

---

# מסה

---



# למה לי פוליטיקה עכשיו? על שאלת היתכנותו של חינוך פוליטי-אזרחי בישראל

ערן גוסקוב

## מבוא

חינוכו הפוליטי של התלמיד הישראלי לקראת היותו "זואון פוליטיקון", כלומר מי שבעתיד ייטול חלק פעיל כאזרח-משתתף במשחק הפוליטי במדינה, הוא אחת ממשימותיו המפורשות של החינוך הממלכתי בישראל (משרד החינוך, 2016). כאזרחים, נוכל לומר שאנחנו פוליטיים כשאנו מחליטים במשותף על הדרך שבה נחיה יחד. חוקרי חינוך יאמרו ש"הכיתה הפוליטית" היא מי שמסייעת לתלמידים אזרחי העתיד לפתח את יכולותיהם לקראת קבלת החלטות משותפת על אודות דרך החיים הרצויה במדינה (McAvoy & Hess, 2013).

את חשיבותו של החינוך הפוליטי קל לגזור מחשיבותו של העיסוק הפוליטי או העיסוק בפוליטי עבור האזרח הבוגר. אפשר ללמוד זאת למשל ממישל פוקו, שסבר שמלאכת הפוליטיקה היא הנושא המכריע ביותר לקיומנו, שכן עניינה מתמקד בחברה שבה אנו חיים, ביחסים הכלכליים שבתוכם החברה מתפקדת ובמערך הכוח שמגדיר את צורות ההתנהגות הרגילות שלנו – כלומר בהיתרים ובאיסורים שלפיהם אנו מתנהלים (Chomsky & Foucault, 2006, p. 37).

אולם חשיבות זו מיטשטשת כשהיא ניצבת לפני הקשיים הרבים שמצויים בחינוך הפוליטי העכשווי בישראל, בעיקר בשל אי-התאמתו לכלל הקבוצות, השקפות העולם והתרבויות בנות הזמן הזה בחברה הישראלית.

בראשית דבריי אשרטט קווי מתאר כלליים לחינוך פוליטי-ליברלי-דמוקרטי שמבקש לעצמו השפעה בלעדית על החינוך הפוליטי הישראלי. קווי מתאר אלו טבועים ברוח השקפתו החינוכית של צבי לם (1999; 2000) ונגזרים ממנה. בהמשך הדברים תבוקר דרך חינוכית-פוליטית זו, תוצגנה השקפות חינוכיות-פוליטיות נוספות שמתעמתות עימה ותוצע דרך היחלצות מעימותים אלה.

## חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי: הגישה הליברלית-הדמוקרטית

חינוך פוליטי-ליברלי-דמוקרטי מאפשר לתלמידים להפנות מבטם גם אל החברה ואל צרכיה, והוא "חינוכם הפוליטי של אנשים חופשיים, המוציא אותם מן המעגל המצומצם של האנוכיות האישית והמשפחתית ומרגילים להבין מהם אינטרסים משותפים ולנהל מפעלים משותפים" (מיל, 2006, עמ' 131). חינוך פוליטי ברוח זו, כפי שהגדיר אותו צבי לם, בא לפתח את "כישוריו האינטלקטואליים ורגישותו המוסרית של התלמיד לצורך הפעלתם במצבים המזמינים נקיטת עמדות בעניינים פוליטיים" (לם, 2000, עמ' 344). לם סבר שבניגוד לחינוך האידיאולוגי, החינוך הפוליטי מבקש לחנך תלמידים כך שיוכלו לעצב לעצמם עמדות עצמאיות בשאלות פוליטיות קיימות או בכאלה שיפגשו בעתיד, ללא מחויבות לאידיאולוגיה כלשהי. הדגש מושם כאן בעצמאות מחשבתית ובחשיבה ביקורתית של התלמידים, ובכך שהכרעותיהם תתקבלנה באופן אוטונומי על ידם, בלי להכפיף את עמדתם לעמדת הקבוצה שאליה הם משתייכים או לדעת מוריהם.

לדעת לם (1999), החינוך האידיאולוגי – שהוא למעשה אינדוקטרינציה שמלמדת את הערכים ואת תפיסת העולם הנכונים בעיני המורה, לעיתים בגלוי ולעיתים באופן סמוי – הוא החינוך השכיח בישראל. בהמשך הדברים אראה שגם בחלוף הזמן טביעת האצבע של החינוך האידיאולוגי עדיין ניכרת במערכת החינוך הממלכתית. כמו כן אראה שגם לדרך שלישית שעליה הצביע לם ושאף אותה שלל – דרך החינוך הא-פוליטי, כלומר חינוך שבכוונת מכוון עוקף נושאים פוליטיים ולא דן בהם בכיתה באופן פורמלי וגלוי – ישנה נוכחות ניכרת ואף מרכזית בבתי הספר בישראל.

## שיעורי אזרחות: הזירה המובהקת של החינוך הפוליטי

חוקרי התחום מוצאים קרבה רבה בין חינוך לאזרחות ובין חינוך פוליטי (למשל Ruitenberg, 2009). אף לם (2000) זיהה בין לימוד אזרחות ללימוד דמוקרטיה, ודומה שהוא קיבל את העמדה שמקצוע האזרחות הוא "קרוב משפחה" של החינוך הפוליטי. כך גם אתייחס להלן אל כלל תכניו של מקצוע האזרחות, כפי שזה נלמד בישראל, כתכנים פוליטיים מובהקים, ואל החינוך לאזרחות כחינוך פוליטי, שתואם את הגדרתו לעיל של לם. ספר הלימוד באזרחות טוען זאת במפורש, ובמהדורות האחרונה ישנה קריאה לאזרחי העתיד לגלות רצון "ליטול חלק בענייני ציבור...".

ונכונות להשתתף בהליך הפוליטי במדינה" (משרד החינוך, 2016, עמ' 5). אתיחס למקצוע האזרחות כאל חינוך פוליטי, גם אם ברור לי שחינוך פוליטי עשוי להילמד במפורש בהוראת מקצועות אחרים, וכן באופן מפורש פחות באמצעות תוכנית הלימודים הסמויה (שרמר, 1999). אתמקד במקצוע האזרחות אף שדמותו, גבולותיו ותוכנו הפדגוגי של חינוך פוליטי-אזרחי נשארים עמומים, אינם מדויקים וברורים (Levinson, 1999), ואף שיש אנשי חינוך שמפקפקים ביכולתם של בתי ספר להעניק חינוך ראוי לאזרחות (Merry, 2018).

בנקודה זו יש לתת את הדעת להבחנתו של מקלפלין (McLaughlin, 1992) בין "חינוך אזרחי" (civic education), שהוא עבורו תחום תוכן לימודי, טכני ברובו, פרוצדורלי ורשמי, כזה שמעביר מידע לתלמיד, וזו לדעתו הפרשנות המינימלית של חינוך לאזרחות, לבין ה"חינוך לאזרחות" (education for citizenship) שמבקש להעניק לתלמיד עקרונות כלליים יותר, פילוסופיים וערכיים, שמנסים לתאר את דמות האזרח הטוב. אומנם יש הוגים ליברלים שסבורים שבשיעורי האזרחות בבית הספר יש להתמקד בהעברת ידע אזרחי לא ערכי (למשל Galston, 2003), אולם חינוך אזרחי-ערכי נדרש בקרב חוקרים אחרים, בפרט בישראל (למשל אבנון, 2013). זו הייתה גם רוח הדברים ברוח ועדת קרמניצר, שקמה "במטרה לפתח תכנית מקפת להנחלת האזרחות לתלמידים כיסוד ערכי והתנהגותי משותף לכל אזרחי המדינה" (ועדת קרמניצר, 1996), ושראתה את החינוך הפוליטי-האזרחי הראוי כפי שתפס אותו צבי לם.

ההוגים הליברלים התומכים בקו זה סבורים שהחינוך הפוליטי בבית הספר הוא חינוך ברוח הדמוקרטיה המהותית, כזה שאינו טכני-פרוצדורלי. כלומר חינוך שמלמד ומכשיר את התלמידים להתמודד עם קונפליקטים וויכוחים בחברה ליברלית, פתוחה ודמוקרטית, ולפתור אותם בדרך פוליטית ולא באלימות, תוך הישענות על הכרעת הרוב, בלי לשלול את זכויותיהם של מי שאינם משתייכים למחנה הרוב. זהו חינוך שמחויב לזכויות אדם ומתנגד נחרצות לגזענות ולאפליה (נווה, 2017). חינוך שמבקש, לצד הדיון הפוליטי שבא בעקבותיו, לעצב את תודעת התלמידים ולעשותם לאנשים בעלי חשיבה רציונלית עצמאית, אקטיביים וביקורתיים בלי מורא, שמשמשים בכוחם הפוליטי באופן אתי.

