

חינוך לערכים בעולם משתנה

אסופת ניירות דעה

עורכות: עפרה ברנדס, רעות יששכר

ירושלים, תמוז תשע"ג, יוני 2013

חינוך לערכים בעולם משתנה

אסופת ניירות דעה

הוועדה לנושא מחקר מתווה דרך : הצעה לארגון לימודים מחודש

היזמה למחקר יישומי בחינוך

עורכות : עפרה ברנדס ורעות יששכר

תמוז תשע"ג, יולי 2013

ירושלים, תמוז תשע"ג, יולי 2013
היזמה למחקר יישומי בחינוך

עריכת לשון: נילי עדן
עיצוב כריכה: עדי מנדלר
מסת"ב: 978-965-7601-00-6

מהדורה אינטרנטית של החוברת מונגשת לציבור בכתובת <http://education.academy.ac.il>, במדור חומרי רקע, בכפוף לרשיון ייחוס – שימוש לא מסחרי – שיתוף זהה (CC-BY-NC-SA), לא כולל זכויות תרגום.

בכל שימוש במסמך או ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן:

ברנדס, ע', יששכר, ר' (עורכות). חינוך לערכים בעולם משתנה – אסופת ניירות דעה שהזמינה הוועדה לנושא מחקר מתווה-דרך: הצעה לארגון לימודים מחודש, היזמה למחקר יישומי בחינוך. ירושלים: תשע"ג.

איזוהי דרך ישרה שיבר לו האדם?

כל שהיא תפארת לעושה ותפארת לו מן האדם.

מסכת אבות, ב, א

היזמה למחקר יישומי בחינוך מעמידה לרשות מקבלי החלטות בחינוך ידע מדעי עדכני ומבוקר. ידע כזה חיוני לגיבוש מושכל של מדיניות ולתכנון מיטבי של התערבויות – לשיפור הישגי החינוך בישראל. חזון היזמה: ידע מחקרי הוא מרכיב חיוני בתכנון מדיניות ציבורית או התערבות רחבת היקף. בשלב התכנון ידע מחקרי מבוקר תומך בגיבוש מדיניות שסיכויי הצלחתה טובים יותר, ולאחר מכן הוא זה שמאפשר דיון ציבורי רצינולי. היזמה מיישמת חזון זה בתחום החינוך.

דרכי הפעולה של היזמה: היזמה עוסקת בנושאים שמעלים מקבלי החלטות, ומתייעצת עם בכירים במשרד החינוך ועם בעלי עניין נוספים. ועדת ההיגוי של היזמה, שאותה ממנה נשיא האקדמיה הלאומית, אחראית על תכנית העבודה של היזמה ועל תהליכי השיפוט של התוצרים. היזמה פועלת באמצעות ועדות מומחים ועל ידי זימון מפגשים לימודיים משותפים לחוקרים, לאנשי מקצוע ולמקבלי החלטות. היא מפרסמת את תוצרי עבודתה ומנגישה אותם לציבור הרחב. חברי ועדות המומחים מכהנים בהן בהתנדבות.

תולדות היזמה: היזמה הוקמה בשלהי שנת 2003 – מיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך וקרן יד הנדיב. מתחילת שנת 2010 היזמה פועלת כיחידה של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. בקיץ תש"ע (2010) הוסיפה הכנסת תיקון לחוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, והסדירה את אופן ההתקשרות בין משרדי ממשלה המבקשים ייעוץ – לבין האקדמיה. היזמה היא המנהלת את פעולות הייעוץ שהאקדמיה נותנת בתחום החינוך לממשלה ולרשויות שונות.

הוועדה לנושא מחקר מתווה-דרך: הצעה לארגון לימודים מחדש

בשנת 2011, במענה לפנייתו של מנכ"ל משרד החינוך דאז, ד"ר שמשון שושני, הוקמה ועדת מומחים שתעסוק באפשרויות לארגן את מערכת החינוך בישראל באופן מחדש ומותאם ליכולות ולדרישות שהמאה ה-21 מעמידה לפני המערכת. במפגשה עם הוועדה בשנת 2012 נתנה המנכ"לית, גבי דלית שטאובר (שהחליפה את ד"ר שושני), משנה תוקף לנחיצותה של בדיקת האתגרים החינוכיים לאור השינויים העכשוויים והצפויים בחברה הישראלית.

הוועדה קיבלה על עצמה לסקור ידע מחקרי שהצטבר בתחום בארץ ובעולם ולהגיש המלצות בנושא. הוועדה, בראשותו של פרופ' (אמריטוס) מנחם יערי מהאוניברסיטה העברית בירושלים, נשיא (אמריטוס) של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, החלה את עבודתה בסתיו תש"ע (ראשית 2011), במסגרת היזמה למחקר יישומי בחינוך של האקדמיה למדעים. הוועדה למדה ממפגשים, סדורים ודיונים שקיימה, מעדויות של מומחים שונים, מסקירות מצב וסקירות מדעיות שהזמינה ומאוסף וניתוח של חומר אמפירי נוסף.

בתום דיוניה גיבשה הוועדה מסמך מסכם המציג תמונה של התמורות שחלו בחברה הישראלית בשלהי המאה הקודמת ובראשית המאה הנוכחית. המסמך בוחן את ההשלכות של תמורות אלו על מטרות מערכת החינוך וארגונה, ומציג את המלצות הוועדה המתייחסות לתמורות ולהשלכותיהן. בכל התחומים הללו מסתמכת הוועדה על הידע המחקרי-אמפירי המצטבר בנושא השינויים ובסוגיית ההתייחסויות האפשריות והראויות. לאחר שעבר שיפוט עמיתים נמסר המסמך לראשי משרד החינוך, ומונגש לציבור באתר היזמה במדור פרסומים החל מקיץ תשע"ג (יוני 2013).

בחורף תשע"ב הזמינה הוועדה את הציבור בישראל לחוות את דעתו על הערכים שלאורם צריכה מערכת החינוך לחנך את תלמידיה. הניירות שימשו את הוועדה בדיוניה ומרביתם מונגשים באסופה זו.

חברי הוועדה: פרופ' מנחם יערי (יו"ר), האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר חגית בנבגי, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

פרופ' נחמן בן-יהודה, האוניברסיטה העברית בירושלים, חבר הוועדה עד קיץ תשע"ב, 2012

פרופ' יערה בר און, האקדמיה לאמנות ועיצוב בצלאל, ירושלים; מכללת אורנים

הרב ד"ר יהודה ברנדס, בית מורשה, ירושלים

פרופ' שאול הוכשטיין, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר אדם לפסטיין, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

פרופ' פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א, אוניברסיטת תל אביב

ד"ר שמואל סתת, האוניברסיטה העברית בירושלים

מרכזי הוועדה: עפרה ברנדס, מרכזת הוועדה מהקמתה עד טבת תשע"ג, ינואר 2013

ד"ר עמנואל שטראוס, מרכז הוועדה מטבת תשע"ג, ינואר 2013

תודות

בחורף תשע"ב הזמינה הוועדה לנושא מחקר מתווה דרך: ארגון לימודים מחודש את הציבור בישראל לחוות את דעתן על הערכים לאורם צריכה מערכת החינוך לחנך. הוועדה קיבלה לידיה ניירות דעה מאלפים ואותם היא מבקשת להנגיש לציבור באסופה זו. הפרקים מובאים בשם מחבריהם ובאחריותם. הם אינם מייצגים את הוועדה, היזמה או האקדמיה. בשל שיקולי עריכה שונים לא עלה בידינו לכלול את כלל החיבורים שנשלחו אלינו באסופה זו.

תודתנו נתונה לכל מי שטרחו בהעלאת עמדתם על הכתב ותרמו למאמץ המשותף בחיבורם.¹ פרופ' ח'אולה אבו-בקר מהמכללה האקדמית עמק יזרעאל; ד"ר יוסף אבינון מסמינר הקיבוצים; פרופ' דן אבנון מהאוניברסיטה העברית בירושלים; אנשי בתי ספר לחינוך שהתאגדו והגישו נייר משותף: פרופ' חיים אדלר, ד"ר רחל ארהרד, פרופ' דורית ארם, פרופ' אבנר בן-עמוס, פרופ' דניאל בר-טל, פרופ' עמי וולנסקי, פרופ' איריס לוי, ד"ר טובה מוסט, פרופ' גבי סלומון, פרופ' דן ענבר, ד"ר עדנה ענבר, פרופ' גלי צינמון, ד"ר ג'וליה רסניק, ד"ר נורה רש ופרופ' שפרה שגיא; פרופ' נמרוד אלוני מסמינר הקיבוצים; הרב ד"ר אהרן בוזגלו שכתב את נייר הדעה על בסיס עבודתו באוניברסיטת בר אילן; שלומי בן עטר מתיכון זיו ומרקס בירושלים; פרופ' שלמה בק, ממכללת קיי ומכון מופ"ת; אריה ברנע מבית הספר התיכון האזורי באר טוביה; גלעד גולדשמידט מסמינר הקיבוצים; דני גל, מרצה ומנחה תהליכי למידה בארגונים; גילה גלטר, מנכ"ל ומירי צדוק-גולדרט, מעמותת תורת האילוצים לחינוך, ישראל; אבינועם גרנות, ראש מינהל החינוך בעיריית חולון; פרופ' שמואל דגן מאוניברסיטת תל אביב; עינת דהרי מהמרכז הבינתחומי הרצליה; דקל דוד עוזר, פעיל יוזמות חברתיות; מור דשן ועדנה טיקטין מרשת אמי"ת; המכון הישראלי להעצמת חדשנות; ד"ר משה וינשטוק, מנהל התכנית "לב לדעת" במשרד החינוך; ד"ר אתי חגי, מומחית לפיתוח אישי וארגוני; ד"ר אברהם ליפשיץ, ראש מינהל החמ"ד; פרופ' נצה מובשוביץ-הדר מהטכניון בחיפה; רונית מילר מהמכללה האקדמית ספיר; פרופ' רון מרגולין מאוניברסיטת תל אביב; ד"ר אלי סילבר, ליאורה פסקל, ד"ר עליזה קורב ואפרת שפירא-רוזנברג מקרן אבי חי; אסתר עילם מהמטה למאבק בגזענות בישראל; עינת פלד מהטכניון בחיפה; ד"ר גיל פרג, מנכ"ל רשת התיכונים דרכא מייסודה של קרן רש"י; ד"ר לטם פרי-חזן מאוניברסיטת חיפה; עמיר פריימן מהתנועה להעצמת הרוח בחינוך; רועי פרלשטיין-דביר ועינת רום מבית הספר התיכון הניסויי ליפתא בירושלים; אסתר שפירא; ד"ר נילי שריון, מרצה בתחומי פסיכולוגיה ויודאיקה במגזר הפרטי; פרופ' ישעיהו תדמור, מהמכללה האקדמית עמק יזרעאל ומכללת אורנים; ד"ר אבי פולג, מהמכון למצוינות והוראה ומויש ברדיצ'ב מנהל "מצוינות אלפיים"; אברהם פרנק, אורן יהי שלום, הרב סיון מס ופרופ' יעקב מלכין מתנועת חינוך ישראלי.

תודתנו שלוחה לד"ר אמנון אלדר ולאהרון כריש מרשת אמי"ת, שסיפקו תשובות לשאלות בגרסתן הראשונית.

נוסף על ניירות הדעה, האסופה כוללת גם מיפוי אקדמי שלהם ודיון בממצאיהם. תודתנו לאורי קנדל ולנטע סובינסקי – שעסקו במיפוי ניירות הדעה.

תודה גדולה לד"ר אביטל דרמון, מנהלת היזמה, על הליווי, הסיוע והעצה טובה שבתבונה ושום-שכל הובילה להוצאתה של אסופת ניירות דעה זו. וכן תודות רבות לזיוה דקל, המנהלת האדמיניסטרטיבית של היזמה, על מאור העיניים והסבלנות ולעדה פלדור, העורכת הלשונית המסורה של היזמה.

תודה מיוחדת לשני חברי הוועדה שעמלו במיוחד על אסופה זו: ד"ר אדם לפסטיין, שהנחה את תהליך חיבור האסופה מתחילתו ועד סופו והוביל את תהליך המיפוי האקדמי. תודה לרב ד"ר יהודה ברנדס, שליווה גם הוא מקרוב את הוצאתה לאור של אסופה זו.

עפרה ברנדס ורעות יששכר

¹ שמות הכותבים מסודרים לפי סדר האלף-בית ותיאור תפקידם נכון לתקופה שבה הוגש החיבור.

תוכן עניינים

1.....	מבוא: חינוך לערכים בעולם משתנה – העשרת השיח החינוכי, אדם לפסטיין ויהודה ברנדס
3.....	ניירות הדעה*
1	חינוך לשוויון מגדרי ולאומי
4.....	ח'אולה אבו בקר
2	חינוך לחיים בעלי משמעות
10.....	יוסף אבינון
3	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה
14.....	דן אבנון
4	חינוך אזרחי כהקניית ערכים
	חיים אדלר, רחל ארהרד, דורית ארם, אבנר בן-עמוס, דניאל בר-טל, עמי וולנסקי, איריס לוי, טובה מוסט, גבי סלומון, דן ענבר, עדנה ענבר, גלי צינמון, ג'וליה רסניק, נורה רש, שפרה שגיא
17.....	חינוך ערכי – מתווה ראשוני, מושגי ופדגוגי
21.....	נמרוד אלוני
6	חינוך הערכי במערכת החינוך בישראל: החינוך המוסרי
25.....	אהרן בוזגלו
7	על "פטריוטיזם ליברלי" בהקשר הישראלי
31.....	שלומי בן עטר
8	מהותו של חינוך לערכים
35.....	אריה ברנע
9	ערכי מערכת החינוך בישראל
40.....	גלעד גולדשמידט
10	חינוך לערכים והתאמת המבנה הארגוני של מערכת החינוך בישראל
44.....	דני גל
11	חינוך בישראל בת 80 : איך נראה בעוד 20 שנה
45.....	שמואל דגן
12	חינוך לערכים
50.....	דקל דוד עוזר
13	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה : ערכים מובילים ברשת אמ"ת
57.....	מור דשן ועדנה טיקטין, רשת אמ"ת
14	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה : החינוך למצוינות כערך וכתפיסת עולם
61.....	המרכז הישראלי למצוינות בחינוך, מויש ברדיציב ואבי פולג
15	ערכי מערכת החינוך ומקומו של החינוך הערכי בה
65.....	משה וינשטוק
16	חינוך לפיתוח העצמי: פיתוח הסובייקטיביות והעצמיות, בין פסיכולוגיית העצמי לחשיבה אקולוגית
70.....	אתי חגי
17	חמ"ד וקהילה
76.....	אברהם ליפשיץ
18	מה למתמטיקה ולערכים?
79.....	נצה מובשוביץ-הדר
19	ערך העבודה
81.....	רונית מילר

20	ההבחנה בין המצוי לראוי ועתיד החינוך ההומניסטי בבתי הספר התיכוניים
83	רון מרגולין
21	חינוך לאפס סובלנות לגזענות במערכת החינוך בישראל
91	המטה נגד גזענות בישראל, אסתר עילם
22	על חינוך לערכים ועל "בירוקרטיה ערכית"
93	דן ענבר
23	חינוך סביבתי לערכים: בין הפרטי לציבורי
102	עינת פלד
24	אילו כישורים על מערכת החינוך ללמד כדי לסייע לבוגריה לחיות חיים תורמים ובעלי משמעות במציאות של המאה ה-21
107	גיל פרג
25	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה: אימוץ נרטיבים מתחום המשפט
109	לטם פרי-חזן
26	חינוך לעתיד לא ידוע
115	עמיר פריימן
27	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה
118	אברהם פרנק ואורן יהי-שלום, תנועת חינוך ישראלי
28	מקומם של ערכים במערכת החינוך: ללמד ולחנך בשיעור אחד
122	מירי צדוק-גולדרט, עמותת תורת האילוצים לחינוך
29	חינוך יהודי ודמוקרטי במסגרת החינוך הממלכתי
128	עליזה קורב, קרן אבי חי
30	ערכי מערכת החינוך בישראל
132	עינת רום ורועי פרלשטיין-דביר
31	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה
136	אסתר שפירא
32	ערכי מערכת החינוך בישראל
137	נילי שריון
33	ערכיות ורוחניות בחינוך
141	ישעיהו תדמור
	סיכום חזיון בניירות דעה: קווים לדמותו של השיח החינוכי בישראל על ערכים וחינוך ערכי
145	נטע סובינסקי, אורי קנדל ואדם לפסטיין
153	רשימת מקורות
154	נספח: פנייה לציבור – ערכי מערכת החינוך

*ניירות הדעה מסודרים לפי סדר אלף-בית של שמות המשפחה של המחברים.

מבוא: חינוך לערכים בעולם משתנה – העשרת השיח החינוכי

אדם לפסטיין ויהודה ברנדס

סוגיית החינוך הערכי – תכניו, שיטותיו ומעמדו במערכת החינוך הבית-ספרי – שנויה במחלוקת בקרב העוסקים בחינוך בישראל. אין הסכמה על הערכים הרצויים – אהבת מולדת ונאמנות למדינה? מיומנויות המאה ה-21? דרך ארץ וסובלנות? "בכל דור ודור חייב אדם לראות את עצמו כאילו הוא יצא ממצרים?" חשיבה ביקורתית? תודעה לאומית פלסטינית? אזרחות פעילה וביקורתית? או אולי עדיף להתמקד ברכישת מיומנויות בסיסיות בשפה ובחשבון, בלמידה של תוכני יסוד בתחומי התוכן או בשיפור הישגים לימודיים כפי שהם נמדדים במבחנים תקינים? אין גם הסכמה לגבי אופן השגת הערכים – דוגמה אישית של מחנך? למידת טקסטים בעלי חשיבות לאומית או מוסרית? אקלים בית-הספר? בירור ערכי? הוראה ישירה של הלכות ומוסר? בשנים האחרונות מתחזקת הקריאה בקרב העוסקים בחינוך בישראל – בבתי הספר ובמסדרונות משרד החינוך – לפתוח את הדיון סביב מטרות החינוך הערכי והאמצעים להשגתן.

שר החינוך הרב שי פירון, שנתמנה לתפקידו בשנת תשע"ג (2013), ביטא רוח זו בהופעתו הפומבית הראשונה. השר הכריז: "השפה החינוכית הנוכחית רזה מדי, היא עוסקת במבנים – לא בתוכן; בעבר – לא בעתיד. אנחנו זקוקים לשפה חדשה כי מורים נכנסים לכיתות וחשים שהחינוך אינו רלוונטי, שהם משתפים פעולה עם מניפולציה כלשהי" (הד החינוך, אפריל 2013, עמ' 22).

המניפולציה שהשר דיבר עליה, כפי שאנו מפרשים אותה, היא הניסיון להעלות ציונים במבחנים בכל דרך שהיא. הכותבים באסופה זו מסרבים לראות בהישגים במבחנים ההשוואתיים מטרה מובנת מאליה. במקום זאת הם מבקשים לתרום להעשרת השפה החינוכית ולהרחבת תכניה בנושא ערכים וחינוך ערכי. כותבי ניירות הדעה בחוברת דורשים למקד את הדיון בשאלות יסוד כגון: אילו ערכים חשובים לנו בתור חברה, וכיצד עליהם להשתקף במערכת החינוך ובבתי הספר? מיהו הבוגר הרצוי של מערכת החינוך? מהן תכונותיו, נטיותיו, כישוריו וידיעותיו? באיזו חברה היינו רוצים שיחיה וכיצד היינו רוצים שיתרום לה? ומה הקשר, אם יש כזה, בין שלושת הגורמים האלה – ערכים, בוגר וחברה – לבין תכנית הלימודים בישראל והערכת המימוש של יעדיה? הכותבים השונים מניחים כי הצבת שאלות אלו במרכז הדיון החינוכי בישראל והתמודדות רצינית וקנה אתן עשויות להניב מערכת חינוך ערכית יותר וחברה טובה יותר.

אסופה זו נולדה במסגרת עבודתה של ועדת מומחים שהקימה היזמה למחקר יישומי בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. הוועדה מונתה בעקבות פנייה של המנכ"ל הקודם של משרד החינוך, ד"ר שמשון שושני, ובה ביקש לבחון כיוונים אפשריים ורצויים לארגון מחודש של מערכת החינוך לנוכח צורכי הזמן המשתנים. תפקיד זה חייב בחינה שיטתית וביקורתית של המחקר על תמורות חברתיות ותרבותיות ושל מצב מערכת החינוך, לצד דיון בהשלכות הערכיות של שינויים אלו. חינוך בהכרח עוסק בשאלות ערכיות, וזאת משתי סיבות: ראשית, לדרכי החינוך וההוראה יש השלכות ערכיות. האווירה בבית הספר, היחסים בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, הדרישות הלימודיות והאקלים האנושי – כל אלה ערכים חינוכיים שאי-אפשר להתחמק מלהתמודד עמם בשנים שבהן התלמידים שוהים בבית הספר. שנית, הצבה של מטרות החינוך היא קביעה ערכית על עצם דמותו של הבוגר הרצוי ושל המציאות החברתית שאנו שואפים אליה.

אולם המחקר המדעי לבדו, המשמש מקור הסמכות של האקדמיה בכלל ושל ועדת המומחים בפרט, אין בכוחו לספק תשובות לשאלות ערכיות. המחקר האמפירי עשוי לסייע לנו לקבל החלטות נבונות על ידי כך שהוא מביא לידיעתנו מה קיים, מה אפשרי ובאילו מחירים, אבל אין הוא יכול לומר לנו מה ראוי. לכן החליטה הוועדה לפנות לציבור הרחב ולשמוע את הקולות השונים הנשמעים בחברה הישראלית בדבר מקומם הראוי של ערכים ושל חינוך לערכים במערכת החינוך בישראל. בסוף ינואר 2012 פורסם באמצעות העיתונות קול קורא לכתיבת ניירות עמדה,¹ ובו הצבנו שלוש שאלות:

¹ ראה נספח: פנייה לציבור – ערכי מערכת החינוך

- 1) אילו ערכים צריכה מערכת החינוך הישראלית לטפח בקרב התלמידים הלומדים בה?
- 2) מה צריך להיות מקומם של ערכים אלו בסדרי העדיפויות החינוכיים הלאומיים?
- 3) כיצד ראוי להנחיל ערכים אלו ומהן ההשלכות לגבי שיפור המערכת?

ביקשנו מהמשיבים להתייחס ככל האפשר למחקר האמפירי ולציין בפירוט על אילו מחקרים הם נסמכים.

ההיענות לפנייה הייתה רבה, ובמידה מפתיעה גם נלהבת. קיבלנו עשרות פניות ממחנכים וממוסדות חינוך, מאנשי אקדמיה ומהציבור הרחב. עם הכותבים נמנים מורים ומחנכים, רבנים, חוקרים, מורי מורים ופעילים חברתיים. בתוכם תמצאו דמויות ותיקות ובלטות בשיח החינוכי בישראל ולצדן גם קולות חדשים. ניירות עמדה אלו שימשו את חברי הוועדה בדיוניהם וסייעו להם לפתח ולגבש את עמדותיהם. אולם, כאמור, כללי העבודה של הוועדה מחייבים להתמקד במחקר האמפירי; אין בידינו סמכות או כלים מדעיים לקבוע עמדה ערכית בנוגע לחברה או לבוגר הרצויים, או לדרג ערכים מתחרים. הדיון בשאלות הערכיות צריך להתקיים בפורום ציבורי רחב יותר. לכן החלטנו לאסוף את ניירות העמדה ולתת להם פומבי בחוברת זו.

כאמור, אין תמימות דעים בין הכותבים. ביקשנו להביא את מגוון הדעות של מי שטרחו וכתבו אלינו וגם את המחלוקות ביניהם. סידרנו אותם לפי סדר א"ב של שמות המחברים כדי שלא לתת עדיפות לשום כותב או עמדה. עם הערכים שהכותבים מבקשים לקדם תמצאו ערכים אזרחיים (כגון היות אזרח נאמן או ביקורת), הומניסטיים (כגון זכויות האדם), לאומיים (כגון אהבת מולדת), קוגניטיביים (כגון סקרנות ופתיחות אינטלקטואלית), סביבתיים (כגון דאגה לסביבה), בין-אישיים (כגון כבוד הדדי) ואישיים (כגון אוטונומיה). בקרב הכותבים יש שמדגישים את ההלימה בין הערכים השונים ואת הצורך לשלב ביניהם, ויש שעומדים על הסתירות והמתחים בין הערכים, על הצורך להכריע בעד קבוצת ערכים מסוימת ולהציבה בתור מטרה מרכזית של מערכת החינוך, או לחנך לדבר הזה עצמו – ליכולת לחיות בין מתחים וסתירות ולנווט ביניהם. כותבים רבים גורסים כי המערכת מדגישה יתר על המידה את נושא ההישגים הלימודיים, וכי הדבר בא על חשבון החינוך הערכי.

עיון באסופה מעלה שאלות רבות, בהן:

- צרכיו של מי קודמים: צרכי היחיד, המשק, החברה, הלאום, המדינה?
- האם יש סתירה בין הערכים השונים?
- האם יש סתירה בין חינוך לערכים לבין הישגים לימודיים?
- אילו ערכים חשובים יותר? כיצד מכריעים בין ערכים מתנגשים? מי קובע?
- באיזה אופן יש לחנך לערכים אלו?
- מה הבסיס העובדתי לטענות בדבר חשיבותם של ערכים ודרכי החינוך הערכי? מה תרומתו האפשרית והממשית של המחקר בנושא?
- כיצד צריך להתנהל השיח החינוכי-ערכי?

אנו מאמינים שדיון ביקורתי ורציני בשאלות אלו יסייע בהתפתחותה של השפה החינוכית החדשה שהזכיר השר בנאומו ואשר רבים מהעוסקים בחינוך כיום מבקשים אותה. דיון זה עשוי להניב כיווני פעולה פוריים לאנשי חינוך שמבקשים להתמודד עם אתגרי העולם המשתנה. אנחנו בטוחים שהאסופה תתרום לקידום הדיון החשוב הזה.

דרך נוספת לעיין באסופה היא לראות בה מסמך שמייצג קשת רחבה של עמדות בשיח החינוכי-ערכי בישראל. ניתן לחקור את השיח הזה כדי ללמוד את איכויותיו ואת גבולותיו. כך עשו סובינסקי, קנדל ולפסטיין במאמר האחרון בחוברת, ובו הם מסכמים ומנתחים את המאמרים באסופה, ומבקשים להאיר מזווית ראייה נוספת את הנושאים הנדונים בדפי האסופה, את הנושאים המובלעים והמונחים כמונחים מאליהם, ואת הנושאים שבולטים דווקא בהיעדרם (יש לזכור כי אין סיבה להניח שניירות העמדה מייצגים את כלל הדעות בחברה הישראלית, וכי הניתוח ממפה את כלל השיח החינוכי-ערכי בארץ).

העשרת השפה החינוכית והרחבת תכניה יושגו לא רק באמצעות אסופת מאמרים, מגוונת ככל שתהיה, אלא – ובעיקר – על ידיכם, הקוראים. אתם שתפרשו, תגיבו, תהגו בדברים ותמשיכו את הדיון הלאה בקרב אנשי חינוך, מתווי מדיניות והחברה כולה.

ניירות הדעה

פרופ' ח'אולה אבו בקר – בעלת תואר דוקטור בטיפול משפחתי, מטפלת משפחתית מוסמכת ומדריכה מוסמכת. בשנים 1981-1994 שימשה מורה לסוציולוגיה ויועצת חינוכית בתיכון ערבי מקיף, עכו. מ-1998 מרצה במכללה האקדמית עמק יזרעאל. מ-2010 מרצה במכללת אלקאסמי (מרכזת נושא מגדר וחברה). כותבת על בריאות הנפש, חינוך ומגדר, ועל המשפחה והחברה הפלסטינית וקשריהן עם מדינת ישראל.

חינוך לשוויון מגדרי ולאומי

אחת המטרות החשובות של החינוך היא לעצב אדם שיתפקד באופן תקין ופעיל בעתיד. היותי בת למיעוט לאומי בתוך מדינתי ואישה בתוך חברה פטריארכלית הם שני הגורמים בעלי ההשפעה הרבה ביותר על הוויית חיי, והם אבני הדרך בחזוני על מערכת חינוך עתידית בישראל. המטרה המרכזית שאני מציבה לאוכלוסייה הפלסטינית בישראל באמצעות תהליך החינוך היא לעצב אדם שיפנים את ערכי השוויון הלאומי והמגדרי כשני עקרונות שווי-ערך ובלתי ניתנים להפרדה. דרישה זו חשובה במיוחד לחברה שלי, המאופיינת כחברה במעבר, חברה שמדינתה רואה בה מיעוט חשוב. החזון שלי הוא חברה פלסטינית בתוך ישראל המסוגלת לשלב באופן אקלקטי, יעיל ורגיש את עקרונות השוויון המגדרי המאפיינים את המודרנה בערכים מסורתיים שאינם פוגעים בזכויות האדם; ובמישור הלאומי - לממש את עקרונות השוויוניות הלאומית שלה בדומה לשוויוניות הלאומית הציונית, בלי לפגוע בחוקי המדינה.² חזון זה יוכל להתממש אחרי שמערכת החינוך תאמץ את שני העקרונות ותפעיל אותם בו-בזמן בבתי הספר בישראל, החל מבתי הספר היסודיים, תוך כדי יישום דרכי הוראה וחשיבה ביקורתיות.

המציאות העכשווית של הפלסטינים אזרחי ישראל איננה מאפשרת להפריד בין שני סוגי השוויון. נכון יהיה לדון בשני סוגי הקיפוח כבשני צדדים של אותו מטבע בעת הדיון בשוויון פוליטי, חברתי, תרבותי, לאומי, אתני, מעמדי, כלכלי, תעסוקתי, ביטחוני ודתי. ההפרדה בין שוויון לאומי לשוויון מגדרי מלאכותית. קיים דמיון רב בין הדרכים שבהן מדינת ישראל והחברה הפלסטינית בתוכה מאמצות הפרדה כזאת בתור מדיניות, שהרי בעוד מוסדות שונים במדינה קוראים לשוויון מגדרי בחברה הפלסטינית כאחת הדרישות לזכויות האזרח ולצדק חברתי, הם עצמם "משדרים" שכל עוד המצב הביטחוני והפוליטי במזרח התיכון אינו יציב, הקרקע עדיין אינה בשלה לשוויון אזרחי של האוכלוסייה הפלסטינית בישראל. זו מצדה קוראת לשוויון אזרחי מידי ולמדיניות של צדק חברתי כלפיה. בד בבד, אותה אוכלוסייה סבורה שכל עוד המצב הביטחוני והפוליטי אינו יציב, הקרקע עדיין אינה בשלה לשוויון מגדרי.

כאשר קבוצה מסוימת קובעת לקבוצה אחרת את גבולות הזכויות, השוויון והרווחה, מופעל מנגנון של שליטה ושל דיכוי. כך, מדינת ישראל מדכאת את הפלסטינים, והם בתורם מדכאים את הנשים. מצב כזה של שימוש בררני בערכי דמוקרטיה מצביע על אימוץ הדמוקרטיה כאסטרטגיה ולא כאידיאולוגיה. ישראל טוענת שהאוכלוסייה הערבית איננה "בשלה" להבין ולאמץ את עקרונות הדמוקרטיה המודרנית, ובתור דוגמה ל"חוסר הבשלות" היא מביאה את ההתייחסות הפטריארכלית כלפי הנשים. בה בעת החברה הפלסטינית מאשימה את המדינה כי היא מתמקדת בקריאה לשוויון מגדרי בעודה מתעלמת מהדרישות לשוויון לאומי, מקיימת "קולוניאליזם תרבותי" ומתערבת באורח גס בעניינים הפנימיים של תרבות האוכלוסייה הפלסטינית בישראל.

במאמר זה יובאו ההמלצות הבאות: (א) לאמץ עקרונות של שוויון לאומי ואזרחי ושוויון מגדרי כעקרונות של אידיאולוגיה דמוקרטית בסיסית; (ב) לא להתנות אימוץ והפעלה של סוג אחד של שוויון באימוץ ובהפעלה של סוג אחר של שוויון; (ג) להימנע מלדרג שני ערכים אלו של שוויון על-פי חשיבות; (ד) להשתמש במערכת החינוך לגישור פערים היסטוריים בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הפלסטינית במדינה ולגישור פערים מגדריים בתוך החברה הפלסטינית בישראל.

² רבינוביץ', ד' ואבו בקר, ח' (2002). הדור הזקוף. תל-אביב: כתר.

יהיו מי שישפטו את הקריאה לאימוץ סימולטני של שני סוגי השוויון ויגדירו "קיצונית" ואף "פעולה של המרדה", מה גם שהדרישה היא לחנך לשני סוגי השוויון בתוך אגף החינוך לערבים³ בישראל.

כאשת חינוך ובריאות הנפש אני מעוניינת לסרטט תמונה עתידית דמיונית של חברה פלסטינית בתוך ישראל, החיה על פי עקרונות השוויון המגדרי והלאומי. בתסריט שאני מציעה, אגף החינוך לערבים בישראל פועל למען יישומה של תכנית כזאת.

מאפייניה של מערכת החינוך הערבית בישראל

למערכת החינוך הערבית בישראל ארבעה מאפיינים בולטים: ניהול פטריארכלי; פירמידה ניהולית שראשה אינו משקף את בסיסה; תכניות לימודים בעלות חלוקה מגדרית מסורתית שאיננה משקפת את המצב המשתנה בשטח; הכשרה אקדמית של מורים ערבים שאינה מכשירה אותם לעבודה עם האוכלוסייה הערבית.

ניהול פטריארכלי

ביישובים ערביים בולטת התופעה שמנהלי בתי ספר מגייסים את החמולה, עסקנים פוליטיים, מנהיגי מפלגות, גורמים ביישוב, קבוצות מורים והורי תלמידים כדי לקדם נושאים אישיים. הם עושים זאת בין השאר כדי לפגוע במורים ביקורתיים או מתחרים. קצתם אף הואשמו בהפעלת הגישה הפטריארכלית בניסיון להטריד מורות הטרדה מינית. הניהול איננו שקוף ואיננו מעודד משוב וביקורת מקצועית פנימית וחיצונית. למרות תהליך האקדמיזציה של מערכת החינוך הערבית, השיטה יוצרת הבניה מחודשת של עקרונות הדיכוי החברתי המושתת על עקרונות הפטריארכיה. השיטה מתאפשרת עקב התרבות הפוליטית שהתפתחה בין המדינה לבין המיעוט הפלסטיני בתקופת הממשל הצבאי (שהסתיים בסוף שנות השישים). מדיניות זו ראתה בפלסטינים שבתוך ישראל אספסוף נחשל, מסורתי, נצלן ואופורטוניסטי, שאפשר "לקנות" אותו תמורת טובות הנאה. הניהול הפטריארכלי מביא בין השאר לידי כך שמנהיגות בתי הספר בישראל, במקום שתשמש מודל לשינוי חברתי, מְבַנָּה את הדגם המסורתי ומעניקה לו תפקידים בעלי השפעה חינוכית, חברתית, תרבותית, כלכלית ופוליטית.

פירמידה ניהולית שראשה אינו משקף את בסיסה

בעוד העיסוק בהוראה נתון בידי נשים, הניהול נתון בידי גברים. כ-80% של המועסקים בהוראה, בעיקר בבתי הספר היסודיים, הן נשים, אך בידיהן רק 7.5% מעמדות הניהול. מצב זה נחשב "נורמלי" ואינו מעלה כל שאלה מקצועית, פוליטית או חברתית. הניהול הפטריארכלי של מערכת החינוך ושל המועצות המקומיות מסייע לשמר את התמונה. מדיניות זו משקפת עמדה מוטעית של המדינה. למעשה, באמצעות התעלמות זו המדינה משתתפת בתהליך של דיכוי מגדרי של ציבור הנשים הפועלות במערכת החינוך.

תכניות לימודים בעלות חלוקה מגדרית מסורתית שאיננה משקפת את המצב המשתנה בשטח

בתכניות הלימודים מוצגים בעיקר גברים בתור דמויות המנהלות את העולם הכלכלי, הפוליטי, הדתי והחברתי. החלוקה והתייג המגדריים הבאים לידי ביטוי בתכניה של תכנית הלימודים אינם משקפים את ההתפתחות שחלה בחברה הפלסטינית בתוך ישראל. הם גם נוגדים את ההנחיות של חוזרי מנכ"ל משרד החינוך בנושא השוויון המגדרי. כבר בשנות התשעים של המאה שעברה הועלתה ביקורת כלפי הנושא המגדרי, אולם היא הושתקה. התוצאה הברורה היא שמערכת החינוך הערבית על תכניה, מודל הניהול שלה וחלוקת הכוח בפועל בין שני המגדרים בה אינה בגדר סוכן של שינוי חברתי, בעיקר לא בנושא של שוויון לאומי או שוויון מגדרי.

הכשרה אקדמית של מורים ערבים שאינה מכשירה אותם לעבודה עם האוכלוסייה הערבית

תכנית הלימודים במכללות להכשרת עובדי הוראה איננה מכשירה את המורים הצעירים לעבודה עם אוכלוסיות עניות (כ-55% מהקטינים הפלסטינים חיים מתחת לקו העוני) ועם חברה מסורתית בשלבי שינוי. ההכשרה איננה מעניקה לבוגרים כלים להתמודד עם ציבור של הורים מסורתיים מאוד מכאן ועם

³ אף שההגדרה המדויקת של האוכלוסייה הערבית בישראל היא "פלסטינים אזרחי מדינת ישראל", משרד החינוך קבע שהמשרד המנהל את ענייני החינוך של האוכלוסייה הפלסטינית בישראל ייקרא "אגף החינוך לערבים". תיאור רשמי זה ישמש במאמר בהקשר זה.

ציבור של הורים מודרניים מאוד מכאן. היא גם איננה מכינה אותם להתמודד עם מציאות שבה ידע הכולל פרטים אישיים על בני אדם נאגר במאגרים אלקטרוניים של גופים רבי-עוצמה ומשמש בגסות את מטרותיהם.

מדיניות גלויה ומדיניות סמויה

בעולם החשוף להשפעות גלובליות מתרחשים בלי הרף שינויים ערכיים, פוליטיים וחברתיים. הדבר מעורר את השאלה: מדוע צעירים יהודים ופלסטינים תושבי ישראל, במהלך כל שנות קיומה של המדינה, לא אימצו עקרונות של שוויון לאומי ואזרחי ולא פיתחו יחסים של רוב ומיעוט שונים מאלו של הוריהם ושל הדורות הקודמים להם? שאלה דומה עולה בהקשר של ההתנהגות המגדרית של החברה הפלסטינית בישראל.

התשובה טמונה במדיניות המוצהרת והסמויה בשני הנושאים: אין מדיניות שחותרת לשוויון לאומי בין יהודים וערבים בישראל, ואין מדיניות שחותרת לשוויון מגדרי חד-משמעי בקרב האוכלוסייה הערבית במדינה. המדיניות המוצהרת של משרד החינוך בשני נושאים אלו איננה מיושמת בבתי הספר הערביים ואיננה באה לידי ביטוי לא בתכניות הלימודים ולא בספרי הלימוד במקצועות הנלמדים או בקשר שבין בתי הספר ומשרד החינוך. המצב בשני הנושאים מנוהל על-פי מדיניות הדואגת לקיום חיי היום-יום בשטח ותו לא. התנהלות השטח משפיעה על תהליך הסוציאליזציה של התלמידים הפלסטינים בישראל, מדור לדור.

מערכת החינוך פועלת על-פי תכנית פוליטית ובה שני חלקים: (א) תכנית גלויה, הבאה לידי ביטוי בחוזרי מנכ"ל; (ב) תכנית סמויה, הבאה לידי ביטוי בפעילויות בשטח באמצעות הפוליטיקה של ניהול חיי היום-יום בבתי הספר. המדיניות המוצהרת של משרד החינוך בנושא הקשר שבין המדינה לבין אזרחיה הפלסטינים באה לידי ביטוי בחוזרי מנכ"ל (ר' לדוגמה חוזר מנכ"ל תשס"ג(ד) 4-9.4). המדיניות הסמויה מיושמת באמצעות התייחסותן של רשויות המדינה לכל פעילות בעלת אופי פוליטי בבתי הספר הערביים. מדיניות המשרד בנושא שוויון מגדרי הוכרזה בחוזר מנכ"ל (תשס"ז/1-9.2).⁴

המדיניות הסמויה באה לידי ביטוי באופי הניהול של בתי הספר הערביים. לדוגמה, המערכת פטריארכלית מאוד: הניהול איננו עומד במבחן השקיפות, וקיימת ריכוזיות רבה ללא האצלה נכונה של סמכויות. מגמה זו פוגעת בחינוך לשוויון מגדרי במערכת החינוך לערבים, ועקב זאת גם בחברה הערבית. חוזר המנכ"ל שצוין לעיל קורא לאמץ וליישם את החינוך לשוויון בכל בתי הספר, תוך נקיטת אמצעים מערכתיים וגם פרטיקולריים, כגון שימוש בכלים רגישים מבחינה תרבותית בעת החדרת השינוי לשטח. ברם מדיניות זו איננה מיושמת במערכת החינוך לערבים.

מבחינת התכנים, ספרי הלימוד המשמשים את התלמידים בכל המקצועות אינם משקפים את המבנה הנוכחי של החברה הפלסטינית ואינם פותחים אפיק לחברה עתידית. התכנים בספרים ובמקראות יוצרים הבניה מחודשת של תפקידים ומקצועות מסורתיים, שקצתם כבר נעלמו מהחברה הפלסטינית בישראל. אין ויכוח בדבר חשיבות ההיכרות עם המסורת כאחד מהיבטי התרבות, אולם לא בזה מדובר. חסרה תכנית שתלמד ותנחיל את המסורת הפלסטינית באופן שמעורר כבוד ואהדה אצל התלמיד הפלסטיני. כאשר לומדים על החקלאות המסורתית – שנכחדה בינתיים – ולא לומדים על חקלאות מתועשת או על הייטק, הטומנים עתיד מבטיח יותר לפלסטינים, אין פלא שהתלמידים אינם מתלהבים. במילים אחרות, אגף החינוך לערבים אינו פועל כסוכן מודרנה, אלא מפעיל את השפעתו לשם החיאה והבניה מחודשת של הפן המקבע של המסורתיות, מלמד אותו ומשמר אותו. המדיניות הסמויה היא אפוא להשתמש בבתי הספר הערביים לשם שמירה על אוכלוסייה פלסטינית נחשלת, ענייה ומפגרת אחר הקדמה של המאה ה-21, אוכלוסייה שאינה מוכשרת להשתתף בניהול ענייניה של מדינה מודרנית שפניה אל העתיד כמיעוט בעל יכולות שוות. מדיניות זו משרתת ומשמרת את היעדר השוויון הלאומי.⁵

עדויות רבות מן השטח מראות כי החברה הפלסטינית בישראל טרם הפנימה את חשיבות החינוך בחייהן של נשים ואת עקרונות השוויון בין המינים. תכניות חינוך לשוויון מגדרי בחברה הפלסטינית בתוך ישראל הוצעו ויושמו במהלך 30 השנים האחרונות על ידי גורמים בחברה האזרחית, בעיקר ארגוני נשים.

⁴ את חוזרי המנכ"ל אפשר למצוא באתר <http://cms.education.gov.il>

⁵ אבו בקר, ח' (1995). בית הספר הערבי, חלוץ שוויון הוא לא. בתוך מצא מין את שווינו. מקראה לעובדי הוראה. הממונה על שוויון בין המינים בחינוך: משרד החינוך, התרבות והספורט. עמ' 129-132.

אלה שיתפו פעולה עם ארגונים פמיניסטיים בחו"ל או עם ארגונים פמיניסטיים יהודיים בישראל, ולכן החברה הפלסטינית השמרנית תוקפת את עצם הרעיון של חינוך לשוויון מגדרי.⁶ בחברה הפלסטינית יש הטוענים כי תהליך השינוי במהות היחסים המגדריים הוא קולוניאליסטי במהותו ונועד לכפות ערכים מערביים על החברה הערבית והמוסלמית במזרח התיכון. בשטח קל מאוד לתקוף ארגונים המנהלים בידי נשים ופועלים למען רווחתן של נשים. מה מאפשר לציבור של גברים – שרובם אינם משכילים – לתקוף נשים משכילות, מנהיגות, יוזמות, חלוצות, נשות מקצוע שרובן מעניקות שירותי רווחה וחינוך לקהילות בחברה הערבית? כשגברים אלו תוקפים נשות מקצוע בגין תפקידן המקצועי, הם עושים זאת כגברים המנהלים שיח עם נשים, לא כנזקקים המנהלים שיח עם נשות פרופסיה. למרות התמקצעותן של נשים ערביות, הדומיננטיות של המסורת ושל המנהגים עדיין מאפשרת לגברים להפעיל את סמכותם המגדרית על הסמכות המקצועית של נשים בעלות מקצוע.

המיעוט מחקה את המדכא

החברה הפלסטינית בישראל חיה בתוך שני מצבים סותרים: לחימה על עקרונות בד בבד עם ניהול חיי יום-יום המנוגדים לאותם עקרונות. המצב האחד הוא חייהם מול המדינה. החברה הפלסטינית נלחמת על ערכי שוויון ודמוקרטיה מול מדינת ישראל, מתוך חיי יום-יום שאינם שוויוניים ואינם דמוקרטיים. המצב האחר הוא מול הנשים: בעוד החברה הפלסטינית מצהירה על אימוץ של עקרונות מודרנה, שוויון ודמוקרטיה, היא מאלצת את הנשים לחיות את חיי היום-יום בתוך חברה פטריארכלית ולא שוויונית.

לא זו בלבד שמערכת החינוך הממלכתית היהודית איננה משקפת את חיי החברה הפלסטינית בישראל בהתאם לנרטיב של חברה זו, אלא אף מערכת החינוך הערבית בישראל איננה משקפת את הנשים הפלסטיניות בהתאם לנרטיב שלהן ולנקודות מבטן.

בתכניות הלימודים במערכת החינוך הממלכתית אין טקסטים שכתבו פלסטינים המלמדים על עצמם. אין עדות על המלחמות בין יהודים לפלסטינים לפני 1948 מנקודת מבט פלסטינית. אין כל טקסט על נושא הנקבה מנקודת מבט פלסטינית. אין תיאור של הכלכלה הפלסטינית מתוך נקודת מבט של פועל פלסטיני. אין תיאור של המנהגים הערביים מנקודת מבטם של בני תרבות זו.

תכנית הלימודים בחברה הפלסטינית בישראל משקפת את המבנה הפטריארכלי של החברה. התכנים אינם משקפים את שליש הנשים העובדות והתומכות בכלכלת המשפחה הערבית. הם אינם משקפים את כפל התפקידים של נשים עובדות פלסטיניות וגם לא את כפל הקיפוח שלהן כנשים פלסטיניות הן מצד התרבות הערבית הן מצד החברה הישראלית.

הקיפוח ניכר גם בכל הנוגע לניהול המדינה. המדינה מנוהלת בידי תושביה היהודים. אחוז זניח של פלסטינים מאיישים משרות ממשלתיות. הטיעון נגד שילובם של פלסטינים במשרות בכירות במדינה הוא העניין הביטחוני. טיעון זה "יעיל וזול" ופותר את המדינה מחובת הבדיקה העצמית בנושא הגזענות שבתוכה. הוא דוחק את המועמד בעל השאיפות והכישורים להוכיח את חפותו מול ה"אשמה". פלסטינים רבים מוותרים על הזדמנויות ומפנים את האנרגיות והיכולות שלהם לאפיקים אחרים. כך גם נשים פלסטיניות מוותרות על תעסוקה ב"נחלות גבריות" כדי שלא לעמוד במבחנים הגזעניים של גברים. עם זאת, אין זה פלא שחברה בקונפליקט מכניסה את חבריה לקונפליקטים אישיים קשים כאלה.

חזון החינוך העתידי

לנוכח המצב שתואר כאן בקצרה, החזון שלי הוא לבנות מערכת חינוך ערבית בישראל שתעזור לתלמידיה להתפתח כאזרחים בעלי כבוד וערך עצמי. המערכת תכריז על עצמה סוכן שינוי חברתי ומנהיגה של הקהילות שהיא פועלת בהן. היא תכשיר מורים אינטלקטואליים, כריזמטיים, בעלי גישה חיובית לציבור התלמידים, שיתמחו בהעצמה של קטינים, עניים ומדוכאים המשתייכים למיעוט. מורים יוכשרו להדריך הורים בכל נושא לימודי וחינוכי הקשור לעולמם של ילדיהם. מערכת החינוך תפתח את בתי הספר לשיתוף פעולה עם הקהילות בסביבתם בנושאי חינוך, הוראה, בריאות הנפש ותרבות.

⁶ אבו בקר, ח' (2007). ריבוי משמעויות של פמיניזם כדוגמה לחינוך לרב-תרבותיות: פמיניזם של נשים ערביות כחקר מקרה. בתוך פ' פרי (עורכת) חינוך בחברה רבת-תרבותיות. הוצאות כרמל, ירושלים. עמ' 209-187.

בנושא מקצועות ההוראה ורמת ההוראה תציב המערכת אל מול עיניה בנייה של חברה ערבית עתידית שתשתלב עם הקדמה הטכנולוגית העולמית, ובו בזמן תבחר ערכים ראויים מתוך המסורת. היא תכשיר צוותים ותלמידים במסגרת מיזמים חינוכיים מגוונים בשיתוף עמיתים יהודים מישראל ותלמידים ממדינות העולם. היא תכוון את כל תלמידיה להיות בני אדם יוצרים בכל תחום ההולם את כישוריהם ואת כישורנותיהם, ללא הגבלה של מגדר, מעמד, מקום מגורים, לאום וכל מחסום מלאכותי אחר. מורים שחסרים את היכולת להתקדם עם ההתפתחות של מקורות המידע בעולם, ומורים הנכשלים בהתוודעות לגזענות הגלויה או הסמויה שבתודעתם, לא יורשו להמשיך לעסוק בהוראה או בניהול. הניהול יהיה שקוף ופתוח לביקורת ולהיזון חוזר מובנה של הצוות הפנימי של בית הספר, נוסף על הפיקוח. המערכת תנוהל בידי צוותים שישקפו את עקרונות הדמוקרטיה והשוויון ההומניים, הלאומיים והמגדריים. היא תקדם מורות, תלמידות וקבוצות נחשלות, שנשארו מאחור במהלך יותר משישה עשורים מאז קום המדינה בשל מדיניות שקיבעה חוסר שוויון לאומי או מגדרי.

היבטים יישומיים של החזון:

1. המדינה תשקיע בשינוי חברתי, מעמדי, כלכלי ומגדרי באמצעות מערכת החינוך בחברה הערבית. בכל היישובים הערביים ייבנו בתי ספר אסתטיים וידידותיים לילדים.
2. תכנית הלימודים תפתח את הכישורים המוזיקליים והיצירתיים של כל התלמידים.
3. כל התלמידים יעברו אבחון דיסקטי בתחילת כיתה א'. כל הזקוקים לסיוע בהוראה יקבלו אותו מיד באמצעות מורים מומחים.
4. מערכת החינוך תדאג לספק את צורכיהם הפיזיים השוטפים של ילדים נזקקים. מדיניות זו לא תושפע משינויים פוליטיים או כלכליים ולא תהיה קשורה להחלטות מפלגתיות מקומיות או ארציות.
5. תלמידים ערבים ילמדו שלוש שפות: ערבית, עברית ואנגלית, בעזרת מורים שזו שפת אמם והם מומחים להוראתה. בצד השפות ילמדו התלמידים על התרבות ועל המנהגים של דוברי אותה שפה. הם יצפו בסרטים, יקראו ספרות, וקצתם יארחו תלמידים דוברי השפות שהם לומדים ויבקרו אצלם. תלמידים ערבים ויהודים, או ערבים ודוברי אנגלית, ילמדו אלה את שפת אמם של אלה. הם יתכתבו ויתרגלו מבטא, שפה דבורה ושפה מקצועית באמצעות האינטרנט.
6. כל בית ספר יעודד את תלמידיו ללמוד מקצוע מסוים עם תלמידים בבית ספר אחר בעולם. למשל, תלמידי כיתה ה' בעיר סכנין ילמדו כלכלה עם תלמידים בכיתה ה' בעיר סיאול שבקוריאה. תלמידים בכיתה ח' בעכו ילמדו ספרות אנגלית עם תלמידים בכיתה ח' בטנזניה, ותלמידים בבגליה ילמדו אזרחות עם תלמידים יהודים בבאר שבע. מדובר בלמידה חיה באמצעות האינטרנט. צוותי הכיתות המשתתפות יחליטו מה תהיה שפת ההוראה המשותפת.
7. מורים יעודדו את תלמידיהם ללמידה חקרנית, ביקורתית ורבת מקורות מידע, ובכלל זה יצירת קשרים עם תלמידים בני גילם בכל העולם. הם גם יעודדו את תלמידיהם ללמוד להציג לפני אחרים מידע על סביבתם.
8. תלמידים ערבים ילמדו על אירועים כלכליים, פוליטיים ותרבותיים בעולם. הם יקבלו כלים שיעזרו להם לעקוב אחר תהליך הגלובליזציה ולתפקד בו כאנשי מקצוע בעתיד.
9. בחופשת הקיץ, במשך שלושה שבועות בכל שנה, תלמידי בתי ספר תיכוניים ילמדו בקורסים אקדמיים שייבנו במיוחד בעבורם על ידי מכללות ואוניברסיטאות. הם יורשו לבחור את המוסד האקדמי, את השפה ואת המקצועות שילמדו.
10. בוגרי בתי הספר התיכוניים הפלסטיניים לא יתחילו את לימודיהם האקדמיים לפני גיל 20. עד הגיעם לגיל זה הם יעבדו, יתנדבו, או ילמדו בקורסים שירחיבו את השכלתם הכללית. בד בבד, במשך השנתיים האלה יהיו הבוגרים מעורבים בקהילותיהם במיזמים חברתיים. מי שיתקבל ללמוד לימודים גבוהים מיד לאחר בית הספר התיכון יתחייב לצאת במהלך לימודיו, ולפני קבלת התואר, לשנת התנדבות בקהילה (מקומית, בארץ או בחו"ל).
11. כל ספרי הלימוד המשמשים את מערכות החינוך בישראל ייבדקו, ותכנים גזעניים או בעלי הטיה מגדרית, גלויים או סמויים, ינופו מהם בטרם יאושרו ללמידה בבתי הספר.
12. בטקסטים שבתכניות הלימודים, בכל המקצועות, יוצג האזרח הערבי כדמות חיובית, הומנית, תורמת, מכובדת, דמות שאפשר ללמוד ממנה ולהזדהות איתה. הדמויות יכללו נשים וגברים – מודרניים, מסורתיים, כפריים, עירוניים, משלוש הדתות של האזרחים הערבים בארץ – האסלאמית, הנוצרית והדרוזית.
13. תכניות הלימודים בכל המקצועות במערכת החינוך לערבים יחנכו לשוויון מגדרי, ודמויותיהן ותפקידיהן של נשים בתכניות אלו ישקפו את האידיאולוגיה הזאת. נשים וגברים יוצגו באופן שווה,

עיסוקיהם יוצגו כפתוחים לשני המינים, ובכלל זה אפשרויות הקידום בהם. שני המינים יוצגו כשווי ערך בעיסוק המקצועי, בפעילות החברתית ובמחויבויות המשפחתיות.

