-minded education would aim to bring into awareness both values and ways of expressing them...

#### VALUES, MODES OF VALUING, AND COSMOPOLITANISM

Human beings embrace many different values. Some are drawn to family, friends, and neighborhood. Others relish travel, nature, and meeting new people. Some seek money, power, and control. Others esteem art, work, and creativity. Some

---

3. Locke’s pioneering analysis in the 1930s and 1940s of cultural relativism anticipates much of the current conversation on cosmopolitanism (for discussion, see Green, 1999, pp. 95-134).

time legitimately regard their moral obligations as intimately tied to, and as springing from, local community.

*Cultural cosmopolitanism* highlights new social and cultural configurations emblematic of the increased intermingling of people, customs, and practices in many parts of the world. Cultural cosmopolitans argue that people can be rooted meaningfully (that is, morally, aesthetically, intellectually) in more than one culture or community. *Economic cosmopolitanism* spotlights global economic arrangements that advocates argue can engender greater equality and equity. Some writers in this line of thinking embrace capitalism wholeheartedly as “liberating” human creativity and initiative. Others criticize this posture for excusing the excesses of governments and multinational companies which, in their drive for profit, do not respect local cultures and environments. Critics of unfettered capitalism conceive transnational economic policies and mechanisms framed by values that mirror political and moral cosmopolitanism.<sup>2</sup> The distinctions between the modes of cosmopolitanism Kleingeld and Brown (2006) identify are not hard and fast. Each can be viewed as emphasizing rather than isolating a particular body of questions and concerns.

With this *mise-en-scène* of current research and activism as a background, we examine here the place of values in human life when viewed through a cosmopolitan lens. Our approach will resonate most directly with questions associated with moral and cultural cosmopolitanism. We focus on values, in part, because of their indispensability in forming and sustaining modes of being human. We also see values as bound up with people’s sense of reality. John Dewey (1988) observes, “It is natural to men to take that which is of chief value to them at the time as the real. Reality and superior value are equated” (p. 31). A lack of awareness of the connection between values and the sense of reality can cloud self-understanding and can give rise to considerable miscommunication between

---

2. On political cosmopolitanism, see Benhabib (2006), Brock & Brighouse (2005), Carter (2001), Heater (1996), McCarthy (1999), and Toulmin (1990). On moral cosmopolitanism, see Appiah (2005), Beck (2004), Nussbaum (1997a, 1997b, 2002), and Scarry (1998). On the cultural, see Hill (2000), Hollinger (2002), and Waldron (2000, 2003). And on the economic, see Barnett, Held, & Henderson (2005), DeMartino (2000), Sen (1999), and Tan (2004). A growing number of scholars in philosophy of education are drawing upon these literatures to reconstruct notions of education for our time, among them Costa (2005), McDonough (1997), Papastephanou (2002, 2005), and Todd (2008).

Cosmopolitanism as we understand it gives rise to modes of sustaining individual and community integrity in the face of unrelenting influences from the world. By “integrity” we mean neither purity nor fixity of identity, postures which cosmopolitanism suggests are impossible in a porous human environment such as obtains today. Rather we have in mind continuity of a sense of self, community, and world through the vicissitudes of change.

We take as a backdrop to our inquiry the long tradition of philosophical reflection on cosmopolitanism, initiated several millennia ago by the Greeks among whom was the Cynic philosopher Diogenes (4th century bce) who, as far as scholars have been able to determine, was the first to describe himself as a kosmopolites : a citizen of the cosmos rather than of a particular polity. This tradition continues through contemporary dialogue about cosmopolitanism generated by philosophers and political theorists, by historians who study concrete expressions of cosmopolitan practice, and by field-based researchers who seek to illuminate “actually existing cosmopolitanism” (Malcomson, 1998) or cosmopolitanism on the ground today.<sup>1</sup>

The ever-proliferating scholarly literature frames cosmopolitanism in diverse ways. For example, Pauline Kleingeld and Eric Brown (2006) summarize much of cosmopolitan thought under the headings of political, moral, cultural, and economic cosmopolitanism. *Political cosmopolitanism* focuses on institutions, policies, laws, and negotiations that transcend national jurisdictions and that are intended to protect human rights and ways of life. While some figures advocate a single world government, others respect the value of nations but urge a reconstructed political order in which nations could thrive without nationalism (cf. Kristeva, 1993). *Moral cosmopolitanism* addresses questions such as whether and how human obligations extend to people outside one’s immediate circle. For strong universalists such as Martha Nussbaum, people need to treat their moral obligations as global in nature and significance. For “rooted” cosmopolitans such as Kwame Anthony Appiah, people can respect universal rights but at the same

---

1. With regards to these three domains, see, respectively, Appiah (2005, 2006), Benhabib (2006), Derrida (2001), Hill (2000), Lu (2000), Nussbaum (1997a, 1997b, 2002), and Scheffler (2001); Jacobs (2006), Jasanoff (2005a, 2005b), Muthu (2003), Rosenfeld (2002), and Schlereth (1977); Cheah & Robbins (1998), Lamont & Aksartova (2002), Mitchell & Parker (2008), Osler & Starkey (2003), Szerszynski & Urry (2002), and Werbner (1999). Hansen (2008a, 2008b) draws upon these literatures in framing curriculum and pedagogical philosophy in cosmopolitan perspective.

DAVID T. HANSEN  
STEPHANIE BURDICK-SHEPHERD  
CRISTINA CAMMARANO  
GONZALO OBELLEIRO

Teachers College, Columbia University; New York, NY, USA

## Education, Values, and Valuing in Cosmopolitan Perspective

Cosmopolitanism is a name for an orientation toward self, others, and world. In this orientation, a person or community juxtaposes reflective openness to new influences with reflective loyalty toward the tried and the known. Put another way, cosmopolitanism is a name for an outlook toward the challenges and opportunities of being a person or community dwelling in a world of ongoing social transformation. The concept helps frame a way of life that is responsive rather than merely reactive to events. It is a way of life in which persons are participants in pluralistic change rather than passive spectators, or victims, of such change. As Bob White (2002) puts the matter, “unlike ‘globalization’ or ‘modernity,’ cosmopolitanism is not something that happens to people, it is something that people do” (p. 681).

It would take a larger canvas than the present article affords to distinguish cosmopolitanism from humanism, liberalism, and multiculturalism on the one hand, and from globalization and what is called neoliberalism on the other hand. In what follows we take cosmopolitanism as a mode of emphasis, as a way of accenting particular human responses to experience. Unlike other “isms” mentioned above, the point of departure is neither the individual nor the community as such. Rather, it is the ever-changing space between what a person and community are in the present moment and what they might become through a reflective response to new influence juxtaposed with an understanding of their traditions and roots. Terms like cosmopolitan orientation, outlook, and way of life capture this viewpoint.

---

\* הרצאתו של פרופ' הנסן התבססה על המאמר המוצג בזאת (תוך קיצורים אחדים), אשר הופיע במקור בכתב העת *Curriculum Inquiry* 39:5, 2009. פרופ' דייוויד הנסן הוא ראש התוכנית לפילוסופיה חינוכית בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת קולומביה בניו יורק.