ברוח זו מסבירה ההגות הפוליטית שבמרכזה הדמוקרטיה ההתדיינותית (deliberative democracy) שמקיימת את אותו דיון פוליטי ליברלי-דמוקרטי, כי הדמוקרטיה זוכה ללגיטימיות שלה לא (רק) על בסיס הכרעת הרוב אלא,

ראשית לכול, על בסיס ההתדיינות הפומבית, הפתוחה והרציונלית (גוטמן, 2002; רולס, 2010). "המרחב הציבורי" הוא המקום שצריך לאכלס את אותה התדיינות דמוקרטית, פומבית, רציונלית וסובלנית של כל האזרחים שרוצים בכך, והם חופשיים בהתדיינותם מאימת השלטון ומנסים לשכנע זה את זה בצדקת מחשבתם הפוליטית (Habermas, 1991). כישורי הדיון, שיקול הדעת וההערכה נלמדים בבית הספר דרך תרגול מעשי בדיונים שעניינם מצבים של חילוקי דעות. בדיונים דיאלוגיים אלה אפשר להשמיע ולבטא עמדות שונות, ועל התלמידים להקשיב להן ולכבד אותן ואת המשמיעים אותן (Samuelsson, 2016). ואכן, הוויכוח והעלאת הדעות המנוגדות בכיתה חשובים לתומכי החינוך הפוליטי ברוח הדמוקרטיה המהותית, גם אם אלה אינם מדברים בקול אחד. כך הוא החינוך הפוליטי ברוח לם, שמעודד השמעת דעות מגוונות ומחייב את הוויכוח בין המחזיקים בעמדות השונות. על המורה להציג, וביושר, בפני התלמידים עמדות שונות המתייחסות לכל שאלה פוליטית שנדונה בכיתה: "עליו להציג לפחות שתי נקודות מבט על אותן סוגיות... נקודת מבט אחת משעברת; שתיים משחררות" (לם, 2000, עמ' 363).

לאחר שעמדתי על עקרונותיו של החינוך הפוליטי ברוח ליברלית-דמוקרטית, אני מבקש לבקר את כפייתו על כלל תלמידי ישראל. בשל קוצר היריעה אשרטט רק קווים ישראליים ייחודיים לביקורת זו (שמתווספים לבעייתיות שבחינוך האזרחי והפוליטי בכלל העולם המערבי בעידן של גלובליזציה; ראו לדוגמה Benhabib, 2013).

אני מבקש לטעון כי יש להתאים לחברות שונות חינוך פוליטי-אזרחי על פי מידת התגבשותן הפוליטית, על פי מקומן בעולם ועל פי רוח הזמן. למשל, לחברה שחיה בשלום ובשלווה מתאים חינוך פוליטי-אזרחי שונה מחברה שחיה במלחמה או תחת איומי טרור (Ben-Porath, 2011); ולחברה הישראלית של "המדינה שבדרך" התאים חינוך פוליטי-אזרחי אחר מזה שמתאים לתלמידי ישראל בשנות השבעים לעצמאות המדינה, שכן שיטת החינוך מבטאת "אמת של תקופה נתונה" (ראו לם, 1998, עמ' 139). דומני שתקופת הזמן הנוכחית של ראשית העשור השלישי של המאה ה-21 מתאפיינת באקלים חברתי-פוליטי-כלכלי-תרבותי של קיטוב וחוסר הסכמה, שמצויים בו אי-הקשבה ואלימות מילולית והוא נעדר תרבות דיון דמוקרטית ופתוחה (ראו לדוגמה מאוטנר, 2000; פוקס, בלאנדר וקרמניצר, 2015). האקלים הפוליטי המקוטב חודר גם מבעד לגדרות ולשערי בתי הספר אל תוך הכיתות והשיעורים, ובפרט אל שיעורי האזרחות, שמבקשים לחנך את התלמידים לדרך ההתנהגות האזרחית הראויה במדינה. ייתכן שאקלים פוליטי

מפולג זה הוא ממאפייני הזמן העולמי, ואינו מתנהל רק על פי "שעון ישראל" (על הקיטוב הפוליטי והאידיאולוגי בארצות הברית ראו McAvoy & Hess, 2013).

## ישראל: החינוך הפוליטי הוא חינוך אידיאולוגי

אני מסכים עם טענתו של צבי לם כי אידיאולוגיה "נדרשת כאשר קיימות לפנינו מספר דרכי פעולה אפשריות, שעלינו לבחור באחת מהן, ושלא ניתן להכריע ביניהן באופן רציונאלי או אמפירי" (לם, 2002, עמ' 62). הידרשות מעין זאת מופיעה במציאות העכשווית בישראל, שמתאפיינת בפער ניכר בהגדרת החינוך הפוליטי-אזרחי הרצוי בין שתי גישות עיקריות.

מצד אחד עומדים המחזיקים בהשקפת עולם דמוקרטית-רפובליקנית, שבמרכזה הדעה כי הכרעת הרוב היא העניין החשוב בהתנהלות המדינה הדמוקרטית. קבוצה זו מעניקה קדימות מובהקת לקולקטיב הלאומי-היהודי על פני זכויות הפרט במדינה היהודית-הדמוקרטית. מבחינת קבוצה זו, בקביעת האזרחות של היחיד ובקביעת אופייה האזרחי של המדינה גובר "דין הדם" האתני-הלאומי על "דין הקרקע" של היושבים בארץ (ראו למשל: בקשי, 2013א; 2013ב; ויניצקי ושארף, 2017). יש לדייק ולהבהיר שהשקפת העולם הדמוקרטית-הרפובליקנית הישראלית, כפי שאני מכנה אותה בחיבור זה, אינה נשענת על מושג הרפובליקניזם שמוכר ומקובל בתחומי מדע המדינה, אלא על מושג ה"אתנו-רפובליקניזם" הייחודי לישראל, שלפיו "השתייכות אתנית יהודית מהווה תנאי הכרחי לחברות בקהילה הפוליטית הרפובליקנית" (פלד, 1993, עמ' 26; פילק, 2018).

מן הצד האחר עומדים המחזיקים בעמדה הליברלית-דמוקרטית שלפיה זכויות היסוד של האזרח במדינה, השוות לכל האזרחים, קודמות להכרעת הרוב ולזכויות הקולקטיב היהודי שמרכיב את קבוצת הרוב במדינה (ראו למשל: זוסמן, 2013; קידר, 2015; קרמינצ'ר ופוקס, 2018).

רעיון הלאומיות הליברלית (liberal nationalism), שלפיו אפשר לאחוז, תוך התפשרות מסוימת, גם בלאומיות וגם בליברליזם, וששתי גישות אלו אינן מוציאות בהכרח זו את זו, אכן מוכר (Tamir, 1993), אולם בפועל, במציאות הישראלית העכשווית, שתי הקבוצות המובהקות הללו אינן יכולות או אינן רוצות למצוא מודוס ויונדי אזרחי-ישראלי שמאפשר לשתיהן לחיות עימו בהסכמה. שתי הקבוצות רואות עצמן כקבוצות דמוקרטיות, אולם מגדירות את הדמוקרטיה

באופן שונה. מהשקפותיהן השונות נובעות דרכי פעולה שונות ומתנגשות שמבקשות להשפיע על חיי המעשה בישראל, ושהמחלוקת ביניהן, שנוגעת בשאלות על טבע האדם, על סדרי עדיפות מוסריים ועל החינוך הפוליטי-אזרחי הראוי, אינה ניתנת להכרעה רציונלית. שהרי: "משבחר אדם באידיאולוגיה מסוימת, הוא שומר לה אמונים גם כאשר נתונים רבים של המציאות סותרים לדעת אנשים אחרים, כלומר לדעת בעלי אידיאולוגיות אחרות, את עיקרי האידיאולוגיה המקובלת עליו" (לם, 2000, עמ' 128).

חשוב להבין כי אידיאולוגיות פוליטיות שממפות עבורנו את העולמות החברתיים והפוליטיים לא מייצגות מציאות חיצונית אובייקטיבית, אלא מספקות פרשנויות מתחרות למשמעותם של עובדות ומושגים פוליטיים, וכל אחת גורסת שפרשנותה היא הלגיטימית, ופרשנותן של מתחרותיה אינה לגיטימית (Decontestation בלשונו של Freedman, 2003). אדגיש שאיני טוען כלל ששתי האידיאולוגיות חסרות היגיון או שהן מבוססות רק על רגש ושהן משוללות רציונליות, שכן "מהעובדה שאידיאולוגיה אינה עניין תבוני ביסודו אין להסיק שאנו רשאים לזהותה עם אי-רציונליות" (איגלטון, 2006, עמ' 34).

שתי דרכים אלו, שממבט מן החוץ אפיינתי אותן כאידיאולוגיות, נראות ככאלה גם מתוך נקודות המבט הפנימית של כל אחת מהן. כך, לדוגמה, זיהה הדר ליפשיץ שני מחנות אידיאולוגיים בישראל שנערכים לקרב על אופי החינוך לאזרחות: המחנה האוטופי, שהוא לדעתו חילוני ועוין למסורת, אוניברסליסטי ואנטי פרטיקולריסטי, ביקורתי, בעל מאפיינים קוסמופוליטיים ופועל ברוח פוסט-ציונית למען חינוך דוגמטי לאזרחות. המחנה האחר, לפי ליפשיץ, הוא המחנה הריאליסטי, הציוני, מחנה הזרם המרכזי בחברה הישראלית, שרואה את הדמוקרטיה כמשטר שבמרכזו עומד שלטון העם, ושמתנהל על בסיס ערכיו (ליפשיץ, 2016).