14. ועדות של אנשי מקצוע פלסטינים מומחים בישראל יקבעו את תכניות הלימוד במערכת החינוך הערבית. תכניות הלימודים בכל המקצועות יחנכו לשוויון לאומי ואזרחי בין היהודים והפלסטינים אזרחי המדינה.

15. כל המשורות והוועדות במערכת, על כל ההתמחויות וכל שלבי המדרג, יכללו אחוז מסוים של נשים מומחיות באותו תחום, בהתאם לאחוז הנשים במערכת החינוך. הוא הדין בנוגע לחברות בוועדות, לתפקידי מפקחות, מנהלות מחוזות וכדומה.

היבטים אלו של החזון המוצע כאן מעלים שאלות רבות, ובהן:

- למה חינוך לשוויון לאומי?

תשובתי: חינוך לשוויון לאומי הוא יישום של חינוך לדמוקרטיה, חינוך שבו אנשים לומדים שהם שווים ערך בהיותם בני אדם ואזרחים במדינה. החינוך לשוויון לאומי ילמד גם על שוויון בין אומות, בין מדינות, בין חברות ובין תרבויות. עקרונותיו ילמדו את הפרט להיות מודע לכל התנהגות גזענית סמויה שלו, בוודאי זו הגלויה, במצבי חיים מגוונים. נוסף על כך, בתכנית הלימודים של החינוך לשוויון לאומי תידון לעומק סוגיית אחריותו של הפרט כל עוד הוא מדכא אדם אחר. הנחלה של שוויון לאומי ושוויון מגדרי מצריכה תהליכי חינוך וסוציאליזציה שיאפשרו לדון בעקרונות ובערכים של השוויון, ללמוד אותם ולהפנימם, להפעיל אותם ולהשרישם – כל זאת כדי להנחילם הלאה.

- האם חינוך לשוויון לאומי אינו בגדר סכנה למדינת ישראל?

תשובתי: הביטחון של מדינת ישראל טמון בכוחה הצבאי שנועד להגן על גבולותיה מבחוץ ועל כוחה המודיעיני שנועד לשמור על ביטחונה מבפנים. חינוך לשוויון לאומי בין אזרחי המדינה יניב דורות של אזרחים גאים, חפים מרגשי מרירות. האנרגיה שלהם תתועל לבנייה עצמית, ובתהליך זה הם יבנו ויפתחו את קהילותיהם ובכך ישתתפו בבניית המדינה. הם לא יהיו נתונים בתחושות של קיפוח ושל אפליה. הם יוולדו אל תוך מדינה שתעניק להם תחושה של "מדינת אם – מדינת מולדת" ותזמן להם אפשרויות לפתח תחושה של שייכות ואחריות. בתנאי הביטחון של המדינה ישפר תרחיש זה את מצבו של "ביטחון הפנים". במישור הכלכלי, ובעיקר ברמת המקרו, יואץ במידה ניכרת פיתוח ההון האנושי ותתחזק תחושת הרווחה והערך העצמי.

- האם אפשר להוציא את החזון מן הכוח אל הפועל? האם אפשר לממש את ההצעות? האם אפשר לשנות מציאות של חוסר שוויון לאומי ומגדרי?

תשובתי: כן. שילוב של אמונה בחזון, חקיקה מתאימה, הכשרה ראויה של צוותים וכן עיצוב של ספרי לימוד בעלי תכנים ראויים, תקציבים מתאימים, ביצוע זהיר, פיקוח וליווי מקצועי תומך לתהליך השינוי – כל אלה יכולים להבטיח את מימושו של החזון.

בנושא השוויון הלאומי אפשר ללמוד מהניסיון של דרום אפריקה, שעמלה באמצעות מגוון של כלים על שינוי דמותה של האוכלוסייה השחורה. התהליך עודנו קשה שם בגלל ההתנגדות של חלק מהאוכלוסייה הלבנה מצד אחד והנחשלות הרבה של האוכלוסייה השחורה מן הצד האחר.

בנושא המגדרי אפשר ללמוד מהניסיון הטרי של רואנדה. בעקבות מלחמת האזרחים בסוף שנת 1994 נחקקו בה חוקים שחוללו שינויים במישור הלאומי ובמבנה חלוקת הכוח המגדרי במדינה. בעשור האחרון הפכה רואנדה למדינה הראשונה בעולם שרוב חברי הפרלמנט בה (56%) הן נשים – נתון המשקף את שיעורן באוכלוסייה (55%). שליש מכלל השרים, השופטים בבית המשפט העליון, ראשי המועצות המקומיות וכלל המשורות הבכירות הן נשים. עד החקיקה האחרונה הייתה רואנדה מדינה פטריארכלית, שבטית, גזענית ומושחתת. החקיקה ומערכת החינוך עזרו לה לעבור תהליך של דמוקרטיזציה מפקחת. דוגמאות ממדינות סקנדינביה מוכיחות שחקיקה ראויה, הבאה לשקף אידיאולוגיה של דמוקרטיה אמיתית ושל זכויות אזרח וצדק חברתי, מצליחה לשנות דיכוי מגדרי, לאומי, מעמדי, חברתי ומסורתי.

ד"ר יוסף אבינון – מרצה לפילוסופיה של החינוך במכללת סמינר הקיבוצים. חינוך לערכים הוא נושא קרוב מאוד ללבו הן כהורה ומחנך והן כאדם בעל השקפת עולם הומניסטית, והוא מרבה לעסוק בו במסגרת ההוראה במכללה, תחת הכותרת "תרבות של רייטינג או חינוך לתרבות". ד"ר אבינון הוא מחברם של הספרים "מטרות וערכים בחינוך" (2002) ו"הגשמה עצמית" (2005).

חינוך לחיים בעלי משמעות¹

*מרבית בני האדם הולכים לעולמם כאשר
המוזיקה שלהם עדיין כלואה בקרבם.
(הנרי תורו)*

מבוא

במאמר זה אנחנו שואלים "מה משמעותם של החיים כפי שהם משתקפים בתודעתנו ובאופן שבו אנו רואים את עצמנו?" לשאלה זו מוצעות שתי תשובות או תפיסות בסיסיות המשלימות זו את זו:

1. החיים כהליך דינמי של התהוות, צמיחה ויצירה.

2. החיים כהליך בלתי פוסק של סקרנות, חקירה והתפלאות.

מתוך שתי תפיסות אלו אנחנו גוזרים שלוש מטרות-על של החינוך: לחנך להגשמה עצמית, לחנך לסקרנות ולחנך לאוטונומיה אישית.

החיים כהליך דינמי של התהוות, צמיחה ויצירה

הביטוי המובהק של חיים הוא היכולת לגדול ולהשתנות. אדם חי הוא אדם יוצר שנע קדימה, מתפתח ומשתכלל, אדם שאינו מסתפק במה שיש לו; אדם החותר תמיד להתחדש ולהשתבח, לחיות חיים עתירי משמעות ותוכן; אדם השואף לשלמות אישיותו ולמרב הצמיחה האישית על כל גווניה ורבדיה. השגרה, ההרגל והקפיאה על השמרים הם לו בבחינת מוות. הדינמיות, הלהיטות והיצירתיות הן לו בבחינת טבע שני, ואילו הסטטיות והפסיביות הן בגדר מחנק.

החיים כתשוקת התהוות ויצירה פירושים תהליך אין-סופי של "התגברות עצמית" (ניטשה) והגשמת הפוטנציאל בתחומים שונים. זהו תהליך שבו האדם מקבל עליו אחריות לגדילתו ולהתפתחותו. הגדילה איננה תהליך שמתרחש מאליו, האדם הוא שצריך לחוללה. האדם הגדל איננו ממתין שמלאכתו תיעשה בידי אחרים. אין הוא תלוי באחרים, אלא אם כן הם מקדמים את גדילתו, והוא שואף לעצמאות רוחנית. הגדילה מעניקה לו כוח ופוטרת אותו מן ההזדקקות לטיפולם של אחרים. האדם הגדל אינו מנסה להתאים את עצמו לסביבה, אלא להפך: הוא מבקש להתאים את הסביבה לצרכיו ולקידומו האישי. אין הוא ממתין שהסביבה תיצור אותו, אלא הוא יוצר את הסביבה. ביחסים שבינו לבין הסביבה הוא השולט, ולא הנשלט. הוא המכוון, ולא המכוון. הוא בונה את הסביבה ומעצב אותה כך שתשרת אותו שירות מרבי.

החיים כהליך בלתי פוסק של סקרנות, חקירה והתפלאות

תפיסה זו של משמעות החיים קשורה בתפיסה הראשונה. על-פי תפיסה זו, חיים פירושים "היכולת להתפלאת" או "היכולת להיות סקרן". האדם הסקרן הוא האדם המתפלאת, אדם שאחד מסימני ההיכר המובהקים שלו הוא הספקנות. הספק הוא הכוח המניע של חינוך. הוא יודע כי הספקות עשו את האנשים חכמים, וכי שאלות, יותר מתשובות, הן המקור לגדילה ולהתחדשות. אין הוא חושש לשאול, להסתכן

¹ המאמר נכלל בספר: תדמור, י' ופריימן, ע' (2012). חינוך - מהות ורוח. תל אביב: מכון מופ"ת; כליל:

סיכונים מבוקרים, לטעות ולהיכשל, כי הוא מבין שזו הדרך המשמעותית היחידה ללמוד. הקו המנחה את האדם הסקרן הוא שאין דבר – ובכלל זה הדברים המובנים מאליהם ביותר, המקובלים ביותר, "פרות קדושות" וכדומה – המחוסן מפני ביקורת או פטור ממנה; ביקורת שפירושה חיפוש בלתי נלאה אחר דעות סותרות וחשיבה מחודשת על דברים. יש לראות אפוא את הספקנות בראייה קרטזיאנית כמתודה של חשיבה הקובעת כי עלינו להימנע מן הפיזיות ומן הדעות הקדומות וכי אל לנו לקבל שום דבר כאילו היה אמת, אלא אם כן הוא עומד במבחן הביקורת.

האדם הסקרן הוא גם אדם אוטונומי, המגדיר לעצמו את מטרותיו, מגבש דעה עצמית על הדברים החשובים לו, בוחר בין חלופות ובוחר שוב ושוב את פעולותיו ואת גישותיו.

מהן המטרות החינוכיות הנגזרות מן התפיסות שהצגנו: חינוך להגשמה עצמית, חינוך לסקרנות וחינוך לאוטונומיה אישית?

חינוך להגשמה עצמית

חינוך להגשמה עצמית תכליתו לסייע לתלמיד לממש את הפוטנציאל הגלום בו. כדי שיוכל לפתח את עצמו כראוי, על התלמיד ללמוד להכיר את עצמו. העיקרון המנחה הוא העיקרון הסוקראטי "דע את עצמך". ככל שהאדם מיטיב להבין את עצמו, כך גוברת חירותו ומסתמן לפניו אופק האפשרויות. האדם המגשים את עצמו הוא אפוא אדם שמפתח בכוחות עצמו סוגים שונים של מודעות עצמית:

א. מודעות תחושתית – המודעות של האדם לגופו, לתחושותיו (לגבולות הכאב והשמחה שלו), לתנועותיו (המגושמות או המשוחררות), לקצב נשימתו, לפעילות לבו, למשקלו, לעצם נוכחותו, ובמילים אחרות – לקצב החיים של גופו. המודעות התחושתית אמורה לסייע לתלמיד להקשיב לגופו ולשלוט בו, להיות אדון לגופו כך שיוכל לנצלו ולהפעילו בדרך היעילה והמתאימה ביותר לתכליותיו ולמטרותיו.

ב. מודעות תפיסתית – המודעות של האדם לסובב אותו. תכליתה לאפשר לתלמיד לברר איזו מערכת יחסים הוא מנהל עם העולם הסובב אותו (בני אדם ועצמים): האם הוא דוחה אותו? האם הוא מתגונן מפניו? האם הוא בורח ממנו? האם הוא חסר אמון כלפיו וחושש ממנו? האם הוא נוטה לראייה פסימית? האם גישתו פסיבית ומגיבה? ולעומת זאת – האם הוא מקבל את העולם? בוטח בעצמו? מאמין בבני אדם? האם הוא בעל ראייה אופטימית, אקטיבי ויוזם? וכן, מהי מערכת הציפיות שלו: האם הוא מצפה שאחרים יעשו בשבילו? האם הוא ממלא תפקיד שאחרים קבעו בעבורו? האם הוא חושב שמגיע לו הכול? האם הוא מראה סימנים של עצבנות ותוקפנות? האם הוא נוטה לסבך דברים או לעקוף אותם, או שהוא בעל גישה אחראית? האם הוא מקבל עליו משימות? האם הוא סובלני ומתחשב? האם גישתו ישירה ועניינית? האם הוא רואה את הדברים באופן אובייקטיבי, כמות שהם?

ג. מודעות הכרתית – היכולת של האדם להיות אמיתי ואותנטי עם עצמו. זו הסגולה להודות בשקר (זיוף, צביעות, העמדת פנים) ולדבוק באמת כבערך עליון. זו הדרישה להוריד את המסכות (להפסיק לשחק) ולהיות מה שהנך, כלומר נאמן לעצמך, לצד הסגולי והייחודי של אישיותך. מול המודעות ההכרתית עומדת ההונאה העצמית. הונאה עצמית, כפי שהראה סארטר, היא השקר שאדם משקר לעצמו. בהונאה עצמית האדם מנסה להסתיר מעצמו את האמת. האדם המשקר והאדם שמשקרים לו נעשים אחד. במישור היחסים הבין-אישיים אדם כזה חי בשביל אחרים, כלומר הוא ממלא את התפקיד שאחרים קבעו בעבורו. על-פי בובר אלה יחסי "אני-לז", להבדיל מיחסי "אני-אתה".

המודעות ההכרתית תכליתה אפוא לעזור לתלמיד להשתחרר מן ההונאה העצמית, לקדמו לקראת חיים של אמת ויושר פנימיים ולאפשר לו לקיים יותר ויותר מערכות יחסים של "אני-אתה".

ד. מודעות רגשית – בני האדם אינם יצורים אינטלקטואליים (שכלתניים) בלבד, אלא גם יצורים רגשיים. המודעות הרגשית נועדה לסייע לתלמיד לפתח את האינטליגנציה הרגשית שלו, להכיר טוב יותר את הקשת הרחבה של רגשותיו החיוביים והשליליים ולהתמודד עמם; להביע את רגשותיו בחופשיות וללא אילוצים, להבין את רגשותיו, לעדנם ולשלוט בהם באמצעות חשיפתם בפני אחרים והעמדתם למבחן פומבי של אמת ובהירות, ולטפח אכפתיות ואמפתיה כלפי מצבים רגשיים של הזולת.

ה. מודעות יצירתית – הרחבה ושכלול של שאר המודעות שצוינו. יש בה משום "הליכה אל מעבר", "פריצת גבולות", "הרחבת תחום האפשרויות", "הזינוק אל הבלתי ידוע". היא מבקשת לפתח את הדמיון ואת יכולת ההחזקה (visualization) של התלמיד כך שיוכל לחרוג אל מעבר לתנון המידי, כאן ועכשיו, אל האפשרי, אל הזר והבלתי מוכר, אל היוצא דופן, הפנטסטי והמסתורי. מודעות זו גם מבקשת לשחרר את התלמיד מכבילות לדרכי חשיבה ועשייה קבועות ומוגדרות מראש, לקראת סלילת אפיקים חדשים ומקוריים של יצירה. הלמידה פעילה וחוייתית ונועדה לחשוף את התלמיד למספר רב ככל האפשר של התנסויות בעלות משמעות בעבורו.

חינוך לסקרנות

החינוך לסקרנות הוא חינוך להווייה של שאלות, כלומר חינוך שתכליתו ללמד את התלמידים לתפקד בתנאים של עמימות ובמציאות זורמת ומשתנה של בעיות ושל חוסר ודאות, של ספקנות, ביקורתיות וחיפוש אחר האמת. פתגם סיני אומר "אדם ששואל עשוי להיות טיפוש שתי דקות, אבל אדם שאינו שואל יהיה טיפוש כל חייו". על המורים לעודד את התלמידים ולדרבנם לשאול שאלות ולהטיל ספקות, לא לקבל שום דבר כמובן מאליהם או כמצוות אנשים מלומדה, לא לפחד מקשיים ומבעיות.

כיום יש בחינוך יותר מדי סימני קריאה ופחות מדי סימני שאלה. רוב תלמידינו מטלטלים עמם בתום לימודיהם אוסף של ידיעות טפלות, מוזיאון של גרוטאות. מורים רבים מחניקים את הספונטניות של תלמידיהם והורגים את סקרנותם.

עלינו ללמד את תלמידינו שהחינוך אינו משהו שעושים לאנשים (דחיסת ידע), אלא משהו שאנשים עושים לעצמם (יצירת ידע). הלומד הוא שיוצר את הלמידה. החינוך נתפס כהליך בלתי פוסק של התדיינות וחקירה, המבוסס על יצירת ידע לשם הבנה. תהליך זה רצוף נעלמים, שאלות, ספקות והשערות, ומי שמפחד מאלה ומחפש דרכים סלולות ומוגנות היטב, מוטב לו שלא יעסוק בחינוך. כי במקום שבו אנשים אינם מוכנים לקבל עליהם סיכונים, לחיות עם ספקות ושאלות פתוחות, לטעות ולהיכשל, לעולם לא יתרחשו דברים משמעותיים ומעניינים באמת; שם הכול מתנהל על-פי אמת אחת ועל-פי מה שנקבע ונגזר מראש. וחינוך המושתת על אמת מוחלטת, והוא כולו גזור וקבוע מראש, הוא חינוך (תעמולה, אינדוקטרינציה) ולא חינוך.

בשאלות יש בוודאי משהו מרגיז ומקומם מאוד. לעתים קרובות אנשים מרגישים מאוימים לנוכח שאלות. אבל אולי דווקא בשל כך הן כה חשובות, שכן הן מכריחות אותנו לחזור ולבדוק את עצמנו ולהגדיר לעצמנו טוב יותר את מה שאנו באמת רוצים לומר או להשיג. הן מחייבות אותנו לראות דברים מנקודות מבט שונות ומאפשרות לנו להציף אל העתיד. העמדת השאלה כמנוע חיפוש אחר האמת במרכז הדיון בכיתה, והפחתה בערך המופרז שמורים רבים מייחסים לתשובות "נכונות", יכולות לשמש אחד האמצעים המרכזיים להשגת פתיחות וסובלנות מצד מורים לשאלות "מטרידות" או לתשובות "לא נכונות", ואף להעצמת החשיבה היצירתית, שמקורה בהכרה ש"התשובה" אינה ידועה מראש ושתמיד אפשר להציע תשובות אחדות לשאלה נתונה.

החינוך לסקרנות אמור אפוא לאפשר למורים ליצור אקלים למידה שהתלמיד ירגיש בו חופשי לבטא את דעותיו ורגשותיו, חופשי לטעות, חופשי ללמוד מן הסביבה, מחבריו ללימודים, מן המורה ומן הניסיון. על החינוך לסייע לתלמידים לחוש את חדות הלמידה, שהייתה כל כך טבעית בילדותם.

חינוך לאוטונומיה אישית

החינוך לאוטונומיה אישית תכליתו לסייע לתלמידים להיות בני אדם בלתי תלויים העומדים ברשות עצמם, מכוונים את גורלם על פי בחירתם ומקבלים עליהם אחריות לחייהם. אדם אוטונומי הוא אפוא אדם שמגלם באישיותו ערכים של בחירה, הִקוּוּנָה עצמית ואחריות. "בבחירה" פירושה היכולת לבחור בין אפשרויות מתוך שיקולים הולמים, ולהכריע ביניהן. מכאן ברור שבחירה מניחה שיקול דעת ולפיכך למידה. אדם אינו בוחר אם הוא מגיב באופן אוטומטי (אינסטינקטיבי) לגירויים שונים. כדי לעשות בחירה בעלת משמעות, ואפילו כדי לעשות בחירה רעה או טיפשית, נדרשת דרגה מסוימת של יכולת קוגניטיבית. חינוך לבחירה פירושו המינימלי הוא אפוא ללמד דרכי חשיבה ושיקולי דעת ההולמים את

העקרונות ואת אמות המידה הנהוגים בתחומים השונים (בתחום המוסרי, בתחום הדתי, בתחום האסתטי, בתחום העיוני-מדעי ובתחום האזרחי-חברתי), באופן שיאפשר להכריע על-פיהם.

כשאדם מחליט לבחור, הבחירה היא שלו עצמו. אדם אינו עושה כל בחירה כאשר הוא תלוי בגורמים שאין לו שליטה ואף לא פיקוח עליהם, אלא הם שולטים בו. מכאן שאין אדם יכול לעשות בחירה אלא אם כן הוא עושה זאת מרצונו החופשי, כלומר כשהוא-הוא עושה את הבחירה. עם זאת, מובן כי אדם אינו יכול להיות בלתי תלוי לחלוטין באחרים. אין הוא מסוגל לספק בכוחות עצמו את כל צרכיו (הפיזיים והרוחניים). אבל חובתו המוסרית כלפי עצמו היא לוודא שתלות זו תהיה מינימלית, באופן שיאפשר לו לעמוד על רגליו ולגבש דעה ועמדה משל עצמו. עליו לחתור לכך שחיייו והחלטותיו, לפחות בנוגע לעניינים החשובים לו, יהיו תלויים בו עצמו ולא בכוחות חיצוניים כלשהם.

הדבר מביא אותנו היישר אל הקשר שבין בחירה לבין אחריות אישית. אדם בוחר מקבל עליו אחריות לבחירתו. אין הוא יכול להימלט מאחריותו לתוצאותיה החיוביות והשליליות, שהרי הבחירה היא שלו בלבד. אין הוא יכול להסתתר מאחורי אחרים. לפיכך, מי שבורח מבחירה, למעשה בורח מאחריות. על המורה לעודד אפוא את התלמידים לחשוב ולפעול בכוחות עצמם, להגיע לכלל החלטות ושיפוטיות עצמאיים, לכוון ולנהל דברים בכוחות עצמם ולהשתתף השתתפות פעילה בהצעות, בתכנון, בארגון, ביישום ובהערכה של תהליכי הלמידה. הכוונה היא להעביר בהדרגה (בהתאם לגיל הילדים ולרמתם) יותר ויותר אחריות מן המורה אל התלמידים.

לקריאה נוספת

- אבינון, י' (2008). "יש לי חלום: חזון חינוכי", החינוך וסביבו, ל', עמ' 13-30.
- אבינון, י' (2006). "חינוך להווייה אנושית הוליסטית", החינוך וסביבו, כ"ח, עמ' 113-126.
- אבינון, י' (1995). הגשמה עצמית, תל-אביב, המכון לשיפור מערכות חינוך.
- רוג'רס, ק', חופש ללמוד, תל-אביב, ספריית פועלים, 1979.
- Maslow, A.H., (1968). *Toward a Psychology of Being*, New-York: D. Van Nostrand Company.
- Rogers, C.R. (1967). *On Becoming a Person*, London: Constable.

פרופ' דן אבנון - ייסד את מרכז גילה לחינוך אזרחי ודמוקרטיה באוניברסיטה העברית בירושלים (2001) ועמד בראשו. במסגרת זו פיתח תכניות לימודים באזרחות, ובהן תכנית לימודים ניסיונית "לחיות בירושלים: אזרחות וריבוי תרבויות בירושלים". תכנית זו מציעה תהליך לימודי המושתת על ההנחה כי בכיתה נמצאים לומדים משלושת זרמי החינוך הממלכתי (ממלכתי יהודי-דתי, ממלכתי יהודי לא-דתי, ממלכתי ערבי). טרם הצטרפותו לאוניברסיטה העברית היה דן אבנון חבר סגל באוניברסיטת סטנפורד שבקליפורניה ושותף לפיתוח הקוריקולום של "התכנית ללימודי תרבויות, רעיונות וערכים".

ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה

הנחות מוצא

1. החברה הישראלית מאופיינת בריבוי תרבויות ומתוך כך בריבוי מערכות ערכים.
2. לא כל מערכות הערכים מתיישבות זו עם זו.
3. ריבוי תרבויות במרחב ציבורי משותף הוא מקור לקונפליקטים בין ערכים סותרים.
4. יתרונה של תרבות דמוקרטית שהיא מאפשרת לבני אדם ממגוון של קבוצות, סוגי רקע, כישרונות ואינטרסים לחיות בשלום במרחב ציבורי משותף. מרחב ציבורי דמוקרטי מושתת על ערכים שמעצימים שיתוף פעולה וחיים לאור ערכים, עקרונות וחוקים מוסכמים.¹
5. במדינות דמוקרטיות מוטלת על המדינה האחריות לקבוע מסגרת ערכית משותפת שתאפשר ואף תעודד את הריבוי והייחוד הערכי של מגוון מרכיבי החברה.
6. לצד הפלורליזם הערכי קיימים במדינה דמוקרטית גם גבולות מוסכמים שמטרתם להבחין בבירור בין ערכים שמחייבים את הכלל, ערכים שניתנים למימוש מתוך בחירה אישית וערכים שאסור לממש.
7. כאשר אתייחס להלן ל"מערכת החינוך בישראל", הכוונה היא לכל מוסד חינוכי – מגיל הגן ועד סוף בית הספר התיכון – שזוכה לתקצוב מהמדינה.

מהנחות אלו נגזר שעל מערכות החינוך בישראל ללמד בראש ובראשונה את אפיוני החברה בישראל ואת מערכות הערכים השונות והלגיטימיות שמתקיימות בה. על בסיס הכרת המגוון הערכי הרווח בחברה בישראל יש ללמד את הזיקה בין הריבוי הערכי הלגיטימי לבין ההיגיון שבסדר המדינתי המקובל בדמוקרטיה פרלמנטרית. כך, לדוגמה, יודגש כי שיטת המשטר בישראל מחייבת את הכלל להיענות לערכי יסוד משותפים, תוך הגנה על זכותם של יחידים וקבוצות ליהנות מחירויות יסוד, ובכללן חופש המחשבה וחופש הביטוי, בכפוף למגבלות שנקבעו על ידי מערכות החוק והמשפט.

מתוך כך ברור שהעיסוק בחינוך ערכי הוא מקרה פרטי וחשוב של ערך מהותי למערכת חינוך בכל חברה מודרנית, והוא – הקניית יכולות של חשיבה מורכבת. נוסף על כך, באחריותה של מערכת החינוך להנחיל בכל זרמיה את המידע והתובנות הנדרשים לשם חיים בצוותא במרחבים ציבוריים משותפים. לזיקה בין ערכי חברה מרובים לערכי מדינה מחייבים יש היבט נוסף, המשתמע מהדיון בחינוך ערכי במסגרת מערכות החינוך במדינה. מאחר שערכי מדינה נגזרים מערכי חברה, על מערכת החינוך לאפיין ולהנחיל ערכי חברה משותפים שחוצים את קווי הפרדה בין המערכות הנורמטיביות השונות. הוראת ערכי יסוד משותפים שמקורם ביחסים בין אדם לרעהו (בחברה) יוצרת רקע מוחשי להבנת ערכים מופשטים יותר, כגון כבוד למבוגרים. אף שבחברה הישראלית אין מחלוקת על הצורך להדור פני זקן, פרקטיקה זו נהוגה בקבוצות מסוימות יותר מבאחרות. כך, למשל, בקרב ה"ישראליות" הלא דתית, ה"צברית", עדיין לא מושרשת מסורת של כבוד לזקנים, באשר המיתוס והאתוס הציוניים מתאפיינים בזיקה רבה ומובנת יותר לצעירים. דוגמאות בולטות נוספות הן דאגה לחלש, הגנה על בני מיעוטים, כבוד ליוצר וליצירה, עידוד של למדנות והשכלה, ועוד. במעבר לערכים מופשטים יותר, חוקתיים, ערכי חברה מעין אלו, כגון "כבוד האדם", הופכים לערכי-על.

¹ J. Dewey, Democracy and Education. New York: Macmillan, 1963, p. 87.

בלב העמדה המובעת כאן מונחת תפיסה ולפיה נחוץ להעמיק בהבנת ההיגיון והתהליכים שעל-פיהם מתפתח ומעוצב המרחב הציבורי בישראל. לא די בהקניית כבוד למילים. יש ללמד את ההיגיון, הסיבות והרציונל למעשים שהמילים מנסחות. המטרה איננה להקנות כבוד אוטומטי אלא להעמיק את ההבנה שמצמיחה את הצורך בכבוד המדובר.

השגת היעדים החינוכיים שנמנו לעיל מחייבת התנסות מעשית ולימוד גם דרך החושים ולא רק באופן תיאורטי. כך, לדוגמה, כבוד לזולת נרכש הלכה למעשה דרך הכרת הזולת. דבר זה נכון במיוחד כאשר מדובר בהכרת השונה ממך. לכן מוצע כי מערכת החינוך בישראל תיצור על פני שנות הלימוד סדרת ממשקים בין לומדים מקבוצות שונות, על מנת להכיר את השונה. הכרת האחר השונה מעמיקה גם את הכרת העצמי, ובכלל זה הכרת הסולם הערכי הייחודי ללומדים (יהא רקעם אשר יהא).

הכרת ערכי היחיד דרך המפגש עם השונה או הזר היא פתח למתן כבוד לערכים שחשובים לזולת. על כן דגש על פתיחת המרחב החינוכי למפגשים עם יחידים וקבוצות מיישובים ומסוגים שונים של רקע תרבותי הוא הזדמנות להעמיק את ההיכרות עם ערכי יחיד, ערכי קבוצה, ולבסוף גם ערכי יסוד מדינתיים. ערכים חשובים נוספים הטמונים בקידום ממשקים אלו הם פתיחות, הקשבה, יזמות, התנסות והשתתפות.

אם מבקשים לחנך צעירים על מנת שיהפכו לאזרחים הפועלים לאורם של ערכי יסוד מופשטים כגון צדק, חירות, שוויון וכבוד האדם, יש לכלול בחינוך הערכי לימוד של סגולות האישיות המבטאות הלכה למעשה את הרוח הערכית המבוקשת. החינוך הערכי יכלול אפוא לימוד של סגולות שמאפיינות בני אדם המסוגלים להכיל את השונים, הזרים, המוצלחים מהם והחלשים מהם. לימוד הסגולות הללו הוא מרכיב חיוני, או תנאי הכרחי, למימוש חינוך ערכי בעל תוקף מעשי.

בין שאר סגולות האישיות שמאפשרות להפנים חינוך ערכי אפשר למנות תחושת ערך עצמי (שמאפשרת להעריך אחרים), אומץ לב (שמאפשר לעשות את הנכון גם כאשר הסביבה תובעת סתגלנות או ציות עיוור), מתן אמון (תנאי הכרחי ליכולת לפתח ידידות ושותפות), יושר (תנאי יסוד לקיום משטר שבו לציות לחוק יש מעמד בכורה, ועל אחת כמה וכמה כשמדובר במשטר דמוקרטי) והוגנות (להיות הגון מחייב יכולת להכיל את צורכי הזולת ומצוקותיו).²

לסיום הדברים, כמה הערות על הקשרים עיוניים, התפתחותיים ועכשוויים:

חינוך ערכי הוא מושג עמום, ופרשנותו משקפת את סדר היום הערכי של הפרשן. בתולדת מדינות הלאום המודרניות הוא זכה לכינויים שונים: חינוך ערכי, חינוך מוסרי, חינוך אזרחי, חינוך פטריסטי, חינוך דתי, חינוך האופי, חינוך אזרחי, ועוד.³

כאשר הגישות השונות בעניין "חינוך ערכי" מתורגמות להדגשים של מערכת חינוך מדינתית, המחקרים בתחום מציבים את הליבות הערכיות בין מקבצי ערכים אוטוריטריים (כאשר גיבוש מדינה נתפס כתכלית מדיניות החינוך) לבין מקבצי ערכים ליברליים (כאשר הדגש היה העצמת היחיד כך שיקבל הכרעות מוסריות מושכלות ואוטונומיות). דרך אחרת למצב את הסקאלה שעל-פיה מעריכים את תוכני החינוך הערכי היא בין הגישה הרפובליקנית (ערכי הכלל קודמים לערכי היחיד) לבין הגישה הליברלית (ערכי היחיד קודמים לערכי הכלל).

הדיון בישראל כולל ויכוח על משמעות הצירוף "חינוך ערכי" ודיון על התהליך ההתפתחותי המאפיין את ישראל בעשור השביעי לקיומה. הבנת המושגים וניתוח התהליכים ההתפתחותיים שמאפיינים את החברה והכלכלה בישראל ישפיעו על תוכן הערכים שיוצעו.

² P. White, Civic Virtues and Public Schooling. New York: Teachers College, 1996.

³ M. Bottery, "Values Education." In Richard Bailey (ed.), Teaching values & Citizenship Across the Curriculum. London: Kogan Page, 2000, pp 3-13.

הניסיון לגבש ליבה ערכית מוסכמת בעבור מדינת ישראל (שהיא דמוקרטיה פרלמנטרית) מחייב קבלת הליבה על ידי כל מערכות החינוך בישראל. אם רק חלק ממערכות החינוך יקבלו את הליבה הערכית, לא יושג דבר קונסטרקטיבי. כך, לדוגמה, אם מערכות חינוך חרדיות לא יכללו ערכי יסוד דמוקרטיים בתהליך הלימודי, אין טעם לדבר על חינוך ערכי משותף. אם מערכות החינוך של המגזר הערבי לא יכללו בתכניות הלימודים שלהן היכרות עם ערכי היסוד של החברה היהודית והציונית, לא יהיה בסיס לחינוך ערכי ישראלי. אם מערכות החינוך הממלכתי לא יכללו הכרת ערכי היסוד של קבוצות מיעוט – יהודיות ולא-יהודיות – לא יהיה בסיס לחינוך ערכי ישראלי.

4 | **חינוך אזרחי כהקניית ערכים – חיים אדלר, רחל ארהרד, דורית ארם, אבנר בן-עמוס, דניאל בר-טל, עמי וולנסקי, איריס לוי, טובה מוסט, גבי סלומון, דן ענבר, עדנה ענבר, גלי צינמון, ג'וליה רסניק, נורה רש ושפרה שגיא.**

הקבוצה המגישה את המסמך מורכבת מאנשי חינוך מאוניברסיטאות שונות: אוניברסיטת תל אביב, אוניברסיטת חיפה, האוניברסיטה העברית בירושלים, אוניברסיטת בן גוריון בנגב ומכללת ספיר. היא כוללת אנשי חינוך מובילים, בהם חוקרים שזכו בפרס ישראל על תרומתם לקידום מדעי החינוך או בפרסים יוקרתיים אחרים בארץ ובעולם. העיסוק בנושא "ערכים" עבר כחוט שני בעבודתם החינוכית לאורך השנים. הבסיס המאחד את הקבוצה הזאת הוא הדאגה האמיתית לדרך שבה מתפתח חינוך לערכים במערכת החינוך בישראל, הבאה לידי ביטוי במסמך זה.

חינוך אזרחי כהקניית ערכים

אחת המשימות החשובות של כל מערכת חינוכית בעולם היא להכין את בוגריה לתפקד כאזרחים בחברה. זה אתגר רציני ביותר מכיוון שהמעשה החינוכי אינו משפיע רק על עיצוב המטען האישי של האזרח, אלא מטביע חותם גם על דמותה של החברה כולה ושל המדינה. בחברה הישראלית מדובר בהקניית מטען שצריך לאפשר תפקוד אזרחי במדינת ישראל, המגדירה את עצמה מדינה יהודית ודמוקרטית. משימה זו אינה פשוטה לא רק בגלל מורכבותה, אלא גם משום שהחברה הישראלית מקוטבת ומשרד החינוך משנה את הדגש במדיניותו בהתאם לתפיסת עולמם של שרי החינוך המתחלפים ובהתאם לחילופי הממשלות, שלכל אחת מהן מצע משלה. לכן חשוב לקבוע עקרונות שיהיו בסיס קבוע למדיניות חינוכית עקיבה ומאוזנת.

אפשר לתאר את החינוך האזרחי כחינוך שמקנה ערכים במובן הרחב של המושג. ערכים אלו מושתתים על ידע, על עמדות, וגם על כישורים שהצעיר רוכש במהלך שהייתו במערכת החינוכית. הערכים שנלמדו והופנמו מנחים בסופו של הדבר את בני האדם בהתנהגותם – גם בסיטואציות ספציפיות. ערכים אלו מצביעים על מטרות רצויות ומספקים סטנדרטים ואמות מידה להערכת פעולות, אירועים, אנשים, מצבים או מדיניות.

כאשר מדובר בחינוך לתפקוד אזרחי אפשר להצביע באופן כללי על שני מרכיבי ערכים לכל הפחות, שחייב להיות איזון ביניהם: מרכיב של ערכים פרטיקולריים (כגון ערכים לאומיים, תרבותיים או דתיים של עם מסוים) ומרכיב של ערכים אוניברסליים. המרכיב הפרטיקולרי של החינוך האזרחי מתייחס להקניית ערכים ודפוסי התנהגות המדגישים את הייחודיות היהודית במובנים לאומיים, תרבותיים, היסטוריים, חברתיים ודתיים. הם אמורים להקנות את הזהות היהודית הפלורליסטית, המאפשרת לאזרח היהודי במדינת ישראל להכיר בייחודיותו של הלאום שלו וליצור תחושת שייכות המלווה ברצונו להשתייך לחברה. זה היסוד לתפקוד כחבר בחברה היהודית. אמנם ערכים פרטיקולריים הם תוצר של תרבות יהודית שנוצרה והתהוותה במשך דורות רבים (וממשיכה להתהוות גם היום), אך תמיד הם באים לשרת את צורכי האומה בהווה.

עם זאת צריך לדעת שיש להכין גם את אזרחי מדינת ישראל שהם בני לאום אחר ודתות אחרות לתפקד בחברתם שלהם שאינה יהודית. גם להם הזכות לחינוך אזרחי פרטיקולרי שמבנה את הזהות הייחודית שלהם. החברה הישראלית היא רב-תרבותית. עליה להכיר בעובדה זו ולאפשר לקבוצות האחרות לטפח את זהותן הייחודית ואת תרבותן ומורשתן.

המרכיב האחר, האוניברסלי, אמור להכין את כל בוגרי מערכת החינוך בישראל לתפקד כאזרחים במדינה דמוקרטית, עם דגש על **ערכים** דמוקרטיים שהם לב מהותה של הדמוקרטיה. במסגרת חינוך אזרחי זה יש להקנות ערכים ודפוסי התנהגות שיאפשרו לקיים חברה פלורליסטית, שוויונית, מוסרית, שומרת חוק, הדוגלת בחירויות למיניהן ודבקה בשמירה על זכויות האדם ובהן זכויותיהם של מיעוטים. ערכים אלו משותפים לקהילה הבינלאומית שמדינת ישראל רוצה להשתייך אליה ואשר משמשת בעבור החברה בישראל קבוצת התייחסות חיובית. ערכים אלו אינם קבועים אלא משתנים עם השנים, מכיוון

שהעולם מתפתח בכל התחומים, ועם ההתפתחות משתנים הקודים להתנהגות אנושית בכיוון של יותר הומניות ומוסריות, יותר קבלה של הזולת ושל קבוצות מיעוט (אינקלוסיביות) והדגשה רבה יותר של ערכים דמוקרטיים.

הנחת היסוד של הגישה שננסה להציג היא שכל חברה חייבת להעמיד בראש מטרותיה בהנחלת חינוך אזרחי גם ערכים פרטיקולריים וגם ערכים אוניברסליים. כל מערכת ערכים משלימה את רעותה ומוסיפה נדבך חשוב לחינוך אזרחי מלא. בלי טיפוח של ערכים פרטיקולריים אובדת הייחודיות וההמשכיות של כל ישות לאומית או אתנית. אך בלי הקניית ערכים אוניברסליים אובדים הקודים ההתנהגותיים המנחים את תפקוד החברה במדינה דמוקרטית, ואובדים הסטנדרטים שמנחים התנהגות קולקטיבית מוסרית.

בעת האחרונה יש במדינת ישראל כמיהה להרחבת הקנייתם של ערכים פרטיקולריים (כלומר ערכים לאומיים, דתיים, תרבותיים וכדומה), אך במקביל יש ירידה יחסית בהערכת חשיבותם של הערכים האוניברסליים. נוצר חוסר איזון שמפר את מהות החינוך האזרחי.

ערכים פרטיקולריים

נפתח אפוא את הדיון בחינוך האזרחי דווקא בניתוח הערכים הפרטיקולריים, ונרחיב בתיאור חשיבותם. אין שום ישות לאומית או אתנית שיכולה להתקיים ללא תשתית של ערכים פרטיקולריים. ערכים אלו הם היסוד לבניית זהות אתנית או לאומית, וכך מציבים גבולות בין קבוצה אחת לבין קבוצות אחרות. הם מבנים את הייחודיות שבני החברה מייחלים לה, שכן היא ממלאה צורך אנושי קיומי בסיסי להשתייך לישות מסוימת ומיוחדת שיש לה ערך חיובי. אכן, הקניית ערכים פרטיקולריים לבני החברה מאפשרת לפתח את מודעותם לעובדה שהם משתייכים לאותה יחידה אתנית או לאומית ולהפנים את הזדהותם עמה. תחושת ההזדהות שמתפתחת היא תנאי הכרחי להתפתחות של זהות קולקטיבית. מדובר לא רק בהכרת תווית הזהות ובניית עמדה חיובית, אלא גם ברכישת ידע, שהיא בסיס לתודעת הזהות. הזהות הקולקטיבית מבטאת את המאגר התרבותי הייחודי של הקולקטיב, שכולל בין השאר ידע היסטורי, מורשת, תודעה לאומית ודתית, ידיעת השפה, הכרת הארץ, ספרות קנונית, ובכלל זה ספרי הקודש, ומוצרי תרבות נוספים מתחומים שונים כגון מחזאות, מוזיקה, סרטים, אמנות פלסטית ועוד. מתוך המאגר הזה על הצעיר לרכוש בסיס מוצק שיגבש את זהותו. בחברות מסוימות יש הסכמה בדבר מהותו של המטען הקנוני המינימלי המשמש מאגר תרבותי, אך אצל עמים רבים, וכך גם אצלנו, אין הסכמה בדבר המאגר ההכרחי לתפקוד אזרחי – וטוב שכך, שכן הדבר מעיד על פלורליזם וחופש מחשבתי. ועדת שנהר, שפעלה בשנות התשעים של המאה הקודמת, טענה כי "היכרות עם תולדות ישראל ותרבותו היא יסוד חיוני בבניית זהותו ועולמו הרוחני והערכי של הצעיר הישראלי", והציעה להפוך את "הפלורליזם של החינוך הכללי למנוף להעמקה תרבותית ולהעשרה והתנסות חינוכית משמעותית, תוך היענות לאתגרי התקופה."

ערכים פרטיקולריים יוצרים מצד אחד תפיסת שותפות ותחושה של גורל משותף, ומהצד האחר תיאום תפקודי בין בני החברה. ערכים פרטיקולריים צומחים מתוך מורשת העבר המשותף, וממשיכים להתרחב תוך התאמתם למרחב הצרכים והמטרות של ההווה. תפקידם להיענות לתנאים המיוחדים שבהם מתקיימת הישות האתנית והלאומית בהווה, ולהציב את האתגרים שיהיה עליה להתמודד אִתם בעתיד. כך, למשל, בחברה היהודית במדינת ישראל, השמירה על ביטחונם של הפרט ושל הקולקטיב עולה כערך עליון במציאות של סכסוך קשה ועיקש שהחברה נתונה בו. כמו כן, לערכים פרטיקולריים משנה חשיבות בבניית חברה לאומית חדשה – על בסיס מורשת עתיקה – המורכבת מבני עדות וקהילות יהודיות שבאו לארץ מכל קצות תבל.

לערכים פרטיקולריים שני תפקידים חשובים נוספים. תפקידם הראשון הוא לפתח אכפתיות לגורל הקבוצה בתור דרישת סף מינימלית, אך ברמה גבוהה יותר לפתח נכונות להתגייס למען מטרות החברה. תפקידם השני הוא לחבר בין העבר, ההווה והעתיד כדי להבנות המשכיות שבני החברה חייבים לתפוס. הם חייבים לדעת ולהבין כי לישות שהם חברים בה היה עבר תרבותי מפואר וכי הם חלק מהיצירה הזאת, שנמשכת בהווה וגם תתקיים בעתיד. כדי להשיג יעדים אלו החברה, כאמור, חייבת להקנות בסיס ידע לערכים פרטיקולריים. עם זאת צריך להבין שערכים פרטיקולריים מותאמים להווה והם כמובן משתנים. לכן אפשר לומר כי עם אשר שוכח את עברו, מתקשה לבנות את זהותו החברתית בהווה; אך

באותה מידה אפשר לטעון כי עם אשר נשען בעיקר רק על מורשת העבר שלו, מתקשה לבנות עתיד חדש במציאות משתנה.

בדיון החינוכי-ציבורי המתמשך על היקף הקנייתם של ערכים פרטיקולריים עולה לעתים קרובות הטענה ולפיה בני הנוער היהודים בישראל חסרים ידע בנושאי ציונות ומורשת יהודית, ולכן שרי החינוך ממהרים להעלות את מינון הקצבת השעות ומוסיפים תכנים ללימוד נושאים אלו. אולם כל מי שיבחן את תכניות הלימודים, את ספרי הלימוד, את הטקסים או הדגשים, יראה שהמערכת מדגישה מאוד, במובהק ובמודגש, את הערכים הפרטיקולריים. אפשר לומר בבטחה שלמרביית בני הנוער במדינה, יהודים וערבים כאחד, ברורה זהותם הלאומית וברורים גם לא מעט מרכיבים תוכניים שמגדירים זהות זו. לדעתנו יש להעמיק את הידע של התלמידים בישראל בתחום המורשת והתרבות בצד תחומי דעת שונים בנושאים כלליים כגון מדעי הטבע, מדעים מדויקים, היסטוריה או גאוגרפיה, כדי לחנך אדם בעל רוחב אופקים ובעל ערכים פרטיקולריים ואוניברסליים כאחד.

ערכים אוניברסליים

בעניין הערכים האוניברסליים חשוב לציין כי היום כל חברה שרוצה להשתייך למשפחת העמים אינה יכולה להתעלם מערכים אלו. להיפך, אנחנו חיים בתקופה שבה מתרחבת חשיבותם והם משמשים בסיס לחינוך אזרחי במדינות רבות. ערכים אלו, כאמור, מצביעים על נורמות התנהגות רצויות, סטנדרטים להערכת מצבים ומעשים ומטרות שבני האדם באשר הם, ללא הבדלי מין, גזע או דת, צריכים לשאוף אליהן. הקנייתם באה להבטיח שבני האדם והעמים השונים ישמרו על שוויון, צדק, חופש, זכויות האדם וזכויות קולקטיביות, ויימנעו מלפגוע ביחידים ובקבוצות באמצעות אפליה, דיכוי, גזענות, ניצול, כיבוש, טיהור אתני, ואף רצח עם. לכן חשיבות הקנייתם כחלק מחינוך אזרחי חייבת להיות ברורה לכל מחנך בישראל. צריך להעיר שהיהדות הנחילה יסודות לא מעטים לצמיחה של ערכים אוניברסליים. לא מעט ערכים הבאים ידי ביטוי בספר הספרים, התנ"ך, משמשים עד היום בסיס לערכים אוניברסליים. אבל מתוך היסודות האלה צמחה הרחבה משמעותית מאוד, מותאמת לרוח הזמנים החדשים, שבני החברה בישראל חייבים להכיר ולהפנים. הרחבה זו משותפת לנו ולעמים אחרים שאלהם אנו מבקשים להתייחס.

המרכיב האוניברסלי בחינוך אזרחי בישראל אמור קודם כול לאפשר לחברה הישראלית להתקיים במשטר דמוקרטי, שהוא יסוד חשוב לחיים החברתיים שלנו. מדובר לא רק בהכרת הליכים דמוקרטיים, אלא בעיקר בהפנמת ערכי הדמוקרטיה האוניברסליים, שהם היסודות המרכזיים המאפשרים את תפקודה של הדמוקרטיה ומצויים במוקד התרבות הדמוקרטית. יתרה מזאת: ערכים אוניברסליים הם זרקורים שלאורם החברה צריכה להתמודד עם הרב-תרבותיות ועם השסעים העמוקים בתוכה. קשה להצביע על עקרונות טובים יותר שיווסתו את חיינו לנוכח ההבדלים התרבותיים בחברה שלנו וחוסר ההסכמה המהותי בדבר דמותה ודרכה. כמו כן, הערכים האוניברסליים אמורים להנחות את החברה היהודית בהתנהגותה כלפי המיעוט הערבי-פלסטיני שחי בקרבנו. אלה כללי התנהגות של רוב כלפי מיעוט, שהופכים אף לחוקים במדינות לא מעטות. גם אצלנו, מגילת העצמאות הבטיחה ש"מדינת ישראל תהא פתוחה לעלייה יהודית ולקיבוץ גלויות; תשקוד על פיתוח הארץ לטובת כל תושביה; תהא מושתתת על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונם של נביאי ישראל; תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין; תבטיח חופש דת, מצפון, לשון, חינוך ותרבות; תשמור על המקומות הקדושים של כל הדתות; ותהיה נאמנה לעקרונותיה של מגילת האומות המאוחדות". חשוב גם לציין שהערכים האוניברסליים צריכים להיות נחלתם של כל חלקי החברה בישראל, וכך הם אמורים להנחות גם את בני המיעוט בהתנהגותו וביחסו כלפי הרוב.

המציאות במדינת ישראל עגומה למדי. כמעט 64 שנים אחרי הקמתה המדינה עדיין מתפקדת כדמוקרטיה שברירית. גם בשנת 2011 ישראל ממוקמת במדדים השונים במקומות נמוכים בהשוואה ל-35 מדינות דמוקרטיות אחרות. תמונה זו של נחיתות בולטת בעיקר במדדים ערכיים. מציאות זו היא גם תוצאה של חינוך אזרחי במדינת ישראל.

כבר שנים רבות אנחנו "מגלים" פעם אחר פעם שבאופן כללי הנוער בישראל לא הפנים את ערכי הדמוקרטיה. הציבור והמערכת החינוכית הזדעזעו ב-1984, כאשר התברר שיותר מ-30% מבני הנוער תומכים ברעיונות של הרב כהנא. גם הסקר שעשה המרכז להעצמת האזרח ב-2010 צריך לעורר את

מערכת החינוך: מתברר שכ-16% מבני הנוער מעדיפים לחיות במשטר דיקטטורי שיש להם הסכמה עם הנהגתו מלחיות במשטר דמוקרטי שאין להם הסכמה עם הנהגתו. אבל הנתון שמעורר מחשבה אף יותר הוא ש-46% מבני הנוער היהודים במדינה טוענים שלא צריך להעניק לערבים הישראלים אותן זכויות שיש לאזרחים היהודים במדינת ישראל, ו-52% מבני הנוער לא רוצים לאפשר לערבים ישראלים להיבחר לכנסת. 21% אף חושבים שהססמה "מוות לערבים" היא ססמה לגיטימית. אגב, האחוזים האלה אינם שונים מהאחוזים שנמצאו בקרב כלל הציבור הבוגר במחקר אינדקס הדמוקרטיה. צריך להבין שדמוקרטיה נבחנת קודם כול בתפיסה ערכית של האזרחים וביחסו של הרוב כלפי המיעוט. ועדת קרמניצר, שפעלה בשנות התשעים בסמיכות זמנים לוועדת שנהר, הצביעה על כשלים רבים בחינוך האזרחי במדינת ישראל. רבים מהכשלים האלה עודם מצויים גם היום.