המחלוקת האידיאולוגית מודגמת בבירור גם מן העבר האידיאולוגי השני, בהתייחסותו של נמרוד אלוני לספר האזרחות החדש שיצא לאור בשנת 2016:

ניתן לומר שמן הצד האחד ניצבת עמדה נחרצת של ד"ר אסף מלאך... ושל עמיתיו מן המחנה הדתי-לאומי, הטוענים שהספר החדש מעיד על עבודה מצוינת בתיקון שגיאות עובדתיות ובמניעת מזעורו של היסוד היהודי של ישראל, ומן הצד האחר עמדתם של אלה הדוגלים בדמוקרטיה הליברלית,



שבלבה ערכים הומניסטיים שקודמים לכל סולם ערכים דתי או אידיאולוגי (אלוני, 2016, עמ' 142).

אומנם אלוני מדייק בשרטוט קווי שני המחנות הניצים, ואולם דומני שהוא טועה כשהוא מייחס לעמדתו (שהיא עמדת "הדוגלים בדמוקרטיה הליברלית") ערך של אמת אוניברסלית לעומת ערך אידיאולוגי בלבד למחנה היריב. זאת בדומה לרבים מהאוחזים באידיאולוגיה המכחישים שהם אידיאולוגים (Freedan, 2003). "ההכחשה הפרקטית" קרא אלתוסר (2003, עמ' 53) לאידיאולוגיה שאינה רואה עצמה כאידיאולוגיה.

גם אם המחשבה הליברלית שבמרכז הדמוקרטיה המהותית, ושבה דוגל אלוני, מוסיפה את המונח "טבעיות" לזכויות האדם ולחירותו, אין בכך כדי לשחרר אותה ממעמדה כאידיאולוגיה. שכן "אחד האמצעים החשובים לצידוק אידיאולוגיות הוא האוניברסליזציה שלהן, והצגתן ככלליות ו'נצחיות'" (איגלטון, 2006, עמ' 63). זאת ועוד: לא תמיד קל להבחין מתי אנו מצויים בדיון פוליטי ומתי בדיון אידיאולוגי, ולפעמים ההבחנה עצמה תלויה באידיאולוגיה שבה אוחז המבחין (כהן, 2018). כלומר שלא רק תפיסת החינוך הפוליטי היא תפיסה אידיאולוגית; אידיאולוגית אף החלטת המורה, שנדרשת לנהל שיח פוליטי בכיתתה, מהו שיח פוליטי ומהו שיח אידיאולוגי.

### ליברליות לעומת קולקטיביסטיות: ההקשר הישראלי

אני טוען אפוא שזכויות האדם ומידת חירותו ואופייה כלל אינן טבעיות ואוניברסליות, אלא קביעות נורמטיביות של המחזיקים בעמדה הליברלית. החינוך הפוליטי שאותו ביקש דוח ועדת קרמניצר (1996) להעניק לילדי ישראל, ושאותו אימץ בזמנו משרד החינוך, הוא חינוך שעטוף כולו ברעיונות אבות המחשבה הליברלית-הדמוקרטית – היא מחשבת הדמוקרטיה המהותית (מיל, 2006; קאנט, 2009; רולס, 2010). לפיהם, היחיד קודם בחשיבותו למדינה, ומעמדו כשווה לכל היחידים האחרים הוא עקרון יסודי בחברה. לפי מחשבה זו זכויות האדם כערך יסודי גוברות גם על עקרון הכרעת הרוב (פוקס, בלאנדר וקרמניצר, 2015). אולם אין זו האפשרות היחידה לחשוב על חינוך פוליטי בישראל.

אציג להלן עמדת נגד, שהיא עמדה קולקטיביסטית (קהילתנית או רפובליקנית; על הקרבה ביניהן ראו Dagger, 2004) שמוצאת קדימות אתית לחברה, לקהילה או למדינה, לצורכיהן ולמחויבות כלפיהן, על פני היחיד וצרכיו. עמדה זו תופסת את רעיון "האמנה החברתית", שלפיה פרטים נפרדים, שהם אבן היסוד החברתית של המדינה, מתאספים יחד ומחליטים במשותף על אופי השלטון במדינתם, לא כאמת מתחייבת אלא כנרטיב או כאידיאולוגיה. עמדת הנגד מזהה דווקא את המשפחה, הקהילה או העם כאבן היסוד האונטולוגית-החברתית שבונה את המדינה. על פי עמדה זו, החלטות הרוב, שמתקבלות באופן דמוקרטי-פורמלי, הן שמחייבות את כלל האזרחים במדינה.

עמדה חינוכית ישראלית ברוח עמדת הנגד, שמכוונת במיוחד אל הוראת מקצוע האזרחות, נוכל למצוא בעיקר, אך לא רק, בקרב חוגים לאומיים-ימניים (דתיים וחילוניים). קולות ישראלים בולטים בקרב האוחזים בעמדה זו (גייגר, 2009, 2012, 2018; כהן, 2014; ליפשיץ, 2016) מתריעים על פגיעה בהוראת מקצוע האזרחות מצד אנשי אקדמיה ליברלים, שמשפיעים עליה בכיוון פוליטי-אידיאולוגי, שהוא, לדעת המתריעים, יוני וחילוני, ובמידת מה גם פוסט-מודרניסטי ופוסט-ציוני. ההתרעה ממשיכה ואומרת שאנשי אקדמיה אלו מדגישים את המרכיב הליברלי-אינדיווידואליסטי של הדמוקרטיה, שבמרכזו הפרט ושיח הזכויות, וכבר דה-טוקוויל (2008, עמ' 357) סבר ש"האינדיבידואליזם מדלדל תחילה רק את המידות הטובות שבחיי הציבור; אבל בחשבון ארוך, הוא תוקף ומהרס את כל היתר ובסופו של דבר הוא שוקע באנוכיות מפורשת". לפי הביקורת זהו ליברליזם-אינדיווידואליסטי שמחזיק בעמדה כי לבני האדם זכויות טבעיות, שאין לפגוע בהן, שמוקנות לאדם מרגע הלידה עוד בטרם הצטרפותו לחברה, ליברליזם שמבקש להסדיר את הקשר בין בני האדם דרך חוזה או אמנה חברתית שמקדמים את האינטרסים של השותפים להם. ליברליזם זה, ממשיכים המבקרים, ממצה את תפקיד המדינה באבטחת קיומו של החוזה, כלומר באבטחת האינטרסים הפרטיים, והמדינה שומרת על החירות השלילית של אזרחיה, ואינה מבקשת לכפות או לקדם טוב חברתי (ראו מאוטנר, 2013).

מבקרו של הזרם הליברלי טוענים כי המחזיקים בעמדה זו, שהם בדרך כלל חילונים ויוניים, ממעיטים מחשיבות הערכים הדמוקרטיים-קולקטיביסטיים והרפובליקניים, שבמרכזם דמותה היהודית-לאומית של ישראל ושל הקהילה

והציבור היהודי שבקרבם חי היחיד (ראו גייגר, 2012). בכך, לטענת הביקורת, מתעלמים אנשי אקדמיה אלו מתנאי המציאות הישראלית הייחודית, ובמיוחד הם מתעלמים מרצונו של רוב הציבור בישראל שמעוניין, לדעת הביקורת, בדמוקרטיה קהילתנית (communitarian democracy). כך למשל המבקרים מצביעים על ליקויים שמצאו בספר האזרחות הקודם, שנכתב ברוח ועדת קרמניצר, כדוגמת השימוש במושגים "זכות האדם להעדפה מינית" או "הזכות למות בכבוד" ככאלה שמקובלים רק על התפיסה הליברלית (ראו גייגר, 2009). לדעתם, העובדה שדוח קרמניצר ותוכניות הלימודים שנגזרו ממנו מבקשים להתמקד דווקא בהדגשה ובלמוד של רכיב הדמוקרטיה שבתוך החיבור המושגי "יהודית ודמוקרטית", וזאת במחיר אי-הדגשת היות ישראל מדינת לאום יהודית, מעבירה מסר שגוי כאילו ישנה סתירה בין עקרונות היסוד "יהודית" ו"דמוקרטית" (ראו כהן, 2014).

המבקרים, חסידי הגישה הקהילתנית, שוללים את המגמה שמרחיבה את תחום התוכן של הוראת האזרחות מיחסי יחיד-מדינה ליחסים מורכבים יותר, ברובד אידיאולוגי, שלהם השתמעויות פוליטיות-קונפליקטואליות בכל הנוגע לנושאים שעל סדר היום בישראל. לדעתם, הרחבה כזאת מביאה בהכרח להטיה אידיאולוגית-ערכית ולניסיון לאינדוקטרינציה חד-ערכית של מקצוע האזרחות. לעומת זאת הם מציעים להדגיש יותר צדדים ציוניים, לאומיים וקולקטיביסטיים (רפובליקנים וקהילתניים), ולהציג לתלמידים בשיעורי אזרחות את מגוון הדגמים הדמוקרטיים, ולא רק את הדגם הליברלי.