החשיבות הנוספת של הקניית ערכים אוניברסליים היא שהם מכינים את בני הנוער להיות אזרחי העולם שבו מתנהלים מגעים בלתי פוסקים בין בני אדם ובין עמים. מדינת ישראל שואפת להיות חלק מעולם זה, וכדי שתהיה חלק ממנו יצטרכו בני החברה הישראלית להפנים ערכים אלו, המנחים יותר ויותר את העמים בגוש המדינות הדמוקרטיות המפותחות. חשוב מאוד שהחברה הישראלית לא תהיה מבודדת, מודרת ומובדלת מהחברות שבהן לערכים אוניברסליים חשיבות רבה בחינוך. שילוב זה חשוב גם מבחינה כלכלית, מכיוון שהקהילה הבינלאומית הופכת להיות כפר גלובלי בעל מערכת ערכים דומה.

נושאים הקשורים לערכים אוניברסליים: זכויות האדם, הימנעות מרודנות הרוב כלפי המיעוט, זכויות קולקטיביות, חופש הביטוי וההתארגנות, שוויון או דיאלוג בין-תרבותי ודתי – כל אלה מעסיקים מאוד מדינות לא מעטות בעולם. הם נעשים חלק מהשיח הציבורי ועומדים במוקד העניין והשיח החינוכי, בעיקר באירופה. העולם כיום צועד לאטו לכיוון של בניית הסכמה רחבה לקודים התנהגותיים וערכיים, והנטייה הזאת תלך ותגבר בשנים הבאות. המועצה האירופית, הכוללת את כל מדינות אירופה, יוזמת כנסים, הבנות והסכמים כדי לקדם את החינוך בנושאים אלו בכל המדינות. אפשר לקרוא על הצהרת שרי החינוך האירופים באתונה ב-2003 בנוגע לחינוך הבין-תרבותי שבא לטפח את השוני התרבותי ולחזק את הדמוקרטיה, על פגישת ראשי מדינות אירופה בוורשה ב-2005, שבה דנו בחינוך דמוקרטי והומניסטי, או על פגישת 22 שרי החינוך של מדינות אירופה במאי 2007 באיסטנבול, שבה דנו בבניית מערכות חינוך המדגישות את חשיבותן של אנושיות ושל קבלת האחר; אפשר להיכנס לאתרי האינטרנט הרלוונטיים ולהיווכח בפעילות האינטנסיבית, הרצינית והמעמיקה באירופה בקרב הדרגים הגבוהים ביותר בכל הנוגע לעיצוב חינוך אזרחי במסגרת פיתוח ערכים אוניברסליים, וכל זה בלי השתתפותה של ישראל. זה שיח שאין מבינים אותו מספיק בישראל, וכך נוצר פער לא קטן בינינו ובין המרחב החברתי שבו אנחנו מחפשים את מקומנו. בישראל שיח זה הוא זר, ויתרה מזאת, הוא נתפס באופן גורף כשיח עוין, שיח שבא לנגח את מדינת ישראל; לדוגמה - המסע המתנהל נגד עמותות שמנסות לעסוק במצב זכויות האדם בארץ, או העובדה שהמדינה אינה מקיימת כמה פסקי דין של שופטי בית המשפט העליון אשר נוגעים לזכויות בסיסיות של האדם. צריך להבין שכדי שבני החברה ודור העתיד שלה יתקבלו למשפחת העמים ויהיו חלק ממנה, החברה הישראלית חייבת להפנים קודים וסטנדרטים שמונחלים ומתקבלים לפחות בחלק מהעמים, דווקא עמים שמשמשים קבוצת התייחסות חיובית.

חשוב לנו לציין שבהקניית הערכים הפרטיקולריים והאוניברסליים יש להיזהר מסגירות, עיוורון או פשטנות. שני המרכיבים האלה חייבים להיות מגובים בכישורים של אכפתיות, מעורבות, פתיחות, ביקורתיות וחשיבה מורכבת. ללא כישורים אלו החינוך האזרחי חסר את הכלים היסודיים שמאפשרים שיקול דעת מושכל, הערכת מצב נבונה ודפוסי התנהגות שהולמים אזרחים במדינה נאורה. זאת ועוד: באופן כללי ברור לנו שהקניית ערכים נעשית לא בשיעור מסוים כזה או אחר בבית הספר, אלא דרך המעשה החינוכי הכולל: דרך אקלים בית הספר, תכניות הלימוד, ספרי הלימוד, התנהגות המורים, טקסים, נושאים מרכזיים, ועוד.

לסיום, יש להציג את מדינת ישראל ואת החברה ללא אידיאליזציה, אלא כפי שהיא עם הקשיים והפגמים. רק בדרך זו אפשר לחנך לרצון לשנות ולבנות פטריוטיות בונה (constructive). חינוך אזרחי מטעה שעושה אידיאליזציה ומטפח פטריוטיזם עיוור מקבע את מחשבתם של הצעירים ואינו מניע אותם לשאוף לבניית מציאות טובה יותר. זה חינוך אזרחי קלוקל שאינו בונה תקווה לעתיד טוב יותר. אהבת המדינה הזאת צריכה להוביל את המחנכים להניע את הצעירים לשאוף לבניית חברה טובה יותר, המושתתת על ערכים פרטיקולריים ואוניברסליים המשלימים אלה את אלה.

פרופ' נמרוד אלוני – מלמד פילוסופיה חינוכית במכללת סמינר הקיבוצים, עומד בראש "המכון לחינוך מתקדם" ומופקד על "קתדרת אונסק"ו לחינוך הומניסטי". יו"ר כנס תל אביב לחינוך מתקדם, עורך ראשי של כתב העת "גילוי דעת" ומנהל תחום האתיקה החינוכית במרכז לאתיקה בירושלים. פרסם ספרים ומאמרים בתחומי החינוך ההומניסטי, החינוך המוסרי והחינוך לדמוקרטיה. בשנת 2004 זכה בתואר "אביר איכות השלטון" מטעם התנועה לאיכות השלטון בישראל, ובשנת 2005 זכה בפרס החינוך של העיר תל אביב-יפו.

חינוך ערכי - מתווה ראשוני, מושגי ופדגוגי

מבוא היסטורי-מושגי

חינוך ערכי הוא על פי רוב שם כללי המציין את תחום החינוך לערכים ולמידות טובות: חינוך שמטפח דפוסים ראויים של התכונות, הערכה, שיפוט והתנהגות – טיפוח האישיות והאופי הטוב.

החינוך הערכי הוא לעולם גם המסגרת הרחבה של תהליכי ההוראה והלמידה: כך בתרבויות הקלסיות של המזרח – קונפוציוניזם ובודהיזם, וכך בתרבויות הקלסיות של המערב – יהדות והלניזם. צבירת ידע או קניית בקיאות בתחומי דעת או במקצועות כלשהם נתפסת כהישג שמשמעותו וחשיבותו הממשיים מותנים בהקשרים הערכיים.

דוגמה ידועה לכך מן היהדות היא הרעיון שתורה ללא דרך ארץ ואורייתות ללא תרומה לקהילה כמוהם כעץ עקר שאינו מניב פירותיו – כי על שלושה דברים העולם עומד: אמת ודין ושלוש, ויש שיאמרו תורה, עבודה וגמילות חסדים, ויש, כמו הלל, שידגישו חזור והדגש שהעיקר הוא שלא תעשה לזולתך את ששנוא עליך (זהו גם הצו העליון הקונפוציאני).

דוגמה אחרת, ידועה לא פחות, מצויה במשל המערה של אפלטון: לא האינטליגנציה הגבוהה, לא הפיקחות וזריזות המחשבה ולא חבילות הידע הצבור הן שמשחררות אדם מן ההווה הנחשלת של כבלי הבערות, היצריות והעדרייות, אלא ההפניה ההדרגתית של הנפש או של התודעה אל האמת (כהתודעות רציונלית-מדעית לממשות, התודעות מוסרית לטוב ולצדק והתודעות אסתטית ליפה). והטוב ביותר לאדם, כפי שאומר סוקרטס, הוא לדבוק בחיים של השתפרות ותיקון באמצעות בחינה רציונלית וביקורתית של עצמך וסביבותיך – כולל, על פי הבנתו, לעולם לא לשקר ולא לעשות עוול לזולתך, כי בזה הנך מחבל בין השאר גם בדמותך שלך.

על כך מוסיף אריסטו כי האדם, כברייה בעלת פוטנציאל גדול לאין שיעור מכל בעלי החיים האחרים, כשהוא נאמן לחוקי המוסר והמדינה – אין כמוהו יפה ונאצל, אך כשהוא משתמש בשכלו במנותק מחוקי המוסר והמדינה – אין כמוהו פראי ואכזר. ועוד אומר אריסטו כי אין אדם יכול לגדול ולהיות אדם במיטבו, a flourishing individual, אדם שהגשים אאודימוניה, אם לא זכה לחינוך טוב על שני ענפיו: חינוך אינטלקטואלי באמצעות הוראה, וחינוך האופי באמצעות דוגמה אישית והקניית הרגלים (המעצבים את האופי הטוב לכדי טבע שני).

מן המאה ה-19 נזכר כאן את ארנולד האנגלי שהעמיד את התרבות הגבוהה – כאהבה, לימוד והגשמה של המעולה שבהווה האנושית – בתור ההקשר והחזון המנחה של הלימוד וההשכלה; וכן את ניטשה הגרמני (אשר גדל על רעיון הבילדונג הגרמני) שסבר כי מאמץ להרחיב את הדעת מחוץ להקשר של ערכים חינוכיים מנחים עלול להביא עלינו ברבריות לא פחות מבורות וטיפשות (הנאצים שאימצו באופן שגוי היבטים מסוימים מתורתו הם דוגמה לברבריות שכזו).

מראשית המאה העשרים נציין את ג'ון דיואי, שסבר כי תפקיד החינוך הוא גדילה אנושית, וזאת לא באמצעות ידע גרידא, אלא במונחים של עיצוב דפוסי התייחסות ראויים כלפי אדם וטבע (desirable disputations towards man and nature). כך גם אנשי הזרם המוביל בהגות החינוך האנגלית של אמצע

המאה העשרים (אוקשוט, פיטרס, הירסט ואחרים) הגדירו את החינוך במונחים אינטלקטואליים של פיתוח תודעה רציונלית (Development of the Mind) אך זאת גם כן לא כהצברים של דעת, אלא "בטיפוח הצעירים כך שיסגלו לעצמם את הדפוסים הראויים ורבי הערך של מחשבה והתנהגות" מתוך מיטב נכסי הדעת והתרבות של האנושות. ולסיכום נזכיר כאן אנגלי נוסף, המתמטיקאי והפילוסוף אלפרד נורת' ווייטהד, שהתריס בצער על הידרדרות מערכת החינוך מן האידיאלים הקלסיים של חוכמה, אופי מוסרי וטעם אמנותי אל הבנאליות העלובה של בקיאות בגופי הידע של מקצועות הלימוד – וזאת עוד לפני האובססיה העכשווית עם סטנדרטיזציה בתוכני הלימוד ובמבחני הבקיאות, אשר הפכו את בתי הספר לבתי חרושת לציונים.

חינוך כללי

לנוכח הדברים שצוינו לעיל, וכפי שמודגש חוזר והדגש בשיח הפילוסופיה של החינוך, החינוך לעולם רואה את האדם בשלמותו ובמגוון מעגלי חייו, ומטרתו העליונה היא **לקדם בני אדם למיטבם** (Facilitate the Flourishing of the Children). על פי רוב קושרים כאן יחד את הטוב הסובייקטיבי של הנאה או אושר, הטוב האיכותי-תפקודי בתחומי הכישורים האנושיים והפרקטיקות החברתיות, והטוב המוסרי של התייחסות הומנית, הוגנת ומכבדת אל הזולת.

במובן זה, כל חינוך הוא לעולם גם חינוך ערכי, באשר הוא מונחה על ידי דימוי או חזון מסוים של חיים אנושיים טובים או רבי-ערך ושל סדר חברתי ראוי ותקין. בהנחה שההקשר הערכי הרחב ביותר אשר מוסכם ומקובל על מרבית הציבור הוא השילוב בין תרבות השכלה בעלת אופי רציונלי-ביקורתי לבין תרבות מוסרית-פוליטית בעלת אופי הומניסטי-דמוקרטי, מטרת-העל החינוכית היא **לקדם אנשים לחיים אנושיים אוטונומיים ומלאים של הגשמה עצמית, עושר תרבותי, הגינות חברתית והשתתפות אזרחית**. החינוך, במובן הכללי והמקיף, מבקש לקדם בני אדם אל מיטבם, מתוך זיקה לסגולי שבאישיות, למעולה שבתרבות ולמהותי שבדמוקרטיה – והכול תוך השארת רוחם חופשייה לחקרנות, פרשנות, ביקורתיות והגדרה עצמית. חינוך כפעילות מכוונת ומבוקרת של טיפוח הצעירים כדי שיהיו מצוינים באנושיותם, ב"בנאדמיות": מפתחים את כישוריהם האנושיים, מגבשים את אישיותם הייחודית, מעשירים ומאתגרים עצמם בהישגי התרבות וההשכלה, ניכרים ברגישות מוסרית ובכישורי חשיבה ויצירה, ופועלים בהגינות ובהצלחה במעגלי הטבע, החברה, האזרחות והתרבות.

תחומים של החינוך הערכי

כפי שהוצג בפתיחה, באמרנו "חינוך ערכי" הכוונה היא על פי רוב לסיגול ערכים ראויים ומידות טובות המתגלמים בדפוסים ראויים של חשיבה, שיפוט והתנהגות – האופי הטוב במעגלים השונים של החיים האישיים והחברתיים, ובכלל זה תרבות הפנאי, תרבות העבודה, התרבות הדמוקרטית, תרבות הסביבה, תרבות הספורט וכדומה.

וכאן עולה השאלה המרכזית בדבר **טיבם של הערכים הנדונים**; דהיינו, לאילו דברים – האיכויות, התכליות, היכולות, העמדות, המורשות, העיסוקים וההתנהגויות – אנו מייחסים חשיבות, שווי או ערך בתור כאלה שמן הראוי שיהיו דומיננטיים בחיינו, ינהיגו את מהלכנו, וישמשו לנו אמות מידה לשיפוט והערכה, עשייה והגשמה.

דומני שאחת החלוקות המועילות במסגרת החינוך הערכי היא בין ערכים בעלי זיקה אוניברסלית-גלובלית לבין ערכים בעלי זיקה מקומית (לאומית, דתית, קהילתית). בתחום **התרבות האוניברסלית**, הרי כאן עומדות לרשותנו הסכמות רחבות בדבר נכסי צאן ברזל כלל-אנושיים, על מכלול מורשות הדעת והטכנולוגיה, המוסר והמשפט, הפוליטיקה, האמנות, העבודה, הספורט, הסביבה וכדומה. בתחום מורשות הדעת או המעגל האינטלקטואלי, לדוגמה, בולטים לחיוב הערכים של פתיחות דעת ורוחב דעת, להט סקרני וחקרני, חשיבה אוטונומית וביקורתית, וגישה רציונלית להתמודדות עם בעיות ומחלוקות, המבוססת על הנמקות הגיוניות ועל ראיות עובדתיות. במעגל של תרבות המוסר, תוך הישענות על תרבויות קלאסיות וזיקה להכרזה האוניברסלית בדבר זכויות האדם, הערכים הבולטים הם כבוד האדם ושוויון ערך האדם, גישה הומנית וסולידריות אנושית, צדק חברתי, יושרה אישית והתנהגות כנה והוגנת כלפי הזולת. וכך גם ברור ומקובל במסגרת מעגל התרבות הדמוקרטית, שבליבתה ניצבים הערכים (וכמובן גם תרגומם למידות) של שוויון בזכויות ובהזדמנויות, חירויות הפרט, כיבוד החוק וגישה הוגנת,

פלורליסטית וסובלנית. מורכב יותר הוא המצב בתחום תרבות האמנות והפנאי, אך במעגל של עיסוקים אלו יש הסכמות רחבות הן בדבר דוגמאות המופת והן בדבר יתרונה של פעילות פנאי ויצירה הכוללת יצירתיות, מקוריות, עמקות, איכות, רגישות ועידון על פני פעילויות שתוכניהן בנאליים, רדודים, רשלניים, חסרי שאר רוח ונעדרי חותם של ממש בחיי המתנסים.

בתחום **התרבות המקומית**, גם כאן התכנים הערכיים משקפים את שחשוב ויקר לנו ושהיינו רוצים בשימורו ושגשוגו לדורות הבאים. בהקשר זה הדגשים הם על היכרות מעמיקה ודיאלוג ביקורתי ופורה עם מורשות החיים והיצירה של העם, האומה והקהילה; היקשרות אוהבת ומסורה לקידום ביטחונה ורווחתה של המולדת וגם לצלמה ורוחה – שתהא יפה, הוגנת ומתוקנת; הקפדה על שמירת החוק והשוויון בפני החוק; שמירה על נכסי טבע ומורשות קהילתיות, וכיוצא באלה היבטים הקשורים בזהות, הזדהות ופעילות המקדמת את שגשוגו של הבית – החברה, התרבות, המדינה, הדמוקרטיה.

דוגמאות לתכנים הערכיים שיש לטפח (ערכים, מידות, עמדות, תכונות ואיכויות) אפשר למצוא בחוק חינוך ממלכתי (נוסח מתוקן של שנת 2000) ובהכרזה האוניברסלית בדבר זכויות האדם. הנה אפשרות אחת להבניית יעדי החינוך הערכי - הדגש כאן הוא על האיכויות הכלל-אנושיות המרכזיות שראוי לטפח:

1. **אופי טוב**, ובכלל זה מזג נוח, אהבת הבריות, נועם הליכות, רצון טוב, יציבות ואיתנות, משמעת עצמית וגישה אוהדת ומתחשבת כלפי אחרים.
2. **גישה רציונלית, מושכלת ושקולה לחיים**, ובכלל זה פתיחות דעת ומחשבה אוטונומית, סקרנות ודרישת אמת, שיקול דעת רפלקטיבי וביקורתי והסתמכות על הנמקות הגיוניות וראיות עובדתיות.
3. **הגינות, יושר, אמינות, אחריות אישית וחברתית**, וכל מה שכרוך באדם שאפשר לסמוך עליו שיביא בחשבון, במסגרת התרבות המוסרית והדמוקרטית, את האחרים כבני אדם בדיוק כמוהו ויימנע כפי יכולתו מלגרום להם עוול, סבל הולכת שולל או פגיעה אחרת – והכול על תשתית של נאמנות לערכי היסוד של כבוד האדם ושוויון ערך האדם, צדק חברתי, שכנות של שלום ודאגה להגנת הטבע והסביבה.
4. **מוטיבציה פנימית פרפקציוניסטית, חתירה לשלמות או ארוס פדגוגי** כסוג של אֶתגור פנימי בכל שטחי החיים לעשות דברים במיטבם ולקדם השתפרות ותיקון במערכות החיים השונות, מעבר לשיקולי תועלת מידיים ואינטרסים אישיים.
5. **דמיון אמפתי ויצירתי**: היכולת לדמות ולחוות את נקודות המבט ועולם ההתנסויות של אחרים (בתקופות היסטוריות, ביצירות אמנות ובנרטיבים אישיים ותרבותיים), וכן לדמות וליצור דברים חדשים, מקוריים וייחודיים בתחומים השונים של ההגות, המדע, האמנות, הטכנולוגיה וכדומה.

דרכי החינוך הערכי

עניין ידוע הוא שחינוך ערכי של ממש, שאינו דקלום של ססמאות נבובות או התלהמויות שבטיות, מכוון אל מחוזות נפש עמוקים (עוצמות פנימיות או יכולות אישיותיות). זאת כדי שהערכים אכן ייהפכו למידות או לטבע שני, והתגלמות הדבר תהא בהתמסרות אוהבת ומחויבת לעניינים רבי-ערך דוגמת אהבת הבריות, הגינות, צדק, שלום, חירויות הפרט, גישה סובלנית, חשיבה עצמאית, התנהגות רציונלית, אותנטיות אישית, מעורבות אזרחית, הגינות חברתית, יצירה אמנותית והגנת הסביבה. לזה התכוונו כנראה אפלטון ואריסטו כשאמרו כי תפקיד החינוך הוא לגרום לצעירים להתאהב במה שראוי להיות נאהב.

זו הסיבה שדרכי החינוך הערכי אינן מתיישבות עם הוראה סטנדרטית – הוראת משפך שבמרכזה ארגון הידע והעברתו, על פי תכניו והגיונותיו, אל תודעת הלומדים. מן הצד האחר, דרכי החינוך הערכי אינן מתיישבות גם עם שיעורים המוקדשים ללימוד ערכים – כביכול מקנים לנו דברים יקרי ערך, אוצרות לחיים. במובן מסוים, דרכי החינוך הערכי מתמצות באופן יוצא מן הכלל בהגדרתו היפה של הפילוסוף גאדמר בדבר החינוך, "בילדונג", כזימון של התנסויות חווייתיות ומודרכות במיטב נופי הדעת, המוסר

והיצירה כדי שבמהלכה תתגבש האישיות, באופן פרופורציונאלי והרמוני, ותהיה לתבונית, מוסרית ואיננת טעם.

על פי הגדרה זו יש לראות בעץ הדעת (במובן הרחב ביותר) בסיס לעץ החיים, והמבחן האמיתי – כפי שהציגו זאת יפה מונטיין, ניטשה ודיואי – הוא באישיות הפועלת, בחיים הממשיים. מנקודת מבט זו, כפי שהציג זאת יפה מרטין בובר במאמרו "על חינוך האופי", המחנך אינו נדרש להיות גאון מדעי, מוסרי או אמנותי, אלא אדם חי ונוכח בכל הווייתו, אדם שאמנותו בהנחת החיבור המופלא שבין תוכני תרבות לתכונות אישיות, בין מורשת העמים לנתוני התלמידים, כך שהוא יוצר דרמה שלמה של רגשות, תובנות, עמדות, ערכים, ידיעות והתנהגויות – וכל אלה יחד, כמוסיקה מסוימת, מהלכים קסם על התלמידים ומעוררים בהם את הלמידה המשמעותית באמת, את הלמידה שחברים בה מן הצד האחד המשיכה, ההתרגשות, ההתפעמות והרלוונטיות לעולם התלמידים, ומן הצד האחר העמקות, החכמה, האיכות, שאר הרוח ושאר ההיבטים רבי-הערך של תוכני ההתנסות. זהו חינוך שבו מזמנים התנסויות בתכנים ובפעילויות אשר יש בכוחם לדבר אל התלמידים ולרתקם בד בבד עם התנעה של חשיבה, רגש, פרשנות, ביקורת ויצירה – כך נצרפת זהות באמצעות חינוך ערכי משמעותי.

הבניית מסגרות החינוך הערכי

בשנים האחרונות נעשו בעולם וגם בארץ ניסיונות רבים להבנות דרכים ומסגרות לחינוך ערכי משמעותי. עניינים אלו קשורים באקלים חברתי (כגון תחושת שייכות ומוגנות, אכפתיות אוהדת, אמון וכבוד הדדי), ביחסים הבין-אישיים ובגישה דיאלוגית, בשיתוף התלמידים וההורים בקביעת דמותו של בית הספר ונהגיו, בשילוב נושאים ערכיים בתוכני הלימוד, וגם ב"תפוח" וב"מעגלי קשר" – תכניות שמקורן במשרד החינוך ואשר זכו להגשמות בבתי ספר הומניסטיים למיניהם המייחסים להתפתחות האישיותית-חברתית-תרבותית של התלמידים חשיבות רבה יותר מלהתקדמות ולהישגים בלימודים. מזווית אחרת היו בעת האחרונה ניסיונות לגייס את החינוך הדיאלוגי, את "הפילוסופיה לילדים" ואת גישת ההעצמה האישיותית-קהילתית לטובת החינוך הערכי, עם מרחבים מגוונים; משמע, עם התכוונות לפיתוח אינטלקטואלי, תחושת ערך עצמי, זהות אוטונומית ואותנטית, יצירתיות ושאר רוח, מודעות פוליטית ומאבק לצדק חברתי, וכדומה.

סיכום

כפי שראינו, להתכוונות לחינוך ערכי של ממש, הכולל את המידות הטובות בתחום האינטלקטואלי, המוסרי, הפוליטי, האמנותי והסביבתי, יש עבר מפואר מאז ראשית ההגות החינוכית. גם כיום, על אף המגמה הוולגרית של תועלתנות תפוקתית ושל דרכי לימוד והערכה שמנכרות את המורים והתלמידים מן המידות הטובות החינוכיות, יש רבים שאינם מוותרים על האידיאלים החינוכי המכוון אל אנשים טובים, אל חיים נאצלים יותר ובעלי משמעות ואל חברה הוגנת ומתוקנת (ולבטח פחות חמדנית, רכושנית, דלת-רוח, אלימה ורצחנית). דוגמה עכשווית לכך הם ספריה של מרתה נוסבאום על שיקום החינוך הכללי ותרומותיו לתרבות ולדמוקרטיה (האחרון שבהם הוא "לא לשם רווח"). כך גם ספריו של בריגהואס על קידום תלמידים למיטבם (Flourishing) וספריהם של הוגים ביקורתיים כגון יונתן קוזול, מקסין גרין ונל נודינגס.

בבואנו היום לארגן ולמסד חינוך ערכי ראוי לשמו, עלינו להיערך כראוי מבחינת טיב התכנים הערכיים, הבניית תרבות בית הספר, בחירת דרכי החינוך וההוראה, וחשוב מכול – טיפוח והעצמה של אנשי חינוך ראויים לשמם, כאלה שכלי העבודה המרכזי שלהם הוא אישיותם, ויכולתם לשמש גשר בין הסגולי שבאישיות למעולה שבתרבות (שהרי, כפי שנאמר בדוח מקינזי הידוע, "איכותה של מערכת החינוך לא יכולה לעלות על איכות המורים המלמדים בה").

לשם כך נדרשת השקעה רבה, קודם רעיונית-מושגית ואחר כך פדגוגית-יישומית.

לקריאת הנספח: שדרת הערכים של מכללת סמינר הקיבוצים [לחץ כאן](#)

הרב ד"ר אהרן בוזגלו – מרצה וחוקר באוניברסיטת בר-אילן ובמכללות לחינוך "ליפשיץ" ו"אורות ישראל". עוסק בתחום הניהול בחינוך בדגש על מנהיגות ערכית ומוסרית של המנהל. מתוך ניסיונו כמורה וכמנהל במערכת החינוך ומתוקף עבודתו בתחום הכשרת מורים למד והבין כי המשבר הערכי בחינוך הוא הגורם המרכזי להיעדר ההצלחה בחינוך, והוא הבסיס ליצירת שינוי מערכתי כולל.

החינוך הערכי במערכת החינוך בישראל: החינוך המוסרי

תקציר

בנייר עמדה זה מוצע כי מערכת החינוך בישראל תקדם ביתר שאת את החינוך המוסרי – שעניינו טיפוח הערכים המוסריים – בקרב מורי מורים, פרחי הוראה, מנהלי בתי ספר ומורים בפועל, ומשם בהשפעה ישירה על אוכלוסיית התלמידים בכל שכבות הגיל במערכת החינוך. הערכים המוסריים כוללים בין היתר אחריות, כנות, אמיתיות, אומץ, הגינות, צדק ועוד. החינוך המוסרי עוסק בסיגול ובטיפוח של נורמות שמטרתן לפתח אצל התלמיד רגישות מוסרית מוגברת, כך שיוכל לזהות סיטואציות ערכיות בעלות אופי מוסרי ולהתמודד עמן כראוי. החינוך המוסרי שואב את מקורותיו מתוך תחומי דעת רבים: פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה ופוסט-מודרניזם. מלבד זאת קיימות גישות המציעות אסטרטגיות להוראת חינוך מוסרי במסגרת הכיתה.

כפי שיוסבר להלן, במערכת החינוך בישראל – בדומה למערכות חינוך אחרות בעולם המערבי (ארה"ב, הולנד, בריטניה) – מבינים כי החינוך המוסרי הוא המפתח לשינוי חינוכי, ועם זאת לא מספקים הכשרה מסודרת בתחום זה. מורי מורים ופרחי הוראה ממגזרים שונים אינם מקבלים הכשרה להוראת חינוך מוסרי ואף לא חינוך ערכי, הן ברמת הידע וההיכרות עם גישות אלו והן ברמת המתודה והאסטרטגיות להוראה. בהמשך מוצעות דרכים לחולל שינוי בתחום זה.

הפולמוס סביב הוראת ערכים

החינוך לערכים במערכת החינוך הוא סוגיה טעונה. יש הטוענים כי כל ניסיון לחנך לערכים משמעותו אינדוקטרינציה.¹ אחרים טוענים כי אין מנוס מלחנך לערכים שונים וכי יש להתמודד עם אינדוקטרינציה בדרך של ביקורת מתמדת על תהליך הלמידה.² פולמוס זה עמד גם במרכז הדיונים החינוכיים בישראל בשנות השבעים של המאה הקודמת. קליינברגר טען כי ערכים משמשים לבחינה, להכרעה ולשיפוט, וכי לאנשי חינוך יש לגיטימציה לעסוק בחינוך לערכים מחייבים. לדבריו, חינוך ניטרלי שאינו מחנך לערכים ספציפיים הוא בגדר סכנה.³ יזהר אמנם הסכים לתפיסת הערכים כאמות מידה: "ערכים באים לשמש כאמות מידה לבחירה שבוחר לו האדם, גם כרסן מפני ירידת אנושיותו וגם כנימוקי ההעדפה שהוא מעדיף. אין הם ישים הנמצאים למגע יד, אלא הם כמין קשר שבין יחסי ישים וכתשובה מנומקת על השאלה 'או'; זה או זה? כן או לא; טוב או לא טוב; לקרב או לדחות; ... הערכים הם בידי האדם כסרגלים לבדיקת הישר".⁴ עם זאת הוא שלל כל לגיטימציה לחינוך לערכים. יזהר טען כי

¹ הכט, י' (2005). החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה. ירושלים: כתר;

Green, T. F. (1999). *Voices: The educational formation of conscience*. Notre Dame: University of Notre Dame Press; Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and education*. London: Routledge; Wilson, J. (1964). *Education and indoctrination*. In T.H.B. Hollins (Ed.), *Aims in education: The philosophic approach* (pp. 24 - 46).

² רוזנק, מ' (2003). צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו. ירושלים: מאגנס; Hare, R. M. (1964). *Adolescents into adults*. In T.H.B. Hollins (Ed.), *Aims in education: The philosophic approach* (pp. 47 - 70). Manchester: University Press; Kohlberg, L. (1978). *Revisions in the theory and practice of moral development*. In C. M. Beck, B. S. Crittenden & E. V. Sullinvan (Eds.), *New directions for child development: Moral education*. Toronto: University of Toronto Press.

³ קליינברגר, א"פ (1961). הזכות לחנך לערכים מחייבים, מגמות י"א, 332 – 337.

⁴ יזהר, ס' (1975). על חינוך ועל חינוך לערכים. תל אביב: עם עובד. יזהר, ס' (1990). שני פולמוסים – פולמוס הספרות ופולמוס החינוך. תל אביב: זמורה ביתן.

מקור הערכים הוא בתלמיד עצמו, ואילו המחנך יכול רק להציג לפניו את מכלול האפשרויות בלי לנקוט עמדה כלפיהן.

דיונים אלו בארץ ובעולם הובילו להגדרה כוללת של המונח "ערכים": הערכים הם מושגים המספקים לנו צידוקים לבחירת דרכי הערכה ופעולה מסוימות ולפסילת אחרות. באמצעות הערכים אנו מסוגלים לקבל החלטה המתאימה לפעולות שונות בחיי היום-יום, לשפוט ולהעריך אנשים, חפצים, רעיונות, פעולות ומצבים כטובים ורצויים או כרעים ודחויים.⁵

ערכים מוסריים וחינוך מוסרי

המושג "מוסר" מקורו במילה הלטינית *Moralis*, שמשמעותה "הרגל" או "דרך התנהגות". התפיסה הרווחת בחברות רבות רואה במוסר מערכת כללים ועקרונות המכוונים את התנהגות האדם בכל הנוגע לשאלה מה נכון לעשות, ובעיקר מה רע לעשות. עיקרו של המוסר, לפי תפיסה זו, הוא להבטיח את רווחתם וכבודם של בני האדם במסגרת חברה צודקת ומתוקנת.⁶ בק טען כי המוסר עוסק בחובות האדם כלפי עצמו וכלפי החברה, וכי הערכים המוסריים הם חלק ממערכת כוללת של ערכים שמטרתם ליצור אדם טוב.⁷ ליקונה טען כי ערכים מוסריים נושאים בתוכם מחויבות, לעומת ערכים שאינם מוסריים, שאין בהם מחויבות אלא הם ביטוי של מה שהאדם רוצה או נהנה לעשות. לדבריו, אופי מוסרי מורכב מאלמנטים פסיכולוגיים והתנהגותיים המסייעים לאדם לדעת את הטוב, לשאוף לטוב ולעשות טוב. המוסר, לדברי ליקונה, בנוי על הרגלי המחשבה (קוגניטיבי), הרגלי הלב (אפיקטיבי) והרגלי המעשה (מוטורי-התנהגותי).⁸ סומרס-פלנינג טענו כי ערכי המוסר כוללים אחריות, צדק, כבוד, אומץ, שליטה עצמית, חמלה, מחילה, אמינות, סבלנות, כנות, אמיתיות, הגינות, נדיבות וחוסר אנוכיות. לסיכום, ערכים מוסריים הם ערכים המכוונים להשגת טוב לאדם ולזולתו, ולהם ממד של מחויבות אישית וחברתית.⁹

בנוגע לחינוך המוסרי טען אוסר כי החינוך למוסר הוא רב פנים וקטבים. לדבריו, החינוך המוסרי מאופיין בסובייקטיביות מול עובדות אובייקטיביות, בהיבטים יחסיים מול היבטים אוניברסליים, בחינוך למוסר מול אינדוקטרינציה שמשמעותה "שטיפת מוח", ביסודות רציונליים מול יסודות רגשיים, בנקודת ראות מוסרית מול ניטרליות ערכית ובהיבטים טכניים מול היבטים אובייקטיביים. עוד הוא טוען כי לא קיימת תיאוריה אחת לחינוך מוסרי אלא קיימות משמעויות, פרשנויות ושיטות רבות לפיתוח מוסר ולהקניית ערכים.¹⁰

מערכות ערכים וטיפולוגיה של ערכים

לכל אדם מגוון ערכים שעל-פיהם הוא קובע את התנהגותו המועדפת. מערכת ערכים היא אפוא ארגון תמידי של אמונות העוסקות באופני התנהגות מועדפים, לאורך רצף של חשיבות יחסית.¹¹ על סמך

⁵ שקולניקוב, ש' ושורק, י' (2001). ערכים. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 9 - 39). ירושלים: משרד החינוך. מסלובטי, נ' ועירם, י' (עורכים). (2002). חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים. אוניברסיטת תל אביב: הוצאת רמות. להלן: מסלובטי, נ' ועירם, י' (2002).
Rescher, N. (1969). The open and closed mind (Chaps 2 - 3). New York: Basic books. Halstead, J. (1996). Values and value education in school. In J. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), Values in education and education in values (pp. 3 - 14). London: The Falmer Press. Warnock, M. (1996). Moral Value. In J. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), Values in education and education in values (pp. 45 - 53). London: The Falmer Press.
⁶ ניסן, מ' (2001). התפקוד המוסרי - כיוונים חדשים בפסיכולוגיה של המוסר. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 190 - 233). ירושלים: משרד החינוך. רשף, א' (2008). זיהוי סוגיות מוסריות בסביבה מורכבת. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
⁷ Beck, K. (1990). Better schools: A values perspective (New York - Philadelphia - London). London: The Falmer Press
⁸ Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools teach respect and responsibility. New York: Bantam Books. Here after: Lickona, T. (1991).
⁹ Sommers-Flanagan, R., & Sommers-Flanagan, J. (2007). Becoming an ethical helping professional: Cultural and philosophical foundations. New York: Wiley & Sons.
¹⁰ Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In M.C. Wittock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (pp. 917 - 941). NY: MacMillan.
¹¹ Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press. Here After: Rokeach, M. (1973). Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. Journal of Personality and Social Psychology, 53 (3), 550 - 562.

מחקריו הבין-תרבותיים, שהתבססו על מדגמים מ-73 מדינות, הגדיר שוורץ¹² את הערכים כעקרונות מנחים בחיי האדם. הוא הבחין בין ערכים שונים בהתאם לתחומי המוטיבציה שהם מייצגים, תוך שהוא מתבסס בעיקר על עבודתו של רוקיץ.¹³ מודל הערכים הבסיסי שלו כלל עשרה תחומים מוטיבציוניים (**נספח מספר 2**), שאפשר לחלקם על-פי הצרכים האוניברסליים שהוצגו לעיל: כוח, הישגיות, הדוניזם, גירוי, הכוונה עצמית – משרתים אינטרסים בעלי אוריינטציה אישית; נדיבות מסורת, קונפורמיות – משרתים אינטרסים בעלי אוריינטציה חברתית; אוניברסליות, ביטחון – משרתים אינטרסים מעורבים, אישיים וחברתיים. נוסף על כך הבחינו שוורץ ועמיתיו במודל-על למבנה של מערכת ערכים, ובו שני צירים מרכזיים:

א. **התעלות העצמי (Self-Transcendence)** מול **הבלטת העצמי (Self-Enhancement)** – על ציר זה ממוקמים הערכים כוח, הישגיות והדוניזם מול נדיבות ואוניברסליות. לערכים אלו מוטיבציה המעדיפה את הפן האישי, לעומת ערכים שמהותם העדפת טובתו של האחר על פני הטובה האישית.

ב. **שמרנות (Conservation)** מול **פתיחות לשינוי (Openness to Change)** – על ציר זה ממוקמים הערכים גירוי והכוונה עצמית מול ביטחון, קונפורמיות ומסורת. לערכים אלו מוטיבציה של מימוש עצמי ושינוי והעדפתם על פני שמירה על כללי החברה והמסורת.

במודל זה הערכים המוסריים ממוקמים במערכת הערכים של בני האדם על הציר "התעלות העצמי" (Self-Transcendence) מול "הבלטת העצמי" (Self-Enhancement), המבטא את היחס שבין העדפת האדם לתרום לזולת לבין העדפתו לתרום לעצמו.

מחקרים בתחום מערכות ערכים בישראל ומשמעותם החינוכית

בישראל נעשו מספר מחקרים שתיארו את קבוצות הערכים המרכיבות את מערכות הערכים של אוכלוסיות מורי מורים, מורים, פרחי הוראה ותלמידי תיכון. לוי וגוטמן מצאו כי במערכת הערכים של תלמידי תיכון קיימים ערכים בעלי אוריינטציות שונות: אגואיסטית – ערכים מתייחסים להבלטת העצמי והפן האישי, כגון "להיות עשיר"; אלטרואיסטית – ערכים המתייחסים להתעלות מעל לעצמי ולהתחשבות בחברה, כגון "לעזור לזולת"; משטרית – ערכים המתייחסים לציות לחוקים ולמוסכמות, כגון "להיות דתי"; פרמיסיבית – ערכים המתייחסים לפתיחות ולמתירנות, כגון "לצאת לבלות". הם מצאו עוד כי הציר המבחין בין ערכי הנחקרים הוא אלטרואיזם-אגואיזם, ועליו ממוקמים ערכים מוסריים ואישיים.¹⁴

מסלובטי ואחרים מצאו כי תפיסת "דמות התלמיד הרצוי" היא תרגום אופרציונלי של מטרות החינוך במערכת הערכים והאמונות של מורים ופרחי הוראה. באמצעות שאלון על "דמות התלמיד הרצוי", הכולל היגדים שנגזרים ממטרות החינוך ומתארים ערכים מתחומים שונים (דתיים, לימודיים, אישיים, מוסריים, דמוקרטיים), אפשר לתאר את מערכת הערכים של הנבדקים. בשאלון זה הנבדקים מדרגים על-פי סדר עדיפות וחשיבות את הערכים שהם היו מעוניינים לראות בדמותו של התלמיד הרצוי להם, ובוזה הם משקפים, למעשה, את מערכת הערכים והאמונות האישית שלהם. במחקרים אלו נמצא כי מורים מארגנים את תפיסת התלמיד הרצוי בשלושה תחומי ערכים, על-פי סדר חשיבותם בעיניהם: התחום הלימודי, התחום החברתי והתחום האישי. לעומתם, פרחי הוראה מדרגים בראש סולם התכונות את הדימוי העצמי ואת הערכים המוסריים ("בין אדם לחברו"), ורק לאחר מכן ערכים לימודיים. ממצא זה מקבל חיזוק נוסף ממחקרם של קליימן וליברמן (2004), שנעשה במכללת אורנים בקרב מרצים וסטודנטים. מרצים הדגישו את רמת ההישגים בתור המרכיב החשוב בעיניהם בהכשרת המורים, ואילו סטודנטים הדגישו את הפן החברתי ואת היכולת לנהל כיתה מבחינת משמעת וכדומה.¹⁵

¹² Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1 – 61.

¹³ Rokeach, M. (1973)

¹⁴ לוי, ש' וגוטמן, א' (1974). ערכים ועמדות של הנוער הלומד בישראל. ירושלים: המכון למחקר חברתי שימושי.

¹⁵ מסלובטי, נ' (2002). תפיסת דמות "התלמיד הרצוי" כמייצגת את מערכת האמונות המקצועיות של מורים וסטודנטים להכשרת מורים. בתוך י' עירם, נ' מסלובטי, (עורכים), חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים. תל-אביב: רמות. אלמוזלינו, מ' (1996). העדפת מטרות חינוכיות בקרב מורים טירונים ומנוסים המלמדים מקצועות הומניים או מדעיים בכיתות הטרוגניות. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך. Benyaminy, K., &

בוזגלו אישש ממצא זה ומצא כי מרצים מייחסים לתכונות אופי ולמטרות לימודיות חשיבות רבה יותר מלתכונות חברתיות-מוסריות. הסטודנטים, לעומתם, מייחסים חשיבות רבה יותר, ובמידה שווה, לתכונות לימודיות וחברתיות. בין הקבוצות נמצא כי סטודנטים מכלל המגזרים (ממלכתי, ממלכתי-דתי וערבי) מייחסים לתכונות חברתיות חשיבות רבה יותר משמייחסים להן המרצים, ואילו המרצים מייחסים לתכונות לימודיות חשיבות רבה יותר משמייחסים להן הסטודנטים. סטודנטים מהמגזר הדתי מייחסים חשיבות רבה יותר לתכונות לימודיות וחברתיות לעומת תכונות אחרות, ואילו סטודנטים מהמגזר הממלכתי והערבי מייחסים חשיבות רבה יותר לתכונות לימודיות. בהשוואה בין המגזרים נמצא כי סטודנטים מהמגזר הממלכתי מדרגים בראש תכונות חברתיות יותר מסטודנטים מהמגזר הדתי; אלה מייחסים חשיבות רבה יותר לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם. סטודנטים מהמגזר הערבי מעדיפים תכונות לימודיות ודמוקרטיות יותר מסטודנטים ממגזרים אחרים. בנספחים 3-4 מוצגות, בהתאמה, מערכות הערכים של מרצים במכללות להכשרת מורים משלושה מגזרים, ומערכות הערכים של פרחי הוראה במכללות אלו.¹⁶ [בנספח 2](#) אפשר לראות כי מערכת הערכים של המרצים מתחלקת לשלושה אזורים מרכזיים בעלי משמעות ובהתאמה לתיאוריה של שורץ ועמיתיו.¹⁷ התחום הלימודי מופיע בסמיכות לפתיחות לשינוי. הגורם החברתי, הגורם הדמוקרטי והגורם המוסרי נעים בציר שבין התעלות העצמי לבין הבלטת העצמי; התחום המוסרי נתפס בעיני המרצים כתחום של התעלות העצמי, ואילו התחום החברתי והדמוקרטי נמצאים בסמיכות לעיקרון של הבלטת העצמי. התחום הדתי נמצא בסמיכות לקוטב המייצג שמרנות. [בנספח 3](#) אפשר לראות כי בדומה למערכת הערכים של המרצים, גם במערכת הערכים של הסטודנטים הגורם החברתי, הגורם הדמוקרטי והגורם המוסרי נעים בציר שבין התעלות העצמי לבין הבלטת העצמי, אך בהיפוך: התחום הדמוקרטי והתחום המוסרי נתפסים בעיני הסטודנטים כתכונות של הבלטת העצמי, ואילו התחום החברתי נמצא בסמיכות לעיקרון של התעלות העצמי. כמו כן אפשר לראות כי עמדות סטודנטים מהמגזר הדתי ממוקמות בין התחום החברתי לבין התחום הדתי, בחלק שניע בין עמדות שמרניות לבין התנהגות של התעלות העצמי למען הזולת. עמדות סטודנטים מהמגזר הממלכתי ממוקמות בין התחום הלימודי המאופיין בפתיחות לשינוי לבין התחום החברתי המצביע על התעלות העצמי. עמדות סטודנטים מהמגזר הערבי ממוקמות בין התחום הלימודי לתחום הדמוקרטי, באזור המתייחס להבלטת העצמי.

מחקרים נוספים העוסקים בדירוג ערכים מצביעים על קשר שבין אופן הדירוג של הערכים ומטרות החינוך שהם מתארים לבין הבחירה של מורה באסטרטגיות הוראה במהלך עבודתו החינוכית.¹⁸ כך, למשל, נמצא כי מורים התופסים את מטרות החינוך כפיתוח כישורי חשיבה גבוהים (הסקת מסקנות, חשיבה ביקורתית, יצירתיות), ובכלל זה פיתוח ערכי ומוסרי, אימצו אסטרטגיות הוראה חדשניות שבהן תהליך הלמידה והלומד הם במרכז. לעומתם, מורים שתופסים את מטרות החינוך כפיתוח כישורי חשיבה נמוכים (שינון, משמעת, הכנת שיעורי בית), אימצו אסטרטגיות הוראה שמרניות.

לסיכום: מערכות הערכים של אנשי החינוך בישראל מעידות כי הערכים המוסריים נתפסים בעיניהם כערכים החשובים ביותר, שצריכים לבוא לידי ביטוי במטרות החינוך ובתכניות הלימודים.

חשיבות ההכשרה לחינוך מוסרי ולערכים מוסריים

משמעות התפיסה של המורה כ"סוכן מוסרי" בבית הספר היא שבאופן התנהגותו, בדיבורו, במעשיו ובדרכי הוראתו הוא מחנך בהתמדה לערכים בכלל ולערכים מוסריים בפרט.¹⁹ לנוכח זאת, הוגים

Limor, L. (1995). Implicit role theory: From research to theory. In G. Ben-Shakhar & A. Liebllich (Eds.), studies in psychology – in honor of Solomon Kugelmanms (pp 247-250). Jerusalem: Magnes.¹⁶ בוזגלו, א' (2010). "הכשרת מורים לחינוך מוסרי במכללות לחינוך בישראל". עבודת מחקר לשם קבלת תואר דוקטור. אוניברסיטת בר אילן, רמת גן. להלן: בוזגלו א' (2010).¹⁷ Sagiv L., & Schwartz. S. H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. In: Journal of Personality and Social Psychology. American Psychological Association.¹⁸ Denessen, E. (1999). Opvattingen over onderwijs. Leerstof-enleerlinggerichtheid in Nederland (Attitudes towards education. Content-and student orientedness in the Netherlands). Dissertation, Nijmegen: University of Nijmegen.¹⁹ Bllig, M. Z., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking. London: Sage.¹⁹ Jackson, P.W., Boostrom, R.E. & Hansen, D.T. (1993) The moral life of schools Jossey-Bass, San Francisco.

וחוקרים רבים²⁰ טוענים כי החינוך המוסרי הוא לבו של החינוך. חשיבותה של ההכשרה לחינוך מוסרי נוגעת לכל תחומי הדעת הנלמדים בהכשרת מורים, שכן היא עוסקת בעולמם האישי והחברתי של התלמידים שעמם יבואו פרחי ההוראה במגע בעבודתם בשטח.²¹ טיפוח אחריות, יחסים בין-אישיים בין תלמידים ובינם לבין מורים, כנות, הגינות, אמינות, יחס של כבוד הדדי, הפחתת אלימות ועוד – כל אלה צריכים להיות חלק מהכשרה זו. שינוי לטובה בתחומים אלו בשטח תלוי במידה רבה באופן שבו מכשירים את המורים להתמודד עםם.²² כאמור, מעבר לתיאוריות הרבות העוסקות בחשיבות הוראת המוסר פותחו גם גישות להוראת מוסר בכיתה: חינוך האופי;²³ הבהרת ערכים;²⁴ ניתוח ערכים;²⁵ גישה התפתחותית;²⁶ הוראה לפי מקרים גישה אקלקטית.²⁷ גישות אלו מציעות משנה סדורה ואסטרטגיות הוראה מטא-קוגניטיביות להוראת מוסר.

עם זאת, מחקרים שנעשו בארץ ובעולם מראים כי לא קיימת הכשרה מסודרת לחינוך מוסרי, לא נלמדות אסטרטגיות להוראה ולהנחלה של מוסר, אין מרכיבים מוסריים בתכניות הלימודים של מוסדות ההכשרה ואין היכרות של ממש עם מגוון התיאוריות של החינוך המוסרי.²⁸ בזוגלו מצא כי ממצאים אלו נכונים בדרך כלל גם בכל הנוגע למערכת הכשרת המורים בישראל, באופן דומה בשלושת מגזרי החינוך. כמו כן נמצא כי המכללות להכשרת מורים אינן מטפחות כראוי אקלים המעודד מעורבות חברתית ופעילות מוסרית.²⁹ כך תיארה מציאות זו סטודנטית במכללה ממלכתית, החוג לחינוך מיוחד, שנה ג': **"מלמדים אותנו כל כך הרבה שטויות, חארטה, דברים ודרישות של משרד החינוך במקום את הדברים החשובים מה לעשות באמת בכיתה עם תלמידים מוסר ודברים חשובים"**, ומרצה בתכנית סטאז' במכללה דתית: **"תשמע, הצבת לי מראה מול הפנים שקשה לי לעמוד מולה, בפועל אני יודעת שיש לי דעות יפות לגבי דברים אבל אנחנו לא מלמדים את הדברים האלה (מצביעה על השאלון), שאלתי את הבנות, תגידו יש לכם קורס כזה? הן אמרו לי שלא"**.

מגזרי החינוך בישראל והחינוך המוסרי

בזוגלו מצא עוד כי קיימת זהות בין תפיסות העולם החינוכיות של המכללות להכשרת מורים לבין המגזר שהם משרתים והבחירה בתיאוריה לחינוך מוסרי. בחינוך הממלכתי נמצא כי תפיסת העולם החינוכית-ערכית-מוסרית מושתתת על עקרונות ליברליים, פוסט-מודרניים והומניסטיים, השוללים עיסוק בערכים והוראה מפורשת שלהם. החינוך הממלכתי-דתי מתאפיין בתפיסת עולם ביהיבוריסטית שעקרונותיה מבוססים על גישת חינוך האופי, הדוגלת בהנחלת ערכים, ואילו החינוך במגזר הערבי מתאפיין בגישות שמרניות בעלות מאפיינים תרבותיים דתיים, הדוגלות בעיצוב שיטתי של אופי ערכי ומוסרי. למרות תפיסת העולם של המגזר הממלכתי נמצא כי הם דוגלים בהוראה מפורשת של ערכים

Grace, 1995; Fullan, M (1993). Change forces: Probing the depths of educational reform. Routledge
Sergiovanni, 1992, 1996; Strike & Ternasky, 1993; Campbell, 1997
Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. Teaching and Teacher Education 21 (2), 205 – 217. Here after: Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005).
לוי, ש' (1988). חינוך מוסרי בימינו – שערים וכיוונים. תל אביב: 'יחידיו'. מסלובטי, נ' ועירם, י' (2002)
Beck, K. (1990). Better schools: A values perspective (New York – Philadelphia – London). London: The Falmer Press
Lickona, T. (1991). Lickona, T. (2004). Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity and other essential virtues. New York: Simon & Schuster. Hartshorne, H., May, M.A., & Shuttlesworth, F.K. (1930). Studies in the Organization of Character. Oxford, England: Macmillan.
Raths, Louis E., Harmin, Merrill & Simon, Sidney B. (1966). Values and teaching. Columbus, OH: Merrill.
Hunt, M. P. & Metcalf, L. E. (1968). Teaching high school social studies. New York.
Piaget, J. (1965). The moral judgment of the child. New York: The Free Press. Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach to socialization. In T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston. Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development. New York: Harper and Row Publishers, Inc.
Carr, D., & London, J. (1993). Values in and for Education at 14+. Edinburgh: Moray House Institute of Education, Heriot-Watt University. Strike, K., and Soltis, J. (1992). The Ethics of Teaching (2nd). New York: Teachers College Press
לוי, ש' (1975). עיצוב האופי המוסרי והכשרת מורים לחינוך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
מסלובטי, נ' (2001). חינוך לערכים בקרב מתכשרים להוראה ומורים: מחקרים חדשים. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 591 - 638). ירושלים: משרד החינוך.
Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.). Handbook of Research on Teaching, (4th ed) (pp 87 – 97).
Revell, L. and Arthur, J. (2007) Character .Washington: AERA. Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005) education in schools and the education of teachers. Journal of Moral Education, 36 (1). pp. 79-92. Ryan, K. and Bohlin, K.E. (1999). Building character in schools. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
בזוגלו, א' (2010)

בכלל ושל חינוך מוסרי בפרט. פער זה הוסבר בכך שהמציאות הקשה במערכת החינוך גורמת בסופו של דבר לאנשי חינוך לסטות מתפיסתם האידיאולוגית הליברלית-פלורליסטית ולאמץ גישות הדוגלות בהטמעת ערכים. מכאן שיש להביא בחשבון את המשנה החינוכית של כל מגזר ומגזר ולהתאים לה את הדרך הראויה לחינוך ערכי-מוסרי, מתוך הגישות שהוצגו לעיל.³⁰

לסיכום (לפירוט נוסף [ראה נספח 1: מוקדי השפעה של הטמעת חינוך מוסרי](#)): מערכת החינוך בישראל צריכה לאמץ את קבוצת הערכים המשתייכת לתחום החינוך המוסרי ולטפח אותם.