חילוקי דעות אלו נובעים כמובן מכך שהדמוקרטיה אינה מושג מוגדר היטב, קבוע ומוסכם על הכול. נכון יותר לראותו כמושג שנמצא על פניו קו רציף שבקצהו האחד דמוקרטיה רפובליקנית "רזה", ביטוי שטבעה רות גביון (ראו למשל פוקס, בלאנדר וקרמניצר, 2015), ובקצהו האחר דמוקרטיה ליברלית "מעובה", כלשונו של קימליקה (2005, עמ' 39). באופן דומה גם אין הסכמה לגבי אפיון מושג האזרח: הפילוסוף הבריטי דייוויד מילר (Miller, 2000) משרטט את המושג כנע בין מודל ליברלי-אינדוורואליסטי, שראשית לכול מדגיש את זכויות הפרט, והאזרח פסיבי בפעילותו האזרחית יחסית למודלים האחרים, לבין מודל שבו האזרח אינו רק בעל זכויות אלא מעורב באופן אקטיבי בעיצוב ההתנהלות של קהילתו.

## ביקורת ההשקפה הליברלית: אי-התאמה לכלל הקבוצות בחברה הישראלית

הדמוקרטיה הליברלית, שמקצת עקרונותיה הוזכרו לעיל, מתנגשת חזיתית, גם במתכונתה המצומצמת, בערכיהן של קבוצות שונות בעולם המערבי שנמצאות מחוץ לקונצנזוס הליברלי-הדמוקרטי. לדוגמה, הדמוקרטיה הליברלית דוגלת בעיקרון שלפיו נושאי דת ותרבות צריכים לבוא לידי ביטוי בתחום הפרט בלבד (ולכן צרפת אינה מתירה לתלמידות ללבוש חיג'אב ולתלמידים לחבוש כיפות בבתי הספר הציבוריים), ואילו חלק מהקבוצות הלא ליברליות שמקבלות על עצמן את ציוויי הדת המוסלמית או הדת היהודית מסרבות להשלים עם מגבלה זו (תמיר, 1998). בתגובה, ובהיותה ההשקפה ההגמונית, ניסתה הדמוקרטיה הליברלית בדרך כלל לכפות עצמה על הקבוצות המתנגדות, ולשכנען לקבל על עצמן לקיימה גם בתחום החינוך (ראו למשל קימליקה, 2005; רובינשטיין, 2017).

כך המצב גם בקשר לכמה קבוצות מיעוט בישראל, ולהלן אטען כי החינוך הפוליטי-אזרחי, כפי שהוא אופיין בתחילת הדברים ברוחו של צבי לם, אינו מתאים (ומטעמים שונים) לשתי קבוצות מיעוט גדולות בחברה הישראלית: הקבוצה החרדית והקבוצה הערבית-הפלסטינית-הישראלית. ודאי שאף לא אחת מן הקבוצות האלה היא קבוצה הומוגנית, וכל אחת מהן נחלקת לקבוצות משנה מגוונות ולעיתים יריבות. אך נדמה שאפשר לכרוך יחד את יחסן לחינוך פוליטי-אזרחי ליברלי בישראל. אסתפק בשתי קבוצות אלו שכן הן מדגימות היטב את הקושי של חינוך זה להתקבל ולהתחבב על כלל הקבוצות בישראל, גם אם יש קבוצות נוספות שמבקרות את החינוך הפוליטי-אזרחי, למשל על רקע של אפליית עולים חדשים (ריקליס, 2017), על בסיס אי-שוויון מעמדי-כלכלי (מרקוביץ, 2013), על בסיס מגדרי (פוגל-ביז'אוי, 1998) או על בסיס עדתי (דהאן, 2018).

### הקבוצה החרדית

טענתי היא שחינוך פוליטי-אזרחי שמיועד לילדי החרדים הוא עניין בלתי ריאלי מבחינה תאורטית ולא רק מבחינה מעשית-פוליטית, שהרי החרדים כלל אינם מקבלים את הרעיון הדמוקרטי לגווניו (בראון, 2012).

על פי מרתה נוסבאום, דמות בולטת בין המחזיקים בעמדה ליברלית-דמוקרטיה מהותית, "אפשר להסכים שאנשים צעירים בכל רחבי העולם, בכל מדינה שהתמזל

מזלה להיות דמוקרטית, צריכים לגדול ולהפוך למשתתפים בצורת ממשל שבה האנשים מיידעים את עצמם בסוגיות מכריעות שהם עתידים להתמודד עמן" (נוסבאום, 2017, עמ' 17). אולם אני סבור שהיא טועה, ושאי אפשר להסכים על כך. יולי תמיר (2015, עמ' 109) גורסת שמי שקובע את המשותף בין קבוצות שונות (ובהן גם קבוצות שאינן ליברליות) בהתאם להלך הרוח הליברלי נופל לתוך "המלכודת הליברלית", ואכן נוסבאום נופלת לתוך מלכודת זו. ציבור ישראלי גדול ודומיננטי, הציבור החרדי, ודאי שאינו מסכים להלך הרוח הליברלי. חרדים, הגם שהם בגדר ציבור מגוון מאוד ורב-פנים, מקבלים על עצמם ככלל להישמע להוראות הרבנים שאותם הם מחשיבים כרבותיהם ואשר מכירים ומבטאים עבורם את "דעת תורה", כלומר את האמת והדרך הראויה, וזאת גם בשאלות הלכתיות וגם בשאלות ציבוריות ופרטיות אקטואליות (זיכרמן, 2014). מכאן שאפילו עקרונות הדמוקרטיה הפורמלית, שעל פיה מנהיגי הציבור נבחרים בידי רוב בני הציבור, אינם מקובלים על קבוצת החרדים, וכך לדוגמה הולך המחנה הליטאי "אחר מנהיגות הנבחרת מכוח סגולות נעלות שאינן עומדות לשיפוט הציבור" (בראון, 2012, עמ' 29).

זאת ועוד: הדמוקרטיה מזוהה אצל החרדים עם החילוניות ועם התרבות המערבית-ההומניסטית. לשתי אבני יסוד שעליהן ניצבת הדמוקרטיה הליברלית – ערך החירות וערך השוויון – קיימת התנגדות עקרונית בקרב החרדים (שם), ומקור התנגדותם הוא באפיון שהם נותנים לחירות האמיתית: החירות לקיים את מצוות התורה (הרב שך טען כי "התורה אינה כופה על האנשים חובות, אלא אדרבא היא נותנת להם את החופש האמיתי" [שם, עמוד 53]). אכן יסוד נוספת במחשבת תנועת הנאורות, הורתה של המחשבה הליברלית, היא התבונה, האנושית והחילונית, אולם בעיניים דתיות אורתודוקסיות אין היא נחשבת כלל כשהיא ניצבת לעומת "דעת תורה" – קנה המידה היחיד עבורן לתבונה העליונה.

ויל קימליקה (2005) מצא מידות טובות נוספות שמייחדות, לדעתו, את הדמוקרטיה הליברלית, וכפי שאראה כאן, מידות אלו אינן יכולות להיחשב כטובות בקרב החרדים. מידה טובה אחת היא היכולת והנכונות להשתתף בדיון הציבורי בעניינים שנוגעים למדיניות ציבורית, ואף לבקר את הרשויות, תוך הפעלת נימוקים שיכולים לשכנע את כלל האזרחים – נימוקים שאינם נשענים רק על סמכות כתבי הקודש. אולם ככלל, הציבור החרדי בישראל כלל אינו משתתף בדיון הציבורי, על פי רוב הוא אינו חשוף לאמצעי התקשורת הכלליים במדינה, ובעיקר לא לטלוויזיה

(ראו זיכרמן, 2014, עמ' 110). בכך, כפי שמסביר ספר האזרחות "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית" (משרד החינוך, 2016, עמ' 232), נמנע ממנו "מידע חיוני, שבלעדיו לא יכול הציבור להעריך נאמנה את מעשי הממשל ולגבש כלפיהם עמדה". עמדת הציבור החרדי בשאלות ציבוריות נקבעת לפי עמדת מנהיגיו, ובניגוד למידה הטובה שמציע קימליקה, עמדתם הדתית נגזרת מכתבי קודש ואין לבקרה.

מידה טובה שנייה אצל קימליקה היא יכולתו של הדמוקרט-הליברל להבחין בזכויות האזרח האחר ולכבדן, גם במחיר של צמצום או פגיעה בהיקף תביעותיו לטובת עצמו. ואולם אצל החרדים אין כלל מקום לזכויות של מי שאינם חרדים ולמיתון תביעות במקרה שזכויות האחרונים מתנגשות בכללי ההלכה.

בחלקו הראשון של הציבור הראיתי שהחינוך הפוליטי-האזרחי-הליברלי מבקש ליצור את האזרח האוטונומי, שברוח דברי קאנט מעז לשקול, לדעת ולהחליט בעצמו – ובאופן רציונלי – כיצד נראים החיים הטובים שברצונו לחיותם. לחינוך לאוטונומיה מצטרפת גם גישה ביקורתית שאותה מעודד החינוך הליברלי לאזרחות, שמעזה לבקר גם מסורות שהתקבלו מההורים או ממנהיגים דתיים ולא להיכנע להן (דהאן, 2018; קימליקה, 2005). אולם אוטונומיה אישית וגישה ביקורתית שעשויה להיות מופנית גם כלפי בעלי הסמכות בקהילה, אינן מתיישבות עם עקרונות הציבור החרדי. הקהילה החרדית ברובה אינה פתוחה לביקורת (זיכרמן, 2014, עמ' 72), ומכאן שחינוך פוליטי-אזרחי-ליברלי הוא עניין בלתי ריאלי עבורה.

## הקבוצה הערבית-הפלסטינית-הישראלית

כותרת המשנה של ספר האזרחות (משרד החינוך, 2016) מצביעה על חובת הוראתו גם "בבית הספר הכללי הערבי והדרוזי", אך החינוך הפוליטי-אזרחי כפי שהוא מתקיים בפועל בישראל, ובפרט בשיעורי האזרחות, אינו תואם להשקפת מחנכים ואנשי חינוך ערבים-פלסטינים בישראל אשר מחויבים ללמדו.

מורי האזרחות הערבים-הפלסטינים-הישראלים מתרעמים על השינוי הרשמי במדיניות החינוך הפוליטי-אזרחי בישראל, כפי שזה בא לידי ביטוי בספר האזרחות החדש משנת 2016, ושמשנה, לדעתם, את האיזון במשוואה "יהודית ודמוקרטית" לטובת הצד היהודי של המשוואה (דיין, 2017). ביקורת זו בדבר חוסר האיזון בספר באה גם מכיוון חוקרים יהודים (ראו לדוגמה דהאן, 2018; פינסון, 2013).

אינטלקטואלים ערבים-ישראלים מלינים על שהחינוך לאזרחות במערכת החינוך הישראלית כולל תכנים שמבטאים את עריצות הרוב היהודי. חינוך זה, לדעתם, אינו עוסק בצורכי המערכת הבערים: "הרחבת הערכים הדמוקרטיים בכלל מקצועות הלימוד ובהוויה הבית-ספרית היומיומית; לימוד סוגיות אזרחיות כמו המיעוט הפלסטיני בישראל, מציאות חייו והנרטיב/ים שלו; חינוך לחיים משותפים, לצדק חברתי, לרב תרבותיות מהותית, לשלום, ונגד גזענות" (חסאן, 2016, עמ' 155).

הדרישה החינוכית הערבית-פלסטינית-ישראלית היא לתקן את חוליי מערכת החינוך בתחום הפוליטי-אזרחי ולחזק את התרבות הדמוקרטית שבמרכזה הדמוקרטיה המהותית; לפתח חשיבה ביקורתית ולשאול בשיעורי אזרחות גם שאלות ביקורתיות. למשל על אודות זהותם והשקפתם של כתבי ספרי הלימוד באזרחות ועל אודות תכניו, בפרט בכל הנוגע לערביי ישראל ולסכסוך היהודי-ערבי; לחשוף את הקבוצות הישראליות השונות זו לזו ולסייע בבניית חיים משותפים לכניהן; בייחוד נדרשת מערכת החינוך לדון "במציאות החיים תחת הכיבוש, בהתנחלויות בשטחים הכבושים, בהתהוותן של שתי מערכות חוק נפרדות בשטחים אלה... במחיר שגובים הכיבוש והמשך הסכסוך..." (שם, עמ' 157).

הביקורת ממשיכה ותוקפת את האופן השטחי שבו דן ספר האזרחות בזהות התלמיד הערבי-הפלסטיני כבן מיעוט לאומי, דוחה את הנרטיב ההיסטורי שמופיע בתוכנית הלימודים ושלפיו הלאום הערבי-הפלסטיני התגבש רק במאה העשרים, ויוצאת נגד התעלמותה של התוכנית מכך שהתלמיד הערבי בישראל הוא בן הלאום הערבי-הפלסטיני, ונגד הניסיון למקמו בתוך סדר יום ציוני-יהודי, בלי לבקש את הסכמתו לכך (כנאענה, 2015).

אומנם הצרכים הללו שנראים בוערים בעיני בני המיעוט הערבי (חסאן, 2016), אינם נתפסים כבהולים בעיניים יהודיות-חרדיות, בעיניים יהודיות-דתיות-לאומיות ובעיניים יהודיות-חילוניות-לאומיות, אבל המבקרים בני המיעוט הערבי אינם מקבלים עליהם ברצון חינוך לאזרחות שמקפחם לדעתם, כפי שזה התקיים ומתקיים בפועל. לאי-קבלה זו גם פן מעשי בדמות חיבור טקסטים חלופיים בנושא אזרחות (רדאי, 2018).

תחושת הקיפוח סביב החינוך לאזרחות קיבלה חיזוק מ"חוק הלאום", שמגדיש את הסאה עבור המחשבה האזרחית-הפוליטית של ערביי ישראל, שכן אין החוק מזכיר את עקרון השוויון של האזרחים במדינה: "תחושת השייכות של האזרחים

הערבים נפגעת אנושות כתוצאה מהגדרה חוקתית זו; הם הופכים לאזרחי מדינה, אשר מכריזה בנורמה החוקתית הבסיסית שלה שאיננה הבית הלאומי שלהם... היא הופכת אותם לזרים במולדתם" (ג'בארין, 2016, עמ' 152).

## בטלותו של החינוך הפוליטי בבית הספר בישראל

החינוך לאזרחות בבית הספר נתפס בעיני מורים כהקניית ידע ואוריינות פוליטית שמבקשת להתרחק מתכנים מעוררי מחלוקת פוליטית. זהו חינוך אזרחי שהוא לרוב "רזה" וקונצנזואלי, שבא לאזן בין ערכי ימין ושמאל ובורח מסוגיות בעייתיות ומעוררות מחלוקת (וורמן, 2013). אומנם מורים רואים עצמם כמי שעוסקים בפועל בנושאים שנויים במחלוקת, אך לדעתם לא במידה הנדרשת (הלפרין, 2016). על פי מחקרים נוספים שנערכו בישראל (לדוגמה, זבולון והראל, 2017; Gindi & Ron Erlich, 2018), בתוכנית הלימודים באזרחות ניתנת חשיבות מעטה בלבד לנושא ההשתתפות הפוליטית, ומורי האזרחות עצמם מעניקים משקל לא רב לעיצוב מודעותם הפוליטית של תלמידיהם. מורים רבים נמנעים מקיום שיח כיתתי על יחסי יהודים-ערבים, בין השאר מתוך חשש להתעמת עם דעות גזעניות של תלמידיהם (Cohen, 2016), וכן מחששם לחוסר גיבוי ממשרד החינוך במקרה של עימותים על רקע הבעת דעות, כפי שחש על בשרו המורה לאזרחות אדם ורטה (תמיר, 2015, עמ' 116; שפיגל כהן, 2015). לכל אלה גוון מובהק של החינוך הא-פוליטי. אין תמה אפוא שלתלמידי בתי הספר התיכוניים אוריינטציה אזרחית נמוכה, ושבוגרי המערכת סבורים שיש קשר חלש בין מה שלמדו בלימודי האזרחות לבין מציאות חיהם כאזרחים בוגרים (לוי ומסאלחה, 2018). ההתרחקות מתכנים מעוררי מחלוקת וההתמקדות בהקניית ידע אזרחי טכני שמציג מבנים פורמליים ומוסדות פוליטיים אינן ייחודיות רק לישראל אלא מאפיינות את העולם המערבי (ראו Crittenden & Levine, 2016; McAvoy & Hess, 2013; Merry, 2018; Shapiro & Brown, 2018; Vincent, 2018).

ארצה להבהיר: המורים לאזרחות וכלל המורים שמתפקידם לחנך חינוך פוליטי אינם אשמים באוזלת ידה של מערכת החינוך הישראלית בתחום החינוך הפוליטי. המשימה שמוטלת עליהם היא בלתי אפשרית. מחקר־על שבחן את כלל המחקרים שפורסמו בשנים האחרונות על החינוך באזרחות בישראל מצביע על נוכחות בולטת של הבדלים, לעיתים תחרות, בין תפיסות אזרחות שונות בשיח החינוכי (Cohen,



2017). מכאן שהמורים לאזרחות צריכים לנווט את שיעוריהם בין הדרישות השונות ולעיתים סותרות של תוכנית הלימודים, של אמונתם האישית, של מדיניות בית הספר, של תגובות התלמידים לנעשה בשיעורי האזרחות ושל האווירה הציבורית הכללית (גביון, 2006), ומובנת נסיגתם לחינוך א-פוליטי.

בעוד שבחינוך הממלכתי מורי האזרחות מתחמקים מלעסוק בנושאים מעוררי מחלוקת, הרי שבמסגרת לימודי החול בבתי הספר היסודיים החרדיים מקצוע האזרחות פשוט אינו נלמד (זיכרמן, 2014, עמ' 243), וגם אם בתי ספר חרדיים לכיתות א'-ח' אכן מחויבים ביישום תוכנית הליבה, יש לזכור שתוכנית זו מחייבת את בתי הספר למספר מינימלי של שעות לימוד בכל אחד ממקצועות הליבה ולא בהוראת תכנים מסוימים (פרייחזן, 2018). כמו כן חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים, התשס"ח-2008, מסדיר למעשה את שחרור תלמידי "הישיבות הקטנות" (תלמידי ט'-י"א במגזר החרדי) מלימודי ליבה. כך שלכל היותר ישנה מראית עין של לימוד אזרחות במגזר החרדי (קציר ופרייחזן, 2018, עמ' 27). העמדת פנים זאת בנוגע לקבלת החינוך הליברלי-הדמוקרטי אינה ייחודית לישראל, והמצב דומה בקרב קבוצות דתיות שמרניות בעולם (קימליקה, 2005, עמ' 50). כך (לא) מתקיים חינוך פוליטי-אזרחי במגזר החרדי, ונראה שגם בבתי-הספר הממלכתיים (על פי דיווחיהם העצמאיים) לא מתקיים החינוך הפוליטי-אזרחי שהציעה ועדת קרמניצר (ברק ועופרים, 2009).