1. בתכניות להכשרת מורים יש להתמקד בתהליך ההטמעה של החינוך המוסרי, שכן המורים לעתיד הם חוליה מקשרת בין מדיניות משרד החינוך לבין השטח והם שיכולים ליצור את השינוי המיוחל.
2. טיפוח הערכים המוסריים צריך להיעשות בעדיפות הגבוהה ביותר בהשוואה לטיפוח של קבוצות ערכים אחרות, לנוכח העובדה שערכים אלו עוסקים בבעיות הקשות שעמן מתמודדת מערכת החינוך בארץ ובעולם, ובהן אלימות, חוסר יושרה, היעדר הגינות, היעדר משמעת ופגיעה בזולת. זאת ועוד: הערכים המוסריים נתפסים כערכים אוניברסליים, וכלל מגזרי החינוך בישראל מזדהים עם ועם הצורך לעסוק בהם בבתי הספר.
3. השינוי המהותי הנדרש הוא בעיקר בתכניות להכשרת מורים: יש לבנותן מחדש ולכלול בהן הכשרה לחינוך מוסרי בכל תחומי הדעת הקיימים (כפי שבפועל מחויב על-פי תכניות הלימודים של משרד החינוך). בבתי הספר יש לדרוש ממורים (לאחר שעברו השתלמויות מתאימות) לשלב שיח ערכי-מוסרי בכל תחומי ההוראה, ולאזן בין הספק חומר וידע לבין טיפוח מוסרי ראוי של התלמידים.
4. הכשרת מורים ופרחי הוראה בתחום צריכה להיעשות בהתאמה ובזיקה לתפיסת העולם התרבותית ולמשנה החינוכית המאפיינת את המגזר שהם משתייכים אליו. הוראה ערכית-מוסרית חייבת להיות בעלת הקשרים תרבותיים וחברתיים רבים ככל האפשר. הוראה בגישה פלורליסטית ליברלית בחינוך הדתי, או לחלופין הוראה מעצבת ביהביוריסטית בחינוך הממלכתי, עשויות להכשיל את התהליך החינוכי.
5. במערכת החינוך בישראל עוסקים רבות בערכים. למשרד החינוך תכניות רבות, אך המורים אינם מסוגלים להטמיען בשל החסך הגדול בחינוך ערכי-מוסרי בתכניות ההכשרה שהם מקבלים. נוסף על כך, למרות מגוון הערכים המוצע לא חל שינוי של ממש בשטח, משום שלמורים אין יכולת, כלים וידע לחנך לחשיבה ביקורתית מתאימה המאפשרת ספיגה של ערכים.

לקריאת הנספח: [מוקדי השפעה של הטמעת חינוך מוסרי לחץ כאן](#)

לקריאה נוספת

- Flew, A. (1966). What is indoctrination?. *Studies in Philosophy and Education*, 4 (3), 281 – 306.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E. (1968). *Teaching high school social studies*. New York.
- Kohlberg, L. (1969). State and Sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Moor, W. (1966). Indoctrination as a normative conception. *Studies in Philosophy and Education*, 4 (4), 396 – 403.
- Sommers-Flanagan, R., & Sommers-Flanagan, J. (2007). *Becoming an ethical helping professional: Cultural and philosophical foundations*. New York: Wiley & Sons.
- educators. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 205 – 217.
- Wilson, J. (1964). Education and indoctrination. In T.H.B. Hollins (Ed.), *Aims in education: The philosophic approach* (pp. 24 - 46). Manchester: University Press.
- Yost, D. S. (1997). The moral dimensions of teaching and preservice teachers: Can moral dispositions be influenced?. *Journal of Teacher Education*. 48 (4), 281 – 293.

שלומי בן עטר – בעל תואר ראשון במדע המדינה ובפילוסופיה ותואר שני במדע המדינה במגמה ללימודי דמוקרטיה ואזרחות מהאוניברסיטה העברית בירושלים. בוגר מכון כרם להכשרת מורים בירושלים. כיום מחנך ומורה להיסטוריה ואזרחות בתיכון זיו ומרקס בירושלים. לעבודתו קשר נרחב לערכים בחינוך; תחילתו בעניין מחקרי שגילה בנושא חינוך לדמוקרטיה באוניברסיטה העברית ובמכון כרם, והמשכו בעיסוקו הלכה למעשה בחינוך בכלל ובהוראת אזרחות בפרט.

על "פטריוטיזם ליברלי" בהקשר הישראלי

"על ארץ מוותרים רק בלב
ארץ עוזבים רק בלב
ארץ שוכחים רק בלב
על ארץ מוותרים רק בלב
רק בלב" (מאיר אריאל)

בעברי הלא רחוק הייתי רכז ומדריך בגוף העוסק בחינוך אזרחי בישראל – "המרכזים ללימודי דמוקרטיה ואזרחות". גוף זה, הקולט תלמידים מרחבי הארץ ומציע סיורים בכנסת ובבית המשפט העליון לצד סדנאות, עושה עבודה מדהימה בכל הנוגע לחינוך לאזרחות. אולם בד בבד עם הסיפוק בעבודה שבה ועלתה טענה מפי כל המדריכים בדבר התבטאויות גזעניות קשות בקרב התלמידים במסגרת הפעילויות השונות, וגם בקרב מורים המגיעים לאותם מרכזים. בתקופות מסוימות אף ניסינו לחשוב כיצד אפשר, ברמה שלנו, לפתור בעיות כאלו.

העיסוק בערכים ומיקומם במערכת החינוך בישראל מזכיר לי דווקא מקרה מעניין, הממחיש את גודל הבעיה הטמונה בשאלה אילו ערכים מערכת החינוך בישראל צריכה לטפח בקרב התלמידים. במסגרת תפקידי כרכז השתתפתי עם רכזים נוספים בסדנה שנערכה במחלקת אזרחות במט"ח. במהלכה צפינו בסרט קצר העוסק בזכויות האדם וזכויות הפרט (במסגרת המיזם "חיים משותפים") ומתאר את הקושי והמורכבות של הסכסוך היהודי-ערבי. כבר בפתיחת הסרט מוצגת מסעדה במרכז הארץ ובה עובד ושמו מאור. אביו הוא בעל המסעדה ושניהם מחזיקים בדעות לאומניות. במטבח המסעדה עובד ערבי ושמו גימאל, והסרט מתאר את מרקם היחסים המורכב בין שני העובדים כמיקרוקוסמוס של הסכסוך היהודי-ערבי בתוך המדינה. ככל שהסרט מתקדם הקונפליקט מובן לצופה יותר ויותר וחושף עוד טפח במורכבותו של הסכסוך, אולם לפחות בהתחלה האב והבן היהודים מוצגים כפטרונים וגזעניים.¹

בתחילת הסרט הצפייה עוררה כעס רב מצד הרכזים וצורך להגן על עצמם. עלו טענות כי הסרט מגמתי, ולא נוצר כלל דיון הנוגע למשמעות הסכסוך או לדרך לטפל בו. היה קשה לפתח שיח חינוכי על הסכסוך ועל יכולתנו להשפיע ולחנך לערכים דמוקרטיים של סובלנות מתוך הבנת הצד האחר, בעוד הסרטון מציג את הדברים בצורה זו ומעורר אנטגוניזם וצורך להתגונן מצד מי שמשתייכים לקבוצת הרוב היהודית במדינה.

בהקשר זה של חינוך לערכים אתיחסי בראש ובראשונה לחיבור שנראה כביכול בלתי אפשרי בין פטריוטיזם לאומי מצד אחד לבין ליברליזם אוניברסלי מהצד האחר. אני טוען כי אפשר לעשות חיבור כזה ולטפח חינוך "לפטריוטיזם ליברלי", כפי שמיטיבה לכנותו החוקרת סיגל בן פורת.² ברצוני גם להצביע על המימוש המעשי של החינוך לפטריוטיזם ליברלי, הטמון לדעתי דווקא ביצירת אקלים בית-ספרי דמוקרטי באמצעות פעילויות משלימות של חינוך לאזרחות, מעבר ללימודי התוכן הנלמדים בכיתה.

¹ <http://www.sharedlife.cet.ac.il/> – אתר מט"ח, קישור לסרטון "סוויצ" תחת פרויקט חיים משותפים

² Sigal Ben Porath, (2007) Civic virtue out of necessity- patriotism and democratic education, in Theory and Research in education, vol. 5 no. 1. Here after: Sigal Ben Porath, (2007). P. 42-59.

העיסוק בערכים במערכת החינוך מכוון למה שקרוי חינוך אזרחי (citizenship education), דהיינו חינוך המרחיב את הלימוד אל מעבר לידע על אזרחות, ושואף לפתח כלים להשתתפות ולמעורבות וכן עמדות וערכים דמוקרטיים דוגמת סובלנות וזהות דמוקרטית.³ בתוך התחום של חינוך אזרחי יש סוגי שיח המכוונים את הדרך שבה יוצאו לפועל הפרקטיקות החינוכיות בתוך מערכת החינוך. שיח איננו מורכב ממילים שנבחרו באקראי, או מהצהרות. כל שיח בחינוך הוא תוצר של נסיבות היסטוריות וחברתיות שמייצרות טרמינולוגיה, ערכים ואמיתות. כך נוצרות אידיאולוגיות, שהן רעיונות שבני אדם משתמשים בהם כדי לברר כיצד העולם החברתי שסביבם פועל, מה מקומם בתוכו ומה עליהם לעשות.⁴

באופן כללי אפשר להצביע על שלושה סוגים של שיח בחינוך האזרחי: השיח הרפובליקני, השיח הליברלי והשיח הביקורתי. השיח הרפובליקני מכוון לזהות אזרחית שבה קיימת הכרה כי כולנו חברים בקבוצה או במדינה וקשורים לחברים באמצעות אינטרס משותף, שהוא הטוב הכללי המשותפת על אתוס משותף.⁵ אפשר להדגיש בעיקר את נושא ההשתתפות הפוליטית, הכוללת הצבעה ומעורבות במפלגות, וכל פעילות אזרחית משותפת למען אותו טוב משותף.⁶ הבסיס הערכי של תפיסה זו הוא אהבת המדינה, או מה שקרוי "פטריוטיזם".

שיח נוסף בתחום החינוך האזרחי הוא השיח הליברלי, הנותן עדיפות לזכויות הפרט וליכולתם של בני האדם לעצב הגדרות משלהם בנוגע למדינה. לכל אחד יכול להיות מושג פרטי של "טוב" ודרך לממש אותו. השיח החינוכי עוסק באוטונומיה של הפרט ובשמירה על זכויותיו, אגב שמירת זכויותיהם של אחרים. דגש מיוחד מושם על פלורליזם וסובלנות בין בני אדם שונים אלה מאלה.⁷

השיח השלישי המקובל בתחום החינוך האזרחי הוא השיח של ביקורת אזרחית. שיח זה משלב תיאוריות שונות הנמצאות בקונפליקט עם השיח הליברלי והשיח הרפובליקני, ומאפשר לסוגי שיח חלופיים, כגון שיח מרקסיסטי או שיח פמיניסטי, לבוא לידי ביטוי.

עקרונית, הנושא של פטריוטיזם ליברלי נופל על קו התפר שבין השיח הרפובליקני לבין השיח הליברלי של החינוך האזרחי. כמורה לאזרחות ציירתי לא אחת לפני תלמידי מעין ציר היסטורי בחייו של עם ישראל במאה ה-20, וניסיתי לעמוד אתם על שורשי הסכסוך החל מתקופת המנדט הבריטי בארץ ועד היום. שרשרת האירועים הרחבה כל כך שציירתי לפנייהם כמו הוציאה החוצה את תרבות הסכסוך, המשוקעת עמוקות בכל אחד מאתנו, והציבה לפנינו מעין תמונת ראי. באופן הזה היה קל לחשוב על פתרונות במקום לעסוק בהצדקות, כפי שנעשה כאשר צפיתי בסרטון במט"ח. לפי דניאל בר-טל ואחרים, מרגע שנוצרה "תרבות של סכסוך" (culture of conflict) היא נעשתה הגמונית ושולטת בכל תחומי חיינו.⁸

לפיכך עלינו לחתור למעין שילוב בין חינוך פרטיקולרי לאומי, המחנך לאהבת המדינה ונשען על התרבות וההיסטוריה הייחודית לכל קבוצה בחברה, לבין חינוך לערכים אוניברסליים של סובלנות ופלורליזם, המדגישים את זכויות הפרט. סיגל בן פורת, במאמרה "האם קיים פטריוטיזם ליברלי?" מציעה פתרון כזה. בן פורת טוענת כי הפטריוטיזם המכיל בתוכו אהבה ללא תנאים למדינה הוא סוג של סנטימנט ולא שיפוט מוסרי; לפיכך מיותר לנסות להילחם בזה, וכל לימוד נוסף וחד-צדדי של ערכים דמוקרטיים הנעדרים הקשר מקומי מדיני יוצר אנטגוניזם בקרב התלמידים, ואף מובילם להקצנת עמדות. אי אפשר להתעלם מהרגש הקולקטיבי המאפיין רבים מתלמידי ישראל בשל המציאות הסובבת אותם, אבל יש לתפוס את המושג "פטריוטיזם" באופן רחב יותר; דהיינו, יש לתפוס פטריוטיזם כערך אזרחי נוסף על ציר הדמוקרטיה, ולא כסוג של שיפוט מוסרי.

³ מיכל ברק ויעל עופרים (2009), חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים- מיפוי, ירושלים: מכון ון ליר, משרד החינוך ומרכזו לטכנולוגיה חינוכית, להלן: מיכל ברק ויעל עופרים. עמ' 9.

⁴ K. Abowitz and J. Harnish (2006) Contemporary Discourse of Citizenship, in Review of Educational Research, vol. 76 no. 4, Here after: K. Abowitz and J. Harnish. P. 655.

⁵ מיכל ברק ויעל עופרים (2009), עמ' 7.

⁶ K. Abowitz and J. Harnish (2006) P. 658.

⁷ מיכל ברק ויעל עופרים (2009), עמ' 8.

⁸ D. Bar Tal, Yigal Rosen, Rafi Nets-Zehngut, Peace Education Involved In Intractable Conflicts: Goals, Condition and Direction, in: G. Salomon and E. Cairns (Eds), Handbook of peace education, (New York: Taylor and Francis). P. 3-6.

אי לכך המדד להצדקת הרגש הזה צריך להיות ההשלכות החברתיות הנובעות ממנו. כלומר, אם רגש זה מוביל למה שבן פורת מכנה "אזרחות לוחמנית", אזי מדובר בדבר שאין לקבלו והוא פסול מעיקרו.⁹ מצד אחר, דווקא בזמן מלחמה אפשר לתעל את רגש הפטריוטיזם למקומות טובים של עזרה לזולת, השתתפויות, שיקול דעת ציבורי וסולידריות. אלה ערכים שדווקא ראוי שנטפח, והם נובעים מתוך אותו רגש של פטריוטיזם. המכניזם המגביל את רגש הפטריוטיזם הם עקרונות המשטר הדמוקרטי בלבד. ב"פטריוטיזם" מדובר על רגש של תודה ואהבה למדינה, הישענות על ההיסטוריה ועל התרבות, אך בתוך ההקשר הדמוקרטי רגש זה מכשיר גם ציפייה לעתיד טוב יותר.¹⁰ הצגה של מגוון התפיסות השונות בדבר היחסים בין האדם והאזרח למדינת הלאום, לצד הצגת מושג משתנה ורחב של פטריוטיזם, יכולים ליצור פתיחות רחבה וקבלה בלי לזנוח את אידיאל המדינה.

מבחינה מעשית, הוצאתה של תפיסה כזו אל הפועל נעשית במגוון של דרכים. דוגמה טובה להישג כזה, גם אם אינו מושלם, הם המרכזים ללימודי דמוקרטיה ואזרחות. גופים אלו עוסקים במתן סדנאות בלתי פורמליות החופפות לתכנית הלימודים באזרחות, אך מאפשרות גם לצאת ממנה לעבר דיון וביקורת ולהוסיף תכנים וחומרים למחשבה המאתגרים את הקיים. אחת הפעילויות שמרכזים אלו מציעים לבתי ספר תיכוניים היא הסדנה "להיות אזרח", שחלק ממנה הוא גם סיור בכנסת; סיור שפותח, לדעתי, כיווני חשיבה המשלבים פטריוטיזם מצד אחד וליברליזם מצד אחר. בסדנה התלמידים דנים במושג "אזרחות", מפרקים אותו ומתעמתים עם הערכים המאפיינים אותם כקבוצת רוב במדינה בשאלה "מי ראוי להיות אזרח?" כך, באמצעות פעילות חווייתית, התלמידים מצליחים להבין את מורכבותו של המושג "אזרחות" ואת העובדה כי אזרחותם אינה צריכה להיתפס כדבר מובן מאליה.¹¹

שילוב של למידה באמצעות חוויה בנושא כל כך רגיש ושל סיור בכנסת שבו התלמידים מקבלים נקודת מבט רחבה יותר על מערכת השלטון בישראל, וזאת בצירוף טקס של חלוקת תעודות זהות, מביאים לידי הבנה רחבה של תפיסת האזרחות ומעורריים את מודעותו של כל תלמיד ל"מיקומו האזרחי" בתוך החברה הישראלית. בהבנה זו יש ללא ספק משום תרומה ניכרת להערכה שיש לתלמידים כלפי המדינה מחד גיסא, בצד ביקורתיות וחשיפה למצבים שונים וויכוחים קיימים בנושא אזרחות, היוצרים שיח של פתיחות למגוון של דעות, שיח של סובלנות וקבלת האחר מאידך גיסא. כל זה, כמובן, לא נועד להחליף את לימודי התוכן בכיתה, אלא להתווסף אליהם כהשלמה חווייתית שאיננה מחויבת להספקים ואיננה מתעסקת בהגדרות בלבד, אלא ביישום העקרונות הנלמדים בכיתה. השלמה חווייתית זו גם מגשרת בין תפיסות סנטימנטליות של פטריוטיזם ואהבת המדינה, הקיימות אצלנו מכוח המציאות הסובבת אותנו, לבין מחויבות לדמוקרטיה ועקרונות אוניברסליים שיאפשרו לכולנו לחיות בצוותא בשלום ובביטחון.

במסמך המיפוי "חינוך לאזרחות, דמוקרטיה וערכים משותפים", שכתבו מיכל ברק ויעל עופרים, מצוינות כמובן כל היחידות במשרד החינוך העוסקות בחינוך לאזרחות פעילה – החל במטה ליישום דוח קרמניצר ודוח שנהר, דרך מינהל חברה ונוער על כל תכניותיו ויחידותיו, וכלה ביחידה לשוויון בין המינים ובמרכזים ללימודי דמוקרטיה ואזרחות כנזכר לעיל. כל אלה עוסקים בנושא של חינוך לאזרחות פעילה, ומחזקים את הקשר שבין רגש הפטריוטיזם הנובע מן ההקשר הלאומי שבו אנו חיים, לבין ערכים אוניברסליים ליברליים הנגזרים מן ההקשר הדמוקרטי שבו אנו חיים.¹²

אולם בסיכום הפירוט של הפעילויות הללו הכותבות מצביעות במחקרן על עכבות המונעות התפתחות רחבה יותר של החינוך לאזרחות: ראשית, קיימת חפיפה בתכנים ובפעילויות בין היחידות השונות העוסקות בחינוך לאזרחות, ואין שיתוף פעולה שהיה יכול למנוע הישנות של מצבים כאלו; שנית, היעדר תקצוב של בתי הספר משאיר את מרחב הפעילויות להעדפותיהם של מנהלי בתי הספר, וכך נוצר פער בין התכניות להכשרת עובדי ההוראה במינהל חברה ונוער לבין יישומן בפועל; שלישית, לא לכל הפעילויות הללו ניתן ההקשר המתאים והחיבור ללימודי התוכן באזרחות, תוך יצירת יריעה רחבה והבנה כוללת

⁹ Sigal Ben Porath, (2007) P.46

¹⁰ Ibid, Ibid.

¹¹

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ezrachut/TochniyotHamerkazim/Yerushalayim/YemeyIunSeminarim.htm> אתר המרכזים ללימודי דמוקרטיה ואזרחות לביורים

¹² מיכל ברק ויעל עופרים (2009), עמ' 19-23

של הנושא; ורביעית, יש בעיה בנגישות של הפעילויות הללו לכל בתי הספר, ולרוב מדובר באותם 'לקוחות' לפעילויות המוצעות.¹³

לסיכום, דומה כי המציאות המקיפה אותנו איננה הולכת להשתנות בשנים הבאות. דווקא בעת האחרונה, כאשר מתרחשים גילויים קשים של גזענות והסתה תוך התבצרות בעמדות, יש לפתח את נושא הפטריוטיזם הליברלי. לנוכח תרבות הקונפליקט העשירה הקיימת בחברה שלנו אין לוותר על לימוד אהבת המדינה, על מנת לעורר רגש זה ולחזקו. אך בד בבד יש לסווג את הרגש הזה כערך אזרחי ולהבליט בו את היסודות שיש בהם לתרום לחיזוק הדמוקרטיה וההבנה ההדדית. כמובן, אם ברצוננו להתקיים כאן עוד שנים רבות, על מערכת החינוך לדכא כל תוצר לוואי שעלול להוביל לאלימות ולהסתגרות, וזאת באמצעות יצירת אקלים דמוקרטי המביא לידי ביטוי את הפטריוטיזם כערך אזרחי בתוך גבולותיה של הדמוקרטיה הישראלית.

¹³ שם, עמ' 24

אריה ברנע – מחנך ומשפטן, מנהל בית הספר התיכון האזורי באר טוביה. יושב ראש ארגון "עמד" התומך בניצולי שואה, לשעבר יושב ראש תנועת "לפיד" להנחלת לקחי השואה. ניהל את בתי הספר "דנמרק" בירושלים והגימנסיה "הרצליה" בתל אביב, עוסק רבות בחינוך ערכי. הדברים מבוססים על מאמר מתוך הספר "חינוך – מהות ורוח", בעריכת שייקה תדמור ועמיר פריימן, שיצא לאור ב-2012 בהוצאת מכון מופ"ת.

מהותו של חינוך לערכים

מטבעו של מקצוע החינוך וההוראה שעניין רודף בו עניין, שאין בו רגע דל, שהעוסק בו חייב לקבל עשרות החלטות מדי יום ביומו. לכן קשה לנו, המחנכים, למצוא זמן טכני ונפשי כדי לחזור אל שאלות היסוד וכדי לעסוק במהות. וכך אנו עשויים לטפל כהלכה ב"איך", בעוד הקשר בין ה"איך" לבין ה"מה" ולבין ה"לשם מה" הולך ומתערפל. והרי אין דרך להעריך את ה"איך" בלי לדעת תחילה שהוא משרת כהלכה את ה"מה", ושה"מה" משרת את ה"לשם מה". בשורות הבאות אשתדל להזכיר לעצמי ולעצמנו את אחת התשובות האפשריות לשאלה שלכאורה כולנו מומחים לה: חינוך – מהו?

החינוך איננו מטרה, הוא אמצעי. נכון יותר: החינוך הוא מטרה ביחס לכל מה שמשרת אותו, אבל הוא עצמו איננו מטרת-על, כי אם אמצעי בלבד מרובד גבוה יותר. המינהל החינוכי, למשל, משרת את החינוך עצמו, והחינוך משרת את ערכי המחנך ואת מטרותיה הערכיות של החברה ששלחה אותו למלא את תפקידו.

מטרות החינוך

שתי מטרות-על יש לחינוך, ולכל אחת מהן מרכיבים וגוונים רבים. המטרה האחת – קידום טובתם האישית של כל ילדה וילד בנפרד. לפי תפיסות עולם מסוימות אין זו מטרה ראויה; המכנה המשותף ביניהן הוא העובדה שהן אינן הומניסטיות, אינן דוגלות בטובת האדם. אנו, ההומניסטים, רוצים בטובת הילד ומרגישים מחויבות כלפיו משום שהילד הוא אדם, ומשום שהוא מסוגל פחות מהמבוגר לספק לעצמו את צרכיו.

קידום טובתו של הילד פירושו לתת לו אפשרות לספק את צרכיו האנושיים הבסיסיים, להושיט סיוע ישיר בכיוון זה ולהכשיר את הילד לספק את צרכיו העצמיים בכוחותיו-הוא בעתיד, בהיותו בוגר. פעולה חינוכית זו כוללת חיזוקן של תכונות רוחניות אחדות ומיתונן של אחרות, וכן הקניית מיומנויות, או כישורי חיים.

לא פעם ניהלתי דיון סוער עם קבוצת הורים שביקשו להקים לילדיהם כיתה נפרדת כבר בגיל צעיר, כיתה המיועדת לתלמידים מצטיינים בלבד. טיפוסי הוא שבקרב המבקשים היה קשה למצוא הורים המשתייכים לעשירונים הכלכליים הנמוכים: אינטליגנציה טובה, כנראה, באה לעולם רק בסביבתם של סכומי כסף גדולים... הורים אלו ביקשו להבטיח לילדיהם חינוך טוב יותר, וזו מוטיבציה ראויה לשבח. רבים מהם הניחו שעליהם לבחור בין חינוך בסביבה חברתית שוויונית, המשדר מסר ערכי מובהק, לבין טובת ילדיהם. פעם אחר פעם גיליתי שאני מפתיע אותם באמרי כי ילדם עשוי לצאת נשכר ברמה האישית אם יתרגל לחיות בחברה אנושית מגוונת ולהתמודד אִתָּה. היה זה שיעור מצוין, חוזר ונשנה, בנוגע לזיקה העזה שבין חינוך ערכי לבין מטען אישי שעשוי להועיל למתחנך בעתיד.

נוסף על ההקשר המוסרי הישיר של המטרה המתמקדת בטובת הפרט, הקשר שעמדנו עליו, מטרה זו היא כלי-שרת בידי המטרה האחרת: אם צרכיו הבסיסיים של הילד יבואו בדרך כלל על סיפוקם, ואם הוא יבין שמחנכיו מסייעים לו בכך, לבו יהיה פתוח ואוזנו תהיה כרויה לשאר המסרים הלימודיים והחינוכיים שמחנכיו מבקשים להנחיל לו.

מטרת-העל השנייה של החינוך חורגת מגדר טובתו האישית של התלמיד, ולעתים עלולה אף לסתור אותה: הנחלתם של ערכים מסוימים. אני מצהיר כאן שתפקידו הערכי של החינוך נראה לי חשוב מתפקידו האחר הקשור לסיפוקם של צרכים אישיים, אם כי בפועל שתי המשימות שלובות זו בזו. כשאנו מתייחסים בעיקר לחינוך הניתן מטעם המדינה או בהרשאתה המהותית והמינהלית, עלינו להתמקד בערכיה הרשמיים של מדינה זו. ראוי שהמדינה תפקיד את משימת החינוך אך ורק בידי מורים שערכיהם האישיים עולים בקנה אחד עם ערכיה הרשמיים.

מהו ערך?

בדברי על "ערך" כוונתי תחילה להפניית כוונה, הנעה ורצון כלפי מצב או התנהגות: מצב – כגון חיי אדם, כלומר מצב ביולוגי; התנהגות – כגון הנחת תפילין. חשיבותם של מושאי ערכים אלו אינה נובעת ממהותם: החיים הם תופעה ביולוגית, כמו המוות וכמו המחלות. שום תופעה מתופעות אלו אינה חשובה או בלתי-חשובה, חיובית או שלילית כשלעצמה – אלא רק כנגזרת של יחסנו אליה. כך גם בנוגע להנחת תפילין: כריכת הרצועות על הראש ועל היד היא בעלת משמעות בעיקר בעיני מי שקיבלו עליהם עול תורה ומצוות. בהתאם לכך, ערך הוא מצב או התנהגות שאדם רוצה בהם.

התהליך החינוכי איננו מניח מראש את קיומו של רצון ערכי באדם – את קיומה של נטייה טבעית להפנות כוונה, הנעה ורצון כלפי מצב או התנהגות מסוימים. נטייה מסוג זה עשויה להיווצר בהדרגה בעקבות התהליך החינוכי. טיבו של תהליך זה התחוויר לי לפני שנים בזכות תלמיד כיתה י"ב בבית ספר שניהלתי: הוא הודיע לצוות החינוכי שלו כי איננו מתכוון להשתתף בפעולות החברתיות, כגון הרצאות והצגות, משום שכל מבוקשו הוא לסיים בהצלחה את הלימודים במגמה המקצועית שהוא משתייך אליה, והוא בוגר דיו לקבל החלטות כאלה. אמרתי לו שבהיותו בוגר הוא בוודאי מסוגל להיות צד לחוזה. בית הספר מעוניין לחשוף אותו למסרים ערכיים באמצעות הפעילות החברתית, ואילו הוא מעוניין לזכות בתעודת מקצוע. נאפשר את השתתפותו בלימודים המקצועיים – אם הוא יסכים להשתתף בפעילות החברתית. הבחור הסכים לכרות חוזה כזה אתנו, עשה זאת וכיבד את התחייבותו.

אין די בהתחייבות כזו לבטא את מהותו של ערך: ייתכן שאדם מעוניין, מסיבותיו הוא, שזולתו יחלוק כבוד לאדם שלישי, אולם אין הוא חש כי מחובתו שלו לכבד בני אדם אחרים. כלומר: הרצון קיים, אולם לא תחושת החובה. בדברנו על ערכים אנחנו מתייחסים, אם כן, למצב או להתנהגות שאדם רוצה בהם ומחוייב כלפיהם. רצון ומחויבות יכולים להתקיים גם כשהאדם עוסק בסיפוק צרכיו הפרטיים: הוא יכול לרצות עד מאוד לאכול ולשתות מפני שהוא רעב וצמא, ללא שום קשר לערכיו. אדם אף יכול להיות מחוייב לדיאטה שלו, וגם היא איננה עניין ערכי כלל. לכן עלינו להבדיל בפירוש בין התחום שבו אנו עוסקים כאן לבין המישור של סיפוק הצרכים האנושיים הבסיסיים: ערך הוא מצב או התנהגות שאדם רוצה בהם ומחוייב כלפיהם שלא על מנת לספק את צרכיו.

כמובן, אימוץ ערך וחתירה להגשמתו משפיעים על סיפוק צרכינו, אולם סיפוק זה איננו מטרתם המבוקשת והמודעת של הדוגלים בערכים.

ההיגד הבא תקף בנוגע לכל עניין בעל ערך בחיי האדם, אם במישור המוסרי ואם במישור הכלכלי: מידת חשיבותו בעינינו משתקפת בגובה המחיר שאנו מוכנים לשלם בעבורו. בתחום הכלכלי, אדם המצהיר כי הוא מעוניין ומסוגל לרכוש נכס מסוים – אולם אינו רוצה לשלם בעבורו דבר, כאילו אמר שלאותו נכס אין ערך בעיניו. כך גם במישור הערכי: משקלו של הערך בא לידי ביטוי בכך שהטוען כי הוא מאמין בו חייב (מבחינתו הוא) ללוות את אמונתו בנכונות לשלם מחיר כדי להגשימה. באיזה מטבע אנו משלמים בעבור ערכינו? במטבע של ויתור על סיפוק צרכינו. אדם אחד מסכן את חייו בעבור ערכיו, האחר מתגבר על רצונו לאכול במהלך יום צום, השלישי מקבל עליו גינוי חברתי ובלבד שלא יבגוד בערכיו.

מה משרת הערך? אני מציג שאלה זו אך ורק כדי להראות שאין בה ממש, שהערך איננו משרת דבר. נהפוך הוא: אנחנו משרתים אותו. אדם מסוגל לחתור בחייו להגשמתן של מטרות-על משני סוגים: סיפוק צרכיו, ואם יש ערכים בלבו – הגשמת ערכיו. כפי שאין (בדרך כלל) מובן לשאלה לשם מה אנחנו רוצים להרגיש רוויה ולא צימאון, כך אין מובן לשאלה לשם מה אנו מאמינים בערך חיי אדם. זה מובנם של הביטויים העתיקים "תורה לשמה" ו"שכר מצווה – מצווה". האדם הדתי אינו מקיים מצווה כדי לזכות בשכר, אלא מפני שהוא מאמין שזו חובתו כלפי בוראו. מי שמייחס ערך מוסרי לחיי אדם משתדל

למנוע ככל האפשר אובדן חיים לא מפני שהדבר יביא לו תועלת (לפעמים ההפך הוא הנכון), אלא מפני שהוא רואה ערך בחיים עצמם.

אבהיר רעיון זה מזווית נוספת. אשתדל להשיב כאן ישירות על השאלות "מדוע לערך מסוים יש ערך?" ו"מי קבע שדווקא ערך מסוים הוא בעל תוקף?" התשובה (המאכזבת-משהו) היא שערכים מסוימים הם בעלי תוקף אך ורק בעיני המאמינים בהם, בעיני מי שבחרו לתת להם תוקף, וזאת אך ורק משום שאותם מאמינים בחרו לעשות כך. אילו היה לערך מוסרי תוקף אובייקטיבי, לא היה צורך לבחור לתת לו תוקף, אלא אך ורק להבין אותו כפי שאנו מבינים הסברים מדעיים. עצם קיומו של ערך מוענק לו באמצעות יחסנו ועמדתנו כלפיו.

אין בכך משום מתן הכשר מטעם כותב שורות אלו לכל ערך שהוא, שכן כל אחד מאתנו יכול להבחין בין ערכים מבורכים בעיניו לבין ערכים מתועבים. ההסבר שלעיל הוא תיאורי, חוליית קישור בין האתיקה לפסיכולוגיה, ואין בו התעלמות ממשמעותם המגונה בעינינו של ערכים מסוימים אצל הזולת.

מרעיונות אלו נגזרים שני מושגי מפתח בשפה העברית: "מטרה" ו"מוסר". "מטרה" – מהשורש נ.ט.ר – קשורה לנטירה, לשמירה. אנו מוכנים להחליף אמצעי ישן בחדש, אבל איננו מחליפים את מטרותינו, אלא שומרים עליהן.

"מוסר" נגזר מהשורש י.ס.ר – מוסר קשור לייסורים. זו משמעות האמירה שלעיל בדבר הנכונות לוותר על סיפוק צרכים למען הערכים: האדם המוסרי הוא מי שמוכן לסבול (הרבה או מעט) למען מערכת הערכים שלו, למען המוסר המחייב בעיניו.

לסיכום הסוגיה: ערך הוא מצב או התנהגות שאדם רוצה בהם ומחויב כלפיהם שלא על מנת לספק את צרכיו, במובן זה שהוא מוכן לוותר בעבורם על סיפוק צורך שלו ובמובן זה שהם בעיניו לעולם מטרה.

הנחלתם של ערכים אלו בידי מבוגרים לצעירים היא המרכיב החשוב ביותר של מלאכת החינוך.

מכיוון שהזכרנו את המושג "ערכיה הרשמיים של מדינה", נוסיף ונאמר שמדינת ישראל קבעה ערכים אלו במגילת העצמאות (כפי שנקבע בפסק דין של בית המשפט העליון) ובחוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953 (שעודכן בשנת תש"ס-2000). תמצית ערכיה של מדינת ישראל: **יהדות, ציונות והומניזם.**

במערכת החינוך החרדית תקפה המטרה הרשמית של נאמנות לחוקי המדינה במקום הציונות. כך גם במערכת הלא-יהודית: בתרבותה הרשמית של מערכת זו קיימת גם זכות קהילתית לחנך על ברכי המורשת הלאומית או הדתית האחרת, במקום חובת החינוך ליהדות.

חשוב לציין כי ערכי המדינה הם הצהרה רשמית שלה בדבר חזונה, ולא המקור לערכים עצמם. מקור זה נותר הכרעתו האישית של היחיד. אבחנה זו חשובה כדי להעניק את המשקל הנכון הן לאחריותו המוסרית של הפרט והן ליכולתו לשנות את השקפתו הערכית במרוצת חייו, ללא תלות בהצהרותיה של המדינה שהוא משתייך אליה. אם במדינה דמוקרטית מדובר, וישראל אמנם כזאת, אזי לכל אדם הנתון לשיפוטה יש זכות חוקית לבקר את החוק והמוסר הרשמיים. היתר זה קיים כל עוד אין האדם חותר תחת קיומה או זכות קיומה של המדינה, שכן היא מוסמכת מכוח עצמה להפעיל נגד אדם זה אמצעי הגנה.

גם בנייתו של סולם ערכים, המדרג אותם למקרה של התנגשות מלאה ומוחלטת ביניהם, תלויה בהשקפתו הרגשית והאישית של המאמין: אין דרך לנמק ולהסביר באופן אובייקטיבי ורציונלי לא רק את הבחירה בערך מסוים, אלא גם את העדפתו על פני אחר.

אחרי שעמדנו על שתי תכליותיו של החינוך, יקל עלינו להגדיר את החינוך עצמו.

חינוך – מהו?

על-פי הנאמר לעיל, החינוך נועד להקנות לאדם צעיר מטען שעשוי לסייע לו לספק את צרכיו בהמשך חייו, וכן להנחיל לו את ערכיהם של המחנך ושל החברה המאורגנת, ערכים שעליהם לעלות בקנה אחד אלה עם אלה.

מדוע אנו עוסקים באדם צעיר דווקא? ראשית, בגלל פער הגילים בינו לבין המחנך. פער זה מאפשר למבוגר להנחיל לצעיר מניסיון חייו, וכן מִשווה לו סמכות מעין-הורית. כמובן, הן מבחינה מהותית והן למראית-עין, פער הגילים (האריתמטי והתרבותי) עלול גם לפגוע בסיכויי הצלחתו של החינוך, משום שהצעיר עלול להתרשם שהמבוגר חי בעבר ואיננו מבין ללבו.

כמה זמן נמשך החינוך? התשובה לשאלה זו נגזרת מטיב השינוי שהוא מבקש לחולל: הקניית ידע מסוים יכולה לארוך ימים אחדים. הקניית מיומנויות מסוימות – חודשים. אולם חיזוקן ומיתונן של תכונות אישיות והנחלתם של ערכים חדשים (לעתים מנוגדים לערכים שבהם החזיק המתחנך מלכתחילה) אורכים שנים, כנגזרת הכרחית של טבע האדם. נדייק אף יותר: בהנחה שהשינוי המבוקש נועד לרדת לשורשי נפשו של המתחנך ולהישאר בתוקף שנים רבות, אולי כל שנות חייו, היווצרותו מצריכה תהליך נפשי של שנים.

נפש האדם מושפעת מחוויות רבות, החל באלה שהוא חש בעודו ברחם אמו, וכלה בנוף מולדתו של האדם (טשרניחובסקי) ובתרבות של החברה הסובבת. החינוך שונה מרוב ההשפעות האחרות בהיותו תהליך מכוון, תהליך שמיועד במודע ומלכתחילה (מבחינתו של המחנך הראוי לשמו) להשגתן של מטרות מוגדרות.

אילו הסתפקנו בתיאור ההשפעה שלעיל כדי לאפיין את החינוך, היה קשה להבחין בינו לבין אינדוקטרינציה. מאפייניו של מקצוע החינוך, ובוודאי הגדרת הערכים ההומניסטיים כחלק מתכליתו, אינם מתיישבים עם אופייה הקנאי והחד-ממדי, ההמוני (במובן של התייחסות להמון ולא ליחיד) והכפייתי של האינדוקטרינציה. לכן עלינו לסייג עירוב רשויות זה ולהדגיש שהחינוך אמור לשמור על התפתחותו האישית של הילד ועל חשיבתו הביקורתית. המחנך איננו חושב שקיימת אמת אחת בכל עניין, או שהאמת מונחת בכיסו ושהוא צודק תמיד, או שילד מוצלח אחד חייב להיות זהה לילד מוצלח אחר, או שמקוריות מחבלת בחינוך, או שהשמעת ביקורת היא תמיד עֵבֶרֶת משמעת.

אחת הדילמות בדבר גבולות חופש הביטוי שאֵתן התמודדתי בבית ספר שניהלתי, הייתה קשורה לטיבו של עיתון בית הספר: עיתון זה הוא גם ביטאון, כלומר חלון-ראווה ואמצעי של יחסי ציבור, וגם גורם מחנך בחברה דמוקרטית, דהיינו: הוא חייב לתת בימה למגוון של דעות. כמובן, הדעה הבעייתית ביותר היא זו המותחת ביקורת על בית הספר עצמו. החלטתי לאפשר ביקורת כזאת כמעט תמיד, ובית ספרנו התגאה בעובדה שכמעט מעולם לא "צנזר" מאמר של תלמיד.

עכשיו אפשר להגדיר: **חינוך הוא תהליך מכוון האורך שנים רבות, ואשר במסגרתו משתדל אדם מבוגר להשפיע השפעה מעמיקה וארוכת טווח על אישיותו וערכיו של אדם צעיר, תוך שמירה על רמה סבירה (לפי דעתם של רוב אנשי המקצוע) של התפתחותו האישית ושל חשיבתו הביקורתית.**

על הזכות לחנך לערכים

אם אין עדיפות מוחלטת לערך כלשהו על פני משנהו אלא בעיני המאמין המסוים, מה מקור זכותו של המחנך לחנך את תלמידיו לערכים מסוימים דווקא?

ובכן, לא בזכות מדובר כי אם בחובה: רשמית, המחנך מטעם המדינה או בהרשאתה מחויב לפי החוק לקדם ערכים מסוימים. מבחינה אישית ורגשית, האדם המאמין (בעיקר המחנך) רואה מחובתו לעשות שתי פעולות: לחתור להגשמת הערך, ולהקנותו לאנשים צעירים כדי שיהיו שותפיו של המבוגר המנחיל, ובבוא העת גם יורשיו הרוחניים.

בזמנו הסביר לנו הסופר סי' יזהר, בין היתר, כי היעדר הזכות לחנך לערכים נובע גם מההנחה שערכים אלו צפויים להשתנות בעתיד, ושבעוד שנים אחדות הם לא יהיו רלוונטיים עוד לחברה המתחדשת. ובכן,

ראשית, שינוי ערכי אישי יכול לחול במהלך חיי האדם, וכן שינוי חברתי נורמטיבי. אין בשינויים אלו משום הפחתת תוקפו של ערך שאדם מסוים מאמין בו בהווה.

שנית, מודרניזציה או שינוי עתידי אחר בחיי החברה אינם אמורים להביא לידי שינוי ערכי: האם במרוצת הדורות נעלם ערך כבוד האדם בעקבות התקדמות מדעית או טכנולוגית כלשהי? ומה בנוגע לכלל "לא תרצח", כלומר – ערך חיי אדם? ערכים נותרים בעלי תוקף גם לנוכח תמורות העתים כל עוד בני אדם מאמינים בהם.

בין חינוך לערכים לחינוך ערכי

חינוך הוא תהליך מורכב ורב-חלופות. גם אם נסכים בינינו שלחינוך לערכים צריך להיות משקל מכריע במסגרת זו, עדיין תהיינה דרכי הביצוע מגוונות ושנויות במחלוקת.

אני מבקש להצביע על ייחודו של החינוך הערכי כסוג מסוים של חינוך לערכים: כל סוג של חינוך לערכים משתדל להקנות לחניכים את האמונה ואת תחושת המחויבות בנוגע לערכים מסוימים. החינוך הערכי הוא דרך המשדרת ומקרינה את המסרים הערכיים באופנים שונים וברציפות לאורך התהליך החינוכי כולו, ואין היא מסתפקת בהצבת הערכים כמטרה נשאפת.

נראה לנו שטוב יעשה המחנך אם יבחר בדרך חינוכית מסוימת זו, אם ישתדל להקרין את הערכים בחיי היום-יום מתוך אישיותו והתנהגותו, ומתוך סדרי החיים שהוא יוצר במסגרת החינוכית שהוא מופקד עליה. אדם מכבד עשוי לחנך לכבוד. אדם ישר עשוי לחנך ליושר.

אחת ההזדמנויות המרגשות להדגמה דרמטית של ערכים נפלה בחלקי כאשר בעלי אולם פרטי, שבו ערכנו את טקס הסיום של הלימודים בכיתה י"ב, שכחו להיערך לקראת עלייתה של תלמידה נכה היושבת בכיסא גלגלים לבימה. יכולתי לעצור את הטקס, להתעלם מהבעיה, לדבר על הנושא במהלך נאומו. במקום כל אלה ביקשתי מהתאורן לכוון אליי את הזרקורים, ועמדתי מתחת לבימה, ליד הנערה הנכה. נשקתי לראשה והסברתי לקהל את גבורתה שאפשרה לה להגיע עד הלום. אינני יודע אם הצלחתי לשדר את המסר לנוכחים, אבל אני יודע שאני עצמי התרגשתי, ושניסיתי באותו ערב להימנות עם המחנכים המדגימים את הערכים בהתנהגותם.

המחנך האמיתי "מתלכד" עם דרכו החינוכית, דרכו זו משקפת את החזון, וכך צומחת בנפש החניכים אישיות מתפתחת, אישיות שהיא גלגול חדש של רעיונות ישנים. לגלגול זה שבא לעולם יש זיקה לשאיפותיו המתמשכות של המחנך, ועם זאת הוא בגדר יצירה חדשה וחד-פעמית, כמעט מעשה בריאה.

ד"ר גלעד גולדשמידט – מחנך, מורה ומנהל בית ספר במשך שנים רבות. יו"ר הפורום הארצי של חינוך ולדורף, מרצה במכללות סמינר הקיבוצים, דוד ילין ותל-חי על נושאים של חינוך הומניסטי ואלטרנטיבי.

ערכי מערכת החינוך בישראל

נייר עמדה זה מתבסס על ניסיוני ארוך השנים במסגרות חינוכיות שמנסות לחולל שינוי, בין השאר בגף ליזמות וניסוי של משרד החינוך, בבתי ספר ולדורף, בתי ספר דמוקרטיים, במכללות מורים, ועוד. נקודת המוצא שלי היא שמדינת ישראל מקיימת מערכת חינוכית שאינה מתאימה לתקופה ושערכיה, עקרונותיה והפרקטיקה החינוכית הנהוגה בה הולמות את סוף המאה ה-19 ותחילתה של המאה ה-20. אלא שפני התרבות, החברה, הכלכלה והטכנולוגיה היישומית עברו שינויים כבירים בעשרות השנים האחרונות. כבר מזמן היה עלינו לאמץ ערכים, מטרות, עקרונות פעולה ופרקטיקה שהולמים את רוח הזמן, את צורכי הילדים והוריהם ואת המציאות המשתנה שאליה גְדלים ילדינו.

כאשר באים להציע מטרות וערכים למערכת חינוכית כל שהיא, עומדים לפני דילמה בסיסית: מחד גיסא – הילד כאדם אינדיווידואלי וייחודי, ומאידך גיסא – ערכי החברה והתרבות. האם עלינו להתייחס לערכים "פנימיים" או "חיצוניים"? מה חשוב יותר, והאם יש סתירה ביניהם? צבי לם נדרש לדילמה זו בספרו על האידיאולוגיה בחינוך.¹ הוא רואה, למעשה, שלושה ערכי-על לכל תהליך חינוכי: אינדיבידואליזם, קולטורליזם וסוציאליזציה. ניסיון מעניין לפתור דילמה זו עושה דיואי במסה הילד ותכנית הלימודים.² אמונתי היא שאפשר לפתור סתירה זו, ברוחו של דיואי, כאשר עומדים על בסיס החינוך ההומניסטי:³ מה שקיים בכל ישות אנוש קיים גם בחברה; אדם מפותח ושלם יותר ישתלב, יתמודד וייצור באופן בריא, חזק ויצירתי בכל חברה ומסגרת תרבותית.

אני מתמקד בהתפתחותו של הילד, בצמיחתו השלמה והבריאה ביותר ובטיפוח אנושיותו. חברה ותרבות בנויות על אנשים. ככל שיהיו אלו שלמים ובריאים יותר בגופם ובנפשם, מודעים יותר לכוחותיהם ולחולשותיהם ומאומנים יותר באיכויותיהם, כך תתפתח ותתקדם גם החברה. בחרתי לכתוב את נייר העמדה בהירות ובתמציתיות ככל האפשר: ערכים – עקרונות – יישומים.

ערכים:

1. **האדם (הילד) עומד במרכז של כל תהליך וכל מערכת חינוכית**, הוא הציר שעליו היא סבה, הוא המטרה והערך העליון. תפקידה של מסגרת חינוכית לשרת אותו ולא ההפך. כל מטרה, תהליך חינוכי ולימודי ואספקט ארגוני צריכים ראשית לכול לבחון את עצמם לאורו של ערך זה.
2. **כל אדם – וכל ילד – הוא ייחודי, מקורי וחד-פעמי**. הייחודיות והמקוריות הם הבסיס לאנושיות מלאה ולחברה בריאה. חברה פלורליסטית, מגוונת ורב-תרבותית נשענת על הייחודיות של כל אדם ואדם ושל כל קהילה וקהילה בתוכה. מטרת החינוך היא לטפח ולעודד את הפן המקורי והייחודי של כל ילדה וילד.
3. **רב-גונית, שונות ומורכבות נמצאות גם בתוך כל אחד מאתנו**. הישות האנושית מאופיינת בריבוי של פנים, גוונים וצלילים. הבסיס לחיים משמעותיים בחברה מגוונת ורב-תרבותית הוא הגיוון והשונות של כל פרט ופרט וההיכרות שלו עם פנים שונים בישותו. קשה לכבד ולהוקיר את מה שאיננו מכירים בעצמנו. במקום התמקצעות וחד-צדדיות יש לטפח השכלה רחבה ורב תכליתיות. הפנים

¹ לם, צ' (2001). במערבולת האידיאולוגיות – יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.

² דיואי, ג' (1959). הילד ותוכנית הלימודים. תל-אביב: אוצר המורה.

³ אלוני, נ' (1998). להיות אדם. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

השונים בילד – חשיבה מסוגים שונים, עולם הרגשות והתחושות, דמיון, יצירתיות, פעילות גופנית, עבודה בחומר, קשר אנושי ועוד ועוד – צריכים למצוא מזון, הכוונה וטיפוח. משימתה של כל מערכת חינוך היא לפתוח אפשרויות ולא לסגור ולצמצם.

4. **ההתפתחות היא המדיום העיקרי שכל ילדה וילד חווים במהלך הילדות.** ילד אינו מבוגר. הרצון לבגר מהר את הילדים, בלי להקשיב לצורכיהם, חוטא לקצב ההתפתחות הפנימית שלהם. יש לאפשר לילדים זמן. כשרים ויכולות שיתפתחו בקצב הנכון להם ישמשו בסיס איתן לחייהם הבוגרים. תהליכים חינוכיים, מסגרות חינוכיות, שאלות ארגוניות וניהוליות – כל אלה חייבים להביא בחשבון את המקום ההתפתחותי של חניכיהם.

5. לימוד משמעותי אינו יכול להתרחש מבחוץ. **הפעילות – חיצונית ופנימית – היא התשתית של כל תהליך לימודי.** אנו לומדים מתוך התנסות, עשייה, מגע, חוויות, קשר. תהליכים קוגניטיביים של הבנה ותפיסה הם בעלי משמעות רק אם "עברו" דרך הילד (והמבוגר) באופן זה או אחר, רק אם חוונו, עשינו, פעלנו. מכאן שיש להדגיש פעילויות, תהליכי עשייה ועבודה, חוויות רגש וחשיבה עצמית בכל תהליך לימודי. השאלה צריכה לעמוד במרכז ולא התשובה, ההתנסות ולא התוצאה, החיפוש ולא המטרה.

6. **הקשר האנושי משמעותי לכל תהליך של התפתחות בכל גיל.** בילדות הוא חשוב שבעתיים. קשרים אנושיים "מחממים" את כוחות ההכרה, הרגש, היכולות והאיכויות שטמונות בכל אחד מאתנו. רק אנשים יכולים לטפח אנשים. הקשרים האנושיים בין כל המעורבים במערכת חינוכית: ילדים, מורים, הורים ועובדים, צריכים לעמוד במרכז. חשיבות המורה הוכחה באפלי מחקרים וכמעט בכל היבט חינוכי. תהליכים חינוכיים ולימודיים, מסגרות חינוכיות ומערכות חינוך צריכות לפעול כך שהקשרים האנושיים בהם יזכו לטיפוח, עידוד וזמן.