יתר על כן, קל למצוא במערכת החינוך הישראלית, לצד האיום של החינוך הא-פוליטי על החינוך הפוליטי, את טביעת האצבע של האיום האחר – החינוך האידיאולוגי: זה שברוח האידיאולוגיה הפוליטית-הקהילתנית-הימנית (סטביסקי, 2014), שחשה מאוימת מהדמוקרטיה הליברלית (Gross, 2013); זה שברוח האידיאולוגיה הליברלית (דיסקין, 2011); וזה שברוח אידיאולוגיות חברתיות של תיקון (בר שלום, 2004).

## מסקנות: הצורך בהיפרדות החינוך הפוליטי לזרמים תרבותיים-אידיאולוגיים

במסה זו טענתי כי החינוך האזרחי-הפוליטי בישראל מצוי במרכז מחלוקת בין שתי עמדות קיצון בנוגע לחינוך לאזרחות. אף הראיתי שהחינוך הממלכתי הפוליטי-אזרחי אינו מתאים לאזרחי ישראל הפלסטינים והחרדים, הן מסיבות תרבותיות

(לראשונים) והן מסיבות לאומיות (לאחרונים). הוספתי והראיתי שלמרות תוכנית הלימודים באזרחות, בפועל לא מתקיים בישראל חינוך פוליטי ליברלי-דמוקרטי ברוח צבי לם (ראו גם מיכאלי, 2014), ומסקנות ועדת קרמניצר אינן מיושמות בחלק ניכר ממסגרות החינוך (ראו ברק ועופרים, 2009).

דומה שמצב זה מוביל לדרך ללא מוצא של החינוך האזרחי, שכן אזרחי העתיד אינם מתחנכים לקראת היותם "אזרחים ראויים" – לא ברוח האידיאולוגיה הדמוקרטית-רפובליקנית, לא ברוח האידיאולוגיה הליברלית-דמוקרטית, לא ברוח מאוויי האזרחים הישראלים-פלסטינים ואף לא בהתאמה למאווייה של האוכלוסייה החרדית.

לדעתי, דרך שיש ממנה מוצא תיתכן באחד משני הכיוונים האלה:

א. בהכנעת אחת האידיאולוגיות את מתחרותיה והחלת חינוך ממלכתי לאזרחות ברוח האידיאולוגיה המנצחת.

ב. בהיפרדות לזרמי חינוך לאזרחות אידיאולוגיים בני הזמן הזה, הן בבתי הספר והן במכללות להכשרת מורים, בדומה להפרדה לזרמי חינוך בתקופת היישוב ובשנות המדינה הראשונות (ראו צמרת, 1997).

חיבור זה נכתב מנקודת מבט ליברלית, ששוללת הכנעה חינוכית-כוחנית, ועל כן אני מציע את המהלך בכיוון השני: היפרדות לזרמים אידיאולוגיים ויותר על חינוך פוליטי-אזרחי אחיד לכלל ילדי ישראל – היפרדות שאינה בבחינת משאת נפש כי אם בחירה ברע במיעוטו.

כאמור, אין זו הצעה חדשה. כבר ב-1902 הסכימו ביניהם אחד העם, ממנסחי הזהות הייחודית, החילונית-יהודית, והרב ריינס, מייסד תנועת המזרחי וישיבת "תורה ומדע" שדגלה בשילוב לימודים תורניים וכלליים, על חלוקה לשני זרמי חינוך שהשותף להם הוא הרעיון המופשט של תחייה לאומית. מתוך הסכמה מופשטת זו יצאו שתי מערכות חינוך, וכל אחת הלכה בפועל בדרכה האוטונומית ובכיוון שהתוותה האידיאולוגיה שלה (דון-יחיא, 2008). מאוחר יותר הכריז הקונגרס הציוני העשירי על "הכרה בקיומו של פלורליזם אידיאולוגי במערכת החינוך בארץ-ישראל" (שם, עמ' 23).

ההיפרדות לזרמים תרבותיים-אידיאולוגיים אינה מיוחדת לישראל. בקנדה לדוגמה, אומנם יש הסכמה רחבה לגבי מה צריכה לכלול ליבת לימודי האזרחות, אולם אין במדינה זו משרד חינוך פדרלי, והפרובינציות קובעות בעצמן ולעצמן את תוכנית הלימודים מתוך קונפליקט מתמשך ואי-הסכמה (כפרט בין דוברי

האנגלית לדוברי הצרפתית) לגבי טיבו ותפקידו של החינוך לאזרחות ולגבי מקומו בתוכנית הלימודים. בבלגיה קיים שוני בלימוד האזרחות בין זרמי החינוך של הקהילה הצרפתית והקהילה הפלמית (וקהילות נוספות), ואחריות רבה בנושא החינוך לאזרחות מוטלת שם על כל בית ספר בנפרד (Claes, Stolle and Hooghe, 2007). אף בארצות הברית מצוי הבדל בתוכניות הלימודים של החינוך לאזרחות בין בתי הספר הציבוריים לבין בתי הספר הפרטיים, ובפרט בתי הספר של הכנסייה הקתולית (Campbell, 2008).

הצעתי תומכת אפוא בפלורליזם אידיאולוגי. לפיה, אנשי חינוך מובילים ומייצגים מכל הזרמים והשבטים (כביטוי של הנשיא ריבלין בנאום "ארבעת השבטים" בכנס הרצליה; ראו ליס, 2015) שמרכיבים את המציאות הישראלית, ושמבקשים לחנך חינוך פוליטי נפרד, ינסו להגיע בדיון פתוח, חופשי ודיאלוגי להסכמה רחבה ככל שניתן, בדבר תכנים אזרחיים ופעילויות חוץ-קוריקולריות שמחייבים את הכול. נושאים שייוותרו במחלוקת יילמדו בכל זרם לפי דרכו, ואפשר שאלה ייקבעו בידי טריבונל חינוכי-זרמי שייבחר בתוך כל זרם (ראו על כך גוסקוב, 2017, עמ' 188). לשואל שיתמה אם תפקיד החינוך לאזרחות הוא לשמר את המצב הפוליטי הקיים או שמא לשנותו ישיב כל טריבונל על פי השקפת הזרם שאותו הוא מייצג.

איני קורא כאן להיפרדות ניאוליברלית בדרך של הפרטה, אלא למימון מטעם המדינה, שווה ולא מפלה, של החינוך לאזרחות בזרמי החינוך השונים ושל התשתית הארגונית הנדרשת לכך, כל זאת תוך מתן אפשרות לכל תלמיד להצטרף לכל זרם שבו התלמיד והוריו יחפצו. איני מציע כאן תשובה כוללת לשאלה הרחבה על אודות ההתייחסות החינוכית המתאימה לריבוי התרבויות בישראל, אלא תשובה מצומצמת יותר לפערים האידיאולוגיים העוטפים את שאלת החינוך הפוליטי והחינוך לאזרחות. ואולם ייתכן שתשובה מצומצמת זו ניתנת להרחבה כדי להציע פתרון לשאלה הכללית יותר של חינוך במציאות רבת-תרבותית.

בהתאמה לרעיון "המרחבים הציבוריים" המשותפים והנפרדים (יונה, 2005), ולרעיון החינוכי-התאורטי של "המדינה הרב-לאומית" (תמיר, 1995), שמבטיחים לתת לכל אחת מהקבוצות האתניות ביטוי (גם) בתחום החינוך, אני מציע חינוך פוליטי מסוג חדש. כזה שמאפשר לחפצים בכך להימנע מחינוך לאזרחות ליברלי-דמוקרטי, וכך למשל יוכלו המשתייכים לזרם הציונות הדתית, שמתנגדים ל"זיקותיה האוניברסליסטיות והאינדיבידואליסטיות של התרבות החילונית וניכורה מן ההווה

הלאומית ומורשתה" (שרמר, 1999, עמ' 183), להתחנך חינוך פוליטי-אזרחי על פי האידיאולוגיה התרבותית-פוליטית-אמונית שמנחה אותם. כך יצליחו אחרים לשמר במוסדותיהם את רעיונות הדמוקרטיה ההתדיינותית, המהותית והליברלית. אני ער לוויכוח ששרר ב"וועדת דברת" בשאלת השארת זרם ציבורי ניטרלי, ולסיכום הוועדה (שמנוגד לעמדה שאני מציג כאן) שלפיו יש להשאיר את הזרם הניטרלי של בית הספר הציבורי על כנו (גבתון, 2006); אני אף שותף לחשש (למשל של טיילור, 2011) כי חברה שחסרה את היכולת ליצירה ולמימוש של מטרה משותפת עלולה להתפצל ולהתפרק; אני מסכים לצורך שמעלים חוקרי החינוך לאזרחות (למשל Banks, 2004) במציאת איזון בין המאחד בין הקבוצות במדינה לבין שמירה על השונות ועל ייחודן של הקבוצות; ואני מודע כמובן לכך שהצעת פוסלת למעשה את האפשרות שחינוך לאזרחות וחינוך פוליטי ישמשו מכשיר מרכזי ליצירת סולידריות אזרחית ישראלית. אולם כפי שתיארתי לעיל, במצב העניינים החברתי העכשווי בישראל ובמצב האימפוטנטי של החינוך הפוליטי בבתי הספר, לא ניכר כל אופק שמאפשר חינוך פוליטי-אזרחי משותף, שקווי המתאר שלו מוסכמים על הקבוצות המרכיבות את הציבור במדינה, ושהוא אכן מוביל לסולידריות. מכאן שהמערכת הפוליטית ומערכת החינוך נדרשות לחשוב על דרכים חדשות, גם כאלו שאינן במסגרת תוכנית הלימודים האחידה, ליצירת קרבה בין אזרחים, אם אכן הסולידריות עדיין נתפסת אצלן כערך פוליטי וחינוכי חשוב.

איני הראשון שמבקש לסדוק את האחידות לכאורה של מערכת החינוך: בעיתונות נמצאות כבר קריאות להפרדת החינוך בזרם החילוני מהזרם הדתי (ראו גלאון, 2018; קשתי, 2016). אך בניגוד לקריאות הפוליטיות-מפלגתיות להתנתקות חינוכית מוחלטת בין הזרמים, הצעתי מכוונת בעיקרה לחינוך הפוליטי (שברוח צבי לם) ולחינוך לאזרחות. הצעתי מותירה חיבור אזרחי משותף, גם אם טכני בעיקרו, שיכול לשמש גשר, אף שהוא צר, להידוק הסולידריות בין הזרמים, והיא מאפשרת לכל אחד מן הזרמים להדגיש בחינוך הפוליטי-האזרחי את עיקרי האידיאולוגיה שהוא אוהז בה. מטרתי המרכזית במסה זו הייתה להראות את עקרונותיו ובטלותו של החינוך הפוליטי-אזרחי המצוי. את קווי המפורטים של ההצעה להיפרדות לזרמים יש לשרטט בחיבור נפרד.

## מקורות

- אבנון, דן (2013). מבוא. חינוך אזרחי בישראל. בתוך דן אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל** (עמ' 11-29). תל אביב: עם עובד.
- איגלטון, טרי (2006). **אידיאולוגיה: מבוא**. תל אביב: רסלינג.
- אלוני, נמרוד (2016). פתיחה מהחזית. **גילוי דעת**, 10, 139-143.
- אלתוסר, לואי (2003). **על האידיאולוגיה** (אריאלה אזולאי, מתרגמת). תל אביב: רסלינג.
- בקשי, אביעד (2013). **הצעת חוק יסוד: ישראל מדינת הלאום של העם היהודי – ההצדקה הליברלית**. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית. <https://bit.ly/3cbOVpZ>
- אוחזר מתוך אתר המכון לאסטרטגיה ציונית: <https://bit.ly/2VqtgEs>
- בקשי, אביעד (2013). **חוק יסוד: ישראל מדינת הלאום של העם היהודי – הצורך המשפטי**. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
- אוחזר מתוך אתר המכון לאסטרטגיה ציונית: <https://bit.ly/2VqtgEs>
- בר שלום, יהודה (2004). **אידאה של תיקון: יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בראון, בנימין (2012). **חרדים מ"שלטון העם": ביקורת חרדית על הדמוקרטיה הישראלית**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ברק, מיכל ועופרים, יעל (2009). **חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים**. מיפוי. ירושלים: מכון ון ליר.
- גביון, רות (2006). מסגרת דיון למערכות חינוך בחברות רב-קהילתיות. בתוך דן ענבר (עורך) **לקראת מהפכה חינוכית? בעקבות כנס ון ליר לחינוך על יישום דוח דוברת** (עמ' 230-239). ירושלים: מכון ון ליר.
- גבתון, דן (2006). חינוך כדין: היבטים משפטיים ומשמעויות משפטיות. בתוך דן ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית? (עמ' 104-127)**. ירושלים: מכון ון ליר.
- גוטמן, איימי (2002). **חינוך דמוקרטי: מחשבות על חינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.
- גוסקוב, ערן (2017). **שיעור באהבת מולדת**. חיפה: פרדס.
- גייגר, יצחק (2009). **לימודי אזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד-כיוונית**. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
- גייגר יצחק (2012). **הוראת האזרחות בישראל: דוח מעקב**. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
- גייגר, יצחק (2018). **בין מסורת דתית למודרנה: חינוך לאזרחות בחמ"ד**. בתוך משה רחימי (עורך) **ספר עמדו"ת: יהדות עידן המודרנה (עמ' 47-74)**. אלקנה-רחובות: הוצאת מכללת אורות ישראל.

- גלאון, זהבה (2018, 27 בספטמבר). האבולוציה של הזרם החילוני. הארץ. אוחד מתוך: <https://www.haaretz.co.il/opinions/.premium-1.6511058>
- ג'בארין, יוסף (2016). העמקה של הדרה: על הצעת "חוק יסוד ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי". בתוך ש' אוסצקי-לזר, ו' ג'בארין (עורכים). **אזרחות על תנאי: על אזרחות, שוויון וחקיקה פוגענית** (עמ' 145-163). חיפה: פרס.
- דה-טוקוויל, אלקסיס (2008). **הדמוקרטיה באמריקה** (אהרון אמיר מתרגם). ירושלים: שלם.
- דהאן, יוסי (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. ירושלים: מכון ון ליר.
- דון-יחיא, אליעזר (2008). **משבר ותמורה במדינה החדשה**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- דיין, אריה (2017). לימודי אזרחות בחינוך הערבי בישראל: הערת אזהרה. **הד החינוך, צא**, 2, 24-25.
- דיסקין, אברהם (2011). **משטר ופוליטיקה בישראל: יסודות האזרחות**. ירושלים: מגי.
- הלפרין, עירן (2016). **מחקר אודות יחסם של מורים והורים לשיח קונטרברסלי בבית הספר**. פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.
- אוחד מתוך אתר הפורום: <https://bit.ly/2v9r5KV>
- וורמן, הלל (2013). **אזרחות בין השורות: מבט ביקורתי על לימודי האזרחות בישראל**. תל אביב: רסלינג.
- ויניצקי חגי ושארף, שאול (2017). **הצעת חוק-יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי**. ירושלים: מכון בגין למשפט ולציונות.
- אוחד מתוך אתר מרכז בגין: <https://bit.ly/2TCB70I>
- ועדת קרמניצר (1996). **להיות אזרחים**. ירושלים: משרד החינוך.
- אוחד מתוך אתר משרד החינוך: [ly/2TiyOye](https://bit.ly/2TiyOye)
- זבולון, יעקב והראל, יגאל (2017). **עמדות מורים ופרחי הוראה בנוגע לחינוך לקראת השתתפות פוליטית**. **מעגלי חינוך**, 7, 102-118.
- זוסמן, נעמי (2013). **חוק יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי**. נייר עמדה. ירושלים: מולד – המרכז להתחדשות הדמוקרטיה.
- זיכרמן, חיים (2014). **שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. תל אביב: משכל – ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- חסאן, שרף (2016). **מה לגבי חינוך לדמוקרטיה? גילוי דעת**, 10, 153-163.
- טיילור, צ'רלס (2011). **מועקת המודרניות** (פנינה זייץ מתרגמת). ירושלים: שלם.
- יונה, יוסי (2005). **בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר.
- כהן, אדר (2018). **חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית: תאוריה, מדיניות, פרקטיקה**. גילוי דעת, 13, 111-134.