7. אדם עצמאי, בעל יכולת הכרעה, שיפוט ואוטונומיה, יכול לצמוח רק במערכת חינוכית שיש בה **חופש ואוטונומיה לכל המעורבים.** ילדים צריכים לחוות חופש ועצמאות כדי לפתח בקרבם איכויות אלו. אדם יכול לממש את עצמו רק בתוך מסגרת בעלת מידה מסוימת של חופש. כל מרכיבי המסגרת חינוכית, מבית הספר כולו דרך המורה ועד לתלמיד, צריכים לקבל אוטונומיה מסוימת ומידה של עצמאות.

עקרונות פעולה

1. היחס בין מה שנכון לילד לבין מה שנכון למערכת נוטה כיום במערכות חינוך ציבוריות לצדה של המערכת. זאת מרגישים ההורים ובשלב מסוים גם הילדים, ומכאן הנהירה למוסדות חינוך פרטיים או אלטרנטיביים. מכאן גם הנשירה העצומה (והלא מדוברת) של תלמידים מבתי הספר. עלינו לשנות את היחס כך שכובד המשקל יושם על הילד וצרכיו. לכל ילד צרכים התפתחותיים, רגשיים, קוגניטיביים וכאלה הקשורים לפעילות גופנית ויצירה. מערכת חינוכית חייבת להביא צרכים אלו בחשבון, להתחשב בהם ולפעול גם לפיהם.

2. כדי לטפח את הייחודיות של כל ילדה וילד יש לזמן לילדים אפשרויות, לפחות בזמנים מסוימים, ליצור, לחשוב ולפעול מתוך עצמם. יש להחזיר את האיזון בין מה שכופים על הילד מבחוץ לבין מה שנובע מפנימיותו הוא. כמו כן, בעיקר בגילים הצעירים של גן ובית ספר יסודי, אין להשוות בין ילד למספר. הערכה כמותית-מספרית היא גם מעשה מוסרי. אדם אינו מספר ואינו צריך להתחנך לאורה של השקפה זו. תהליכי למידה והערכה חייבים להיות אישיים ומכוונים באופן אינדיווידואלי.

3. חינוך איכותי ותהליכי לימוד משמעותיים מערבים את כל ישותו של הילד (והמורה) במעשה החינוכי. המצב שבו ילדים יושבים שעות, ימים ושנים ללא תזוזה ופעילות ועסוקים אך ורק בתהליכי חשיבה מופשטים אינו בריא. כל ילד זכאי להתנסויות מגוונות בכל מישורי ישותו.⁴ אלה גם מהווים את התשתית הטובה ביותר לתהליכי לימוד והשכלה משמעותיים. על תהליכי הלימוד

⁴ ראה כל כתביו של דינאי ושל רבים ממשיכי דרכו. כהן, א' (1993). מהפכה בחינוך. תל אביב: רשפים.

לכלול אפוא תהליכים אמנותיים מגוונים, תהליכי עבודה ומלאכה, טיולים בטבע, התנסויות חברתיות מגוונות ותהליכי עבודה עצמאיים, הן של המורה והם של הילד.

4. הפסיכולוגיה של הילד והתפתחותו הן שצריכות לעמוד במרכז המחשבה החינוכית, ולא "פסיכולוגיה" של תחומי ידע או מטרות חיצוניות. לימוד משמעותי ונושא פירות קשור תמיד לתהליכי הבשלה פנימיים. אנו יכולים להבין רק מה שאנו בשלים להבין, ובשלות אינה איכות שאפשר לזרזה מבחוץ. לכל ילד זמן משלו ויש להתחשב בקצב הטבעי והנכון לו. תכניות הלימודים ושיטות ההוראה צריכות לנבוע מהתפתחות הילד באופן כללי ומהתפתחותם של הילדים שעמם עובדים כרגע. תהליכי ההבשלה הקוגניטיביים הם אישיים במיוחד, ועל תהליכי ההערכה להביא איכות זו בחשבון.

5. תהליכים חינוכיים ולימודיים בעלי משמעות יכולים להתרחש במקום שבו אנשים נפגשים ונוצר קשר עמוק של ממש בין אנשי החינוך לילדים, בין הילדים לבין עצמם ובין אנשי החינוך לבין עצמם. חשיבותו של הקשר הזה לתהליכי לימוד משמעותיים, להתפתחות בריאה של כל ילד ולהשגת חסינות ועמידות בפני משברים הוכחה באין ספור מחקרים, והיא גם הגיונית. על-כן יש להעמיד את הקשר האנושי במרכזה של כל מערכת חינוכית. יש לזה השלכות רבות, בין השאר על סדר היום, על שיטות ההוראה, על מקומה של השיחה בבית הספר, על יצירת הזדמנות למפגשים תכופים בין המחנך לבין כל ילד, על גודלם של בית הספר והכיתה, ולא פחות על מקומם של עזרים טכנולוגיים.

6. אפשר לעשות עבודה חינוכית של ממש, עבודה יצירתית ובעלת השראה, רק אם לכל העושים במלאכה יש חופש ואוטונומיה מספיקים. מורים ומנהלים אינם יכולים להיות פקידים. הם חייבים להיות מחנכים, הווה אומר אנשים יוזמים, פעילים, מלאי התלהבות, מרץ והשראה. לשם כך הם זקוקים לחופש פעולה ולמרחב תמרון. גם לתלמידים עצמם, לפחות מגיל מסוים, יש זכות למרחב פעולה עצמאי של התנסות, החלטה וטעות. בית הספר חייב להיות מרחב חופשי מלחצים הישגיים, פוליטיים, כלכליים ומערכתיים. על משרד החינוך להיות גוף השומר על עצמאות בתי הספר והמחנכים במקום להיות מקור הלחץ והכפייה העיקרי. כך גם על המנהל להיות שומר החופש והאוטונומיה בעבור מוריו, והמורה בעבור תלמידיו.

7. תהליכי הערכה הם חלק חשוב מהתהליכים הלימודיים ואינם יכולים להיות חיצוניים להם. מערכת החינוך על כל חלקיה לא תהיה נתונה לתהליכי הערכה שהם חיצוניים לה ומשרתים מטרות אחרות (תעודת כניסה ללימודים גבוהים, מטרות פוליטיות, כוחות שוק וכדומה) מעבר למטרות שצוינו לעיל. במסגרת החופש והאוטונומיה שיקבל כל בית ספר, הוא גם יפתח את תהליכי ההערכה המתאימים לו: לתלמידים, להורים, למורים ולקהילה שבה הוא פועל.

הערכים ועקרונות הפעולה המוצגים לעיל מחייבים להכניס שינויים במערכת החינוך על כל שלביה. אני מתייחס כאן לשינויים הכרחיים שנראים לי ישימים ומעשיים:

- ◆ מערכת הלימוד תכלול תחומי אמנות כדבר מובן מאליו. חשיבותם לא תהיה פחותה מחשיבותו של כל תחום לימודי אחר. בשלב הראשון יהיה לכל תלמיד, בכל גיל, לפחות שיעור אמנות אחד ביום. בהמשך יש לשאוף לכך שכל תחום לימודי יופרה בתהליכים אמנותיים ויצירתיים, זאת כחלק מהותי משיטות ההוראה.
- ◆ לתהליכי עבודה, לעשייה, לייצור, לטיולים ולטיפוח הקשר לאדמה ולטבע יהיה משקל נכבד בתכנית הלימודים, בהיקף של לפחות שליש מסך כל השעות.
- ◆ יושם דגש על תהליכים לימודיים מעמיקים, בעלי משמעות; על למידה לשם למידה; על הקניית ידע בדרכים אנושיות ויצירתיות; על למידה אינטגרטיבית והוליסטית ככל האפשר ועל טיפוח בסיס ללימוד עצמי מתוך מוטיבציה פנימית. להתנסות הישירה יש מקום חשוב בתהליכי לימוד מעין אלו.
- ◆ מתוך חשיבותם של הקשר בין אנשי החינוך לילדים ושל משמעות הליווי וההיכרות בתהליכים חינוכיים יוקצו לכל מורה שעות בתשלום שבהן יוכל לפגוש תלמידים – יחידים או בקבוצות – לשם שיחה, ליווי ומפגש אנושי.

- ◆ כל יום לימודים בכל מסגרת לימודית ייפתח בעשרים דקות של שיחה בין מחנך לקבוצת תלמידים – לא יותר מעשרים – על ענייניהם האישיים, שאלותיהם, בקשותיהם וענייני היום והשעה. הדגש הוא על שיח מתוך הקשבה ולא על הרצאה או הטפה מכל סוג שהוא.
- ◆ מוסדות החינוך בכל שכבות הגיל יהיו בגודל שיאפשר לכל המעורבים במלאכת החינוך וההוראה להכיר זה את זה. להערכתי גודל טוב הוא לא יותר מ-300-350 תלמידים בבית ספר אחד. בתי ספר גדולים יפצלו ליחידות עבודה קטנות יותר.
- ◆ יש לשאוף למסגרות מקיפות – כיתות א' עד כיתה י"ב באותו מסגרת עבודה. ילדים נוטים ללמוד זה מזה, הקטנים נושאים את עיניהם לגדולים ואלו שואבים כוחות מהקטנים. כך אפשר גם ליצור מסגרות תמיכה שבהן הגדולים מלווים את הקטנים מהם.
- ◆ לגנים ולבתי הספר יינתן חופש מלא לעבוד בשיטות הוראה ובדרכי למידה שהם עצמם בוחרים ומעצבים, זאת מתוך התחייבות של כל מוסדות החינוך לעמוד בתכנית הליבה (מבחינת תוכני לימוד, מטרות והישגים ולא מבחינת דרכי הוראה) בתחומים השונים. תכנית הליבה תהיה לא יותר מ-50% מסך כל שעות הלימוד במוסד החינוכי.
- ◆ דרכי ההערכה של כל התלמידים בכל הגילים יסקפו אך ורק את מדיניות בתי הספר ואת השקפתם החינוכית. כל בית ספר יהיה רשאי לפתח את דרכי ההערכה המתאימים לו. יושם דגש על הערכה מעצבת ותהליכית.
- ◆ מלבד מבחנים עולמיים (פיזה) לא יהיו במערכת מבחנים ארציים אחידים ולא תהיה בשום מקרה למידה לקראת הצלחה במבחן, אלא רק למידה לשם למידה.
- ◆ מבחני הברות במתכונתם כיום יבוטלו. כל בית ספר יעצב לעצמו את תהליכי ההערכה שמשקפים את מדיניותו החינוכית לשם סיום הלימודים. בשלב הראשון אפשר להשאיר שלושה מבחנים ארציים ואחידים (בגרות) בתחומים שפת אם, אנגלית ומתמטיקה.
- ◆ תפקיד משרד החינוך יהיה ללוות בתי ספר מבחינה חינוכית ומקצועית (רק כאשר בתי הספר רוצים בזה), לדאוג לחופש הפעולה שלהם ולקיים תכנית ליבה ארצית של תוכני לימוד והישגים מצופים.
- ◆ כדי לקיים חופש ואוטונומיה למערכת החינוך בכללותה תוקם "מועצת חינוך ארצית" ובה אנשי חינוך, אנשי אקדמיה בתחום החינוך, הורים ותלמידים. כל שינוי אסטרטגי במדיניות החינוך יועלה לדיון במועצה ולא ייושם ללא המלצתה.

10 | חינוך לערכים והתאמת המבנה הארגוני של מערכת החינוך בישראל – דני גל

דני גל – בעל תואר שני במינהל ציבורי, בוגר קורס מנהלי בתי ספר באוניברסיטה העברית. בעבר מורה-מחנך ומנהל בית ספר על-יסודי, מנהל מחלקת חינוך ברשות מקומית, מנהל תחום החינוך ב"מרכז רבין לחקר ישראל", מנכ"ל מכון למנהיגות ומרכז הפרויקט לגיבוש ליבה חינוכית במכון ון ליר בירושלים. בעשור האחרון – עצמאי, מנחה השתלמויות למנהלי בתי ספר ואנשי חינוך ויועץ למערכות חינוך.

חינוך לערכים והתאמת המבנה הארגוני של מערכת החינוך בישראל

כאיש חינוך וכמי שמעורה זה שנים במערכת החינוך בארץ, ברצוני להדגיש את ערכי היסוד שיש להקנות, לדעתי, לכל תלמידי ישראל, ובעיקר את השינוי המבני המתבקש מכך.

ערכים בסיסיים

תחושת מסוגלות עצמית, דימוי עצמי חיובי, ביטחון עצמי, אופטימיות ואמון ביכולת ובכישורים האישיים.

הסבר

כיום כ-50% מתלמידי ישראל מסיימים (או לא) את מערכת החינוך התיכונית בתחושה ברורה של כישלון, אכזבה, חוסר אמונה ביכולת האישית, ניכור כלפי המערכת וגישה פסימית לחיים.

כל אלה הם תוצאה של מערכת חינוך המציבה רף קבוע וקשיח של הישגים נדרשים, ללא כל התייחסות לשוני בין התלמידים בכישורים, ביכולות ובנטיות האישיות (והיוצאים מן הכלל מוכיחים שאפשר להצליח מאוד בהישגים אקדמיים ומקצועיים גם בלי תעודת הבגרות).

השינוי המבני המתבקש

קביעת כמה סוגים של תעודת בגרות, שכל אחד מהם מאפשר המשך לימודים או התמקצעות, בתחומים שונים.

למשל: תעודת בגרות עיונית-הומניסטית; תעודת בגרות עיונית-ריאליסטית; תעודת בגרות מקצועית; תעודת בגרות באמנות.

התוצאות הצפויות

1. 80% - 90% מהתלמידים יסיימו את בית הספר התיכון עם תעודת בגרות, המוכיחה את הצלחתם בתחום שבחרו בו בהתאם לכישוריהם ונטיות לבם.

2. מסיימי התיכון יפנימו את הערכים החשובים של מסוגלות עצמית, דימוי חיובי ואמונה בעצמם, תוך גישה אופטימית לקראת השתלבותם בצה"ל ובחיים האזרחיים לאחר מכן.

3. התאמת נושאי הלימוד לכישוריהם ולבחירתם של התלמידים תגביר מאוד את המוטיבציה ללמוד בתיכון, ותפחית מאוד את הנשירה ואת ההתנהגות הבלתי ראויה של תלמידים רבים.

4. אווירה חיובית ותומכת, המתבססת על בחירה ועל התאמה לתלמידים השונים, תאפשר לעשות עבודה חינוכית מעמיקה ולהקנות ערכים חשובים נוספים: ערכים אישיים וחברתיים, ערכים לאומיים וערכים כלל-אנושיים

פרופ' שמואל דגן – פרופסור אמריטוס לפיזיקה באוניברסיטת תל-אביב. הנחה קבוצת סטודנטים לתואר השני בכתיבת הדוח "חינוך בישראל בת 80". עבודת מחקר זו נעשתה בשנת 2008 (במלאת 60 למדינת ישראל) ביוזמת עינב יוגב מאגודת הסטודנטים של אוניברסיטת תל-אביב.

השתתפו בכתיבת הדוח:

ירון גל – סטודנט לתואר השני במדעי הרוח בשנת 2008/9

עינב יוגב – סטודנטית לתואר השני במדעי הרוח בשנת 2008/9, היוזמת והמרכזת של העבודה

מרב ליפשיץ – סטודנטית לתואר השני במדעי החברה בשנת 2008/9

איל פלדמן – סטודנט לתואר השני במדעי הרוח בשנת 2008/9

חינוך בישראל בת 80 – איך נראה בעוד 20 שנה

הקדמה

מטרת העבודה היא לתאר את הבעיות הקיימות במערכת החינוך ואף להציע כיוונים לפתרון. בעבודה גם יוצג המודל הרצוי של המערכת בעוד כשני עשורים. צוות המחקר רואה לנגד עיניו את המדינה בכלל ואת מערכת החינוך בפרט כמי שאחראים בשנת 2028 להמשך היצירה והתרבות הישראלית-יהודית. מדינת ישראל בשנת 2028 תהיה "כור היתוך" למספר רב של מקורות תרבות המרכיבים אותה ומעשירים אותה, כל זאת מתוך שאיפה ליצור כאן תרבות ישראלית-יהודית דמוקרטית.

לחינוך מספר תפקידים עיקריים: לתרום להתפתחותו של התלמיד כאדם בהתהוות ולתת לו כלים לפתח את עצמו לקראת חיים בעולם משתנה; להטמיע בו ערכים ונורמות משותפים החיוניים לקיום שיח ושיתוף פעולה; ליצור לכידות חברתית החיונית לקיומה של חברה; לשפר את הנגישות לערכי תרבות כדי להעצים את אישיותו של האדם המתעצב; לצמצם את הפערים החברתיים המתרחבים בישראל (אחד מתפקידי המפתח של החינוך, לדעתנו). השקפה זו עומדת כמעט בניגוד למגמה המתרחבת בחברה הישראלית כיום, שבה נדמה כי תפקיד בית הספר מתמצה במתן כלים להצלחה אישית בלבד. לטעמנו, ראוי שתפיסה זו של ידע והשכלה, הבאה היטב לידי ביטוי בססמה "תקרא תצליח" – תשתנה.

אנו סבורים כי תנאי הכרחי להשגת מטרות אלו הוא קיומה של סביבת לימודים בבית הספר שבה התלמידים חשים בטוחים ומכבדים אלה את אלה ואת מוריהם. לדעתנו, מערכת החינוך לוקה כיום בבעיות של רב-תרבותיות קיצונית. חל פחות במעמד המורה ובסמכותו, המשמעת פוחתת והאלימות גוברת. טיפול בנושאים אלו חיוני להשגת המטרות שנמנו כאן ולשיפור הישגי התלמידים, שהם נמוכים היום מבעבר בהשוואה בין-לאומית. להלן נדון במפורט בבעיות שמערכת החינוך לוקה בהן כיום ובהצעותינו להתמודדות עמן.

המורים ומעמדם בחברה

אחת הסיבות העיקריות לבעיות בתחום החינוך היא מעמדו הנמוך של המורה בחברה בכל הנוגע לשכר, תנאים ויוקרה. אנו קוראים לשפר את טיב ההוראה ואת רמתה, תוך כדי מתן אתגר ועניין לתלמידים. מסירות של מורים לעבודתם משפיעה על התלמידים ועל גישתם ללימודים, ומביאה אותם לידי הבנה כי נוכחותם כתלמידים בבית הספר איננה סתמית או מקרית. אנו סבורים כי יש לשפר את שכר המורה במידה ניכרת, ולהוסיף שעות לימודים שיוקדשו לקבוצות קטנות או ליחידים ולא לשיעורים חזיתיים (פרונטליים) מול הכיתה כולה. השינויים ימשכו להוראה אנשים הרואים בה שליחות ומקצוע. מהפך זה יאפשר כניסתם של מועמדים איכותיים יותר למקצוע ולמערכת ההוראה בכלל, ועקב זאת ישתפר מעמדם ומעמד המערכת כולה בעיני החברה. לטעמנו, הדבר יוסיף ואף ישפר את היחס המספרי הנוכחי

בין גברים לנשים במקצוע ההוראה, שכן גברים רבים יותר יראו בתחום זה אפשרות מקצועית ריאלית, ויוכלו לתרום מכישוריהם ומניסיונם וכך להעשיר את השיח. אשר לתנאי הקבלה למקצוע ההוראה – יש לעשות מיון מדוקדק וקפדני יותר; אפשר להשתמש במידע קיים (מהצבא, למשל) בעת המיונים לקבלה למכללות השונות להוראה.

אפשרויות קידום במקצוע ההוראה

בענין זה אנו מתקשים למצוא תפקידים שהם בבחינת עליית מדרגה במערכת. לבד מתפקידי מנהל/ת, סגן מנהל/ת, רכז/ת שכבה ומפקח, אין כמעט אפשרויות קידום במקצוע. עם זאת, הדבר מאפיין מערכות ציבוריות נוספות, ולפיכך דווקא מיתוגה של ההוראה כמקצוע מאתגר ויוקרתי, בדומה לרפואה ולעריכת דין, יסייע למשוך הון אנושי איכותי למערכת. זאת ועוד: השינויים באופי העבודה – מחזיתי (פרונטלי) לקבוצתי ואישי, וכן חניכת מורים חדשים אחת לכמה שנים – יסייעו במידה רבה לצמצם את השחיקה המצטברת במערכת. נוסף על כך יש לצמצם במידה ניכרת את מספר התלמידים בכיתה. הדבר ישפר לא רק את תנאי עבודתו של המורה אלא גם את רמת ההקשבה והמשמעת של התלמידים.

תנאי הלימוד

האווירה בבית הספר

היחס כיום כלפי התלמידים אינו כאל "צעירים בהתהוות", אלא כאל "מבוגרים קטנים" המתנהלים בעולם משל עצמם. התנהלות זו בעייתית, לטעמנו: היא פוגעת בסמכותו של המורה, ועקב טשטוש גבולות זה נפגעת יכולתו של הילד לפתח אישיות בעלת אמירה ייחודית, אישיות המסוגלת להתמודד עם לחץ חברתי.

הלכה למעשה, לילדים ניתנת אפשרות לכוון "משטר" משל עצמם. הדבר נובע, לדעתנו, מחוסר הפרדה בין הסביבה הציבורית לבין המוסד החינוכי. אמנם החברה הישראלית היא במידה רבה דמוקרטית וליברלית, וערכים דמוקרטיים ליברליים מחלחלים לבית הספר – וראוי שכך יהיה; עם זאת, התפיסה כי יש לנהל את בתי הספר בדרך דמוקרטית משום שהיא תורמת לתהליך החינוכי – שגויה ופוגעת בתלמידים, ואף בחברה כולה. אנו סבורים כי תוצאותיה של תפיסה זו אינן מקדמות ערכים ליברליים או הומניים, אלא דווקא אלימות וחוסר כבוד כלפי הזולת. אנו מתנגדים להלך רוח זה ולפיו על בתי הספר להיות גופים נעדרי היררכיה, משמעת, סמכות ודרישות. בשנת 2028 אנו מבקשים אפוא לראות התנהלות שבה באים לידי ביטוי ערכים כגון כבוד לזולת ולכידות חברתית.

אלימות בקרב תלמידי ישראל

בישראל 2008 אנו עדים לעלייה תלולה ומדאיגה ברמת האלימות בקרב ילדים ובני נוער בבתי הספר ומחוצה להם. כפי שנאמר לעיל, הדבר נובע מתפיסת חינוך לקויה ונטולת ערכים. לפי ראייתנו יינתן בשנת 2028 משקל רב יותר לציון על משמעת והתנהגות בתעודה. כמו כן תפחת האלימות בבתי הספר עד למינימום, וזאת משום שיינקטו אמצעי ענישה הולמים בגיבוי של מנהלי בתי הספר, ויוקשחו נורמות ההתנהגות במערכת החינוך, באמצעות מתן כלים מעוגנים בחוק לצוות ההוראה בעת התמודדותם עם תלמידים אלימים. נוסף על כך, מאחר שבישראל 2008 כבר קיימות מצלמות אבטחה בשטחי בתי הספר במקומות רגישים ומועדים לפורענות, שימוש בצילומים ייעשה אך ורק אם דווח על מעשי אלימות.

לימודי ליבה – "תכנית יסוד ממלכתית"

בישראל 2008 קשה לדבר על מערכת חינוך אחת. במדינה פועלות לפחות ארבע מערכת שונות: ממלכתית, ממלכתית-דתית, חרדית וערבית. קיימות תכניות לימוד שונות, תשתיות שונות, מימון שונה ומבחנים שונים. אמנם אי אפשר ליצור מערכת חינוך הומוגנית לחלוטין, בשל ייחודיותן של האוכלוסיות השונות במדינה, אך לדעתנו יש לצמצם את ההבדל בין מערכות החינוך, ומן ההכרח שיילמדו בהן תכנים שישמשו עוגנים לחיים משותפים במדינה יהודית ודמוקרטית. על-פי ראייתנו, סוגיית לימודי הליבה משיקה לסוגיית זכויות האדם, כפי שיוסבר להלן, ליחסי דתיים-חילוניים וליכולת להסכים על אופי המדינה היהודית והדמוקרטית. היא משיקה גם לאפשרות של שגשוג כלכלי בעתיד, לביטחון המדינה, לסולידריות חברתית וליצירת תרבות משותפת. בית הספר של ישראל 2028 לא ייצג אוסף ערכים באופן שטחי, רלטיביסטי או ניהיליסטי; הערכים שיונחלו לתלמידים יהיו ברוח זהותה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. לטעמנו, כדי לאפשר שגשוג ולהגשים את החזון לקראת שנת ה-80 למדינת ישראל יש להמשיך לממש את מטרות החינוך הממלכתי, כפי שהן באות לידי ביטוי בחוק חינוך ממלכתי, התשי"ג 1953 – על כלל נספחיו.

חרדים

הגוש הפוליטי החרדי מונע מהציבור שהוא מייצג זכות שבעינינו היא בסיסית: הזכות להשתלב במעגל העבודה. אוכלוסייה הולכת וגדלה נשארת מוגבלת מאוד מבחינת ההשכלה והכלים להתמודדות עם העולם המודרני. גם במגזר הערבי, עד לפני שנים אחדות, לא היה מקובל שנשים ילמדו באוניברסיטה. הרחבת מעגל האבטלה, העוני והתלות בקצבאות מזיקה למדינה מבחינה פוליטית, כלכלית וחינוכית, ולדעתנו אין היא הוגנת כלפי הילדים, שייאלצו להשתלב ביום מן הימים בעולם הולך ומתפתח. בחוק נהרי שעבר בעת האחרונה (ולפיו העיריות מחויבות להעביר תקציבים לבתי ספר פרטיים המוכרים על ידי משרד החינוך – והכוונה בעיקר לבתי ספר חרדיים), יש לדעתנו סכנה גדולה ליציבות המדינה ולהישרדותה. בעינינו החוק הוא ניצחון נוסף לרב-תרבותיות ולרלטיביזם מהסוג שאנו דוחים. מקצועות שאינם נלמדים בבתי הספר החרדיים, כגון מתמטיקה, היסטוריה ואנגלית, חיוניים להקניית גישה לאפשרויות התעסוקה ולהתפתחות האישית, ואין לשום הורה זכות למנוע זאת מילדיו. מקצוע האזרחות הכרחי להבנה של הדמוקרטיה שאנו חיים בה ושל אזרחות טובה, לאחריות שבהשתתפות פוליטית, להבנת זכויות וחובות, ליחסי אזרח-שלטון, ועוד. עתידה של ישראל כמדינה דמוקרטית תלוי במידה רבה בהעברת המסורת הדמוקרטית מדור לדור. להורים אין מנדט בלתי מוגבל על חינוך ילדיהם, ומדינות רשאיות וחייבות להתערב בחינוך דור העתיד כדי להקנות לו הזדמנות שווה. לימודי ליבה – או בשם האחר "תכנית יסוד ממלכתית" – הם, כמובן, גם אינטרס תרבותי וכלכלי של המדינה.

מורשת לחילונים

החסך בתכנים מסוימים אינו נחלתו של הציבור החרדי בלבד, ואף לא של הציבור הערבי. החינוך הממלכתי חוסך גם הוא מתלמידיו לימודים חשובים. בני נוער, חיילים, סטודנטים ואף מורים מגלים בורות רבה בכל הנוגע לתולדות עם ישראל, למושגים בסיסיים ביהדות, לשפה ולתרבות עברית, להכרת הארץ ולהכרת אישים חשובים. הרעיון כבר הועלה על הכתב בחוק חינוך ממלכתי התשי"ג (1953). בשנת 2028 ייושמו חוקים כגון זה, וכמו כן ועדת מומחים בתחום החינוך תגבש תכנית לימודים שתוכל להנחיל לתלמידים את אבני היסוד של תרבותנו. מקצועות כגון תולדות עם ישראל בעת העתיקה, היסטוריה של ימי הביניים ושל העת החדשה, הגות יהודית, מסורות, מנהגים והלכות ביהדות, ספרות ושירה עברית מתקופות שונות ועוד – כל אלה יהיו חלק מתכנית הלימודים במערכת החינוך, ויעשירו את ידיעותיהם של התלמידים במורשת עם ישראל וביהדות. התכנים הללו יועברו בשיעורי ספרות, היסטוריה, שלי"ח ובשיעורי החינוך המוקצים לכל כיתה בכל גיל. לטעמנו, אידיאל ציוני מהמעלה הראשונה הוא שבמדינה היהודית המתחדשת יצמחו תלמידים ואזרחים החשים קשר עמוק לעמם ולארצם, מועשרים מבחינה רוחנית ותרבותית על ידי מורשתם, ולא אזרחים בעלי זהות תלושה, החשים מרוחקים או מנוכרים לעברם ולזהותם הלאומית, ולעתים אף המשך חייהם במדינת ישראל מוטל בספק.

מעורבות חברתית

אנו מאמינים כי יש צורך בחינוך לאזרחות טובה, בחיזוק ערכים של אחריות חברתית, עזרה לזולת וסולידריות ובהטמעתם בקרב התלמידים. דוגמה לכלי המסייע להשיג מטרה זו אפשר למצוא כבר כיום: בכיתה " התלמידים משתתפים במיזם "מחויבות אישית" – השתתפות בפעילות במסגרת הקהילה. אנו ממליצים שבשנת 2028 תחל יוזמה זו כבר בכיתה ט', תתפרס על יותר משנה אחת, ותימשך בכל שנות הלימודים בתיכון. המיזם יהיה כלל-שנתי, ובין השאר ישלב תלמידי תיכון כחונכים של תלמידים בבתי הספר היסודיים. כך תינתן דוגמה אישית ותתאפשר חשיפה להתנדבות ולפעילות קהילתית. הדבר גם יסייע למורים, שכן הוא יאפשר להם לתת סיוע ממוקד ואישי יותר לתלמידים החלשים. המיזם יאפשר לתלמידי התיכון לשפר את כושר הביטוי ואף להתנסות בהוראה, בעמידה מול קהל ובבניית מערך שיעור. הצעה נוספת היא לשלב את מערכת ההשכלה הגבוהה במיזמים דוגמת פרי"ח בבתי הספר התיכוניים. לפי הצעתנו, סטודנטים מהאוניברסיטה ילמדו תלמידים, ובה בעת גם יתרמו למוסד שהם מתנדבים בו ידע רלוונטי על חידושים בתחומם, מן האקדמיה – היישר לחטיבות הביניים ולחטיבות העליונות. מובן שההתנדבות תהיה לא רק בתחום הלימודים. עזרה לקשישים, קידום נושא איכות הסביבה והזהירות בדרכים, מקומו של האזרח במערכת השלטונית וכיו"ב – בכל הנושאים הללו יוכלו סטודנטים ותלמידים לתרום, לעזור ולסייע. לטעמנו חשוב שתלמיד תהיה יכולת לבחור מתוך מספר אפשרויות, כדי שירגיש כי הוא פעיל ותורם ולא רק ממלא אחר הוראות שמקורן במרות חיצונית.

הכרת הארץ

אנו מאמינים כי ראוי שעם תום לימודיהם יכירו תלמידי ישראל היטב את ארץ ישראל על חבליה, יישוּביה וההיסטוריה של האתרים השונים. חוסר ההיכרות עם אזורים שונים בארץ ועם בני אוכלוסיות שונות מקצין את הקיטוב הקיים ממילא בחברה, את ההסתגרות, הבורות והניכור, ומחליש את הסולידריות החברתית ואת הקשר למקום. בעינינו הדבר חשוב ביותר ליצירת זיקה למקום ולחברה. לפיכך, בתי הספר של 2028 יקיימו מפגשים ופעילויות חברתיות משותפות לתלמידים ולאוכלוסיות שונות במדינה, וירחיבו את היקף הטיולים המודרכים מתוך מטרה לחדש את הקשר למדינת ישראל ולחזק את הסולידריות החברתית בין אזרחיה.

לימודים הומניים

אנו ממליצים להחזיר את שיעורי המוזיקה והאמנויות לבתי הספר היסודיים. אנו גורסים כי ילד שנחשף למוזיקה, לציור ולפיסול, ואף עוסק בהם, מפתח חלקים באישיותו ובאנושיותו שאינם באים לידי ביטוי בשאר השיעורים והתכנים הקיימים בבית הספר. העיסוק באמנות, או לפחות ההיחשפות אליה מבחינת היותה חלק מתרבות, תורמים לפיתוח תכונות כגון רגישות לזולת, סבלנות וסובלנות, יצירתיות ודמיון, הבעה רגשית ואינטלקטואלית.

הבעה בכתב ובעל-פה

בישראל 2008 לתלמיד הממוצע אין כמעט הזדמנויות להתבטא בעל-פה מול חבריו. לדעתנו הדבר מגביל את יכולתו להביע רעיונות ולנהל דו-שיח רהוט ואינטליגנטי עם זולתו. לימוד נרחב של כללי כתיבה ויישומם בחיבורים עצמאיים ובקריאה מול הכיתה, כבר בגיל צעיר, חשוב ואף חיוני בעינינו. בישראל 2028 תציע מערכת החינוך שיעורים חזיתיים (פרונטליים) שבהם יתרגלו התלמידים שיחה באנגלית, ויכוחים, דיונים ביצירות ספרות וכד', וכן יועלו בהם מחזות. אנו סבורים כי התרגול הכיתתי יעודד יצירתיות וישפר את יכולת הביטוי העצמי.

החינוך ככלי לצמצום פערים חברתיים

בשנים האחרונות פורסמו שוב ושוב בכלי התקשורת נתונים קשים בדבר רמת הידע של התלמיד הישראלי. מבחני המיצ"ב, למשל, מצביעים על הישגים נמוכים מאוד במתמטיקה. כמו כן, תוצאות מבחני פיז"ה ופירל"ס (PIRLS) מצביעות על הישגים נמוכים של תלמידי ישראל הן במתמטיקה, הן בקריאה והן במדעים. ממוצע הציונים של תלמידי ישראל במבחנים הבין-לאומיים נמוך בהרבה מממוצעי מדינות ה-OECD (המדינות המפותחות). יתרה מזאת: המבחנים השונים מציגים תמונה של

פערים גדולים הן בין תלמידים יהודים לערבים (לטובת התלמידים היהודים) והן בין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה לתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (באופן מובהק לטובת הראשונים). אנו סבורים כי הפערים הגדולים בחברה הם המקור לרבות מן הרעות החולות בתחומים שונים, וכי מערכת החינוך היא המקום שבו אפשר לנסות לצמצם פערים אלו. ככל שהמדינה נסוגה ממחויבויותיה נוצר ריק, המתמלא על ידי חברות פרטיות. מתן הזדמנויות שוות לכלל התלמידים הוא בבחינת הכרח לשם צמצום הפערים ביניהם. יש לבדוק את הסיבות להתקשותם של תלמידים חלשים באשר הם, ולספק להם שיעורי תגבור בבית הספר בשעות אחר הצהריים. שיעורי התגבור יהיו בגדר חובה ולא רשות, כדי למנוע היווצרות של פערים גדולים יותר בין המתקשים לבין חבריהם לכיתה. דרך יעילה לבדוק את רמתם של התלמידים ושל בתי הספר היא לקיים בחינות ארציות זהות לכלל תלמידי ישראל בסיום לימודיהם בבית הספר היסודי ובסיום לימודיהם בחטיבת הביניים. הבחינות תהיינה בכתב ובעל-פה.

לקריאה נוספת

- ארנדט, ח' (1958). המשבר בחינוך. תרגמו: יניב פרקש וגדי גולדברג. בתוך: תכלת – כתב עת למחשבה ישראלית, מס' 30. מרכז שלם. חורף התשס"ח 2008.
- נתן גלעד. "מסמך רקע בנושא: אלימות במערכת החינוך", הוגש לוועדת החינוך התרבות והספורט בתאריך 20.11.2008 <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01553.doc>
- Tamara Traubman & Or Kashti, Haaretz, 19/09/2007, "School Blues", <http://www.haaretz.com/hasen/spages/904999.html>
- Moran Zelikovich, Yediot Aharonot, 28/11/2007, "Meitzav examination results: Pupils barely pass math", <http://www.ynet.co.il/english/articles/0,7340,L-3476866,00.html>
- Details about the PISA programme, <http://www.pisa.oecd.org/> and also: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf> and also see: Moran Zelikovich, Yediot Aharonot, 04/12/2007, "Israeli students fall to 40th place in reading and arithmetic", <http://www.ynet.co.il/english/articles/0,7340,L-3478838,00.html> . More information about Pirls, Pisa and Meitzav results: Shlomit Amichai, Ministry of education, 08/01/2008, http://www.iataskforce.org/ppt/me_events_012008_amichai.ppt . For more information see: Or Kashti, Haaretz, 04/12/2007, "Exam shows Israel ranks 39th out of 57 in scholastic performance", <http://www.haaretz.com/hasen/spages/931098.html>
- Or Kashti, Haaretz, 28/11/2007, "Report: Wide gaps between test scores in Jewish, Arab schools", <http://www.haaretz.com/hasen/spages/929083.html> and also: Moran Zelikovich, Yediot Aharonot, 28/11/2007, "Meitzav examination results: Pupils barely pass math", <http://www.ynet.co.il/english/articles/0,7340,L-3476866,00.html> . For more information see: Shlomit Amichai, Ministry of education, 08/01/2008, www.iataskforce.org/ppt/me_events_012008_amichai.ppt

עו"ד דקל דוד עוזר (LLM) - יועץ אסטרטגי וטקטי המתמחה בתורת השכנוע, חוקר את תחום המניעים האנושיים, את תחום הערכים ותחום החינוך באופן עצמאי ממקורות שונים.
בעבר ממובילי תנועת "עצומת ערכי הדור" לשינוי מדדי החינוך למדדים ארוכי טווח לשם מדידת שיפור בכישורים אנושיים.

חינוך לערכים

מערכת החינוך במדינה נועדה לסייע לאדם למצות את יכולותיו ובד בבד להקנות לו יכולות, ידע וערכים שיסייעו לו להשתלב בחברה כאדם עצמאי וחיובי.

בתור שכזו, מערכת החינוך שאנו רואים לנגד עינינו שמה לנגד עיניה "מיצוינות" ולא "מצוינות" – המערכת שואפת למצות מכל אדם את יכולותיו ולפתחו כאדם עצמאי שותף בחברה, ולא לקדם אך ורק את המצליחים, במסגרת אידיאה צרה שנקבעה מראש, ולהעניק לאחרים הרגשה שהם שווים פחות.

מטרתה של מערכת החינוך היא אפוא -

א. לפתח כל אדם באשר הוא אדם ביכולותיו כאדם.

ב. לפתח בכל אדם יכולות וכישורים חברתיים אשר יאפשרו לו לפעול כחבר פעיל וחיובי בקהילה ובחברה.

התנהגות האדם נובעת מהדרך שבה הוא מנתח את הקלטים שהוא מקבל, ובתוך ראשו של כל אדם מתרחשת פעולת עיבוד המושפעת מתפיסות היסוד שלו בדבר האופן שבו הוא צריך לחיות בחברה.

תפיסות יסוד אלו כוללות את האופן שבו הוא קובע מטרות לעצמו ולחברה (להלן ייקראו "מטרות"), העדפות אישיות (להלן ייקראו "העדפות"), וערכים הקובעים מהי ההתנהגות הנכונה במסגרת חברתית.

ערכים הם אפוא כוח מניע המשפיע על הדרך שבה אדם יתנהג ויפעל, אך גם, ובעיקר, על הדרך שבה לא יפעל.

לדוגמה: אדם שקבע לעצמו מטרה לנצח במשחק, יוכל לעשות זאת בכל האמצעים (כולל מרמה) או על-פי חוקי המשחק, בלי "מכות מתחת לחגורה" או מהלכים שפוגעים באחרים באופן בלתי הוגן. הערכים הם שקובעים את הדרך שבה אדם משחק, המטרות הן שקובעות את התוצאה הרצויה.

במועד כתיבת הדברים האלה קיים בלבול ניכר בהבנת המושג "ערכים". רבים רואים במטרות חברתיות או אישיות רצויות – ערכים.

לדוגמה: סולידריות חברתית היא מטרה חברתית מבורכת, אך אינה "ערך" שאדם פועל לפיו, אלא תוצאה של חברה שבה אנשים חשים אכפתיות כלפי מצבם של שאר החברים בחברה לא פחות משהם חשים אכפתיות כלפי מצבם הם, כלומר: הם מונעים מטוב לב ומהגינות.

דוגמה נוספת: שאיפה לשוויון חברתי היא תוצאה חברתית שיש לברך עליה, אלא שהשוויון יושג אם ערכי החברה יהיו ערכים של ענווה, הגינות, טוב לב ואזרחות טובה.

בנייר עמדה זה קבועות מספר מטרות חברתיות כבסיס לחינוך. אפשר לחלוק על הדברים אם תעלה טענה כי מטרות אלו אינן מקובלות.

הראשונה היא שמירת אופייה של מדינת ישראל כבית העם היהודי.

השנייה היא שאיפה לשוויון בין המינים ובקרב כלל בני האדם ללא התייחסות בלתי רלוונטית לגזע, מין, דת ומטען תרבותי.

השלישית היא סולידריות חברתית במובן של סיוע לחלשים וחסרי המזל כחלק מעיקרון של צדק חברתי ולא כצדקה.

הרביעית היא קידום ההשכלה, הטכנולוגיה והמצוינות ועידוד ההתפתחות והמיצוי האישי של כל אדם בחברה.

החמישית היא כבוד לאדם העובד והתורם את חלקו לקידום החברה, וכבוד לאדם באשר הוא אדם.

נייר עמדה זה עוסק בערכים ובחינוך לערכים בהתאם להגדרתם לעיל.

נושא מספר 1: ערכים מהם?

בכל הנוגע לחינוך ערכי יש בראש ובראשונה להבהיר מספר כללי יסוד בדיון:

1. ערכים הם מניעי התנהגות, ובכל אדם מתקיימים ערכים וערכים מנוגדים, כלומר: אין התנהגות שאינה מונעת מערכים אלה או אחרים. כל דרך של התנהגות מונעת מערכים, והשאלה העיקרית אינה "האם ההתנהגות הונעה מערכים" אלא "אילו ערכים הניעו את ההתנהגות".

2. מאחר שבכל אדם מתקיימים כל הערכים, החשיבות של חינוך לערכים היא בשינוי דפוסי דירוג ובחירת הערכים בקרב התלמידים. אדם שאנו מגדירים "ערכי" יבחר בדפוס התנהגות אחד, ואילו אדם שאנו מגדירים "לא ערכי" יבחר באותה הסיטואציה בדפוס התנהגות אחר.

3. בכל אדם יש ערכים "רגילים" וערכי "לחץ": במצבי לחץ ובמצבים רגשיים האדם מתפקד כאדם אחר, ויש להכיר נקודה זו ולהתמודד איתה במערכות השלטון.

4. מאחר שערכים הם מניעי התנהגות, אין הם יכולים להימדד ישירות, אלא רק בעקיפין. לכן יש למצוא דרכים למדוד את החינוך הערכי, וזאת באמצעות מדדים עקיפים ומורכבים.

בעניין זה חשוב לציין כי מטרת החינוך הערכי היא לשנות את דפוס ההתנהגות של התלמיד כבוגר ומחוץ למסגרות הלימודיות, ומכאן שיש לשלב במסגרת המדדים דרכי מדידה של התנהגות מחוץ למסגרות. מסיבה זו, בחינות שיש בהן תשובה נכונה אחת על כל שאלה יכולות לשמש מדד לידע שנלמד בשיעור אך לא מדד לחינוך ערכי.

5. אין שיעור ספציפי בנושא ערך מסוים: על החינוך הערכי להיות מוטמע בכל תחומי החיים במערכת החינוך ומחוצה לה: בחינוך הבלתי פורמלי, בעולם הספורט, ועוד.

לדוגמה: כדי להילחם באפליה אי אפשר לומר "אל תפלו", שכן האפליה נובעת מיהירות, שמרנות ושאיפה לכוח, ולכן אם מחנכים לצניעות, פתיחות (להפוך את הפחד מהשונה לסקרנות) ורצון לעזור לחלש, התוצאה תהיה שאיפה לשוויון.

6. ערכים אינם נלמדים אך ורק בשיעור או במסגרת מוגדרת. לאדם יש מכ"ם ספוגי שבו הוא סופג את ההתנהגויות סביבו וקולט את הערכים המניעים את ההתנהגויות. השפעתן של דוגמה אישית וחוויה אישית גדולה עשרות מונים מהשפעתם של הטפות ומידע תיאורטי שאינו מגיע לכלל יישום במציאות.

לדוגמה: נניח שבמגרשי הכדורגל מתנוססת הססמה "כן לספורט ולא לגזענות", אבל מיציע האוהדים של אלופת המדינה נשמעות קריאות בעלות אופי שלילי ולעתים גזעני, שאין בהן כדי להשפיע על הדירוג הספורטיבי של הקבוצה אלא רק על כספה, זאת לנוכח העובדה שאין עונש משמעותי של הורדת נקודות בשל קללות גזעניות מצד האוהדים. בנסיבות שכאלה האוהדים מבינים שהססמה נועדה לשחקנים, ואילו מטרת הספורט היא הכסף; מנגד, אם הענישה על צעקות של אוהדים הייתה בנקודות ולא בכסף, האוהדים היו מבינים כי הם חלק מאירוע הספורט וכי עליהם להימנע מקריאות אם רצונם לראות את הקבוצה מצליחה.

7. לנוכח האמור לעיל, אין דבר כזה "לא לחנך לערכים" – ערכים נקלטים כמערכת ספיגה עקב פעולותיו של אדם והפעולות שנעשות כלפיו. אין אפשרות להימנע מחינוך לערכים, אך אפשר להכווין את המערכת.

כל אקט של תקשורת, אך בעיקר מעשים של משובים חיוביים ושליילים, הוא חלק מהחינוך לערכים. הימנעות ממתן משוב משמעה לחנך לערך ולפיו אין חשיבות לאופן התנהגותו של האדם. מתן משוב שלילי מוגזם משמעו לחנך לערך המדגיש את כוחו של הממסד ואת אפסות היחיד.

8. אחת המסקנות העיקריות מנקודות אלו היא ששיטת הלימוד היא חלק מהלימוד עצמו. "המדיום הוא המסר" במלוא מובן המילה. שיעור פרונטלי מעביר מסר מסוים, שיעור שבו תלמידים עוזרים לתלמידים בשיטת החינוך הבלתי פורמלי מעביר מסר אחר, צפייה בסרטים ודיון עליהם גם הוא מעביר מסר, וכך הלאה. מכאן שיש להרבות בדרכי למידה ובטכנולוגיות למידה כדי להעביר את ערך הפתיחות לאפשרויות שונות.

כללים אלו מלמדים אותנו כי חינוך לערכים הוא פעולה רב-מערכתית, המצריכה שיקול דעת מתמיד של העושים במלאכה ואינה מאפשרת עקירה של שיקול הדעת, ומכאן נובע הצורך בהעצמה. כלל העוסקים במשימות החינוך: הורים, מורים, מאמני ספורט, מורים בחוגי תרבות ומדריכים בחינוך הבלתי פורמלי – כל אלה הם חלק ממערכת החינוך, ויש להעצימם ולהעמיד לרשותם אמצעים ותמיכה בכל השלבים בשרשרת.

נושא מס 2: מהם הערכים שאליהם אנו רוצים לחנך את הפרטים בחברה?

זו שאלת השאלות. כולם מסכימים שיש צורך בחינוך ערכי, אך אין הסכמה כלל וכלל על הערכים שיש לחנך אליהם.

לנוכח האמור לעיל בדקתי מחקרים בנושא והגעתי למסקנה כי קיימות שלוש דרגות של ערכים שיש לחנך אליהם:

- א. ערכים אישיים – של האדם כלפי עצמו.
- ב. ערכים חברתיים – טיפול באלמנטים הרלוונטיים לכל חברה בפני עצמה.
- ג. ערכים תרבותיים ספציפיים – ערכים שמתאימים לחברה הישראלית ואשר נועדו לשמש "דבק" בין הקבוצות השונות באוכלוסייה.

ערכים אישיים

הערכים האישיים הם סדרה של ערכים שמניעים כל אדם לכיוון חיובי לעצמו ולסביבה באופן שמגדיל את אושרו האישי, את התפתחותו האישית ואת האינטראקציה החיובית בינו לסביבתו.

רשימת הערכים האישיים מתבססת על מחקרים הקשורים לפסיכולוגיה חיובית. אלה ערכים שמניעים את האדם לכיוונים חיוביים מבחינה אישית וחברתית. לשם הבהרה אציב כנגד כל אחד מהם את ניגודו:

1. **יצירתיות:** פיתוח דרכים חדשות לחשוב ולפעול.
ערך זה עומד בניגוד ל"דוגמטיות" במובן של "אין יותר מתשובה אחת נכונה".
2. **סקרנות:** רצון לחקור ולחפש.
ערך זה עומד בניגוד ל"פחד מהשונה", המוביל לאלימות ולשמרנות טכנולוגית.
3. **אהבת הלמידה:** שאיפה מתמדת להרחיב את הידע והכישורים.
ערך זה עומד בניגוד ל"קידוש הקיים".
4. **פתיחות לראייה רחבה:** היכולת להתבונן באובייקטיביות ומזוויות שונות ללא משוא פנים.
ערך זה עומד בניגוד ל"צרות אופקים".
5. **פרספקטיבה:** היכולת לחפש זוויות ראייה נכונות ולבחור מתוכן על מנת לפעול בהיגיון ולתת עצות טובות.
ערך זה עומד בניגוד ל"מתן חשיבות מוגזמת".

6. **אומץ לב**: היכולת לפעול על-פי האמונה והערכים גם כשקשה, גם תחת איום, קושי ואתגר, ובכלל לחץ חברתי.
ערך זה עומד בניגוד ל"תבוסתנות ופחדנות".
7. **התמדה**: היכולת לראות דברים דרך הקשיים ולהמשיך עד ההצלחה.
ערך זה עומד בניגוד ל"ותרנות".
8. **יושרה**: היכולת לקבל עליך אחריות למעשיך ולרגשותיך בלי להאשים אחרים; להציג את ה"עצמי" האמיתי שלך.
ערך זה עומד בניגוד ל"צביעות".
9. **חיות**: אנרגיה חיובית: היכולת להתלהב ולהאוב את החיים.
ערך זה עומד בניגוד ל"ציניות ושליליות".
10. **אהבה**: היכולת להעריך, להיות אכפתי ולשתף אחרים.
ערך זה עומד בניגוד ל"קנאה".
11. **טוב לב**: היכולת לעשות למען אחרים שלא על מנת לקבל פרס ובלי לדרוש תמורה. "שכר מצווה מצווה" (פרקי אבות).
ערך זה עומד בניגוד ל"נצלנות".
12. **חוכמה סוציאלית** (אינטליגנציה רגשית/אסרטיביות): היכולת לדעת כיצד אתה ואחרים מתנהגים וממה אתם מונעים, ולפעול בהתאם.
ערך זה עומד בניגוד ל"בורות".
13. **אזרחות**: היכולת לקבל עליך אחריות למעשיך, להיות אכפתי כלפי החברה והסביבה ונאמן לחברה ולחברייך בה.
ערך זה עומד בניגוד ל"חוסר אחריות".
14. **הגינות**: היכולת לפעול באופן שוויוני ללא הפליה ובאופן צודק.
ערך זה עומד בניגוד ל"הפליה".
15. **מנהיגות**: היכולת להוביל להישגים תוך שמירה על הרמוניה.
ערך זה עומד בניגוד ל"כפיית עמדתך על אחרים".
16. **חיפוש פתרונות ולא נקמה**: היכולת לדעת מתי לחפש פתרונות ולסלוח לשוגים, במקום לחפש אשמים לצורך נקמה, כדי להשיג שיפור מתמיד.
ערך זה עומד בניגוד ל"עידוד יצר הנקמה".
17. **צניעות וענווה**: היכולת לא לשים את דעותיך ואת עצמך מעל אחרים; לתת להישגים לדבר בעד עצמם במקום להתרברב. בנקודה זו יש להרחיב בנושא מגבלות הרציונליות והטעויות האנושיות.
ערך זה עומד בניגוד ל"יוהרה וראוותנות".
18. **זהירות**: היכולת להיזהר מסיכונים בלתי סבירים ולא לעשות דברים שתחרט עליהם; לדעת מתי אופטימיות הופכת לנאיביות.

ערך זה עומד בניגוד ל"רשלנות".

19. **שליטה עצמית**: היכולת לדחות סיפוקים ולשלוט ברגשות ובמעשים כדי לפעול בדרך ערכית כלפי אחרים.

ערך זה עומד בניגוד ל"חוצפה".

20. **מצוינות**: היכולת להעריך יופי ומצוינות, להשוות לפי אמות מידה אובייקטיביות.

ערך זה עומד בניגוד ל"תחרותיות", שהיא השוואה לאחרים.

21. **הכרת תודה**: היכולת להכיר תודה על הדברים הטובים בחיים.

ערך זה עומד בניגוד ל"כפיות טובה".

22. **תקווה**: היכולת לפתח אופטימיות כדי לקוות לטוב ולעבוד כדי להשיג אותו.

ערך זה עומד בניגוד ל"ייאוש".

23. **הומור**: היכולת ליהנות, לצחוק ולהצחיק אחרים, כדי לראות את הצד הקל יותר של החיים.

ערך זה עומד בניגוד ל"כבדות".

24. **רוחניות**: היכולת להחזיק באמונות עקביות והגיוניות (קוהרנטיות) בדבר מטרתם ומשמעותם של החיים כאדם בחברה.