- כהן, אשר (2014). ציונות, יהדות ודמוקרטיה: רב-ערכיות כתשתית ללימודי אזרחות. גילוי דעת, 10, 145-152.
- כנאענה, יוסף (2015). תכניות הלימודים וספרי הלימוד במקצוע האזרחות לתלמידים הערבים הפלסטינים בישראל. בתוך ח'אלד עראר ועירית קינן (עורכים), זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל (139-157). חיפה: פרדס.
- לוי, גל ומסאלחה, מחמד (2018). לימודי אזרחות: מה לומדים מזה? כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך. אוחר מתוך אתר פורום דב לאוטמן: <https://bit.ly/396nhIO>
- ליס, יונתן (2015, 7 ביוני). הנשיא ריבלין: התהליכים הדמוגרפיים יצרו סדר ישראלי חדש, החברה הישראלית זקוקה לקריאת השכמה. הארץ. אוחר מתוך אתר עיתון "הארץ": <https://bit.ly/2T2dhe4>
- ליפשיץ, הדר (2016). חדלו מאינדוקטרינציה, שובו לדיסציפלינה. גילוי דעת, 10, 179-189.
- לם, צבי (1998). שיטת החינוך של השומר הצעיר. ירושלים: מאגנס.
- לם, צבי (1999). פוליטיקה בחינוך. מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לם, צבי (2000). לחץ והתנגדות בחינוך. יורם הרפז (עורך). תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2002). במערכת האידאולוגיות. ירושלים: מאגנס.
- מאוטנר, מנחם (2000). צדק חלוקתי בישראל. בתוך מנחם מאוטנר (עורך), צדק חלוקתי בישראל (עמ' 9-58). תל אביב: רמות.
- מאוטנר, מנחם (2013). פתח-דבר: ליברליזם בישראל – "האדם הטוב", "האזרח הרע" והשגשוג האישי והחברתי. עיוני משפט, לו, 7-79.
- מיכאלי, ניר (2014). מבוא: חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית. בתוך ניר מיכאלי (עורך), כן בבית ספרנו (עמ' 9-29). תל אביב: מכון מופ"ת.
- מיל, ג'ון סטיוארט (2006). על החירות (אהרן אמיר מתרגם). ירושלים: שלם.
- מרקוביץ', דליה יפה (2013). חינוך לאזרחות משתתפת במרחב חברתי מרובד. בתוך: ברכה אלפרט ושמחה שלסקי (עורכים), הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך (עמ' 207-227). תל אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2016). להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית. ירושלים: משרד החינוך.
- נווה, אייל (2017). עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל. תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.

- נוסבאום, מרתה (2017). **לא למטרות רווח**. תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- סבטיסקי, ירמי (2014). אחווה וסולידריות. פרספקטיבת מערכת החינוך. בתוך: ידידיה צ' שטרן ובנימין פורת (עורכים), **מסע אל האחוה** (עמ' 137-447). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פוגל-ביז'אווי, סילביה (1998). נשים ואזרחות בישראל: ניתוח של השתקה. **פוליטיקה: כתב-עת למדע המדינה וליחסים בינלאומיים**, 1, 47-71.
- פוקס, עמיר, בלאנדר, דנה וקרמניצר מרדכי (2015). **חקיקה אנטי-דמוקרטית בכנסת ה-18 (2009-2013)**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פילק, הני (2018). בזכות פוליטיקת המונים חדשה. הזמן הזה. אוהזר מתוך: <https://hazmanhazeh.org.il/newpolitics>
- פינסון, הללי (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטיה למדינה יהודית נקודה**. האגודה לזכויות האזרח בישראל ודיראסאת – מרכז ערבי למשפט ומדיניות. אוהזר מתוך: <https://bit.ly/2TOMpxp>
- פלד, יואב (1993). זרים באוטופיה: מעמד האזרחי של הפלסטינים בישראל. **תיאוריה וביקורת**, 3, 3-21.
- פרייחזן, לטם (2018). הסדרת לימודי ליבה בחינוך החרדי בפרספקטיבה השוואתית. **משפט חברה ותרבות**, א, 492-525.
- צמרת, צבי (1997). **עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות**. שדה בוקר: המרכז למורשת בן-גוריון.
- קאנט, עמנואל (2009). **מהי נאורות? כתבים פוליטיים** (יפתח הלרמן-כרמל, מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- קידר, ניר (2015). **האם נכון לעגן את הזהות היהודית במשפט הישראלי? ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה**.
- קמליקה, ויל (2005). דילמות של חינוך לאזרחות בדמוקרטיה פלורליסטית. בתוך ישי מנוחין וירמיהו יובל (עורכים), **האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון** (עמ' 37-56). ירושלים: מאגנס.
- קציר, שי ופרייחזן, לטם (2018). **החינוך הממלכתי-חרדי: מהקמה להתבססות**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- קרמניצר, מרדכי ופוקס, עמיר (2018). **הצעת חוק-יסוד: מדינת ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה. אוהזר מתוך: <https://bit.ly/2v5kDUP>



- קשתי, אור (2016, 3 בינואר). כבר לא ממלכתיים: חילונים מבקשים זרם חינוך עצמאי. **הארץ**.  
אוחזר מתוך: <https://www.haaretz.co.il/news/education/1.2812844>
- רדאי, איתמר (2018). אל-מדינת: סדר יום אזרחי חדש לערבים בישראל? **ביאן: הערבים בישראל**, 13, 3-5.
- רובינשטיין, אמנון (2017). שבטי מדינת ישראל: ביחד ולחוד. **ליברליזם ורב-תרבותיות בישראל**. מודיעין: כינרת, זמורה-ביתן, דביר.
- רולס, ג'ון (2010). **חוק העמים** (שחר פלד מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- ריקליס, תמי (2017). **ביטויים של גזענות ואפליה נגד בני ובנות נוער בישראל במערכת החינוך ובמערכת אכיפת החוק**. חיפה: המטה למאבק בגזענות בישראל.
- שפיגל כהן, גלי (2015). **חינוך לדמוקרטיה, ישראל 2015: תמונת מצב**. פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.  
אוחזר מתוך אתר הפורום: <https://bit.ly/2Vq9SHN>
- שרמר, עווד (1999). **החינוך בין רדיקליות לסובלנות**. ירושלים: מאגנס.
- תמיר, יעל (1998). שני מושגים של רב-תרבותיות. בתוך: מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורון שמיר (עורכים), **רב-תרבותיות במדינה יהודית ודמוקרטית (עמ' 79-92)**. תל אביב: רמות.
- תמיר, יולי (2015). **מי מפחד משוויון: על חינוך וחברה בישראל**. תל אביב: משכל, ידיעות אחרונות.
- תמיר, יעל (1995). **כרוניקה של כישלון ידוע מראש**. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת (עמ' 425-437)**. תל אביב: רמות.

- Banks, James A. (2004). Introduction. Democratic citizenship education in multicultural societies. In James A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education* (pp. 3-15). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ben-Porath, Sigal (2011). Wartime citizenship: An argument for shared fate. *Ethnicities*, 11(3), 313-325.
- Benhabib, Seyla (2013). The emergence of citizenship as a political problem in an era of globalization. In Hanan Alexander, Halleli Pinson & Yossi Yonah (Eds.), *Citizenship, education and social conflict* (pp. 23-38). New York: Routledge.
- Campbell, David E. (2008). The civic side of school choice: An empirical analysis of civic education in public and private schools. *Brigham Young University Law Review*, 5(2), 487-523.

- Chomsky, Noam & Foucault, Michel (2006). *The Chomsky-Foucault debates on human nature*. New York: The New Press.
- Claes, Ellen, Stolle, Dietlind and Hooghe, Marc (2007). Socializing new citizens. Citizenship education and students' political resources in Belgium and Canada. *4th Teaching and learning conference*. American Political Science Association: Charlotte (NC), February, 9-11, 2007.
- Cohen, Aviv (2016). Navigating competing conceptions of civic education: lessons from three Israeli civics classrooms. *Oxford Review of Education*, 42(4), 391–407.
- Cohen, Aviv (2017). Israel's civic education wars: a review of the literature and theoretical implications, *Educational Review*, 71(3), 287–305.
- Crittenden, Jack and Levine, Peter (2016). *Civic Education*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (Ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/civic-education/> Retrieved February 12, 2018.
- Dagger, Richard (2004). Communitarianism and republicanism. In Gerald F. Gaus and Chandran Kukathas (Eds.), *Handbook of political theory* (pp. 167–179). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Freeden, Michael (2003). *Ideology: A very short introduction*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Galston, William A. (2003). Civic education and political participation. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 29–33.
- Gindi, Shahar & Ron Erlich, Rakefet (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70, 58–66.
- Gross, Zehavit (2013). The consolidation of civic identity in a particularistic religious setting. In Hanan Alexander, Halleli Pinson & Yossi Yonah (Eds.), *Citizenship, education and social conflict* (pp. 172–187). New York: Routledge.
- Habermas, Jurgen (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (Thomas Burger with assistance of Fredrick Lawrence, trans.). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Levinson, Meira (1999). Liberalism, Pluralism, and Political Education: paradox or paradigm? *Oxford Review of Education*, 25(1–2), 39–58.

- McAvoy, Paula & Hess, Diana (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47.
- McLaughlin, Terence H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250.
- Merry, Michael S. (2018). Citizenship, structural inequality and the political elite. *On education*, 1(1).  
Retrieved from: <https://www.oneducation.net/no-01-march-2018/structural-inequality-political-elite/>
- Miller, David (2000). Citizenship: What does it mean and why is it important? In Nick Pearce and Joe Hallgarten (Eds.), *Tomorrow's citizens* (pp. 26–35). London: Institute for Public Policy Research.
- Ruitenbergh, Claudia (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy of Education*, 28(3), 269–281.
- Samuelsson, Martin (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy and Education*, 24 (1), Article 5.  
Retrieved from: <https://bit.ly/3cfN0Au>
- Shapiro, Sara and Brown, Catherine (2018). *The state of civics education*. Washington, DC: Center for American progress.  
<https://ampr.gs/2TjQ3iv>. Retrieved March 5, 2018
- Tamir, Yael (1993). *Liberal nationalism*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Vincent, Carol (2018). Civic virtue and values teaching in a "post-secular" world. *Theory and Research in Education*. Doi: 10.1177/1477878518774128.