ערך זה עומד בניגוד ל"הפקרות".

ערכים חברתיים

הערכים החברתיים הם המורשת התרבותית שכל אדם מקבל. המורשת התרבותית משתנה מתרבות לתרבות בתוך המדינה בהתאם למקור התרבותי, שפת האם וכדומה, ויש ללמוד את התרבויות השונות כדי לזהות את החוזקות של כל אחת מהן ולטפל בבעיות הנובעות מהן.

דוגמאות לעניין זה הן סוגיות של תרבות הכבוד, רצח על רקע "כבוד המשפחה", הפליות על רקע גזע, מין ועוד. דיון מעניין בדמות הישראלי היהודי בישראל אפשר לקרוא ב"צופן הישראלי".

בישראל יש לייחס חשיבות מיוחדת לכבוד ולעבודה ולאדם העובד כערך חברתי, להתיישבות במדינת ישראל כערך וכן לנושא "מדינה דמוקרטית מהי" ומגבלות החקיקה (חופש הפרט וזכויות המיעוט מול שימוש לרעה בקניין וזכויות ועריצות של הרוב).

כמו כן יש להכניס תכנים בדבר מגבלות הרציונליות והטעויות האנושיות המקובלות שהתגלו בשנים האחרונות (ראה ספרו של דניאל כהנמן "לחשוב לאט, מהר" המסכם את הנושא), כדי ליצור לאזרחי המדינה "מגן מחשבת" מפני הטעויות פרסומיות ורטוריות הנעשות במודע ועל בסיס מחקרים.

ערכים תרבותיים ספציפיים

לכל מדינה יש ערכים מובילים המגבשים את העם ומאחדים אותו סביב רעיון מורשת ונרטיב משותף. ההכרה בנרטיבים שונים חשובה, אך בסופו של דבר כל חברה חייבת לבחור אמת ונרטיב משותפים שישמשו "דבק" בין הפרטים בה. אפשר לעתים לעדכן את הנרטיב המשותף אם סבורים כי קיימות שגיאות היסטוריות, אך ככלל הנרטיב ההיסטורי המשותף הוא שמגדיר קבוצה של אנשים כעם.

הייחוד של הרעיון הציוני היה השימוש במורשתו של העם היהודי לדורותיו כבסיס לגיבוש העם. אפשר להשתמש ברעיון זה כדי לבסס את החינוך, וכן בתור מצע רעיוני ותרבותי שנועד לחזק את הערכים האישיים והחברתיים שאנו רוצים לעודד בקרב כלל תושבי ישראל, ובכלל זה בני המיעוט הערבי.

אשר לנרטיבים השונים של הקבוצות השונות על אודות הקמת המדינה – אפשר ללמוד סוגיות אלו כדעות, אך יש להדגיש את העובדות ההיסטוריות מול בחירת נקודות המבט השונות בעניין זה.¹ בכלל זה יש לבסס ולהחדיר אמונה בדבר זכותו של העם היהודי על אדמת ארץ ישראל, תוך שימוש במורשת היהודית ובאורח החיים היהודי לאורך השנים. כדי להילחם באפליה על רקע תרבותי יש ללמוד על כלל תפוצות ישראל ותולדותיהן החל מחורבן הבית הראשון, ועל תפוצות העם היהודי ברחבי העולם, וזאת כדי ליצור חיבור בין יהדות ישראל הרב-תרבותית לבין יהדות התפוצות ולא להתמקד רק בתולדות העם היהודי החל מהמאה ה-19 ובעובדות הקשורות להקמת המדינה.

לימוד של תרבויות ישראל השונות ושל תרבויות נוספות בעולם והיכרות עמן יעודדו ענווה, פתיחות וסובלנות כלפי התרבויות השונות בארץ.

נושא מס. 3: כיצד עושים זאת בפועל

יש מספר כללים ליישום הדבר בפועל:

- א. יצירת מדדים גלויים בנושא במקום המדדים הקיימים היום, ודירוג התלמידים, המורים והמערכת על-פיהם.
- ב. שימוש בנושאי הידע הנלמד על מנת להחדיר ערכים: לימוד התנ"ך, הספרות וכו' תוך הכוונת הלימוד לדיון בערכים.
- ג. חשיפת הערכים באופן כלל-ארצי בבתי ספר באמצעות מגילות וקסמאות אחידות.
- ד. קידום היצירה התרבותית ברוח הערכים.
- ה. שימוש בטכנולוגיות חינוך מגוונות כדי להגיע לכל תלמיד: חינוך בלתי פורמלי (תנועות נוער), עמותות ספורט, עמותות חינוך, סרטים, משחקים, פיתוח משחקים ייעודיים, ועוד.
- ו. שאיפה להרחיב ערכים אלו לכלל עולמות התוכן כגון ספורט, טלוויזיה, תנועות נוער וכו'.

שאלות ותשובות:

א. מדוע למדוד ערכים?

תשובה: מערכת החינוך חייבת למדוד משהו. כך פועלת מערכת. מהרגע שהמדידה היא נתון קבוע, הדיון אינו על השאלה "האם למדוד" אלא "מה מודדים", ובעניין זה חשוב למדוד ערכים.

בלי מדידה אי אפשר לבחון התקדמות. כמו כן למדידה יש אפקט פיגמליון במובן של "מה שאתה מודד הוא מה שאתה מקבל", זאת מכיוון שהקידום המקצועי, ההטבות והתגמול (אפילו במילה טובה) נעשים על סמך המדידות.

ב. איך למדוד ערכים?

תשובה: כפי שצוין לעיל, מדידת ערכים נעשית באמצעות מדידת עניינים עקיפים שבהם ניתנת בחירה לבני הנוער, והם בוחרים באפשרות המלמדת על הערכים המועדפים.

בעניין זה יצוין כי אופן המדידה של הערכים המפורטים לעיל ידוע ומשמש בעולם, כך שלא מדובר כאן על "המצאת הגלגל". להמחשת העניין, כל אחד יכול "לבחון את עצמו" במבחן רשת באתר זה:

<https://www.viame.org/www/en-us/getyourviameprofile.aspx>

ג. למה לבחור דווקא בערכים המצוינים בנייר עמדה זה?

תשובה: על-פי מחקרי פסיכולוגיה חיובית שנעשו, בין היתר, על ידי מרטין סליגמן,² הערכים המצוינים בנייר עמדה זה הם הערכים המניעים את האדם לכיוון חיובי. הערכים המנוגדים להם

¹ בעניין זה ראוי לציין כי אף ארגוני הימין כגון "אם תרצו", אשר התנגדו בהתחלה ללימוד הנרטיב הפלסטיני במערכת החינוך הישראלית, לא התנגדו בסופו של דבר ללימוד של טענת הפלסטינים לכנבה, ולו לשם לימוד והתגוננות כאשר חילקו את ספרם "נכבא חרטא".

² פרופ' מרטין זליגמן - אבי תחום הפסיכולוגיה החיובית (ידועה גם כ"פסיכולוגיית האושר"), מנהל מרכז לפסיכולוגיה חיובית באוניברסיטת פנסילבניה.

http://en.wikipedia.org/wiki/Martin_Seligman

מובילים את האדם (ואת החברה שסביבו) לחיים של תסכול ודיכאון. מדובר במחקרים שנעשו במשך יותר מ-40 שנה על ידי חוקרים רבים ברחבי העולם המקובלים על קהילת החוקרים העולמית, ונעשה בהם שימוש נרחב בתחום החינוך, בתחום הכשרת מנהיגות ובתחומים נוספים.

הגיע הזמן לרתום את הידע הנצבר בהשכלה הגבוהה לעזרת האנושות כולה, ולפחות לעזרת ציבור הילדים ובני הנוער במדינת ישראל.

ד. האם לימודי תנ"ך, ספרות וכו' אינם מספיקים ללימוד ערכים?

תשובה: לימודי תנ"ך וספרות יכולים לשמש כר נוח לחינוך ערכי, אלא שכיום אין הם מנוצלים אלא ללימוד המבנים הספרותיים ולצבירת ידע כבסיס ל"יום החשוב" שבו התלמידים "יענו את התשובה הנכונה או ייכשלו", כלומר: היצירתיות תיעקר ממוחם. כפי שצוין לעיל, התכנים עצמם פחות חשובים. אופן הלימוד, המדדים והפרטים הם החשובים.

ה. האם לא עדיף לעודד ריבוי ערכים מללמד ל"סט ערכים" אחד?

תשובה: לא מדובר כאן בחינוך לסט ערכים אחד, אלא ביישום של מסקנות בדבר השאלה כיצד אפשר להגיע לידי חינוך חיובי. יצוין כי חינוך במהותו הוא הכולן. הגישה של "לתת לכל אחד לעשות מה שהוא רוצה" עלולה להוביל לתוצאות אבסורדיות. בארה"ב גישה זו מטפחת, בין היתר, התארגנויות טרור שונות כגון קבוצות ניאאו-נאציות, קבוצות "כוח לבן" נוצריות קיצוניות, קבוצות איסלאם קיצוניות וכיתות מסוכנות.

מטרתה של מערכת החינוך אינה להגביל את החשיבה, אבל מטרתה בהחלט לייצר הבחנות בין טוב לרע ולמנוע גלישה לאחור במדרון של הרוע.

יצוין כי שאלות אלו נוגעות יותר למישור של מטרות החינוך ולא למישור של חינוך לערכים חיוביים, אך חשוב להשיב עליהן בכל הקשר.

ו. האם תכנית זו מנסה ליצור "האחדה" של הערכים בחברה?

תשובה: קיימים ערכים אנושיים בסיסיים, במובן של מניעים אנושיים, אשר להם שותפה האנושות כולה באשר כולנו יצורים חיים מסוג "אדם". הכרת מניעים אלו והכוונתם לכיוונים חיוביים לאדם ולחברה אינם יוצרים האחדה, אלא להפך: יכולתו של כל אדם לפתח את עצמו תוך היותו פרט התורם לחברה שסביבו ומשתלב בה, אינה מבטלת את זהותו האישית של כל פרט ושל כל קבוצה, אלא מאפשרת לקבוצות לחיות בשלום זו עם זו.

אחרי שכל זה נאמר, חשוב לציין כי אחד מתפקידיה של מערכת החינוך בישראל הוא לקשר בין כלל הקבוצות השונות במדינה כדי לספק משמעות רגשית ופסיכולוגית למושג "אזרחות ישראלית" ולזיהוי של אזרחי ישראל כעם אחד. זו אחת ממטרות החינוך, ועניין זה פורט לעיל.

ז. האם מדובר בתכנית מקורית?

תשובה: לא. התכנית המפורטת לעיל היא עיבוד של עמדות פסיכולוגים ואנשי חינוך מרחבי העולם החוקרים ערכים ופסיכולוגיה; יש החוקרים נושאים מבניים בעולם החינוך וקוראים לשינוי המבנים החינוכיים. לדוגמה: קן רובינסון – <http://www.youtube.com/watch?v=mCbdS4hSa0s>

או בנוסח המקוצר - <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U> - <http://www.youtube.com/watch?v=weVPtrXMMx8>

וראו לדוגמה הרצאתו של פרופ' סליגמן ובה הוא מספר כי צבא ארה"ב יישם תכניות לפסיכולוגיה חיובית בקרב 1.1 מיליון חיילים כדי לשפר את יכולתם הפסיכולוגית: <http://www.youtube.com/watch?v=weVPtrXMMx8>

13 | ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה: ערכים מובילים ברשת אמי"ת – מור דשן ועדנה טיקטין, רשת אמי"ת

ד"ר מור דשן – סמנכ"ל מחקר, פיתוח והערכה ברשת אמי"ת. בעלת תואר דוקטור מהמחלקה ללימודי מידע באוניברסיטת בר-אילן, בוגרת בית הספר מנדל למנהיגות חינוכית. מילאה מגוון תפקידים בחיל החינוך והנוער בצה"ל ושימשה סמנכ"ל פדגוגי ברשת אמי"ת.

עדנה טיקטין – מנהלת תחום בית חינוך ברשת אמי"ת. הייתה מפקחת על החינוך החברתי-ערכי ברשת אמי"ת, בעבר שותפה בצוות תכנים ממ"ד במינהל חברה ונוער, משרד החינוך.

ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה: ערכים מובילים ברשת אמי"ת

אמי"ת – רשת חינוך ציונית ממלכתית-דתית – מופעלת על ידי ארגון נשי אמי"ת (ארגון מתנדבות למען ישראל ותורה) בארה"ב ובישראל מאז שנת 1925. מיום היווסדה הקפידה אמי"ת לתת מענה לאתגרי התקופה ולצרכים המשתנים של החברה בישראל. הרשת מונה כמאה בתי חינוך לתורה, למדע ולטכנולוגיה בכל רחבי הארץ, ממלכתיים-דתיים, ממלכתיים וחרדיים, מגיל הגן ועד מוסדות על-תיכוניים. בהנהגת רשת אמי"ת פועלת מועצה רוחנית-חינוכית מייעצת, ובה מתבררות סוגיות חינוכיות, ערכיות, חברתיות ודתיות.

הרציונל העומד בבסיס החינוך לערכים הוא בניין אדם הוליסטי – שלם, כלומר חינוך המשלב ערכים והישגים. רשת אמי"ת מאמינה בתפיסה שלפיה החינוך לערכים מוסריים-אנושיים במפגש עם החיים הוא חלק בלתי נפרד מהמעשה החינוכי, ויש לייחד לו מקום במסגרת החינוך הפורמלי השיטתי. לנגד עינינו ניצבת במלוא תוקפה הערכיות – עיצוב אישיות ערכית ומוסרית, טיפוח תודעה עצמית בריאה, ועוד ערכי יסוד שהם בסיס הקיום וההתנהלות החיובית של האדם.

עם זאת אנו מחויבים להישגיות לימודית, שהיא שער לתלמידים אל העולם האקדמי ואל העולם המקצועי. השכלה אקדמית, רכישת מקצוע וקשר אל העולם הם המפתח לבניית בסיס מוצק ואיתן שעליו אפשר לבנות ולעצב עולם של ערכים ונורמות.

בעקבות דיונים בפורומים שונים ברשת אמי"ת – במועצה הרוחנית-חינוכית, בבתי מדרש למנהלים, בחדרי המורים, במפגשי הורים – גיבשה הרשת מערכת של ערכים מובילים, בבחינת מגדלור שהתלמידים מתחנכים לאורו. הנחלת הערכים נעשית בתהליך מחזורי במודל המעגלים. המודל כולל בדיקת הערכים ועדכוןם, קביעת מדדי הצלחה, בניית שאלונים לתלמידים, למורים ולהורים (בשיתוף יחידת ההערכה של מכללת בית ברל) והכנת תכנית עבודה חינוכית שנתית בכל בית ספר בהתאם לממצאים בשאלוני המדידה. המודל כולל גם תמריצים. מתוך הנחה שבתי החינוך רוצים להוכיח את הצלחתם בקידום הנושא הערכי, פותחה מערכת תמריצים הכוללת הענקת פרס חינוך רשתי, הענקת תעודות הוקרה לבתי ספר מצטיינים, וכן הענקת פרסים למורים ולעובדים מצטיינים. התהליך חוזר מדי שנה בשנה, ובשנים האחרונות מודל זה פועל בהצלחה רבה.

הססמה של אמי"ת: **תורה, ציונות, חינוך ומצוינות** – מבטאת בתמציתיות את מערכת הערכים המובילים של הרשת.

תורה ויראת שמים

רשת אמי"ת מכוונת את דרכה לאור ההלכה, ומעמיקה את הזהות הדתית של תלמידיה באמצעות חינוך לאמונה ותלמוד תורה. אמי"ת מעודדת צמיחה והתחדשות בלימודי הקודש והפיכתם למשמעותיים, בבחינת תורת חיים.

אנו מכוונים את בוגרינו, בנים ובנות, לאורח חיים של לימוד-תורה וקיום מצוות מתוך גישה של מחויבות דתית מתוך חינוך לבחירה. אנו מעודדים את התלמידים למחויבות דתית על-פי דבריו של הרב קוק: לכבוד הדת, הכרת הדת, חיבת הדת וקיום הדת. בבתי הספר הממלכתיים מושם דגש על כבוד לדת, הכרת הדת וחיבה לדת ברוח מורשת ישראל.

כלל ישראל

רשת אמי"ת פועלת מתוך אחריות לכלל ישראל, ומטרתה לתת מענה הולם לחלקיה המגוונים של החברה בישראל.

מתוך כך אנו פועלים בקרב קהילות שונות: בנים ובנות, תלמידים במרכז הארץ ובפריפריה, תלמידים דתיים, חילוניים, תורניים ומסורתיים, ותיקים ועולים, מצטיינים ומאתגרים. הרשת, כשותפה במשימה הלאומית, פועלת בשנים האחרונות גם בבתי ספר ממלכתיים, בתכנית-מורשת ייחודית, וכן במסגרות חרדיות, שבהן מודגשת השמירה על אורח חיים דתי תוך שילוב הבוגרים בחברה הישראלית כבני אדם משכילים העובדים ותורמים לחברה.

כבוד האדם

מתוך הערכה לשוויון בין כל בני האדם שנבראו בצלם אלוקים, רשת אמי"ת דוגלת ביחס שווה ומכבד כלפי כלל אוכלוסיית תלמידינו, בנים ובנות כאחד. הרשת רואה בחיוב תהליכים של קידום זכויות הנשים ופתיחת אפשרויות מגוונות להתפתחותן האישית והציבורית, לצד חיזוק מעמד המשפחה.

אנו פועלים להעצמתן האישית של הבנות בלימוד ובמעשה, תוך הדגשת השילוב שבין חיי משפחה לבין התפתחות אישית, עידודן ללמוד תורה והשתלבותן במגמות איכותיות. אנו מעודדים את הבוגרות לשרת שירות לאומי בעל משמעות, ומכוונים ומלווים את הבוגרות לשרת בצה"ל. אנו מייחסים חשיבות לפתיחת אפשרויות להשתלבותן של הבוגרות במסגרות אקדמיות, בהנהגת הציבור, בהובלת החינוך ובהשמעת קולן ועמדתן בסוגיות שונות שעל סדר היום.

קיימות יהודית ואחריות לעולם

רשת אמי"ת מחנכת את תלמידיה לפתח תפיסת עולם כוללת המשלבת סביבה, חברה וכלכלה ופועלת לכינון עולם טוב יותר – עולם המעניק לאדם תפקיד ייחודי של שמירה על העולם וקבלת אחריות לשלמו; תפיסת עולם הקוראת לאדם להתנהל בעולם בענוה, מתוך כבוד לבריאה וליצורים החיים.

אנו פועלים לעידוד היציאה מתרבות הצריכה המערבית ולאיתמוץ תרבות אחרת, המקדמת ערכים סביבתיים וחברתיים ומחזקת את ערכי המשפחה, הקהילה והסולידריות החברתית. החיבור בין יהדות לסביבה מאפשר לנו לעשות למען סביבתנו הקרובה, לשימור העולם ולשימור תרבותי ייחודי לנו.

◆ ציונות

צדק חברתי

רשת אמי"ת פועלת לתת לכל תלמיד ותלמידה (במסגרת אסטרטגיית פריסה של 70% מבתי החינוך בפריפריה ו-30% במרכז) הזדמנות אמיתית להגיע להישגים גבוהים ולהשתלב בחברה בהצלחה, ללא קשר לרקע הכלכלי והחברתי שממנו באו.

אנו רואים בחינוך האיכותי כלי מרכזי להשגת לכידות ושוויון חברתי תוך גישור על פערים בין קבוצות ופרטים בחברה, קליטת עלייה וחתירה לצדק חברתי. רשת אמי"ת מחנכת את תלמידיה לאכפתיות ולמעורבות בקהילה. אנו מעודדים את תלמידינו לפתח מודעות לצורכי הזולת ולעשיית צדקה וחסד לצד מאבק על הצדק החברתי.

מדינה יהודית דמוקרטית

רשת אמי"ת רואה עצמה שותפה לגיבוש ערכיה ודמותה של החברה בישראל, ומתוך כך מייחסת חשיבות רבה להדגשת העיקרון של מדינה יהודית דמוקרטית.

אנו מחויבים לחנך את תלמידינו לערכי הדמוקרטיה, הכוללים מחויבות לשלטון החוק ולהכרעת הרוב, תוך בירור משמעותם היהודית של ערכים אלו. בירור זה כולל, בין היתר, בחינה של דרכי המאבק החוקיות על עמדות בחברה.

הגשמה ציונית-ממלכתית

רשת אמי"ת מעודדת את הבוגרות והבוגרים להשתלב בכל תחומי החיים בחברה הישראלית על כל גווניה, תוך חיפוש אחר המאחד. הערכים והתורה שספגו הבוגרים בשנות לימודיהם הם המתווים ומעצבים את נורמות התנהגותם בכל התחומים שבהם יעסקו.

ארץ ישראל היא יסוד מהותי בעולמה של תורה וחלק מהותי מבניינה של מדינת ישראל – ראשית צמיחת גאולתנו. אנו פועלים לחיזוק ישיבתנו בארץ באמצעות הקמת מוסדות חינוך בכל רחבי הארץ.

אנו מחנכים את בוגרינו, כל אחד ואחת על פי דרכו ויכולתו, לשירות בעל משמעות בצה"ל ובשירות הלאומי, ללימוד בישיבות הסדר, במכינות, במדרשות ובאקדמיה, ולהשתלבות בכל תחומי המעשה של מדינת ישראל.

◆ חינוך

בית חינוך כקהילה חינוכית

רשת אמי"ת מעמידה את התחום החינוכי-ערכי בראש סולם העדיפויות ופועלת לביסוסו בקרב כל באיהם של בתי החינוך במסגרת שעות הלימודים, ואף בשעות הפנאי. הרשת מציבה כלי מדידה לבדיקת השגתם של יעדי החינוך הערכי בבתי החינוך. אורח החיים בבתי החינוך מושתת על יחס אישי, כבוד הדדי, שותפות ודיאלוג מתמיד תוך הצבת גבולות חינוכיים וערכיים ברורים.

אנו שואפים להעניק לכל תלמיד ותלמידה את האפשרות לפתח את זהותו ולממש את אישיותו הייחודית.

אנו מייחסים חשיבות רבה לקשר של בית החינוך עם בוגריו. אנו מבקשים להעצים את תחושת השייכות של ההורים כשותפים ומעורבים בחינוך ילדיהם, תוך יצירת הזדמנויות ללמידה קהילתית משותפת בבתי מדרש ובסדנאות הורים.

דיאלוג בית-ספרי

רשת אמי"ת מבקשת להקנות לכלל תלמידיה כלים ורצון לגיבוש זהות אמונית מוסרית ולאומית, להתפתחות וצמיחה אישית לתרומה ולמעורבות חברתית. ליבת החינוך מושתתת על פתיחות וסובלנות הבאה לידי ביטוי בשיח מתמיד, בדיאלוג ובכבוד הדדי בין כל הבאים בשערי בית החינוך.

אנו שואפים להפוך את תרבות הדיאלוג החינוכי לחלק מרכזי באורח החיים בבתי החינוך של הרשת.

הישגים בחינוך

רשת אמי"ת מכוונת את תלמידיה להישגים גבוהים בכל המקצועות ומאמינה במתן אפשרויות להשתלב באקדמיה ובחיי המעשה.

אנו מעניקים לתלמידינו כלים ומיומנויות שיובילו כל תלמיד ותלמידה למיצוי היכולות האישיות ולהצטיינות בלימודים. אנו מכוונים את התלמידים להתמחות ולהצטיין הן בתחומי המדע והטכנולוגיה, המתמטיקה, הפיזיקה והאנגלית, והן במדעי הרוח והחברה – תרבות, אמנות וספרות.

◆ מצוינות

מנהיגות חינוכית וניהולית

רשת אמי"ת רואה במנהליהם של בתי החינוך את הכוח המנהיגותי המוביל והמניע להצלחת תלמידינו בכל קהילה וקהילה.

אנו מפתחים, מצמיחים ומתגמלים את המנהיגות החינוכית - המנהלים, המורים והעובדים - כחלק מהכרת הטוב, ההערכה והעידוד מצד הרשת כלפי מנהיגי בתי החינוך, המורים והעובדים. הרשת פועלת במקצועיות ובשקיפות מלאה, תוך הקפדה על מצוינות באיכות הניהול והשירות, יעילות וחסכון, והקצאה של מרב המשאבים לחינוך.

מורים כמנחים ותלמידים כיוצרים

רשת אמי"ת מבקשת להצמיח בוגר שהוא לומד עצמאי, הניחן בסקרנות גבוהה וביכולת חשיבה, ניתוח וביקורת ברמה גבוהה.

הרשת רואה במורים את העוצמה האנושית החשובה ביותר שלה ואת הגורם המרכזי להצלחת התלמידים בבתי החינוך. אנו מעודדים את המורים לעבור מהתמקדות בתהליך ההוראה להתמקדות בתהליכי למידה, התמקדות הנותנת מענה לסגנונות למידה ולייחודיות של תלמידים, פותחת קשר אישי והיכרות קרובה בין מורה לתלמיד ומתמודדת עם סוגיות חינוכיות שהעולם הטכנולוגי מעלה. אנו מצפים לשינוי בתפקיד המורה באמצעות ביסוס תפקידו כמנחה, ובכלל זה ירידה בהיקף ההוראה הפרונטלית ועלייה בהנחיה, בהכוונה, בעבודת צוות של מורים ושל תלמידים וביישום פדגוגיות חדשניות.

14 | ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה: החינוך למצוינות כערך וכתפיסת עולם – המרכז הישראלי למצוינות בחינוך, מויש ברדיצ'ב ואבי פולג

מויש ברדיצ'ב – מנהל תכנית "מצוינות 2000" במרכז הישראלי למצוינות בחינוך, תכנית העשרה לתלמידים מצוינים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים בישראל. התכנית חרתה על דגלה קידום וטיפוח של יצירתיות, חשיבה ומנהיגות בקרב בני הנוער וסגלי החינוך. בעבר שליח חינוך מטעם הסוכנות היהודית לתנועת יהודה הצעיר בארה"ב ומנהל האגף לחינוך בחמ"ע (בריה"מ לשעבר) מטעם הסוכנות היהודית.

ד"ר אבי פולג – מנהל המכון למצוינות בהוראה במרכז הישראלי למצוינות בחינוך. מתוקף תפקידו אחראי על פיתוח תפיסות פדגוגיות, תכניות חינוכיות ויחידות לימוד העוסקות בתחומים של טיפוח חשיבה מסדר גבוה, יכולת למידה עצמאית, יצירתיות ומוטיבציה. מופקד על תכנון וביצוע של הכשרת מורים בעשרות מסלולי הכשרה שונים לחיזוק ההוראה והחינוך. ד"ר פולג הוא בוגר תכנית "תלפיות" (יחידת העלית הצה"לית להכשרת קציני מחקר ופיתוח) והיה מפקד תכנית תלפיות ומפתח תכניות ומסלולי הכשרה בתחומי המצוינות והמנהיגות האקדמית והביטחוניית.

ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה

החינוך למצוינות כערך וכתפיסת עולם

המרכז הישראלי למצוינות בחינוך הוקם כדי לקדם ולטפח את ערך המצוינות במערכת החינוך ובחברה הישראלית. מאחר שערך זה ממוקם בליבת ההווה והעשייה של הארגון, יתמקדו דברינו, מטבע הדברים, בערך "מצוינות".

חוסנה של מדינת ישראל, כחוסן של כל המדינות המודרניות, מבוסס על ביטחון לאומי, חוסן חברתי וחוסן פוליטי וכלכלי. החוסן הביטחוני נתפס כיום כבסיס קיומי על רקע מיצובה הגיאופוליטי של מדינת ישראל, אך חוסנה של המדינה אינו מעוגן רק בהיבט זה. החברה המודרנית העולמית השכילה להבין שההון האנושי בכל חברה הוא מסד דומיננטי לצמיחתה ולהתפתחותה.

ההון האנושי של מדינת ישראל הוא המשאב האיכותי המרכזי העומד לרשותה בהתמודדות עם האתגרים שמציבה לפנינו המאה ה-21. ההווה מזמן לנו שוק עולמי תחרותי מאוד, שבו רמת ההשכלה הופכת לתנאי חשוב ביותר בניצול יתרונות יחסיים ובהבטחת צמיחה כלכלית ורווחה חברתית.

העידן המודרני מתאפיין בתהליכים מואצים של השתנות והתפתחות. ההתפתחויות הטכנולוגיות הנרחבות והתקשורת המתקדמת הביאו לתהליכי גלובליזציה. העולם הוא "כפר קטן". קיימת ציפייה גוברת והולכת לגמישות ולדינמיות, ליכולת לתת מענה מיטבי ומהיר, תוך תחרות מתמדת. בעולם של התפוצצות מידע, שזמינותו נרחבת והשגתו קלה, גובר הביקוש ליכולת מיטבית לטפל במידע באופן מושכל, לעבד אותו ולהפיק ממנו תועלת – טכנולוגית, כלכלית, חברתית ולאומית.

כדי להתמודד עם ציפיות ודרישות אלו באופן אפקטיבי ולהיות מוביל ובר-תחרות, גוברת הדרישה **למצוינות** – כדרך חיים המגלמת בתוכה שאפתנות ומוטיבציה, נכונות להשקיע מאמצים, יצירתיות ופתיחות מחשבתית, מקצועיות, רוחב אופקים ונחישות להגיע להישגים גבוהים תוך שמירה על ערכים בסיסיים. מצוינות זו חיונית בכל רובדי החברה, ובפרט במערכת החינוך, המכשירה את אזרחי העתיד של החברה לקראת היותם פרטים תורמים ואפקטיביים בה. בפרט תסייע הטמעתו של ערך זה, על כל המשתמע ממנו, להתקרב אל עבר רכישת "מיומנויות המאה ה-21"¹, שהן כיום קו מוביל בתיאור תמציתי של הדרישות להשתלבות ולתרומה אפקטיבית בעולם המודרני. במסגרת זו הוגדרו ארבע קטגוריות ראשיות:

¹ מיומנויות המאה ה-21 (ATC21S) גובשו בשיתוף פעולה בין-לאומי בין כ-250 חוקרים ואנשי מקצוע מכ-60 ארגונים, החל במוסדות אקדמיים וכלה בחברות עסקיות גדולות.

- דרכי חשיבה – יצירתיות וחדשנות, חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, קבלת החלטות, למידה כיצד ללמוד, מטא-קוגניציה.
- דרכי עבודה – תקשורת, שיתוף פעולה, עבודה בצוות.
- אמצעי עבודה – אוריינות מידע, אוריינות ICT.
- חיים בעולמנו – אזרחות מקומית וגלובלית, חיים וקריירה, אחריות אישית וחברתית, ובכלל זה מודעות וכשירות תרבותית.

הנחת היסוד של נייר עמדה זה היא שבסיס ההון האנושי מתפתח על התשתית של **מערכת החינוך**.

בסולם הערכים של החברה הישראלית עלה בשנים האחרונות משקלם היחסי של הכוחות, של העמדת הכסף בראש סדר העדיפויות ושל הרדידות, הבאה לידי ביטוי בשאיפה להישגים מהירים תוך השקעה מועטה של מאמצים. אנו חייבים לחזק את ערך המצוינות ואת טיפוח המצוינים, ובכלל זה ההתמדה בלמידה ובהתפתחות האינטלקטואלית בתחומים מגוונים, הרצון להתבלט בעשייה החיובית, השאיפה לבצע את משימותינו במלואן ובאופן מיטבי תוך נכונות להשקיע זמן ומאמצים, והמוכנות להתנדב למען החברה. ערכים ודפוסי פעולה אלו יהיו גורמים מאזנים אל מול התופעות החיוביות פחות שצוינו לעיל, ויסייעו לנו להכשיר את דור העתיד אל עבר רכישה אפקטיבית של המיומנויות הללו.

מערכת החינוך, כמסד לעתיד הדורות הבאים, חייבת להציב בראש מעייניה את החינוך למצוינות כערך וכתפיסת עולם.

שרידות החברה הישראלית מותנית בהסתגלותה לשינויים. תהליך החינוך הוא תהליך חברתי מתמשך המקיים מערכת רחבה של יחסי גומלין בין התלמיד לבין המורה, בית הספר, המשפחה וגורמי הקהילה שבה הוא גדל. מערכת יחסים זו דורשת השתתפות של כל מעגל השותפים בטיפוח ערך המצוינות ובטיפוחם של מצטיינים.

החברה על מרכיביה השונים, הנהגת השלטון הארצי והמקומי, מנהלים במגזר העסקי, אנשי רוח ואמנות – כל אלה חייבים להירתם למעורבות מעשית בטיפוח ערך המצוינות ובעידוד המצטיינים. החברה בכללה חייבת לסייע למערכת החינוך בייזום תכניות ייחודיות למצוינים כתהליך מתמשך וכפיתוח הזדמנויות למעורבות חברתית של מימוש המצוינות כערך.

עלינו להבחין בין "מצוינות" כערך לבין "הצטיינות" כתוצאה. חינוך ל"הצטיינות" הוא חתירה להישגים גבוהים בהשוואה למסגרת שהתלמיד לומד בה, ואילו חינוך ל"מצוינות" במשמעותה הערכית הוא מיצוי פוטנציאל היכולות של כל פרט באשר הוא, ושאיפה מתמדת להתקדם ולהשתפר, לטפח הגשמה עצמית, לעשות כל מאמץ כדי למלא באופן מיטבי את המשימות שאנו בוחרים לבצע או שהוטלו עלינו במסגרת חובה תפקודית, להיות מוביל ולתרום לחברה. ההצטיינות תלויה בערך המצוינות, ולפיכך יש להטמיע בחברה הישראלית את השאיפה למצוינות כערך.

זאת ועוד: במסמך זה אנו מזכירים את ערך המצוינות לצד טיפוח המצוינים; אלה שני נדבכים שאינם זהים אך הם משלימים זה את זה. המצוינות מוקנית לכלל הלומדים, והיא כוללת בחובה, כאמור, דרך חיים המושתתת על השקעת מאמצים, שאיפה לשיפור מתמיד, רצון ללמוד, קבלת אחריות ומעורבות חברתית. כל פרט בחברה ראוי שיפעל לאורם של ערכים אלו. המצוינים הם הבולטים בחברה המגיעים למחוזות רחוקים יותר בהשוואה לחבריהם, ובכך יכולים למלא תפקיד כפול: הן קידום החברה בזכות הישגיהם והן תרומה לחיזוק שאר הפלחים בחברה.

החזון המתבקש הוא יצירת "מרחב מצוינות" רב-תחומי שיהיה מודל לחיקוי ויעד לשאיפותיהם של רבים בחברה הישראלית. מרחב המצוינות ישפיע על התנהלותה של מערכת החינוך כולה, ויביא להובלת מאמץ לאומי כולל ומתמשך להשיג את היעדים ואת רף הסטנדרטים הגבוה שהיא מציינת.

אחד מסוכני הביצוע המרכזיים והדומיננטיים בהשגתם של התהליכים הללו הוא המורה. כדי לטפח את תלמידיו אל עבר יעדים אלו, תפקידו המרכזי של מורה בעידן המודרני הוא לא לשמש ספק מידע אלא להיות בונה תהליך, מדריך ומנחה של תהליכי למידה; עליו לאתגר את תלמידיו, לטפח את סקרנותם

ולטעת בהם מוטיבציה ללמוד; עליו להעצימם, להגביר את אמונם ביכולת הלמידה שלהם, לחזק את יכולתם להתמודד עם קשיים וכישלונות ולהובילם להתפתחות אישית.

זוח מקינזי, שעסק בעשור הקודם בניתוחן של מערכות חינוך מובילות בעולם, הדגיש את רמתו של המורה כאחד הרכיבים המרכזיים בדרך להצלחתו של התלמיד הבוגר. קליטה והכשרה של מורים להוראה בפדגוגיות מתקדמות ולקידום רגשי וחברתי של תלמידיהם היא נתיב קריטי בדרך להבאתו של בוגר מערכת החינוך לעמדת זינוק גבוהה שממנה יוכל להמשיך ולהתפתח באקדמיה ובחברה ולהביא את יכולותיו וכישוריו לידי מיצוי.

נציין כי בשנות פעילותו של המרכז הישראלי למצוינות בחינוך פותחו בו עד כה תפיסות, תכניות ומיזמים נרחבים שנועדו לקדם את הנושאים שצוינו כאן – החל מבית הספר התיכון הישראלי למדעים ולאמנויות, המכשיר מדי שנה בשנה בוגרים מובילים ברמתם האקדמית ובמעורבותם החברתית; דרך תכניות לפיתוח חשיבה, למידה עצמאית ואחריות חברתית לתלמידים מוכשרים; וכלה בתכניות הכשרה פדגוגיות מגוונות, המוקנות לאלפי מורים בכל שנה. תכניות אלו זוכות לשבחים ומוערכות כתרומה חשובה לקידום תחומי המצוינות.

הטמעת ערך המצוינות במערכת החינוך

להלן מספר נקודות אופרטיביות שאנו ממליצים לבחון ולפעול לאורן כדי לקדם את הנושא הנדון.

- גיבוש "אמנה" לאומית בתחום המצוינות שתכלול, לדוגמה:
 - אימוץ תפיסת "מיומנויות המאה ה-21" על מגוון היבטיה כבסיס לדיון
 - התאמתה של תפיסה זו באמצעות הוספה/דגשים של סולם ערכים ויעדים לאומיים
 - בהתאם לתפיסה זו – גיבוש מסמכי דרישות וציפיות מאוכלוסיות מוגדרות, כגון מנהלים, מורים, בוגרי מערכת החינוך ואזרחים מן השורה
- העלאת מודעות בחברה ברמה הלאומית – קשב, סדרי עדיפויות. המשמעות – דיונים בכנסת, רתימת גופי ממשל וגופים ציבוריים, בניית אהדה ושיתוף פעולה בקרב הציבור הרחב באמצעות פעולות הסברה, קמפיינים, תכניות טלוויזיה. זהו מבצע לאומי חינוכי-ערכי רחב-היקף ובעל יומרה גבוהה: לחולל שינוי בסדרי העדיפויות הלאומיים ולמקם במרכז הבמה ערכים הטמונים בתפיסה הכוללת של הערך "מצוינות", כגון השקעה, למידה, סקרנות ויצירתיות, מחויבות ואחריות, נתינה.
- הקמת מועצה ציבורית של המובילים בקידום ערך המצוינות בחינוך. תפקידה יהיה לתרום לעיצובה של מדיניות לאומית לקידום ולפיתוח מתמיד של ערכי המצוינות בחינוך.
- כפועל יוצא של מדיניות לאומית זו – הגדרת תחומי פעילות (ובכלל זה סדרי עדיפויות), כגון פיתוח חשיבה, תכניות לימודים, תפיסות הוראה, מעורבות חברתית, טיפוח מנהיגות, ערכים.
- פיתוח תכנים ייעודיים בתחומים השונים – דיסציפלינאריים, חברתיים וערכיים, הן לתלמידים מצטיינים והן לכלל האוכלוסייה.
- הטמעה במערכת הלמידה – שיעורים ייעודיים לעומת אינטגרציה של רעיונות ותכנים במסגרת תכנית הלימודים ובתוך מערכת השעות הקיימת. סעיף זה כולל את הצורך לנהל דיון מעמיק ביעדי מערכת החינוך ובשיטות העבודה בה. דיון זה יכלול היבטים כגון:
 - הקניית חומרי למידה לעומת הקניית יכולות ומיומנויות
 - כיסוי כמות נתונה של חומר לעומת העמקה במספר מצומצם יותר של נושאים
 - שיטות הערכה, כגון מבחנים לעומת פרויקטים
 - אופיין של בחינות הבגרות

- הגדרה רוחבית מחייבת של טיפוח מצוינים, במגוון תחומים.
- קביעת מדדים לסיוע לבתי ספר המטפחים מצוינות ובולטים בהנהגת תכניות לימודים ייחודיות לתלמידים מצטיינים ובהישגים של תלמידים אלו.
- פיתוח מסלולי הכשרה והעצמה למורי מורים ולמורים להטמעת המצוינות, וכן להוראת מצוינים תוך שימוש במתודולוגיות ובשיטות הוראה חדשניות ויצירתיות.
- הגדרה ומימוש של תכניות מחוץ לכותלי הכיתה – ברמה בית-ספרית וברמה יישובית כוללת (ובכלל זה מינוי בעלי תפקידים – "רכזי מצוינות").
- עידוד מעורבות של הורים בעידוד הישגים לימודיים ובטיפוח מעורבות חברתית ומצוינות ערכית.
- הקמת בתי ספר מדגימים למצוינות שכל תלמידיהם זוכים להתערבות שיש בה מערכי המצוינות, כך שלכל אחד מהם יהיה לפחות תחום אחד שבו הוא יפתח את המצוינות שבו (במובן של מיצוי יכולות אישיות), כגון: מצוינות בתחום הלימודי, בתחום החברתי וכו'. בבתי ספר אלו יפעלו המורים והתלמידים יחדיו (בשיתוף ההורים) למציאת תחום מצוינות אחד לפחות לכל תלמיד.

ד"ר משה וינשטוק – מוביל תחום הלמידה ופורום המפמ"רים במינהל החינוך הדתי. מנהל את תכנית "לב לדעת" העוסקת בשינוי פדגוגי ובכינון למידה משמעותית. מרצה במכללת הרצוג, חבר התנועה להעצמת הרוח בחינוך וחבר צוות החשיבה "רוח האדם בחינוך" במכון מופ"ת.

ערכי מערכת החינוך ומקומו של החינוך הערכי בה

פתח דבר: חינוך לערכים

באמרנו כי אנו מעוניינים לחנך לערכים שיוטמעו בתלמידינו, עלינו לשים לב לכמה הנחות יסוד ושלבי עבודה הטמונים ברצון זה:

- א. אנו אומרים שברצוננו להשפיע על התנהגותו, תפיסת עולמו ואישיותו של הלומד. כלומר חייב להיות קשר בין המתרחש ברחבי בית הספר ובכיתת הלימוד לבין אישיותו ועולמו הפנימי של הלומד. תובנת מוצא זו אמורה להשפיע על תכנית הלימודים וארגונה וכן על חומרי הלמידה, שיטות ההוראה, הערכת הישגיהם של התלמידים והכשרת המורים.
- ב. עלינו לקבוע לאילו ערכים ברצוננו לחנך והאם וכיצד אפשר לעשות זאת.
- ג. לאחר קביעת הערכים עלינו לבדוק את הדרכים הטובות והנכונות ביותר לנסות ולהשפיע על אישיותו של הלומד, על מנת שיהיה אדם ערכי המממש בחייו ערכים אלו, על המשתמע מכך.
- ד. אם ברצוננו לחולל שינוי במערכת, עלינו לבחון מה מתרחש בה היום ומהם הערכים שלאורם היא פועלת. אם יש צורך להעמיקם, לשנותם או לבחון אותם בחינה מחודשת, יש להחליט על המתווה ועל הדרך שבה ייעשה הדבר.

לנוכח דברים אלו אפתח בשאלת הגדרתם של הערכים שברצוננו לחנך אליהם, אנתח את מצב המערכת כיום, ואציע דרכים שבהן אפשר לשנות את המציאות השוררת במערכת (בנייר עמדה מסוג זה אין אפשרות לגעת באין-ספור הדברים שנכתבו על חינוך לערכים, אתייחס כאן רק למקורות מעטים הנוגעים ישירות לדבריי ולעמדות שנקטתי).¹

א. מהם הערכים שמערכת החינוך בישראל מחויבת אליהם?

מערכת החינוך בישראל אינה פועלת בחלל ריק. היא מושפעת מהחברה הישראלית על כל גווניה, משפיעה עליה ומייצגת אותה. מאחר שמדובר במערכת ביצועית הכפופה לציבור ולנבחרי, אין זה בסמכותה לקבוע בעצמה את מטרותיה. בישראל, כבמדינות דמוקרטיות רבות, נבחרה הציבור הם שאמונים על קביעת מטרות החינוך, הן בתחום הערכים והן בתחום הלמידה. קביעה זו אכן נעשתה בחוק חינוך ממלכתי תשי"ג (תיקון התש"ס), ואילו יושם חוק זה, מצב החינוך בארץ היה מצוין.

מהתבוננות במטרות המנוסחות בחוק עולה כי מערכת החינוך אמורה ליצור את התהליכים ואת האופנים שיעזרו בסופו של דבר לגבש את אישיותו ותפיסתו של התלמיד לכדי אדם אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, מכבד את הוריו, מכבד את הסביבה ואחראי לה, מעורב בחברה הישראלית, נאמן לערכי היהדות והדמוקרטיה של מדינת ישראל, סקרן, שיפוטי, עצמאי, ועוד. את ערכי החוק אפשר לחלק לשני סוגים: ערכים חברתיים תרבותיים וערכים אישיותיים.² המערכת נבחנת באופן שבו היא משקיעה מחשבה, מודעת ופועלת לקידום שני סוגי ערכים אלו בקרב תלמידיה.

לו הייתה התנהלותה של מערכת החינוך תקינה, היא הייתה פועלת לאורו של חוק זה. פעולה מעין זו הייתה אמורה לבוא לידי ביטוי בכל רובדי המערכת: בהתנהלות בתי הספר, בהכשרת המורים, בחומרי הלמידה, בשיטות ההוראה ובדרכי ההערכה וההיבחנות.

¹ סוגיות אלו נדונו בהרחבה בספר צמתים - ערכים וחינוך בחברה הישראלית מאת עירם, שקולניקוב, כהן ושכטר (2001).
 לסקירה מקוצרת של הדיון בנושא ערכים וחינוך ערכי בישראל ראו עירם ומסלובטי (2002).

² לצורך דיון זה אני כורך יחד שתי תפיסות של לם (2000) – החברתית והתרבותית, ומקבל את אבחנתו של וואלנס (1979).

בד בבד עם המחויבות לחנך לערכים יש מקום להדגיש כבר כאן כי מדובר במטרות מתחום ההזדהות והבניית האישיות. תחום זה מצוי בעולמו הפנימי של האדם, ויכולתו של המתערב החיצוני לעשות זאת מוגבלת. יתרה מזו: התערבות גסה ולא מושכלת עלולה לעתים אף לפגוע בחינוך זה (למשל בערכי החשיבה העצמאית, ועוד). אין פירוש הדבר שחינוך לערכים אינו אפשרי, אבל יש לעשות זאת באופן הראוי ובתשומת לב רבה.

ב. כיצד הדבר נעשה במערכת היום?

יותר מתשעים אחוזים מזמנם של התלמידים בבתי הספר מושקע כיום בלימוד תחומי הדעת-הדיסציפלינות השונות. שיאו של הלימוד, שאליו מוכווני רובו המכריע של הזמן הזה, הוא בחינות הבגרות. בחינות אלו משדרות לכלל הלומדים והמלמדים, במודע ושלא במודע, מה המערכת מצפה מהם ומה מטרותיה. כל שנות הלימוד מוכוונות לקראת מבחנים אלו, ומהם נגזרים לימודי בית הספר למן הכיתות הנמוכות, וביתר שאת מחטיבת הביניים.

יש לזכור שבכל תכנית לימודים ובכל התנהלות מועברים אל התלמידים מסרים סמויים רבים מבית הספר ומן המורים, וזאת באמצעות דרכי ההוראה, חומרי הלמידה, ואף הנושאים שהמערכת בוחרת שלא ללמד ולא לדבר עליהם (אלפרט, 2002). כאשר בוחנים את בחינות הבגרות, וממילא את הלמידה לקראתן, אפשר לראות בבירור כי המטרות שעליהן הוצהר לעיל אינן נכללות בתחומי ההיבחנות וההערכה לסוגיה. להפך, רוב רובן של בחינות הבגרות במתכונתן היום³ בודקות ידע מסדר נמוך, מחנכות (ברובן) לקיבעון מחשבתי, ורואות בצבירת נתונים ובפליטת ידע ערך עליון. לעתים רחוקות, במקרה הטוב, הן בודקות גם מיומנויות חשיבה מסדר גבוה. הן לא דורשות מן התלמיד חשיבה ערכית, דיון ערכי או הצבת עמדה ערכית, רובן גם לא מטפחות חשיבה עצמאית או סקרנות, ובוודאי אין הן מוכוונות ליצירת אדם המכבד את הוריו, מכבד את השקפות זולתו, ועוד. ובהתאמה, גם חומרי הלמידה אינן מוכוונות לקראת מטרות אלו. אמנם המטרות הערכיות הן מרכיב מוצהר במטרות הלמידה של רבים מתחומי הדעת, אך אין להן כל ביטוי בחומרי הלמידה, בהערכה (היבחנות), וממילא גם לא בכיתה.

כדי לפצות על חסר זה המערכת יוזמת פעילויות חוץ להקניית ערכים. כך, למשל, לשם הקניית ערכים תלמידים יוצאים לטיולים, למסע לפולין, למסע ישראלי ועוד. כך, שלא במודע, המערכת מעבירה מסר מורכב וחרוף ולפיו בתחומי הדעת השונים - תנ"ך, מחשבת ישראל, היסטוריה, ספרות, אמנות ועוד - אין ערכים (יוצא מכלל זה הוא שיעור אזרחות).⁴ התלמיד מקבל מהמערכת מסר ולפיו ערכים הוא אמור ללמוד ולקבל מחוץ לבית הספר, ואילו בידע ההומניסטי, במסורת ישראל ובתחומי היצירה האנושית אין ציפייה לערכיות או לערכים.

קוטביות זו מונצחת במבנה הבסיסי של משרד החינוך בישראל, שבו יש מזכירות פדגוגית המופקדת על הלמידה ועל תחומי הלימוד,⁵ ומינהל נפרד - מינהל חברה ונוער - שתפקידו לחנך לערכים.⁶ כך, בעצם המבנה של משרד החינוך, מוצהר כי אין קשר בין הלימודים בבית הספר לבין הקניית מורשתו וערכיו של התלמיד, וגם לא בינם לבין תכונות אישיותו.

הפרדה זו, החוברת למסרי בחינות הבגרות וחומרי הלמידה, מקרינה על המורים בשטח הן בדרך ההוראה והן בדרישות מן התלמידים, והדבר משפיע על התלמידים; שהרי, כאמור, בכל דרך הוראה/למידה ובכל התנהלות של מורה מוקרנים, מדעת או מבלי דעת, בגלוי ובנסתר, תפיסות עולם שיש בהן להשפיע על הלומד הן לטובה והן לשלילה. תפיסות העולם שהמערכת 'משדרת' כיום למורה,

³ יוצאת דופן לטובה היא בחינת הבגרות באזרחות.

⁴ הדוגמאות מובאות מתחומים הומניים, אך גם בתחומים הריאליים יש ערכים רבים, בוודאי מבחינת הבנייה האישיותית של הלומד, הסקרנות, הביקורתיות והרציונליות שלו. על ההבדלים בין המקצועות ההומניים לאחרים ראו שכתר ועירם (2002), עמ' 4-453.

⁵ "המזכירות הפדגוגית היא הסמכות העליונה בכל הנושאים הפדגוגיים של מערכת החינוך והזרוע להתווית המדיניות הפדגוגית של המשרד. היא עוסקת בתכנון פדגוגי, בסיוע לשר ולהנהלת המשרד בעיצוב המדיניות הפדגוגית, בגיבוש מדיניות הוראת המקצועות ודרכי ההערכה וכן בעידוד והפעלת נסויים ויוזמות המשמשים כתשומה לגיבוש מדיניות כללית" (מתוך אתר משרד החינוך, דף המזכירות הפדגוגית).

⁶ "תוכניות המינהל מיועדות לתרום לצמיחתם החברתית והמוסרית של בני הנוער והצעירים בישראל כבוגרים בעלי ערכים יהודיים, ציוניים, הומניסטיים ודמוקרטיים, המשתלבים בחברה כאזרחים מעורבים ופעילים התורמים לשיפור איכות החיים בה. תוכניות רבות מכוונות להכרת המורשת התרבותית ולחינוך להכרת הארץ ואהבת המולדת" (מתוך אתר משרד החינוך - דף מינהל חברה ונוער).

ובראשן מבחני המיצ"ב והבגרות, אינן קשורות למטרות הערכיות שמדינת ישראל מצהירה עליהן, ולעתים קרובות הן אף סותרות מטרות אלו.

ג. כיצד יש לפעול למען שיפור החינוך הערכי?

א. המורכבות

כאשר אנו מדברים על חינוך ערכי, למשל – לחנך את התלמיד להיות אדם אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, מכבד את הוריו, מכבד את הסביבה ואחראי לה, מעורב בחברה הישראלית, ועוד, חשוב לשים לב שמדובר במטרות מתחום ההבניה החברתית שממוענות לתחום ההזדהות האישית, תחום המצוי בעולמו הפנימי של האדם, והיכולת של המתערב החיצוני להשפיע עליה מוגבלת (אך אפשרית).

הקושי מתעצם כאשר אנו חיים במציאות פוסט-מודרנית (או פוסט-פוסט-מודרנית), שבה ערכים מוחלטים מוטלים בספק, ורבים מאתנו, בני החברה הישראלית ובכללם התלמידים, רואים במציאות הווה נרטיבית, ובמורה – מייצג נרטיב שאינו בהכרח ראוי ובוודאי אינו מוחלט (גור זאב, 1996, 2001). קושי נוסף נובע מסתירה פנימית בין הגדרותיהן של המטרות הערכיות. למעשה, כמה מהמטרות המנוסחות בחוק מבקשות "להנחיל" ערכים לאומיים וחברתיים מוגדרים, ואילו אחרות מבקשות לפתח את אישיותו של התלמיד לכדי אדם המעז להטיל ספק בערכים אלו. כך, למשל, החוק מבקש "לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח... מחשבה עצמאית ויוזמה" מחד גיסא, ו"להנחיל" מורשת וערכים מוגדרים מאידך גיסא.

בחברה מודרנית המנסה לחזק את כוח השיפוט, החשיבה העצמאית והביקורתיות, אי אפשר "להנחיל" ערכים בכוח, ועל אחת כמה וכמה בחברה פוסט-מודרנית. עם זאת אפשר לפתח חשיבה ערכית, שיח ערכי ורגישות ערכית; אפשר, באמצעים פשוטים, לפתח את עולמו הפנימי של התלמיד ואת רגישותו ותפיסתו הערכיות; אפשר גם להפגישו עם העולם הערכי ולאתגר אותו בתפיסות ערכיות, בתקווה שהדבר ישפיע לטובה על בחירותיו, אישיותו, הזדהותו והתנהגותו במהלך חייו.

חינוך ערכי במהותו קשור מידת האינטראקציה הנוצרת בין עולמו הפנימי של האדם האינטלקטואלי/רגשי/אישיותי/רוחני, לבין תוכני הלמידה, אופני ההוראה/למידה, המציאות בבית הספר ואישיותו של המורה, ובמילים אחרות באופן שבו נוצרת הפנמה (הטיה כלפי פנים – מילון אבן שושן), כלומר קליטה פעילה של התנהלות בית הספר ושל הנלמד, עיבודם והפיכתם לחלק מן האינטימי.⁷ כדי שהדבר יתרחש יש לפעול במגוון דרכים שיעצימו את הערכים האישיותיים של הלומד, ובד בבד ירחיבו את רגישותו לערכי החברה (המורשת, הדמוקרטיה וכו'), כמיטב יכולתנו המוגבלת, את העיסוק בהם ואת הפנמתם.

ב. כיצד יש לפעול?

תוכני הלמידה ואופניה: כאמור, ברובן המכריע של שעות הלימודים בבית הספר הילד לומד תחומי דעת שונים. על כן הוא רוכש מיומנויות וקורא טקסטים שלרוב אינם קשורים לעולמו הפנימי, למאפייני אישיותו או לתפיסת עולמו. רוב הדברים שהילד לומד גם אינם קשורים בעיניו לעולם "שבחוץ". הדבר אינו הכרחי, שהרי יש דרכים ליצור קישור בין עולמו של הלומד לבין תוכני הלמידה,⁸ דרכים שיוצרות למידה שיש לה משמעות.⁹

לשם המחשה אדגים מעט ממגוון הדרכים ליצירת למידה ערכית ובעלת משמעות:

1. דרכים ללמידת הידע

תנאי ראשוני להשגת למידה המכוונת להשפיע על אישיות הלומד, מבחינה חברתית ואישית כאחד, הוא יצירת עוררות ועניין בנלמד.¹⁰ עוררות אפשר ליצור באמצעות בחירה, חקר אישי, יצירה, אתגר אינטלקטואלי, חידוש, ועוד (יאיר, 2006). רצוי שהחומר הנלמד (או לפחות חלקו) יהיה מקושר להנחותיו

⁷ על הפנמה של החומר הנלמד ראו פרנקשטיין, אמת וחופש, 1987, עמ' 62.

⁸ יאיר (2006) מצטט מחקרים המראים שככל שחומר הלימודים קשור לעולמם של התלמידים מחוץ לבית הספר וככל שהוא נתפס כקשור לשאיפותיהם, כך עולה רמת הקשב שלהם (שם, עמ' 152).

⁹ על הבניית המשמעות בין הלמידה לחיי הלומד ראו מרזאנו (1998), עמ' 49.

¹⁰ אפשר לעשות זאת במגוון דרכים, ראו למשל יאיר, 2006, עמ' 87-107.

הערכיות הקודמות של הלומד, ירחיבו, יערער עליהן או יעמיקן. בד בבד עם העוררות טוב לפתח דיונים בנושאים ערכיים ולבקש מן הלומדים להציג עמדה והכרעה מנומקות.

בהנחה שרבים מן התכנים הנלמדים נושאים בתוכם ערכים, אזי קישורם למציאות רלוונטית, שאילת שאלות "הפנמה" (הדורשות מן הלומד לקשר בין הנלמד לבין עולמו הפנימי), הערכה מעצבת שכוללת רפלקסיה וחקר אישי – כל אלה יביאו לידי למידה שיוצרת אינטרקציה בין החומר לבין אישיות הלומד (כאמור, אלה דוגמאות מעטות בלבד מתוך מגוון דרכים ליצירת שיח של למידה בעלת משמעות, שתחולל הפנמה ותניב שיח ערכי בקרב הלומדים).

2. ניהול הדיון בכיתה

בד בבד עם אופני הלמידה והתאמתה לעיסוק הערכי, יש צורך בשינוי ההתנהלות הכיתתית – הן מצד המלמד והן מצד הלומדים. מלבד קישורם של חומרי הלמידה לחיי הלומד, דיונים ערכיים ולמידה בעלת משמעות, יש השפעה רבה גם לדרכי הלמידה. דמות המלמד, אופני ההוראה ומידת ההקשבה בכיתה – גם הם משפיעים מאוד. כאשר תלמיד רואה שמאזינים לו ולזולתו, כאשר ההתייחסות רצינית ומעמיקה, כאשר מאירים פנים זה לזה, מוטמעת בו החשיבות של אהבת האדם וכבוד האדם. לעומת זאת, כאשר משננים חומר מסדר חשיבה נמוך, כאשר מדרגים אדם על-פי ידיעותיו ולא על-פי השקעתו, כאשר הדבר היחיד שחשוב הוא הציונים בבחינות הבגרות – המסר הפוך.

3. המורה כמנחה וכמדריך למידה

במציאות פוסט-מודרנית המלווה בהתפתחות הטכנולוגית של העת האחרונה, המורה כבר אינו גוף הידע והערכים. אבל הוא יכול להיות מנחה מצוין ללומד, מדריך התומך בעיצוב אישיותו. הנחיה מעין זו תקדם בדרכים רבות את הערכים שהועלו קודם לכן, את פיתוח אישיותו ויצירתיותו של הילד, את פיתוח הביקורתיות והחשיבה העצמית, את הסקרנות האינטלקטואלית, המחשבה העצמית והיוזמה, את היחס המכבד לזולת (למורה), ועוד.

בניסיון לתמצת אמירות אלו ולתרגמן לעולם בית הספר, נראה שאפשר לומר כי אם רוצים לקדם את החינוך הערכי, יש צורך לפעול בארבע דרכים:

- א. דרכי הלמידה: דגש רב יושם על עבודה עצמית, בחירת הנלמד על ידי הלומדים, למידה יצירתית ועצמאית ככל האפשר בצד רפלקסיה על תהליך הלמידה. יודגש הקשר בין הנלמד לבין החיים שמחוץ לבית הספר, תוך קישור תוכני הלימוד לעולם הסובב. המורה ינחה את תהליך הלמידה.
- ב. חומרי הלמידה: ייבחרו חומרי למידה הקשורים לערכים שבהם רוצים לעסוק. יוכנסו היבטים רלוונטיים, אותנטיים וערכיים בתוך תוכני הלימוד, ועמם הצעות לדיון בהיבטים אלו. על חומרי הלמידה לאתגר את הלומדים וליצור עוררות אינטלקטואלית, רגשית ורוחנית.
- ג. היבחנות: בתוך בחינות הבגרות (והמיצ"ב) יש לשלב גם חלקים ובהם נושאים ערכיים, דיונים ערכיים והכרעה של הלומד. יש להוסיף שאלות הבודקות רלוונטיות והפנמה בתוך בחינות הבגרות (עם מחוון – כפי שכבר נעשה בכמה מן המקצועות). עם זאת יש להוסיף, כחלק מדרישות הבגרות, עבודות עצמיות שבהן התלמיד יחקור נושא ויעשה רפלקסיה על תהליך הלמידה ועל ההיבטים הערכיים שבה. **שינוי אופיין של בחינות הבגרות ישדר למערכת כי אכן אלה כמה ממטרות הלמידה, וכל המורים גם יעסקו בזה בכיתות.**
- ד. תמיכה וליווי למורים: יש צורך במערכת שתתמוך במורים ותלווה אותם במהלך השינוי המדובר; תעזור להם להפנים את משמעותן של דרכי ההיבחנות החדשות, את אופני ההוראה של ההיבטים החדשים בחומרי הלימוד ואת שיטות ההוראה החדשות (יותר עבודות, יצירה, חשיבה והכרעה) שיהיו כרוכות בדרך הוראה שונה. בה בעת יש לשנות את דרכי הכשרתם של המורים ולהתאימן ללמידה החדשה (ראו למשל דברי תדמור, 2007).

סיכום:

מערכת החינוך בישראל מחויבת לחינוך לערכים הן בתחום ההבניה החברתית (מורשת, ערכי חברה ומשפחה ואזרחות טובה) והן בתחום ההבניה האישית (יצירתיות, סקרנות וכו'), אולם במציאות היום ערכים אלו אינם באים לידי ביטוי בשעות הרבות שהתלמיד מבלה בכיתה. יתרה מזו: המערכת אף פועלת בדרך שפוגעת בטיפוחם של ערכים כגון סקרנות, חשיבה עצמית, ביקורתיות ועוד. שיאה של המערכת בא לידי ביטוי במבחני הבגרות, שמכתיבים למעשה את כל דרכי ההוראה והלמידה הכפופות להם ומתאימות את עצמן לאופי ההיבחנות.

יש אפוא לוודא שתחומי ההוראה יתמקדו ככל האפשר בנושאים רלוונטיים לילד, ייצרו עוררות אינטלקטואלית ורגשית ויחייבו חשיבה ושיח ערכיים, אותנטיות, והפניה של הלימוד אל עולמו הפנימי של הלומד ואל החברה. כל אלה במקביל לידע מסדר נמוך ולחשיבה מסדר גבוה. אפשר לעשות זאת באמצעות שינוי של חומרי הלמידה ושל מרכיבים מתוך מבחני הבגרות (די לשנות חלק מן המבחן כדי לשנות את ההוראה כולה). על מבחני הבגרות לכלול לא רק ידע (החשוב בפני עצמו), אלא גם ניתוח ערכי ושיח ערכי. חלקים מתוך מבחני הבגרות יומרו בעבודות חקר ויצירה בתחומי דעת שונים. לתלמיד יתאפשר לבחור נושא ולהביא לידי ביטוי את ביקורתיותו ויצירתיותו, והוא גם יידרש להביע עמדה ערכית. באופן דומה ייבנו גם מבחני המיצ"ב בבתי הספר היסודיים (מה שישנה את הלמידה בבתי ספר אלו).

בד בבד יש לתמוך במורים ב'תקופת המעבר', שהרי תפקידם משתנה במציאות חדשה זו. המורים ילמדו את התלמידים, אך גם ינחו אותם. יש לשנות את דרכי הכשרתם ולעזור להם ליצור תרבות של שיח ערכי בכיתה, תרבות שבה עצם צורת הלימוד ואופן התנהלותו יש בהם נתינת מקום וכבוד לכל הלומדים, יש בהם הקשבה, כנות ושיח אמיתי.

תחילתה של עבודה מעין זו מתרחשת בשנתיים האחרונות במינהל החינוך הדתי במשרד החינוך, במיזם "לב לדעת – ידע מצמיח חינוך" (<http://levladaat.org>), המיועד לבתי ספר תיכוניים. למיזם, בביצועם של כל מפקחי התוכן, השלכות של ממש על הלומדים. אין סיבה שחלקים אופייניים מן המיזם הזה, באופנים ובמינונים שונים, לא יאומצו בכלל המערכת.

לקריאה נוספת

- אלפרט, ב' (2002). "מושגים ורעיונות בתוכניות לימודים כטקסטים מובילים" בתוך: ע', הופמן וי', שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל, אבן יהודה: בית ברל ורכס. גור זאב, א' (1996) (עורך). חינוך בעידן השיח הפוסט מודרני, ירושלים: מאגנס.
- גור זאב, א' (2001). פוסטמודרניזם, ערכים וחינוך ערכי בישראל, בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים) צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית, עמ' 92-105. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית, בני ברק: ספרית פועלים.
- תדמור, י' (2009), הכשרת המורים נטשה את ליבת החינוך. הד החינוך, פ"ד (3). 12.2012, 79-81.
- Eisner, E.W. and Vallance E. (1979) (Eds). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, Ca.

16 | חינוך לפיתוח ה'עצמי': פיתוח הסובייקטיביות והעצמיות, בין פסיכולוגיית ה'עצמי' לחשיבה אקולוגית – אתי חגי

ד"ר אתי חגי - אשת חינוך, עוסקת בקידום תהליכי למידה ושינוי במערכות חברתיות וחינוכיות, מדריכה בין-אישית ומרצה במכללת לוינסקי ובסמינר הקיבוצים.

חינוך לפיתוח ה'עצמי' – פיתוח הסובייקטיביות והעצמיות בין פסיכולוגיית ה'עצמי' לחשיבה אקולוגית

עיצוב זהות אישית, הכרת ה'עצמי' (self), ידיעה אישית בדבר האפיונים הסובייקטיביים, הייחודיים – משאלות, צרכים, יכולות, חולשות – כל אלה עשויים להיות תשתית לחיים שביסודם תחושת יכולת (Agency) וחופש פנימי, תחושה העשויה להוביל לבחירה בעמדה פרו-אקטיבית – יצירת משמעות קיומית, הנעה אישית ומימוש עצמי.¹

נוכחות עצמית מעין זו מעגנת בהכרח הכרה של הפרט במה שמעבר לו – הסביבה הפיזית והאנושית. הכרה אותנטית (חוייתית – מנטלית ורגשית) במשמעות של היות חלק מתוך מכלול רחב הרבה יותר, חלק מחברה, חלק מסביבה, חלק מיקום. למעשה זו הכרה במה שהוא מעבר לקיום האינדיווידואלי ועם זאת חלק אינהרנטי של קיום 'עצמי'. שהרי "הראייה ניתנה לנו כאמצעי להיעדר מעצמנו, כאמצעי המטשטש את גבולות הדואליות שבין הסובייקט לעולם"² כך, מי שמשכיל לראות פנימה את החוית, ומתוכה להתמיר – לרפא את נפשו ואת החוית – רואה ממילא את מי ואת אשר סביבו.

עיצוב ה'עצמי', כחלק מחוויית קיום רחבה, הוליסטית, הוא תהליך של יצירה, יצירה עצמית מתמשכת המגלמת את מהותם של החיים, שהרי חיי אדם הם יצירתו המרכזית. נראה כי אדם יוצר את חיו תוך יצירת עצמו – באמצעות התנסויות מגוונות (תוך-אישיות, בין-אישיות ואחרות), שהייה בהן והתבוננות עליהן, ובאמצעות עשייה, מחשבות עליה ותחושות המלוות אותה. במילים אחרות, התנסויות ויצירה עצמית מצויות בזיקה של גומלין, זיקה מתמשכת המתהווה תוך תנועה של הסובייקט בין הפנים לבין החוץ (להקשר), זיקה מתמשכת בין הפרט לסביבתו על מרכיביה הפיזיים והאנושיים. זהו דיאלוג רציף בין העצמי המתהווה – בין המציאות הפנימית – לבין המציאות החיצונית, דיאלוג שיש בו מורכבות רבה.

מהויות אלו הן יסוד בתפיסה החינוכית שתוצג להלן, **תפיסה שיש בה כדי להוות תכלית למערכת נורמטיבית העוסקת בפיתוח אדם וחברה, אדם ועולם – מערכת החינוך.**

התפיסה משלבת משמעויות מקוריות ויישומיות של מושגים מתוך שני בסיסים קונספטואליים: חינוך ופסיכולוגיה,³ תפיסה שהיא גם ניסיון לקיים דיאלוג בין פסיכולוגיית ה'עצמי' ובין חשיבה אקולוגית. למעשה זוהי 'פוליפניה' דו-שפתית – חינוכית ופסיכולוגית – אשר כמו תמיד יכולה להישמע דיסרמונית והרמונית כאחד, ומכל מקום יוצרת תשתית רחבה ושלמה יותר.

בתוך הפסיכולוגיה אסתית בתפיסה ובמושגים מתוך פסיכולוגיית ה'עצמי' מיסודו של קוהוט וממשיכו, קולקה, גישה טיפולית פסיכואנליטית המכוונת לריפוי ה'עצמי', לטרנספורמציה שביסודה התמרות המאפשרות החלמה, הפיכת נפש פצועה לנפש קוהסיבית. הריפוי מושתת על נוכחות זולתעצמי (Selfobject) לצדו של האדם המבקש ריפוי. קיום קוהסיבי מאפשר היות זולתעצמי לאחר. במילים אחרות, פיתוח ה'עצמי' הוא חלק ותשתית בנוכחותה של העצמיות – נוכחות אמפתית, היות זולתעצמי עבור 'אחר'. נוכחות שביסודה 'השאלה' (to Borrow) עצמית המאפשרת ריפוי תוך הפצה (התגלות ומימוש) והתמרה גם של סובייקטים אחרים.

¹ קוהוט, ה' (1984). כיצד מרפאת האנליזה. תל אביב: הוצאת עם עובד. להלן: קוהוט, ה' (1984). מיטשל, ס"א (2008). התייחסויות, מהיקשרות לאינטרסובייקטיביות. תל אביב: הוצאת תולעת ספרים. להלן: מיטשל, ס"א (2008).

² Merleau-Ponty (1964). "Eye and Mind" in James M. Edie (ed.), The Primacy of perception and other essays, (Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1964) pp.160-1. Quoted in "The cybernetic Dream of the 21st Century", p. 30

³ חינוך ופסיכולוגיה הם שני תחומי ידע נרחבים, רבי-פרספקטיבות, שבחלקן אף סותרות זו את זו. בדבריי אתייחס לפסיכולוגיית ה'עצמי', זרם בפסיכואנליזה, ולחינוך הומניסטי, קונסטרוקטיביסטי. ולהלן במאמר זה "חינוך" יהא חינוך הומניסטי, קונסטרוקטיביסטי, ו"פסיכולוגיה" – פסיכולוגיית ה'עצמי'.

בתחום **החינוך** אעשה שימוש במושגים מתוך עולם **החשיבה האקולוגית**, המערכתית. מקורה של האקולוגיה הוא בביולוגיה, בצורך להרחיב את הגדרת הגבולות של תחומי הביולוגיה השונים (בוטניקה, זואולוגיה, אנטומיה וכו'), בצורך להבין את הקשר בין האורגניזם לבין סביבתו – בין הצמחים לבעלי החיים, בין המרכיבים האביוטיים למרכיבים הביוטיים. בשדה המחקר הביולוגי עבר המיקוד מחקר המרכיבים השונים לחקר **יחסי הגומלין** ביניהם. יחידת הניתוח באקולוגיה הפכה אפוא למערכת הנמצאת ביחסי גומלין עם סביבתה, ובמקביל – מורכבת מתת-מערכות המקיימות יחסי גומלין בינן לבין עצמן. כיום **רווחת התפיסה האקולוגית כמטפורה להבנה של העולם האנושי בכללותו**, להבנת ההשפעה שיש ליחסי הגומלין בין בני אדם על עצמם ובינם לבין הסובב אותם.

לתפיסה זו נוספה התפתחות במעבר מחשיבה על מערכות סגורות לחשיבה על מערכות פתוחות, המשנה את **תפיסת מקומו של האדם בעולם**. האדם אינו נתפס עוד כגורם חיצוני המפר את שיווי המשקל האקולוגי, אלא כמרכיב חיוני במערכת. המעבר לתפיסת המערכות הפתוחות הוא גם המעבר מקיברנטיקה מסדר ראשון לקיברנטיקה מסדר שני. ולמעשה התפיסה האקולוגית בכללותה היא קיברנטיקה מסדר שני, שעל פיה הגורם האנושי אינו רק פועל בתוך המערכת, כפי שנטען בקיברנטיקה מסדר ראשון, אלא גם מתבונן על פעולתו ועל השפעותיה מן החוץ. נוכחותו הכפולה מאפשרת **תפיסה רחבה, כוללת**, שביסודה האדם נבחן כמשפיע על המציאות וכמושפע ממנה.

בהתאם לזה אפשר לתאר שלוש רמות פעולה או נוכחויות קיברנטיות: קיברנטיקה מסדר ראשון, קיברנטיקה מסדר שני וקיברנטיקה מסדר שלישי. **בקיברנטיקה מסדר ראשון** נבחן המצב שבו הפרט חווה קשר גומלין או התנסות, וזו מהווה את הבסיס והמהות ללמידתו, מצב שבו הסביבה משפיעה על תפיסתו ועל הידע שנבנה על ידיו. **בקיברנטיקה מסדר שני** הפרט נמצא גם כחלק מהמערכת, נתון באינטראקציה עם מרכיבים אחרים שלה ובד בבד מסוגל להתבונן על פעולתו ועל השפעותיה מן החוץ, **להתבונן ולהיות מודע ליחסי הגומלין בינו לבין המרכיבים האחרים במערכת, כמו גם למערכת בכללותה**. ברמה זו אפשר לראות את המציאות כמכלול של **מערכות פתוחות** הקשורות ביניהן במארג של קשרי גומלין. התהליכים מורכבים – הם **אינם בהכרח ליניאריים ואינם קשורים בקשר סיבתי כזה או אחר**. הם **דינמיים**, משתנים כל העת, והשינויים יכולים להיות תוצר התערבות אקטיבית של המשתתפים במערכת. לפרט, לסובייקט, תפקיד מכריע בעיצוב המציאות, המציאות היא למעשה פרשנותו **הסובייקטיבית** של האדם.⁴ **בקיברנטיקה מסדר שלישי** או ברמה השלישית (Meta Learning) הפרט מסוגל לנסח את ההתנסות שחוה ואת הידע החדש שנבנה. הוא מסוגל לא רק להתבונן ולהבין, אלא גם **להמשיג, לנסח מחדש, לבנות 'שפה' או מודל חדש** של למידה, ומתוך כך לקבל עליו אחריות על ידע של המציאות החדשה שהבנה.

לפיכך אפשר להגדיר מערכת "אוסף של מרכיבים המקיימים ביניהם קשרי גומלין, מרכיבים הקשורים זה בזה, משפיעים ומושפעים בו בזמן". כך מתרחבת ההגדרה של "מערכות" מתוך התפיסה כי הן פתוחות וכי קיומן המשותף הוא קיום שלם, הוליסטי.

להוליסטיות, כתולדה של זיקה בין מרכיבים, ביסוס רחב ובעל משקל כבר שנים רבות בתפיסות מזרחיות הוליסטיות, ובכללן הבודהיזם. החשיבה האקולוגית, בניסוחה המאוחר, מציעה את הקיום ההוליסטי כאחד מתוך שמונה אפיונים לתפיסת המציאות. **הוליסטיות** מבטאת את היותו של השלם יותר מסכום חלקיו, שלם שהתהוותו היא כאמור תולדה של תפיסת המרכיבים כקשורים זה בזה – משפיעים זה על זה ומושפעים זה מזה. קיומם המשותף, המכליל, נמצא בהלימה גדולה יותר לטבעי, לאותנטי (הפרדה בין צמח לאקלים, לדוגמה, היא הפרדה מלאכותית ולא רלוונטית, היא אינה מאפשרת הבנה. כך גם ידע הנבנה בדיסציפלינות). אפיונים נוספים הם **ויסות עצמי** – קיומה של הבניה עצמית, של ארגון עצמי כתולדה של אינטראקציה עם הסביבה. תהליכים מסוג זה מוכרים מהתנהלותו של הטבע: תא חי הוא יחידת חיים בסיסית, המעגנת תפיסת 'אחריות' עצמית. על-פי תפיסה זו יקיים התא תהליכים של בנייה עצמית (באמצעות שימוש בחלבונים ובקרום המצוי במגע עם החוץ אשר 'מחליט' אילו חומרים יחדרו אל התא ואילו חומרים יישארו מחוצה לו, וכו'). מכל מקום, תפיסת המציאות היא סובייקטיבית. **סובייקטיביות** מעידה כי מציאות נבנית על ידי המתבונן בה. תהליך הבנייה, הענקת המשמעות וההשתתפות יוצרים נוכחות פעילה של הפרט. נוכחות כזו צריכה לעגן גם **רפלקטיביות** – התבוננות לצורך הבנה ותכנון הפעילות העצמית הבאה. המחויבות לזיהוי תובנות נוספות, חדשות, היא

⁴ Keiny S. (2002) "Ecological Thinking – A New Approach to Education Change". University Press of America, pp. 177-201

חלק בלתי נפרד מהתנהלות במציאות. תהליכים מסוג זה מתאפשרים יותר כשמתקיימת אינטראקציה, מכיוון שזו משמשת בסיס להרחבת פרספקטיבות. הידיעה היא **אינדטרמיניסטית** – אי אפשר לקבוע את המציאות מראש, הידיעה על אודותיה מתאפשרת אך ורק בדיעבד והיא תלויה **סביבה**, **הקשר**. כל התרחשות תלויה קונטקסט (לעומת קיום אובייקטיבי, שבו הדבר נבחן כשלעצמו בלבד), כל התרחשות היא **סיבתית** – בחשיבה האקולוגית הסיבתיות נתפסת כעניין מעגלי, בניגוד לתפיסת המציאות כעניין לינארי. חשיבה וסיבתיות מעגליות הן ביטוי לחלופיות שבין סיבה לתוצאה, כך שהתוצאה יכולה להיות גם סיבה. וכאמור, ביסודה של החשיבה כל המרכיבים מקיימים **יחסי גומלין** ביניהם, ואף אלו נבדקים, לעומת סוגי חשיבה אחרים שבהם נבדק קיומו של כל מרכיב כשלעצמו.

הבנה מצריכה התבוננות בסך המרכיבים, תוך דגש על יחסי הגומלין ביניהם, על האופן שבו הם משפיעים זה על זה ומושפעים זה מזה (התבוננות אנליטית, הבוחנת כל גורם בנפרד וגוזרת מסקנות, אינה מספיקה). כל אלה מתאפשרים בנוכחות דואלית של הפרט כשהוא **בפנים ובחוץ**, בתוך הקונטקסט וכמתבונן בו מן הצד; קיום שהוא תשתית לרפלקטיביות, להשתתפות אחראית במציאות.⁵

שזירה בין פסיכולוגיית ה'עצמי' לחשיבה אקולוגית מנסחת תפיסה חינוכית המכוונת לפיתוח סובייקטים שנוכחותם העצמית רחבה וממומשת, סובייקטים המכירים בעובדת היותם חלק מיקום, חלק מקיום רחב, אחד, שלם, הכולל מרכיבים רבים (אנושיים ופיזיים) שהסובייקטים מצויים ביחסי גומלין עמם – משפיעים ומושפעים – כל העת. **קיום של 'עצמי' והכרה בהקשר הם יסוד לנוכחות פרו-אקטיבית** – נוכחות יוצרת מתוך הבנה ומתוך קבלת אחריות. **קבלת אחריות על נוכחותנו כבני אדם, על השפעותינו** (השפעות במרחב הפיזי והאנושי), השפעה על כינון המשמעויות שאנו מעניקים ועל תוצאותיהן. **השפעה שבאה לידי ביטוי בזהות המקצועית של איש חינוך באמצעות נוכחות אמפתית, היות זולתעצמי לאחר**. עיקרון זה נמצא בהלימה למחויבות האתית בסולידריות: "הנפש האנושית היא בבסיסה תופעה חברתית, וכל אינדיווידואל ממקד ומממש אותה באופן משני".⁶ למעשה הנוכחות האמפתית היא מסוגלות לכינות סולידריות, הקשורה קשר ישיר גם להיבטים של דאגה, של התייחסות מיטיבה ואמפתית ל'אחר'. זוהי נוכחות המכירה בעצמיות ופועלת ומכוונת אליה, מתוך תפיסת הקיום כגורם הוליסטי הכולל את הפיזי, הרגשי, הקוגניטיבי והרוחני.

תפיסה חינוכית זו מכוונת לעשייה שיש בה **משמעות**, שיש בה רוח. היא מכוונת לעיצוב חיים בעלי משמעות בעבור האדם, הסובייקט, ומתוך כך בעבור הקיום המשותף כחברה, כיקום. היא מכוונת להבנה כי הקיום האינדיווידואלי והקיום המשותף כרוכים זה בזה, מכילים זה את זה – הם אחד.

השזירה, ה'פוליפונייה', של חינוך ופסיכולוגיה, מאפשרת לבחון מגוון היבטים וסוגיות, רעיוניים ופרקטיים, הרלוונטיים ליישום במערכות חינוכיות. ולהלן פירוט הדברים: אפתח בתכלית, תכליתם של תחומי הידע – של הפסיכולוגיה ושל החינוך. נראה כי בסיס המפגש בין התחומים הוא העיסוק באדם, בקיומו כמהות וכיסוד בעולם שהוא 'מחזיק' בתפיסתו כישות כוללת ורחבה. תפיסות חינוכיות, ובכללן תפיסות שנה, הציעו "דגמים שונים של אנושיות במיטבה".⁷ פסיכולוגיית ה'עצמי' הומניסטיות המושתתות על מורשת בת 2,500 הציבה את ייעודה כחזרה ל"חזון הטוב כיסוד האדם".⁸ לפיכך, מימוש האדם וחירותו הוא מרחב ייעודי, אתי (ערכי) ופרגמטי משותף.

אולם מהו מימוש אדם? מהי חירותו? פסיכולוגיה ככלל, ובתוכה פסיכולוגיית ה'עצמי', מגדירה את תכליתה לא רק בשיקום, בריפוי עצמי, אלא גם בנוכחות על-אישית, הממזגת בין האישי – אינדיווידואלי שהוא אופק הגרנדיוזיות של האדם עם סופרה אינדיווידואלי – ובין העלאישי המשתתף בעולם. 'עצמי' גרעיני מכיל את שני הקטבים הללו (קוהוט 1977; 1985), הפסיכולוגיה מניחה לכאורה כי נפשו של האדם טעונה ריפוי. חינוך אינו שעון על טרמינולוגיה של 'נפש פגועה', 'סבל אנושי' או 'טרגיות'. עשייה חינוכית שוזרת את כלל ההיבטים בקיום האנושי, בקיומו של האדם, ועם זאת אין היא עוסקת במישרין בריפוי אלא בהטמעה של תהליכי התפתחות אישית, של התמרה, של שינוי, המתרחשים מתוך נוכחות

⁵ קייני, ש' (2006). חשיבה אקולוגית, גישה חדשה לשינוי חינוכי. תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 69–88.

⁶ מיטשל, ס' (2008).

⁷ אלוני, נ' (עורך; 2005). כל צריך להיות אדם - מסע בפילוסופיה חינוכית, אנתולוגיה. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

⁸ קולקה, ר' (1984). בין טרגיות לחמלה. הקדמה לספרו של קוהוט ה', כיצד מרפאת האנליזה. תל אביב: הוצאת עם עובד, עמ' 13–52.

אמפתית ומהווים מהות בנוכחותו של מחנך, נוכחות שיש בה 'עצמיות' – היות נוכח באמפתיות כדי לאפשר גילוי וצמיחה של אחרים. למעשה, המעבר לאמפתיות, לעצמיות, להיות זולתעצמי, הוא תנאי ותוצר של הכרה פעילה בזיקה עם החוץ (החוץ האנושי והפיזי), הכרה שיש בה נוכחות מחוללת מציאות. נוכחות כזו, על פי קוהוט, היא ביטוי להצלחתו של הסובייקט להתמיר – להיות יצירתי, אותנטי, מכיר בחלופיות החיים, בעל הומור, חוכמה, אמפתיה, ועל פי קולקה נוכח בענווה – כלומר להיות 'עצמי' קוהסיבי.⁹

הויה חינוכית מציעה מרחב ממשי, נורמטיבי, הן לפיתוח 'עצמי' והן לביטוי רחב של 'עצמיות'. הכיתה, חצר המשחקים (במוסדות החינוך), קבוצת הגיל, השתייה ארוכת השעות בכל יום ולאורך שנים – כל אלה הם 'מרחב' משמעותי לאינטראקציות ולהתנסויות אותנטיות, היכולות לשמש מרחב התפתחותי כשהוא מתקיים בתוך הויה אמפתית.

חינוך וטיפול מתבססים על **קיומו של 'אחר' משמעותי** – המורה או המטפל – שותף הכרחי בפיתוח הסובייקטיבי של הפרט, בפיתוח רוח האדם: "זיקה קודמת לזהות"; "הנפש כדי לזהות עצמה, חייבת לפגוש נפש אחרת".¹⁰ הכרתו של הסובייקט את ה'אחר' ואת יחסו האמפתי, המיטיב, הם תשתית לכינונו של ה'עצמי', תשתית להפצה, להתמרה, להתפתחות, ללמידה ובמידת הצורך אף להחלמה, "האמונה והאמון בכינון עצמיותו של האדם המושג על ידי סולידריות אנושית, אחריות אתית ואמונה בטוב".¹¹ גילויי הסובייקטיביות הדדיים – הן המורה והן התלמיד זקוקים ל'אחר' כדי לקבל תיקוף להיותם. ה'אחר' הוא בחזקת זולתעצמי.

המחנך, מתוקף זהותו התפקידית, אמור לרצות 'להשאל' את עצמו לטובת הלמידה, הצמיחה וההתפתחות של התלמיד, למען הנכחתו של זה כאדם. מכוונות זו מאפשרת למחנך תיקוף של חלקים בנוכחותו כסובייקט וכאיש מקצוע. במילים אחרות, המרחב המשותף מאפשר לפתח את היכולת לממש את התכלית המקצועית ואת יסודות האתיקה שבסיסם הוא אמונה בטוב ומחויבות אנושית, בינ'אישית, המותנית בקיום של יחסי גומלין מובנים (רציפים וסדירים), יחסים בין 'אחר' שזהותו המקצועית באה ליד ביטוי בהימצאותו למען מישהו, לבין מתחנך או מטופל, שנוכחותו המלאה מעמיקה ומתרחבת תוך כדי אינטראקציה ותיקוף היבטים בפנימיותו. תפיסות מערכתיות יחייבו בהתנהלות כזו גם את המנהיגות. קולקה מציע התבוננות בשפה העברית כמתקפת את הרעיון: הוא מציין כי המילה 'עצמי' היא שם עצם **זכרי**, ולפיכך מימוש ה'עצמי' מבטא נוכחות זכרית. לעומתו 'עצמיות' היא שם עצם **נקבי**, ועל כן היות בחזקת **עצמיות** (ובחזקה בכלל) מבטא יצירת מרחב נקבי, מתאר את הפוטנציה, את התנאים להולדה, ובמקרה זה – את הולדתו, הפצעתו, מימושו של ה'אחר'. לפיכך, השקעה אישית ומקצועית בהפצה של אחרים (תלמידים או מטופלים) היא מימוש מלא. ה'**תנועה' בין עצמי לעצמיות (בין 'זכרי' ל'נקבי', בין כללי לפרטי) היא התנועה בין הפצה – היות עצמי, ל'השאלה' – היות למען אחר**. עמדה אישית ומקצועית מקיימת "מעבר בין אני כשלעצמי מופיע בעולם במלאות ועובר טרנספורמציה, לבין אני מביא, משקיע אמפתיה, כדי לאפשר לאחר קיום מלא. ומעצם כך, לחייב גם עבור עצמי בעולם".¹² הקשר, ה'תנועה' בין הפרט למה שמעבר לו, לאנשים אחרים, לטבע, לעולם, מקבל ביטוי בזהות המקצועית הן בחינוך והן בתפיסה של פסיכולוגיית ה'עצמי'.

הדיאלוג בין מחנך למתחנך או בין מטפל למטופל מושתת על אמון, הוא מתקיים בין שווה לשווה (twin ship), לעומת חינוך או טיפול המושתתים על אידיאליזציה המאדירה את בעל התפקיד ויוצרת, מתוקף מיקומו בהיררכיית היחסים ביניהם, צמצום של המטופל או המתחנך. יחסים מסוג זה הם ביסודם דיאלוגיים ובמיטבם יחסי זולתעצמי. דיאלוג אנליטי, סובייקטיבי, מאפשר העצמה ומשמש תשתית לנוכחות אותנטית, שביסודה הכרה, הקשבה לקולה של הישות האחרת. הקשבה מסוג זה היא ביסודה גם ההקשבה לעצמי,¹³ וכמוה גם היכולת להניח לעצמי כדי להתמוסס בנוכחותו המפציעה של האחר. זוהי נוכחות המחויבת לעולם, נוכחות המגדירה עצמה מלכתחילה בלתי נפרדת מקיום העולם.

⁹ Kohut, H. (1977). The restoration of the self. New York: International universities press

¹⁰ בובר, מ' (1963). בסוד שיש – על האדם ועמידתו נוכח ההויה. ירושלים: מוסד ביאליק. עמ' 3–27. להלן: בובר מ' (1963)

¹¹ קולקה, ר' (1995). עולמו הרוחני של המטפל בין הקשבה לפירוש: על התפתחותה האפשרית של הפסיכואנליזה מאינדיווידואליות לסובייקטיביות. שיחות, ט (3). עמ' 191–197

¹² קולקה, ר' (2010). דבריו בשיחה אישית עמו. להלן: קולקה, ר' (2010)

¹³ בובר, מ' (1963).

כך נוכחותו של הפרט מתאפיינת בהתמסרות ובחדווה (Ruthlessness) "היכן שיחסי נראות אינם מביאים לחדווה, והעצמי מנוע מלחוש התפעלות או שיקוף נאות, שם הוא מעדיף להסתתר ולא להיראות".¹⁴

היכן נמצא הידע למימושם של כל אלה? תהליכים של פיתוח עצמי, של נוכחות אמפתית, של היות זולתעצמי – אלה יכולים להתבסס על יכולות אישיות ומקצועיות, על מידע דיסצפלינרי ותהליכי, על התנסויות וחוויות. תפיסות מסורתיות בחינוך גורסות כי הידע והידיעה חיצוניים לאדם, מצויים אצל אחר, חיצוני, המחזיק 'אמת' אולטימטיבית. תפיסות פוזיטיביסטיות אלו מניחות ריבוד חברתי ואנושי ומצמצמות במידה ניכרת את האמונה הבסיסית בידיעה עצמית כמשאב בהתעצמות, במוביליות ובצמיחה. לעומתן, ההיבט האונטולוגי רואה את טבע העולם או המציאות כנקבע על ידי האדם. תפיסת האדם את המציאות, ובכלל זה את תופעות הטבע, מוגבלת מחד גיסא על ידי החושים, ומאידך גיסא מתבססת על מבנים קונספטואליים, קצתם אישיים וקצתם חברתיים ותרבותיים.¹⁵ המבנים הללו הם תוצר של התנסויות ואינטראקציות שנבנו בהקשר החברתי והתרבותי שבו הסובייקט חי. המציאות היא אפוא פרי התנסויותיו של הפרט ואינה ייצוג ישיר של העולם, "אנו מתקשים לאמץ את מבט העין של אלוהים".¹⁶ מכאן, אין מקום לטעון כי קיימת מציאות אחת 'נכונה'. המציאות מורכבת ממגוון התפיסות של המשתתפים בהקשר המסוים.

חינוך בעל משמעות יראה ברכישת ידע חלק מהתפתחות אישית ואף אמצעי להתפתחות אישית – דרכו הטבעית של אדם. התפתחות אישית היא תהליך דינמי של הבניית ידע חדש, סובייקטיבי, של הסובייקט הן ביחס לעצמו הן ביחס לסובב אותו, הבניה המתקיימת במרחב אמפתי המאפשר פיתוח 'עצמי' תוך נוכחות זולתעצמי ועצמיות. במילים אחרות, תהליך חינוכי מכוון לעצב סביבה ויחסי גומלין שתכליתם התפתחות חברה ועולם, ושביסודם התפתחות אישית – קוגניטיבית, רגשית וחברתית. התפתחות זו מתרחשת במרחבים מגוונים (קבוצת השווים, הכיתה, מגרש המשחקים וכו'), והיא יסוד לנוכחות פעילה ופרודוקטיבית של הפרט בסביבה הפיזית והאנושית שהוא מתקיים בה. תהליך זה הוא מתן הזדמנות להתבגרותו של הסובייקט, להיבנותו ולהתמרתו עד היותו קוהסיבי ואף קוסמי.¹⁷

התפיסה מציבה **מיומנויות מקצועיות של המחנך, וביסודן ידיעה עצמית, כגון יכולת הקשבה ויכולת אמפתית.** מכיוון שהידע הרלוונטי אינו חיצוני, שלא כמו ידע דיסצפלינרי, ואי אפשר להעבירו באמצעות שינון, הדגש הוא על שימוש במיומנויות מקצועיות ואישיות לצורך יצירת הזדמנויות מגוונות להתנסות. ההתנסויות מלוות בשאלות המתייחסות לאפיוני העצמי, כגון: מהי תכלית קיומי? מה חשוב לי באמת? מהם היסודות והערכים המנחים אותי? כיצד הם משפיעים עליי? איך אני מאפיין את עצמי? איך מאפיינים אותי אחרים? מהם הכוחות העיקריים שלי? מהם הפערים בין התפיסה העצמית שלי לבין האופן שבו הסובבים תופסים אותי? מהם המאפיינים שאשמח לשנות בי? וגם אם חלקו האחר של הידע מעוגן בדיסציפלינות חיצוניות מגוונות (סוציולוגיה, מדעים, גיאוגרפיה, היסטוריה וכו'), **תחומי הידע הללו משמשים 'עילה' נורמטיבית וראויה למפגש החינוכי בין האני וה'אחר', המורה והילד.**

ההתנסויות המשותפות מכוונות להבנה, לאינטרוספקציה (חקר עצמי, התבוננות וניסוח עצמיים), להתעצמות ולפיתוח אישי וקבוצתי. הן מפתחות ומביאות לידי ביטוי כישורים ויכולות הכרחיים לקיום פרו-אקטיבי.

ההקשבה והאמפתיה, מיומנויות מרכזיות בעשייה חינוכית, אינן פיתוח של 'יש מאין'. הן סובבת אותנו ומהוות חלק מהמציאות שאנו חיים בה. לפיכך, מה שנדרש הוא ההבחנה, ההכרה והשימוש בהן. על-פי גישות בודהיסטיות "העולם מלא חומרי ריפוי" והיכולת להסתייע בהם היא פרי המודעות, פרי ההכרה בקיומם. האמפתיה וההקשבה נמצאות בדרכנו, בתוכנו, בסובב אותנו. השימוש בהן מתרחש אינטואיטיבית כל העת. כל שנדרש הוא **תיאורטיזציה של הקיום הזה, שתאפשר התנהלות אמפתית שיטתית.** "קוהוט", סיפר לי רענן קולקה, "השווה בסוף דרכו את שאלת האמפתיה לשאלת הפרספקטיבה, את גילוי האמפתיה

¹⁴ מן, ג' (2009). בין הכנעות, התמסרות והתמוסרות: מעבר לעקרונ האינטרוסובייקטיביות. שיחות, כ"ג (2). עמ' 161–169.
¹⁵ Davis B. & Sumara J. S. (1997). "Cognition, Complexity, and Teacher Education", Harvard Educational Review, Vol. 67(1), pp. 105-125. Piaget J. et Beth E. W. (1967). "L'epistemologie st sees varieties", Encyclopedia de la Pleiades, Paris: Gallimard
¹⁶ Glasersfeld E. V. (1987). "Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching", Syntheses, 80(1), pp. 121-140
¹⁷ קוהוט, ה' (1984).

לגילוי הפרספקטיבה. כשזו התגלתה על ידי האדריכל היא לא הומצאה, היא הייתה שם כל העת, היא חומר קיים, חומר בקיום. מה שהתחדש הייתה היכולת להבחין בה".¹⁸

מיומנות נוספת היא מתן ביטוי לזיכרונות מרצף הקיום האישי של הילד, ולאפיוניו הסובייקטיביים בפניו ולאורך זמן. סקירת הרצף של נוכחותו העצמית לאורך חודשים ויותר והבעת אפיוניו מאפשרות לסובייקט התודעות עצמית מתוך אמפתיה. הזיכרון השמור אצל ה'אחר' מחזק את הקיום, את הזהות הסובייקטיבית. הוא מאפשר קיום אישי באופן מוכל ומתקף.

כאמור, מפגש חינוכי בעל משמעות מממש תהליך התפתחותי המעגן רכישת ידע חדש של הסובייקט על אודות עצמו ומציאות חיו, באמצעות מפגש בין ה'אני' לבין ה'אחר', בין המורה לתלמיד. **שיאו של המפגש הוא ידיעת האחריות, אחריות לשיאו, להתמרתו, של האחר, היכולת לפעול באותנטיות להגשמת הקולקטיביות של הסובייקט** (שהיא מעבר לאינדיווידואליות). **אדם מפוגג את גבולותיו, את קווי המתאר של זהותו כדי שיוכל לחבוק בעצמיותו עולם רחב, עולם מלא, כדי שיוכל לנכח את מלאותו.** "האדם הוא הומו מיסטיקוס במהותו", אומר קולקה כמי שמציע מדבריו של אריך נוימן, "הוא נוגע ביקום לא רק כברואו אלא כברואו, הוא נוגע ביקום לא רק כאובייקט בתוכו, אלא כגרעינו של היקום. החיפוש המתמיד של האדם אחר הפן החבוי של העולם הנגלה, אחר הדבר המוחלט כשלעצמו, הוא איכותו הרוחנית".¹⁹

לקריאת הנספח: חינוך לפיתוח העצמי (self) – פיתוח הסובייקטיביות והעצמיות. [לחץ כאן](#)

לקריאה נוספת

קוהוט, ה' (1985). פסיכולוגיית העצמי וחקר רוח האדם. תל אביב: הוצאת "תולעת ספרים" ו"איגוד ישראלי לפסיכולוגיית העצמי ולחקר הסובייקטיביות".

קולקה, ר' (2007). הממד הרוחני בפסיכואנליזה – תרומתה של פסיכולוגיית העצמי. דברים בספרו של קוהוט ה'. פסיכולוגיית העצמי וחקר רוח אדם. תל אביב: הוצאת "תולעת ספרים" ו"איגוד ישראלי לפסיכולוגיית העצמי ולחקר הסובייקטיביות".

¹⁸ קולקה, ר' (2010)

¹⁹ קולקה, ר' (2007). הממד הרוחני בפסיכואנליזה – תרומתה של פסיכולוגיית העצמי. דברים בספרו של קוהוט ה'. פסיכולוגיית העצמי וחקר רוח אדם. תל אביב: הוצאת "תולעת ספרים" ו"איגוד ישראלי לפסיכולוגיית העצמי ולחקר הסובייקטיביות".

הרב ד"ר אברהם ליפשיץ – ראש מינהל החינוך הדתי במשרד החינוך מאז 2010. בוגר ישיבת הר עציון שבגוש עציון, בעל תואר ראשון ממכון לב ותואר שלישי בחינוך מהאוניברסיטה העברית בירושלים, בנושא הוראת יהדות בחינוך הממלכתי. הקים את מדרשת הגולן בחיספין וניהל אותה בתחילתה. ניהל שנים רבות את האולפנה לבנות בטבריה, הנהיג בה מדיניות אינטגרטיבית והציע אותה להצלחות רבות בתחום הלימודי, החינוכי והחברתי. בתקופתו צמחה וגדלה האולפנה ולומדות בה עתה מאות רבות של בנות. בעבר שימש מזכ"ל תנועת הנוער בני עקיבא.

הרב ד"ר ליפשיץ רואה בחינוך הערכי עניין בעל חשיבות עליונה. אחד המהלכים המרכזיים שהוא מקדם במסגרת תפקידו הוא מיזם "לב לדעת", השואף להוראה ולמידה משמעותיות ובאמצעותן ליצירת בסיס לדיון, לעיסוק בערכים, באמונות ובעולמם של התלמידים והמורים, ולחשיבה יצירתית ופורה.

חמ"ד וקהילה

פדגוגים התלבטו מאז ומעולם בהגדרת טיב הקשר בין הוראה לחינוך: מה כוחה של ההוראה, תכניה וצורתה בעיצוב דמותו של הלומד? האם תפקידה של ההוראה הוא רק להקנות ידע, תוכני דעת, או גם לחנך? מונק מ', למשל, כתב (בתוך "באספקלריה של תורה"): "עיסוקו הראשי של בית הספר הוא להורות וללמד. המורה הנותן את שיעורו בכיתה הוא תמצית תוכנו של ביה"ס". באותו כיוון כתב גם צבי לם. הוא קרא להפריד בין חינוך לבין הוראה ולשחרר את בית הספר מכל מטרה ומכל תפקיד שאינם "חינוך באמצעות הדעת".

לפי גישה זו, לכאורה, אין מתפקידו של בית הספר לחנך את התלמיד, אלא להקנות לו ידע "אובייקטיבי" בלבד.

לצד תפיסה חינוכית זו אנחנו מכירים גישה הפוכה לחלוטין. כך, למשל, טבע הרברט את המושג "הוראה מחנכת" לפני יותר ממאה וחמישים שנה; כך כתב גולדשמידט ("על הוראה מחנכת"): "אין ידע ודת ואין לימוד והכרת עולם, שאין בהם אותו אלמנט מהותי של בניין עולמו של האדם ושל תרומה וגידול שהייתו של החניך", וכך כתב צ' לביא ("פוסט מודרניזם וחינוך"): "השאלה האמיתית איננה האם תפקידו של ביה"ס להשפיע על תלמידיו מעבר להקניית השכלה פורמאלית וידע. אין הוא יכול שלא להשפיע והוא גם חייב לעשות זאת. השאלה הרלוונטית והאמיתית היא: מהם האמצעים העשויים לקדם במידה מרבית את חינוכם של ילדים ובני נוער להיותם מוכנים לתרום להתהוותה של קהילה צודקת וסולידרית..."

אנחנו, במערכת החינוך בכלל ובחמ"ד בפרט, בחרנו ללכת בדרך השנייה. תפקידנו הגדול, לצד ההוראה, הקניית הידע הן בעולם התורה והן בתחום התרבות הכללית ומיצוי מלא של עולמו הקוגניטיבי של התלמיד, הוא לחנכו לטוב ולישר: למידות טובות, לאהבת התורה, לאהבת הזולת ולתרומה לכלל ישראל.

תפיסה חינוכית זו הניעה אותנו להגדיר את אחד מיעדי החמ"ד - "חמ"ד וקהילה".

א. בית הספר כקהילה – "בית חינוך כמשפחה"

מהגמרא המפורסמת המספרת על ראשיתה של מערכת החינוך בעם ישראל אפשר ללמוד על מטרת בית הספר, והיא - למלא תפקיד של "בית חינוך כמשפחה":

ברם זכור אותו האיש לטוב ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכחה תורה מישראל, שבתחילה מי שיש לו אב מלמדו תורה, מי שאין לו אב לא היה למד תורה... עד שבא יהושע בן גמלא ותיקן שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע. [בבא בתרא כא ע"א]

פירוש הדבר הוא שבית הספר פועל בהשראת ההורים. גם היום, כשיש חוק חינוך חובה במדינת ישראל, וכולם שולחים את ילדיהם ללמוד בבתי הספר, תפקידו של בית הספר נשאר במקומו. התלמיד יחזור למשפחתו בתום יום הלימודים, אבל בעת שהייתו בבית הספר מערכת החינוך היא 'הזרוע הארוכה' של ההורים. המורה והצוות החינוכי הם שליחי ההורים, ודווקא משום כך בית החינוך הוא כמשפחה. "המלמד את בן חברו תורה כאילו ילדו", והיחס של המורה לתלמידו, האכפתיות שלו, היחס המכבד והאוהב, הדאגה לעתידו, הרצון העז לעזור לתלמיד לגלות את עצמו ולמצות את סגולותיו – כל אלה נובעים מאותו מקום של משפחה.

באותה תפיסת עולם אנחנו רואים את הבוגרים של בית הספר: "חמ"ד לתמיד", מתוך המחשבה ש"בית לא עוזבים", וכן את הקשר המיוחד שאנחנו רוקמים עם ההורים בבמ"ה (בית מדרש הורים) – מדברים חינוך", הן במפגש של מחנך כיתה עם הורי התלמידים והן במסגרת קהילתית רחבה יותר של הורים וצוותי חינוך, הדנים יחד בשאלות חינוכיות משותפות לכולנו.

ב. החמ"ד כקהילה –

אריקסון (1970) מצא כי המשימה העיקרית העומדת לפני המתבגרים היא לגבש זהות עצמית משמעותית. הוא כתב שהאינטראקציה המתרחשת ביצירת זהות עצמית היא יותר מסך כל חלקיה. "זהו ניסיון המצטבר של יכולת ה"אני" למזג את כל ההזדהויות המוצעות ע"י תפקידים חברתיים... השייכות למסגרות חברתיות שונות, האמונות והערכים שבהם מחזיק הפרט, והאידיאולוגיה החברתית, הפוליטית והדתית שהפרט חולק עם אחרים – כל אלה הם חלק מזהותו". אין ספק שלפי הגדרתו של אריקסון, מה שיכול לסייע מאוד לנער המתבגר לעצב את זהותו היא ההזדהות עם ערכי החמ"ד, עם משנת הציונות הדתית, עם הוגיה, עם רבניה ועם ההשתייכות לאידיאולוגיה ולמסגרת הרחבה של החמ"ד.

קהילת החמ"ד היא "מעגל ביניים" בין שני מעגלים: המעגל המשפחתי המצומצם והמעגל הרחב של כנסת ישראל. זו הסיבה שייחסנו חשיבות רבה להרחבת בית הספר לכל מוסדות החמ"ד שמחוץ לבתי הספר וגני הילדים המשותפים למסגרת הפורמאלית של החמ"ד:

- "חמ"ד ומכללות" – פעילות לימודית משותפת ובה המכללות מאמצות את מוסדות החינוך בהשתלמויות מורים, בליווי פרחי הוראה, בהעצמת ההוראה במקצועות שונים, ועוד.
- "חמ"ד של חברותא" – חיבור מוסדות החינוך של החמ"ד עם מסגרות ההמשך: ישיבות הסדר, ישיבות גבוהות ציוניות, מכינות ומדרשות לבנות. אימוץ בתי הספר על ידי מסגרות ההמשך ישמשו דוגמה חיה למודלים להזדהות, ללימוד "בגובה העיניים" ולגיבוש שלם יותר של הזהות האישית הדתית-לאומית.
- "גרעינים בשדה החמ"ד" – כך גם הקשר המיוחד שיש להמשיך ולהעצים בין הגרעינים התורניים הפזורים ברחבי הארץ לבין מוסדות החמ"ד. פעולה זו נמצאת בעיצומה, וכולנו שוקדים על פיתוחה והעצמתה.

ג. עם ישראל כקהילה

התפילה שלנו מנוסחת בלשון רבים, תמיד עם עם ישראל כולו: "שים שלום... עלינו ועל כל ישראל עמך", "שמע קולנו" – והדברים פשוטים: אנחנו מבקשים להתחנך לכך שאיננו "מגזריים", איננו "גזורים" או מתבדלים מאיש, אלא אנחנו מבקשים ומתפללים להיות חלק מכנסת ישראל כולה.

הרב קוק זצ"ל, במאמרו המפורסם "מסע המחנות", לימד אותנו:

והננו צריכים להחליט, כי כוח כמוס של הצעדה לטובה ישנו בכל המחנות ובכל אישי האומה, ובייחוד בכל אלה שהערך הכללי של ישראל ותקוותו יקרים להם באיזו מידה שהיא.

נתוודע איש אל אחיו בשם ישראל הכללי, לא בשם מפלגתי ומחנתי. נדע, שיש לנו בכל מחנה הרבה מה לתקן והרבה מה לקבל מהאור והטוב זה מזה ... "ויעשו כולם אגודה אחת לעשות רצונך בלבב שלם".

אין מחיצה ואין מסך ברזל, חלילה. אנחנו מחויבים בחינוכנו, בתפילותינו, בכיוון עשייתנו, להיות חלק מעם ישראל כולו. זו הסיבה שכחלק מ"חמ"ד וקהילה" אנחנו מנסים לפתח ולשכלל את "חסד וחמ"ד": כיצד אנחנו מתחנכים לסייע ולהיות אנשי חסד לתלמיד שיושב לידנו בכיתה, לקשיש בשכונה ולמוסד לחינוך מיוחד שליד בית הספר.

ובקשר המיוחד שיש לעמול עליו, וזה חלק מהחינוך שאנו מחנכים את עצמנו, קראנו לזה "יש"יי" – יחד שבטי ישראל: להבין שלכל אחד מאתנו יש מה ללמוד מזולתו ומה ללמדו, מה לתת ומה לקבל, ולעשות כל שביכולתנו לחנך את עצמנו ואת תלמידינו ל"יחד" החשוב כל כך בתקופתנו.

כיצד קמה קהילה?

כך שאל הרב סולובייצ'יק. והתשובה שלכאורה נראית לנו אפשרית היא – שותפות עם הזולת, השתתפות בדמי חבר למען הקהילה, וכד'. הרב סולובייצ'יק נגע בשאלתו בנקודת העומק של המושג "קהילה", וכך הוא ענה: "התשובה הפשוטה היא: שני יחידים בודדים יוצרים קהילה בדרך שיצר אלוקים את העולם... כדי לפנות "מקום" לעולם הסופי, נזקק הקב"ה למידת הצמצום, להגבלה עצמית, כביכול, הוא נסוג, וכך הותיר "חלל ריק" לעולם... על כן ניתן להציע את המשוואה הבאה: בריאה=הכרה=נסיגה=פעולת הקרבה. הדברים אמורים גם באדם. אם אמור האדם הבודד לעלות מייחודיות קיומית אל כלילת כול קיומית, שומה עליו תחילה להכיר במציאות אחרת... זו פעולה של הקרבה, שהרי כבר בהודאה בקיומו של האתה, בנוסף לאני, יש צמצום והגבלה עצמית... משעה שהכרתי באתה והזמנתי להצטרף לקהילה, מיד נטלתי אחריות כלפיו, הכרה זהה להתחייבות..."

מנהיגי חינוך יקרים,

נתפלל לחנך את עצמנו ואת תלמידינו לדיאלקטיקה המשלבת את היות האדם יחיד, מיוחד, ולכאורה בלתי קשור לאיש, עם השתייכותו לקהילת כנסת ישראל כולה.

נתפלל לחנך את עצמנו ואת תלמידינו לראות בבתי החינוך שלנו משפחה, קהילה המכבדת את כל בני הבית, אוהבת, נותנת אמון מלא בבני המשפחה, "יכולים מקבלים עליהם... זה מזה".

נתפלל לחנך את עצמנו ואת תלמידינו לחזק את זהותנו הציונית-דתית ולראות במושג "קהילת החמ"ד" תפיסת עולם שלמה, מקיפה, הכוללת תורת חיים של אומה השבה לארצה.

נתפלל לחנך את עצמנו ואת תלמידינו לאהוב את כנסת ישראל וכל אחד ואחד מישראל, לזכור ולעשות ל"יחד שבטי ישראל".

לרשימת הנספחים [לחץ כאן](#)

פרופ' נצה מובשוביץ-הדר – בעלת תואר ראשון במתמטיקה ובפיזיקה מהאוניברסיטה העברית, תואר שני מהטכניון ותואר שלישי מאוניברסיטת קליפורניה בברקלי. אשת חינוך הנחושה לקדם את החינוך לערכים ובעיקר לשלבו בתחום התמחותה – החינוך המתמטי. אחרי 12 שנות הוראה בבית ספר תיכון עברה לאקדמיה והתמסרה להכשרת פרחי-הוראה ולמחקר ופיתוח בתחום התמחותה. הייתה היועצת המדעית של הטלוויזיה הלימודית להפקת סדרה במתמטיקה, ראש המחלקה לחינוך, מדע וטכנולוגיה בטכניון, ניהלה את המוזיאון הלאומי למדע בחיפה, הקימה את "קשר חס" – המרכז לקידום, שיפור ורענון החינוך המתמטי בישראל – ועומדת בראשו זה שנים רבות. כתבה ספרים ומאמרים רבים, הרצתה בכינוסים בינלאומיים והעמידה דור של תלמידים ההולכים בעקבותיה במחקר ופיתוח של תכניות לימודים חדשניות במתמטיקה המעודדות יצירתיות, תוך חתירה להבנת הגורמים המעכבים הצלחה בנושא זה ולהתמודדות עמם.

מה למתמטיקה ולערכים?

חוקרות מהמחלקה לחינוך, מדע וטכנולוגיה בטכניון מצאו דרך לשלב חינוך לערכים בהוראת המתמטיקה. בעקבות המחקר הזמין מנכ"ל משרד החינוך, ד"ר שמשון שושני, את החוקרות להשיק מיזם שבו יפותחו ממצאי המחקר של הטכניון לשימוש של מורים למתמטיקה ברחבי הארץ.

ד"ר יעל אדרי ערכה את המחקר רחב-היריעה בהנחייתה של פרופ' נצה מובשוביץ-הדר ובתמיכת האקדמיה הלאומית למדעים ומשרד החינוך. במחקר השתתפו שנים-עשר מורים ומאות תלמידים בשבעה בתי ספר על-יסודיים.

"הוכחנו כי אפשר לשלב חינוך לערכים גם בהוראת המתמטיקה, הנחשבת תחום 'יבש'", אומרת ד"ר אדרי. "בראשית הדרך פיתחתי, בשיתוף פעולה עם ארבעה מורים מנוסים למתמטיקה, קובץ של דוגמאות לפעילויות מתמטיות המאפשרות גם חינוך לערכים לפי תכנית הלימודים של משרד החינוך לחטיבת הביניים. הקובץ נקרא "שער חס" (שילוב ערכים בחינוך מתמטי). אחר כך יצאתי לניסוי בשטח. שנים-עשר המורים שהשתתפו בניסוי בכיתותיהם קיבלו את הקובץ ובהשראתו פיתחו רעיונות נוספים משלהם".

בשנים 2007-2009 בדקה החוקרת הלכה למעשה את ייתכנות השילוב של החינוך לערכים בהוראת המתמטיקה בכיתות חטיבת הביניים שבהן לימדה. היא שילבה חינוך לערכים בהוראת המתמטיקה באמצעות הוספת רמה ערכית לשני נדבכים מרכזיים בהוראת המקצוע. האחד – פתרון של בעיות מתמטיות שהקשרן אפשרי זאת, והאחר – דיונים במשמעותם של מונחים מתמטיים שיש להם משמעות גם מחוץ למתמטיקה. לדברי ד"ר אדרי, "התברר כי הקדשת זמן בכיתה לחינוך לערכים בעת לימוד מתמטיקה לא פגעה בהישגי התלמידים ולא בקצב ההתקדמות בלימודים על-פי תכנית הלימודים הרשמית. יתרה מזו, לימוד המתמטיקה נעשה משמעותי יותר, רלוונטי וקרוב יותר לעולמם של התלמידים".

ב-31 שיעורי ניסוי בשנת 2008 שילבו 21 מורים למתמטיקה, בהנחיית החוקרות, ערכים חברתיים כגון כבוד לזולת, שיתוף פעולה, עזרה לזולת, הימנעות מאלימות, סובלנות, שוויון בין המינים, חופש בחירה, חיסכון במים, שמירה על איכות הסביבה, תרומה לחברה. ב-34 שיעורי ניסוי נוספים שילבו המורים ערכים אישיים, כגון פיתוח חשיבה הגיונית, דיוק, בקרה עצמית, סבלנות, יצירתיות, סדר, ספקנות וביקורתיות, אומץ אינטלקטואלי, ביטחון עצמי וחתירה למצוינות. הנושאים המתמטיים שבהם שולב החינוך לערכים כיסו את כל הנושאים בתכנית הלימודים הרשמית.

כל המורים שהשתתפו בניסוי דיווחו בסיומו כי התעשרו ברעיונות בדבר דרכים לשלב חינוך לערכים בהוראת המתמטיקה וכי תפיסת התפקיד שלהם כמורים למתמטיקה השתנתה.

הבעיה העיקרית שניצבה לפני החוקרות מהטכניון הייתה למצוא בתכנית הלימודים נושאים מתמטיים או מושגים מתמטיים שאפשר למצוא בהם הזדמנויות לחינוך לערכים. כך, למשל, בהוראת המושג

"מכנה משותף" באלגברה המורה יכול לעצור ולהקדיש זמן מה להרחבת המושג הזה ולדיון בחשיבותו בחיינו, ולבקש מהתלמידים להגדיר את המכנה המשותף בינם לבין ילדי עובדים זרים או ילדי הכפר הערבי הסמוך. בפתרון בעיות, במקום לדבר על שני ברוזים הממלאים בריכה בקצב קבוע, אפשר לדבר על שני תלמידים המגישים עזרה בתדירות קבועה לתלמיד שחלה.

החוקרות מביאות דוגמה לבעיה בנושא יחס ופרופורציה המופיעה באחד מספרי הלימוד המקובלים, שהוסבה לשאלה שיש בה הזדמנות לדבר על ערכים. הבעיה המקורית: "להכנת רוטב לסלט דרושים חומץ, שמן וסויה, ביחס של 1: 2: 3

1. מה היחס בין כמות החומץ והסויה?

2. מה היחס בין כמות השמן והסויה?

3. מה כמות החומץ, השמן והסויה הדרושים להכנת 240 גרם של רוטב?

הבעיה הוסבה על ידי ד"ר אדרי לבעיה בהקשר ערכי: "מיטל, אורית ודני החליטו לחסוך כסף במשותף, כדי לעשות יחד מעשים טובים. מאז, כל אחד מהם הכניס לקופה משותפת עשירית מדמי הכיס השבועיים שלו. התברר כי הם תרמו לקופה ביחס של 1: 2: 3

1. מה היחס בין ההפקדה של מיטל ושל דני?

2. מה היחס בין ההפקדה של אורית ושל דני?

3. כמה הפקיד כל אחד מהם, אם בקופה הצטברו 240 ₪?"

"חוק החינוך היה נקודת המוצא למחקר", אומרת המנחה, פרופ' נצה מובשוביץ-הדר. "החוק, הפותח במילים '...להיות אדם אוהב אדם...' מגדיר אחת-עשרה מטרות שונות לחינוך בישראל, רובן ככולן מטרות ערכיות. לצערנו, נדחק החינוך לערכים בבתי הספר שלנו לקרן זוית, בגלל המרוץ להישגים בבחינות הבגרות. המחקר הוכיח כי אפילו תוך כדי הוראת המתמטיקה אפשר לחנך לערכים ובפרט לערכים חברתיים. מתמטיקה לומדים הרבה שעות, במשך שנים-עשרה שנה. צריך לנצל את הזמן היקר הזה לחינוך ולא רק להרבצת תורה. הוכחנו שזה לא בא על חשבון ההתקדמות בתכנית הלימודים. הישגי התלמידים שהשתתפו במחקר לא נפגעו, ולעתים אף השתפרו".

בעקבות הגישה המוצגת בנייר הדעה נכתבו שני מאמרים – האחד התפרסם בעיתון "דפים" (2013) והאחר התקבל לפרסום בעיתון "מגמות" (אפריל 2013).

לקריאת המאמר "מורים למתמטיקה מתגייסים לחינוך לערכים" [לחץ כאן](#).

לקריאת המאמר "חינוך לערכים במסגרת דיסציפלינרית – מחקר פעולה בשיעורי מתמטיקה" [לחץ כאן](#).

רונית מילר – בעלת תואר שני במינהל ומדיניות החינוך מאוניברסיטת בן גוריון בנגב, חברת סגל במכללת ספיר זה 19 שנים. מלמדת בין השאר בקורס "עבודה וקריירה" ובו היא קושרת בין עבודה וקריירה לבין תפקיד המערכת החינוכית בהקניית ערך העבודה. בשמונה השנים האחרונות משמשת יועצת אקדמית במכללת ספיר – מלווה את המועמדים ומספקת ייעוץ אקדמי מקיף ומעמיק. בשנתיים האחרונות משמשת גם יועצת בתיכון מקיף ז' באשדוד – תיכון שזכה, עם עוד ארבעה בתי ספר, להיות מהמובילים בחינוך לערכים. הייעוץ והליווי מתמקדים בבניית חזון חינוכי הנשען על ערכי בית הספר.

ערך העבודה

המושג "עבודה" שגור בפי כול. העבודה, לרבים מאתנו, היא שגרת היום-יום. בשנים האחרונות סוגיית ההשתתפות האזרחית בכוח העבודה עומדת על סדר היום הציבורי. לא מעט משאבים מושקעים בניסיונות לשלב אוכלוסיות אלו ואחרות בשוק העבודה. משרד התמ"ת, משרד הרווחה, הביטוח הלאומי, גוינט ישראל, עמותות שונות ועוד – כל אלה משתתפים בניסיונות, שקצתם נוחלים הצלחה מרובה. כך מצאה עצמה האוכלוסייה הערבית נקלטת בחלקה בשוק העבודה, וכך גם יוצאי אתיופיה, אוכלוסיית הנכים ובעלי הצרכים המיוחדים (בהקשר זה יש לציין את חוק לרון). כן נעשים ניסיונות לשלב בשוק העבודה בני 50+ ואת אוכלוסיית החרדים. מדינת ישראל עושה מאמצים כבירים לשלב את החרדים בשוק העבודה, תוך ניסיונות לשלבם תחילה בשירות הצבאי למען ירכשו מיומנויות תעסוקתיות, ועוד לפני כן להקנות להם לימודי ליבה, על רקע האמירה החוזרת ונשנית כי לא ייתכן שילוב תעסוקתי ללא בסיס ידע הכרחי.

בדוח קרן המטבע האחרון נכתב: "כלכלת ישראל נותרה חזקה... למרות הצמיחה החזקה, העוני הכולל בישראל הוא בין הגבוהים במדינות OECD, מצב המעלה חששות חברתיים קשים, בעיקר לגבי המגזר הערבי-ישראלי והמגזר החרדי...". בקרן המטבע סבורים כי על ישראל לפתור את בעיית ההשתתפות הנמוכה של ערבים וחרדים בכוח העבודה, בצינים כי שיעור התעסוקה של נשים במגזר הערבי הוא כ-20% בלבד, ושל גברים חרדים – 40% בלבד. רמות השכר בקבוצות אלו, שקיים בהן ריכוז של עוני, נמוכות מרמות השכר בקבוצות אחרות. כלכלני קרן המטבע מציינים בדוח כי אילו התעסוקה, השכר ושיעורי הפריור בקרב הערבים והחרדים היו דומים לאלה שבקבוצות אחרות, התוצר הישראלי היה גבוה בכ-15% וגם גביית המסים הייתה מזנקת מעלה.

וכאן אני מבקשת להחזיר את כולנו אחורה, אל הסוגיה של ערכי מערכת החינוך, ולהתמקד בערך אחד ויחיד. לא במכלול של ערכים, לא בערכי ליבה, לא בערכים אוניברסליים, התנהגותיים או ערכים חברתיים, אלא בערך אחד, ערך העבודה. ערך זה, לדידי, הוא ערך ליבה התנהגותי וחברתי, ולכן מקומו בסולם הערכים צריך להיות מרכזי ובלוט.

ערך העבודה היה ברור לחברי העלייה השנייה. הם אף הגדילו לעשות וקראו לו "דת העבודה". "דת" זו הייתה המניע לבניית הארץ, ליישובה ולהגנתה, ושימשה פרשנות אופרטיבית לחזון הקמת המדינה. העבודה הייתה ערך שאין עליו עוררין; גדול, רם ונישא. אולם ברבות השנים חלה בו שחיקה: ההשתמטות מעבודה, חוסר הרצון לשאת בנטל, הקושי, האובייקטיבי לעתים, לרכוש מיומנויות לשם השתלבות בעבודה – כל אלה הביאו לידי כך שאוכלוסיות רבות משתתפות רק בחלקן בשוק העבודה, והנטל נופל על חלקים אחרים באוכלוסייה, מה שיוצר מרמור ותסכול – שמענו אותם גם בקיץ האחרון, קיץ המחאה החברתית. אף בקרב האוכלוסיות המשתתפות בשוק העבודה אנו שומעים לא פעם על תחושות תסכול, חוסר סיפוק אישי ומקצועי, תחושות של "עבד" ולא תחושות של "מלאך", מלשון "מלאכה". את התחושות האלה, לפחות בחלקן, אפשר לשנות שינוי תפיסתי.

אני סבורה כי יש לשלב בערכי החינוך את ערך העבודה, הערך החשוב מכול. יש להתחיל בהשרשתו כבר בגיל הגן. אין כל סיבה שגילאי גן חובה לא ידעו היכן הוריהם עובדים ומדוע הם הולכים בכל בוקר לעמל יומם. יש להמשיך ולהחדיר את הערך באופן רוחבי בתכניות הלימודים: התורה מדברת לא אחת על מושג העבודה: "ששת ימים תעבוד ועשית כל מלאכתך, ויום השביעי שבת לה' אלוהיך" (שמות כ' ט-י) -

דוגמה אחת מני רבות; בשיעורי אזרחות ובשיעורי ספרות אפשר לשלב טקסטים העוסקים בנושא זה, ועוד היד נטויה. בבתי הספר התיכוניים יש להתחיל להכשיר צעירים לעולם העבודה: בחינה אישית של נטיות ובחינת כישורים ותחומי עניין מקצועיים יכולות לעלות לדיון כבר בגיל הזה. מיומנויות לשם השתלבות בשוק העבודה, כגון כתיבת קורות חיים, התנהלות בריאיון העסקה, שימוש נכון במדיה וכלים לחיפוש עבודה – כל אלה מקומם בתכנית הלימודים לתלמידי כיתות י"א-י"ב. מיומנויות אלו יסייעו להם רבות גם להשתלב כהלכה בשירותם הצבאי.

על אנשי מערכת החינוך להכיר את התחום, להכיר את מושג העבודה, את ההבחנה שבין "עבודה" לבין "קריירה", לרכוש מיומנויות שיאפשרו להם לעבד את הנושא עם התלמידים ולדעת להבחין בין מושגים רלוונטיים שונים (נטיות, כישורים, עוגנים וכו'). מובן שבכל שכבת גיל צריכה להיות התייחסות שונה לנושא, ולכן כתיבה של תכניות לימודים רב-גיליות בתחום היא צורך של ממש.

מערכת החינוך במגזר הערבי ומערכת החינוך החרדית משוועות לתכניות כאלה. החסמים לכניסתן של אוכלוסיות אלו לשוק העבודה, לפחות במגזר הערבי, נובעים בחלקם מהבדלי תרבות. כלים כגון כתיבת קורות חיים, התנהלות בריאיון עבודה וכד' יקלו עליהם עד מאוד להשתלב בעולם העבודה. מובן שמושגים כגון בידול, אפליה, העסקה רב-תרבותית – גם להם יש מקום חשוב בתהליך: בלעדיהם יקשה על אוכלוסיות מגוונות להיקלט בשוק העבודה.

לצערי אין עמי נתונים אקדמיים בנושא, מסיבה פשוטה: נושא זה לא נחקר ולא דובר בו עד כה.

20 | ההבחנה בין המצוי לראוי ועתיד החינוך ההומניסטי בבתי הספר התיכוניים – רון מרגולין

פרופ' רון מרגולין - פרופסור לפילוסופיה יהודית, עומד בראש תכנית "אופקים" להכשרת סטודנטים מצטיינים להוראת יהדות כתרבות בבתי הספר התיכוניים הממלכתיים, באוניברסיטת תל אביב. עמית מחקר בכיר במכון הרטמן בירושלים. ספריו: *מקדש אדם*, על ההפנמה הדתית בראשית החסידות; *הדת הפנימית: פנומנולוגיה של חיי הדת הפנימיים והשתקפותם במקורות היהדות*.

ההבחנה בין המצוי לראוי ועתיד החינוך ההומניסטי בבתי הספר התיכוניים¹

מבוא

סיבות שונות גרמו לכך שבתרבות בת-ימינו בטלה כמעט לחלוטין ההבחנה בין חינוך להוראה. למעשה, בשימוש היום-יומי הפכו "חינוך" ו"הוראה" למילים נרדפות, ומובן לרוב הוא הקניית ידע ומיומנויות. תחומי הידע המוקנים באמצעות הוראה משקפים את תחומיה המגוונים של התרבות האנושית, החל מידיעת הא"ב של שפת האם ושל שפות זרות וכלה בידע מדעי מורכב על עולם הטבע ועל היצירה האנושית, מן הספרות הקדומה ועד נבכי המחשבים. החשיפה לתחומי ידע נרחבים מאפשרת להקנות מיומנויות לשם תפעולן של טכנולוגיות מגוונות, שהומצאו לתועלת היחיד והחברה משחר ההיסטוריה ועד ימינו. מיומנויות אלו, שראשיתן רכישת יכולות הקריאה, הכתיבה והחשבון, שיאן ברכישת יכולות מורכבות של הפעלת מערכות ממוחשבות ומתוחכמות, המתפתחות בקצב מסחרר בדורות האחרונים.

בחברה שאנו חיים בה קיימת מוסכמה שבשתיקה, ולפיה עיקר עבודתם של המורים נועדה לאפשר לתלמידיהם ללמוד כיצד לנצל ניצול מרבי את האפשרויות הרבות שמזמנת להם התרבות, ובעיקר הטכנולוגיה וזאת לשם הגשמתם של חיי רווחה ונוחות מעניקי סיפוק, במילים אחרות – לשם רכישת כלים שיאפשרו להם לשכלל ולשפר את רמת חייהם. ההוראה נתפסת חיונית, משום שהיא מסייעת להכשיר את הלומדים לתפקוד מוצלח בחיים ולהתאמתם למציאות הפיזית, הכלכלית והחברתית שהם אמורים להשתלב בה במהלך חייהם. היא פועלת בעולם הממשי, והישגיה ניתנים למדידה כמותית, המאשרת את ממשותו ואת ערכו של תהליך הלימוד.

אמת היא שבעשורים האחרונים נחלשה המגמה להפוך את בתי הספר העל-יסודיים למוסדות להכשרה מקצועית טכנולוגית, אולם שינוי זה משקף מפנה בתהליכי ההכשרה המקצועית בתחומים רבים. בית הספר התיכון נתפס כיום אף יותר מבעבר מוסד שמטרתו להעניק לבוגריו תעודת בגרות המזכה את בעליה להמשך לימודים באוניברסיטאות ובמגוון מכללות, שהלימוד בהן נחשב תנאי הכרחי להצלחה בחיים.

תיאור זה, אף אם הוא קיצוני מעט, נמצא ברקעו של תהליך מואץ המתאפיין באובדן הטעם בהוראת מקצועות הלימוד המכונים מקצועות מדעי הרוח או המקצועות ההומניסטיים. אובדן טעם זה מעמיק ככל שהתכנים הנלמדים בהם רחוקים מהוויית החיים המודרניים. העולם הנשקף לתלמידים מבין דפיהם של ספרי ההיסטוריה, מטקסטים דתיים כגון התנ"ך ומדרשי חכמים או מיצירות ספרות שכתבו על רקע חיים בעולמות שחלפו, נראה להם ארכאי ובלתי מובן.²

ההצדקות המסורתיות להוראת המקצועות ההומניסטיים כללו שורה של טיעונים שקצרה היריעה מלפרטם כאן, אך ככלל אפשר לקבוע שקצתם היו קשורים לעיצוב זהותם התרבותית-לאומית של

¹ המאמר נכלל בספר: תדמור י' ופריימן, ע' (2012). חינוך - מהות ורוח. תל אביב: מכון מופ"ת / כליל www.mahutvaruach.com

² לשחיקת שעות ההוראה של המקצועות המכונים "מקצועות ההומניסטיים" יש כמובן סיבות נוספות. גופי ידע חדשים בתחום המדעים המדויקים, מדעי החברה, המחשוב, התקשורת והאמנויות חדרו למערכת השעות של בתי הספר ודחקו במידות שונות את לימודי ההיסטוריה, הספרות והטקסטים הדתיים והקלאסיים. המעבר לתרבות חזותית בעידן הקולנועי, הטלוויזיה והמחשוב יצרו תחרות רבה בין טקסטים כתובים לטקסטים חזותיים. כמו כן חלה בשלהי המאה ה-20 ירידה ניכרת בכוחה של ההיסטוריה, שהתפתחה כמדע חדש בשלהי המאה ה-18 וחוללה מהפכות לאומיות ששינו את מפת העולם במאות שלאחר מכן. יחס הכבוד המסורתי כלפי קנונים ספרותיים-היסטוריים אבד במהלך המאה ה-20, והמחקר ההיסטורי של טקסטים ספרותיים קנוניים ירד מגדולתו.

הלומדים, וקצתם היו כרוכים בהנחות יסוד בדבר הפוטנציאל החינוכי הטמון בלימוד המקצועות הללו. בחינוך הדתי המסורתי לימוד כתבי הקודש נתפס ככלי מרכזי בעיצוב אישיותו של הלומד. הנחת היסוד של תפיסה זו היא שלימוד הטקסטים הדתיים הוא אחד התנאים ההכרחיים להבטיח שהתלמידים יאמצו את הערכים ואת אורחות החיים של המסורת הדתית. גם בחברה הפתוחה והחילונית, שבעבור בניה ובנותיה עוצב החינוך הממלכתי בישראל, נחשבו יצירות ספרות דתיות הנמנות עם מקורות היהדות, וכן יצירות ממיטב הספרות הקלסית העולמית, כלי עזר בחינוך האדם ובעיצוב אופיו, השקפת עולמו, ובמידה מסוימת אף אורחות חייו. שלא כבחברה הדתית, המחנכים במערכת הממלכתית הנהיגו גישה ביקורתית ופתוחה יותר, לפחות בכל הנוגע לטקסטים דתיים היסטוריים, אך גם הם הניחו קיומו של פוטנציאל חינוכי בעצם המפגש עם יצירות מופת ספרותיות לסוגיהן. התהליך של צמצום העיסוק בטקסטים הספרותיים בתוך מכלול תכנית הלימודים של בתי הספר מאפיין את מערכת החינוך הכללית ולא את זו הדתית והחרדית. מכוח קדושת המקורות ומתוך האמונה בסגולתם החינוכית מוקדש במוסדות הלימוד הדתיים והחרדיים זמן רב ללימוד המקורות הספרותיים הדתיים, למרות העובדה שהם נוצרו לפני העידן המודרני והטכנולוגי ואף על פי שמידת הרלוונטיות שלהם להבטחת עתידם הכלכלי-חברתי של התלמידים מוגבלת ביותר. בחברה החילונית בישראל, כמו ברבות מן המדינות החילוניות במערב, שבהן הושתת החינוך ההומניסטי על התרבות הקלסית ועל לימוד טקסטים דתיים, חל פחות מובהק במעמדם של טקסטים אלו במסגרת התהליך החינוכי. בעיני הצעירים הם ארכאיים ובלתי מועילים אל מול הצורך והרצון ללמוד תכנים מעודכנים, הנחשבים חיוניים לרכישת מיומנויות הנדרשות לשם תפקוד מוצלח בעולם.

על מהות החינוך באמצעות הוראת המקצועות ההומניסטיים

החינוך במובנו המקורי מניח שיש להציב לפני הלומד אידיאל מאתגר, שגם אם לעולם לא יהיה אפשר להשיגו במלואו, הוא ישמש ללומד מצפן ומורה דרך בבגרותו. חינוך אינו עוסק בידע וברכישת מיומנויות אלא בהצגת ערכים ראויים, מתוך תקווה שינחו את הלומד בהמשך דרכו. האם ההזדהות העמוקה של מרבית הצעירים עם המטרות החומריות שחברת השפע מציבה לאדם מבטלת כל טעם בעיסוק באידיאלים חינוכיים שלא ברור כיצד הם משרתים את השגתן של המטרות הללו? האם אבד לו לאדם בן ימינו טעמו של העיסוק במה שיש לשאוף אליו, גם כשברור שאין הוא בר-השגה במלואו? בדבריי הבאים אטען כי בימינו חלו שינויים במובנו של מה שעשוי להיתפס כראוי לחנך אליו. הבנתו של שינוי זה היא תנאי לחידושו של היסוד החינוכי הטמון בהוראת המקצועות ההומניסטיים כיום.³

ככל שעולה רמת החיים ומתרבות ההמצאות הטכנולוגיות, ההופכות לכאורה כל דבר לנגיש, נגישות זו מותנית בפועל ביכולת כלכלית המחייבת השגת אמצעים כספיים בלתי נדלים. בני שכבות הביניים, ובוודאי בני השכבות החלשות מבחינה כלכלית, מוצאים עצמם משועבדים לחלוטין לעבודתם. התסכול המתמיד לנוכח הקושי להשיג את התנאים הכלכליים הנחשקים מעורר בקרב רבים תחושת חוסר טעם אל מול מרוץ כלכלי כמעט בלתי אפשרי. לעומת זאת, בעלי היכולת הכלכלית הגבוהה מוצאים עצמם לא פעם, בשיא הצלחתם החברתית והכלכלית, בתחושת ריקנות קיומית גדולה, הכרוכה דווקא במיצוי של חיי המותרות ובמילוי הסיפוקים המאפיינים את חברת השפע. תחושת חוסר הטעם וחוויות הריקנות שבחיים, התוקפות לעתים מזומנות את בניה ובנותיה של החברה המערבית, הם מסממניה הרוחניים של התקופה.

אחת משאלות המפתח בדיאלוגים האפלטוניים היא מהי המידה הטובה, כלומר מהי התכונה הראויה שיש לשאוף לאמצה. החינוך ההומניסטי המערבי הושפע מדיאלוגים אלו, וגם אם טיבן של התכונות הראויות השתנה, החינוך בחברה זו נתפס כעיצוב האופי לאורם של אידיאלים תרבותיים שרוממו תכונות מסוימות על פני אחרות.⁴ שיח זה איבד מחנו בתקופתנו, שניכרת בה התגברות העניין במאפיינים

³ הגיגי בסוגיה זו הם פרי 25 שנים של עיסוק בהוראת מקצועות היהדות בבתי הספר התיכוניים הממלכתיים, בהכשרת מורים להוראת מקצועות אלו במכון הרטמן בירושלים ובאוניברסיטת תל אביב ובהוראה אקדמית אינטנסיבית בתחום הפילוסופיה היהודית והכללית וחקר הדתות באוניברסיטת תל אביב. עם זאת עלי לציין שבדברים שלהלן ניכרת השפעתה העמוקה של היכרותי עם כתביו ומחשבותיו של המחנך והוגה הדעות המנוח ד"ר יוסף שכטר, שראשיתה בפגישותינו הפרטיות בביתו בהיותי תלמיד בבית הספר הריאלי בחיפה בשנת 1973. שכטר, תלמיד חכם וחבר מרכזי בחוג הווינאי המפורסם עד התפזרותו מאימת הכיבוש הנאצי באוסטריה, ניסה לחולל מהפכה בתחום הוראת המקצועות היהודיים וההומניסטיים בבתי הספר התיכוניים בישראל כבר בשנות החמישים והשישים של המאה הקודמת, ונכשל משום שהקדים את זמנו. אף על פי שעברו שנים רבות מאז העלה שכטר על הכתב את הגיגיו וניסה להתוות דרך משלו בהוראת המקצועות הללו, עיקרי חשיבתו החינוכית בסוגיות הנדונות כאן חיוניים כיום אף יותר מבעבר.

⁴ אוקו, סי' (תשל"ד). על האופי והטוב: פילוסופיה של החינוך. ירושלים: מוסד ביאליק. רות, חיי' (תשכ"א). החינוך וערכי האדם: פרקים בהשתלשלות הרעיון ההומניסטי בחינוך. תל אביב: דביר.

חיצוניים של האדם יותר מבמאפייניו האישיים, וכן בעלייתו המסחררת של האינדיווידואליזם, הכרוכה בלגיטימציה רבה למגוון תכונות והתנהגויות המערערות על הצבת סולם ערכי ברור של מאפיינים אישיים והתנהגויות. גם אם לא לחלוטין אבד הכלח על חינוך האופי, וגם אם נניח שבית הספר ימשיך להקנות לתלמידיו הרגלים של סדר וניקיון, משמעת עצמית ואחריות אישית, בעולם הפתוח שאנו חיים בו אי אפשר כלל להציג דגם אישי אחד ולקבוע כי הוא עדיף מדגמים אחרים, שכן בעיני הסביבה הם לגיטימיים לא פחות.

אולם בצד העובדה שהחיפוש אחר המידה הטובה נדחק לקרן זווית, השאלה מהם חיים ראויים ומהם הערכים שיכולים להפוך את החיים לראויים ולהעניק להם טעם ומשמעות נעשתה חיונית ביותר. החיפוש אחר חיים שיהיה ראוי לחיותם נעשה משמעותי למספר גדל והולך של בני אדם. אחד הראשונים שעמד על מפנה רוחני זה בתרבות המערבית המודרנית היה לב טולסטוי. בספר אוטוביוגרפי שכתב בשנת 1882 התוודה טולסטוי כי בהגיעו לגיל חמישים ולאחר שזכה למשפחה גדולה, לעושר כלכלי ולהצלחה מקצועית שהעניקה לו פרסום כסופר נודע, אבד לו רצון החיים:

הדברים הגיעו לידי כך שאני, אדם בריא ובר מזל, חשתי שאינני יכול עוד להמשיך לחיות. כוח כלשהו שאין לעמוד בפניו דחף אותי להיפטר בצורה כזו או אחרת מחיי. אינני יכול לומר שחפצתי להרוג את עצמי. הכוח שדחף אותי אל מחוץ לחיים היה חזק יותר, מלא ורחב יותר ממשאלה בלבד. זה היה כוח הדומה לתשוקת החיים הקודמת, אלא שכיוונו היה הפוך. כל כוחותי דחפו אותי אל מחוץ לחיים. המחשבה על הרס עצמי באה אלי עתה באותו אופן טבעי שבו נמלאתי קודם לכן במחשבות כיצד לשפר ולקדם את חיי.⁵

בשעות ההצלחה הגדולות ביותר חש טולסטוי כי אבד לו טעם החיים. תחושה זו, הנלווית דווקא לרגעי ההצלחה בחיים החיצוניים של האדם המודרני, היטיב טולסטוי לתאר בסיפורו על מותו של איוון איליץ', שכתב ב-1886.⁶ חוויית הריקנות ששינתה את חייו של טולסטוי בסוף שנות השבעים של המאה ה-19 הייתה נחלתם של מעטים בלבד באותן שנים, אלה שנמנו כמוהו עם המעמד העליון ונהנו מחיי מותרות והיו בעלי השכלה גבוהה ומקצועות חופשיים. בראשית המאה ה-21 הפכו תנאי חיים כאלה במידה רבה לנחלתם של רבים. חוויית הריקנות וחוסר הטעם נעשתה חווייתם של המונים, ועדותו של טולסטוי יכולה להישמע כיום כעדות שגרתית.

השאלה הגדולה העולה ועומדת היום לנגד עיניהם של רבים היא כיצד להתמודד עם החוויה הנלווית לעתים קרובות לאורח החיים הנוכחי, חוויה של חוסר טעם והיעדר משמעות. מהם החיים הראויים שבכוחם למנוע מאתנו את אובדן הטעם בחיים? זו שאלת השאלות של ימינו. טולסטוי תיאר בוודויו לא רק את חורבן עולמו אלא גם את תיקונו. הוא תיאר כיצד נמשך אל אמונתם הדתית של האיכרים הפשוטים והעניים, משום שבקרבתם לא חש את אותו חוסר טעם בחיים שקינן בו למרות חיי ההשכלה והעושר שלו כבן אצילים. הוא התקשה להשתתף בפולחני הכנסייה הנוצרית, שסלד מהם כבר בנעוריו, וחפש דרך אל השורשים המחיים שמצא באמונת האיכרים. על אמונה זו העיד טולסטוי בדברים האלה: "אמונה היא ידיעת משמעות חיי האדם, מכיוון שאדם איננו הורס את עצמו אלא חי. אמונה היא כוח החיים. אם אדם חי, הוא מאמין במשהו. אם איננו מאמין שעליו לחיות בשביל משהו, הוא לא יחיה".⁷

טולסטוי טען שהוא חזר לאמונה "באותו רצון שברא אותי ודרש משהו ממני. חזרתי לאמונה שהמטרה הראשית והיחידה של חיי היא להיות טוב יותר ולחיות בהתאם לאותו רצון".⁸ חזרתו הייחודית לנצרות פנימית, אישית ובלתי ממסדית קשורה כמובן לרקעו האישי ולמקורותיו התרבותיים, ואין ניסוחיה מתאימים בהכרח לאחרים ומובן שלא ליהודים, אולם עצם הזיהוי בין אמונה למשמעות בחיים רלוונטי לכולם. במה ראוי להאמין ומה ראוי לעשות לנוכח אמונה זו הן שאלות מפתח להתמודדות עם סוגיית המשמעות וחוסר הטעם. זה תפקידו הייחודי של החינוך ההומניסטי כיום – להפגיש את הלומד עם מקורות החושפים אותו לאישים ולחברות שניכר בהם שזכו לחיים בעלי טעם ומשמעות, ולנהל דיון ערכי בטיבם של הערכים שהנחו אותם אישים וחברות. חברות העבר היו דלות אמצעים בהשוואה

⁵ Tolstoy, L. (2005). A Confession. Mineola, NY: Dover Publications. Here after: Tolstoy, L. (2005)

כל הקטעים מספרו של טולסטוי המובאים במאמר זה תורגמו מאנגלית בידי כותב המאמר.

⁶ טולסטוי, ל"נ (1999). איוואן איליץ' ואחרים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

⁷ Tolstoy, L. (2005), p. 47

⁸ Tolstoy, L. (2005), p. 61

לחברות השפע כיום, ובכל זאת השכילו להעניק לבניהן ולבנותיהן חיים מלאי משמעות. מפגשים מסוג זה בכוחם לצייד צעירים ומבוגרים בזרעי חיים שיצביעו על היכולת לזכות בחיים בעלי משמעות באופן שאיננו מותנה בשפע חומרי וכלכלי. זרעים אלו מצויים בספרות הדתית ובספרות הקלסית, בפרקי תנ"ך, בסיפורי חסידים ואנשי מעשה, בדיוני חכמים על מה שראוי ומה שאיננו ראוי, בקולנוע משובח וביצירות ספרות גדולות.

העיון בטקסטים אלו יבהיר ללומדים כיצד התמודדו גיבוריהם בזמנם עם שאלת החיים הראויים. הוא יאפשר לבחון את התמודדויותיהם לנוכח השינויים שחלו בעולם, אך גם לנוכח קיומו של רצף קיומי בסיסי בינינו לבין אישי העבר, שהתמודדו עם אותן תכונות נפש, היפעלויות רגשיות ואופני מחשבה בסיסיים המפעילים אותנו גם כיום.

שלא כבחינוך הדתי, המציג את ערכי העבר כבעלי תוקף אלוהי מוחלט, הדיון בערכים הוא מאושיותו של החינוך החילוני. אשר לערכים המשתקפים ממקורות העבר שנלמדים בבית הספר, חשוב במיוחד כיום לעורר בעקבות העיון בהם דיונים ביקורתיים במידת התואם שבין אחריותו של היחיד לחייו האישיים ולמשמעותם, לחיי החברה שהוא חי בה ולקיום העולם וכלל החברה האנושית. החינוך היהודי הדתי והלאומי העמיד בהקשרים רבים את טובת החברה מעל טובת היחיד, ואילו היסוד ההומניסטי המונח ביסוד החברה הפתוחה החילונית בת ימינו מחייב רגישות גדולה הרבה יותר למתח שבין טובת היחיד לטובת הכלל. החינוך בעתיד חייב לכלול מודעות עמוקה לצורך בתיאום בין מחויבותו של היחיד לחייו ולמשמעותם, בין אחריותו לחברה שהוא חי בה ובין גורם נוסף, והוא כלל האנושות והדאגה לעתיד החיים על פני כדור הארץ בעקבות תהליכי הגלובליזציה והסיכונים לקיומו של כדור הארץ הכרוכים בטכנולוגיה המודרנית.⁹ חינוך הומניסטי עכשווי חייב להכיר בחינוניותם של כל אחד מהנתונים השונים – האישי, החברתי והעולמי, ולשאוף לחזק את נקודות ההשלמה והחיבור שביניהם ולצמצם את ההתנגשויות המאפיינות את החברה בת-ימינו, התנגשויות הנתפסות לעתים קרובות כבלתי פתירות.

חזון זה של הוראה דיאלוגית של מקצועות הומניסטיים לשם הפגשת הלומדים עם אישים וחברות שזכו למשמעות בחיים באמצעות אימוץ ערכים ואורחות חיים ראויים, נראה מנוגד למגמה העכשווית שנסקרה לעיל, המאפיינת את בתי הספר. רושם זה מוטעה, משום שרק שמרנותה הידועה של מערכת החינוך, המתקשה בקליטת אמצעי הוראה חדשניים, מנציחה לכאורה את הצורך בהוראה מסורתית, ככל שמדובר ברכישת ידע ומיומנויות. קצב ההשתנות של אמצעי ההוראה אטי מאוד מול האפשרויות הקיימות כבר כיום, אך אין סיבה להטיל ספק בכך שסביבות לימוד ממוחשבות יחליפו, גם אם לאט משציפינו, רבים מתפקידיהם המסורתיים של המורים בתור מקני ידע ומיומנויות. הלמידה הממוחשבת שתחליף את ההוראה המסורתית תייתר חלק גדול מעבודת המורים המסורתית, ואילו הקשר החי בין מורה לתלמידים יוכל להתמקד יותר בהוראה ערכית, כלומר בחינוך. על רקע תחזית זו אפשר לצפות שדווקא בתחומים שהממד החינוכי חשוב בהם יותר, כלומר בהוראת מקצועות מדעי הרוח הנלמדים באופנים דומים לאלו שתוארו לעיל, יימצא טעם בקשר החי שבין מורים לתלמידים, בתנאי שהללו יכוונו אל הדיון הערכי ולא לשינון חסר טעם. בבתי הספר לעתיד לבוא, הממוחשבים והיעילים, דווקא המורה המחנך שיעסוק במקצועות ההומניסטיים יוכל להיות שוב לדמות חינוכית משמעותית. אנשים נבונים אינם מפסיקים להתבונן בחייהם, ושאלת הטעם והמשמעות איננה יכולה להיענות באמצעות טכנולוגיות מתקדמות ושיטות הוראה משוכללות.

בעולם אינטרנטי, שכמויות ידע עצומות נגישות בו לכול, תש במידה רבה כוחה של תפיסת המורה כמי שמקנה השכלה. אנשי מקצוע אמנם מתווכחים על השאלה באיזו מידה פגעו הקולנוע והטלוויזיה בתרבות הקריאה, אולם אין עוררין כי המדיה שינתה לבלי הכר את פני התרבות, וכי משקלו של בית הספר בחשיפת התלמידים למדיה שולי ביותר. בית הספר אינו מקור המידע המרכזי של התלמיד, והעידן שבו המורה נתפס כשופרה של ההשכלה בעבור תלמידיו חלף מן העולם. גם שינויים אלו מחייבים תפיסה אחרת של תפקיד המקצועות ההומניסטיים בבית הספר התיכון. במצב הנוכחי, יצירת זיקה עמוקה לתרבות הלאומית ולתרבות העולמית שמעבר לתרבות ההמונים המערבית השלטת בחברתנו היא סוגיה עמוקה ולא עניין של מה בכך, כפי שחושבים פוליטיקאים המתנהלים באמצעות ססמאות ריקות מתוכן. יחס עמוק לתרבות הלאומית והעולמית נבנה כאשר הלומד חש כי לפניו מקורות שבכוחם לספק

⁹ אני מקווה שבקרוב יסתייע בידי להוציא לאור תרגום לעברית של הספר הרעיוני החשוב ביותר שנכתב בסוגיה זו, מאת החוקר וההוגה היהודי יליד גרמניה האנס יונס (Jonas, 1984). יונס חי בארץ משנת 1934 עד ראשית שנות החמישים. ספרו יצא לאור בפעם הראשונה ב-1979, בשפה הגרמנית.

לו מענה כלשהו לשאלות רציניות. ללימוד המקצועות ההומניסטיים, הכולל לימוד ממקורות היהדות, אין תחליף כשהוא נעשה לשם התבוננות בערכים ובדמויות מן העבר שחייהן היו מלאי משמעות אל מול המרוץ העיוור אחר שיפור רמת החיים, שאיננו מבטיח משמעות כזאת. בחינוך פתוח וחילוני לא יעלה על הדעת לדבר במונחים של אינדוקטרינציה ואימוץ העבר בבחינת השבת עטרה ליושנה. העיון ביצירות מופת חייב להיעשות מתוך פיקחון ולא מתוך התבטלות בפני העבר על חסרונותיו ומגבלותיו. זו הצצה לעולמות אחרים, שיש דברים שאנחנו מבקשים ללמוד מהם ויש דברים שאנחנו דוחים אותם ומוותרים עליהם.

מבחינות מסוימות, מחנך העתיד יהיה קרוב יותר למורה הרוחני של דתות המזרח וחסידות הבעש"ט מלמורה בבית הספר שעוצב באירופה במאה ה-19. עם זאת יש לקוות שמורה העתיד לא יהיה דומה למורה הרוח המסורתי שדרש את התבטלות תלמידיו בפני סמכותו הרוחנית. מוטב שלמרות השינוי הצפוי ישמור מחנך העתיד על הממד החיובי שבהוראה האירופית, שראתה בעצמה מתווכת בין התרבות לתלמידים. המחנך לעתיד לבוא שיתווך בין עולם הרוח לבין תלמידיו יסייע להם לחפש בכוחות עצמם, מתוך אחריות אישית וחופש רוחני, את דרכם אל המשמעות. בפיתוח ההדגשים שתוארו לעיל תלויה במידה רבה החייאת חיי הרוח בבית הספר התיכון.

התנאים לחידושו של החינוך ההומניסטי בבית הספר התיכון¹⁰

שלושה מרכיבים חיוניים במיוחד לשם כינונו המחודש של החינוך ההומניסטי בבית הספר התיכון: הכשרת מורים חלופית, בנייה מחודשת של תכניות הלימודים, חומרי לימוד ואופני ההוראה של המקצועות ההומניסטיים ויצירת אינטגרציה בין תוכני הלימוד לאורחות החיים בבית הספר.

הכשרת מורים חלופית

תנאי להצלחתו של חידוש החינוך ההומניסטי בבתי הספר התיכונים הוא שמורי העתיד יוכשרו בדרך שונה מזו שהייתה נהוגה בעבר.¹¹ על התכניות לכלול, נוסף על המרכיב האקדמי והמרכיב הפדגוגי המסורתיים, מרכיב שלישי שלא היה קיים בעבר. כוונתי לקורסים ייעודיים שבהם ילמדו פרחי ההוראה להבחין בין היסוד ההוראתי ליסוד החינוכי, בין הוראת ידע ומיומנויות לבין העיסוק בחינוך לחיים ראויים ובעלי משמעות.

מכיוון שחינוך הוא עיסוק בראוי, מן ההכרח שיהיה בו ממד אידיאי. חשיבה אידיאית יוצרת פער עמוק בין המצוי לראוי. העוסק בחינוך חייב להכיר בפער זה ולפתח בתוכו ובהמשך בתלמידיו הבנה לכך שהעובדה שאי אפשר לבטל פער זה אלא רק לצמצמו במעט איננה מבטלת את ערכה של האידיאה או את האמונה בה. הראוי הוא הבסיס לאמונתו של האדם המחונך, אמונה משמעה הכרה בפרדוקסליות שנובעת מן המרחק שבין המצוי לראוי, שהרי טיבה של אמונה שאין היא מותנית בקיים אלא משקפת את השאיפה לעבר מה שראוי שיתקיים. בעבר דנו בסוגיות אלו מי שלימדו פילוסופיה של החינוך במסלולים השונים להכשרת מורים. תחום זה גווע כיום כמעט לחלוטין, ויש לחדשו באמצעות שילוב יסודות מעשיים בקורסים אלו. תלמידים העוסקים בראוי וחושבים שמדובר במצוי מגיעים בקלות לאובדן אמון ולציניות לנוכח הפער שבין השניים. בצד לימוד פילוסופי של סוגיית הערכים, האמונות והמשמעויות, יתרגלו הלומדים בקורסים אלו עיון במקורות דתיים וקלסיים, שיכלול הבחנה בין הראוי למצוי, ובין הידע והמיומנויות המקצועיות הנדרשות לשם הוראתם לבין הדיון הערכי במשמעויותיהם. הכשרה זו חייבת לכלול התנסות אישית, ובמסגרתה יתעמתו הלומדים עם תפיסותיהם האישיות ועם משמעות המקורות הנלמדים בעבורם. מורה המכוון להוראה משמעותית איננו יכול להסתתר מאחורי

¹⁰ הניסיון שצברתי במהלך עבודתי בבתי ספר תיכונים, בהכשרת מורים ובכתבת ספרי לימוד חדשים התמקד במקצועות היהדות: תנ"ך, מחשבת ישראל ותורה שבעל פה, שהם חטיבה עצמאית בתוך מכלול המקצועות ההומניסטיים הנלמדים בבית הספר התיכון הכללי. עם זאת, גישתי נוטה לאינטגרטיביות ולבין-תחומיות, ולפיכך הדברים יפים בעיני גם להוראת מקצועות אחרים ובעיקר ספרות, קולנוע ופילוסופיה. מנקודת מבטי, הגישה הדיסציפלינרית הנקוטה כיום בהוראת מקצועות אלו בבית הספר התיכון מוצדקת רק בחלקה, וקיומה בעתיד מוטל בספק. מבין השיטין יכולים קוראי מאמר זה להבחין בקריאתי ליצירת מקצוע הומניסטי שיכלול מצד אחד מרכיבים בין-תחומיים ומן הצד האחר מרכיבים שיוקדשו לרכישת כלים ספציפיים, באמצעות החלוקה המסורתית למקצועות השונים. אל לה לבין-תחומיות הערכית לטשטש את ההבדלים שבין טקסטים שונים, בין סוגות ספרותיות שונות ובין תקופות היסטוריות ומושבי חיים למיניהם, ועם זאת, ההבחנה בין היבטים אלו שולית אל מול המטרה הרוחנית של הוראת מקצועות מדעי הרוח, הנדונה במאמר זה.

¹¹ התחלות ראשוניות ביותר ניכרות בתכנית להכשרת מורים שהתקיימה במכון הרטמן בירושלים ובתכניות הייחודיות להכשרת מורים שנפתחו בשנים האחרונות באוניברסיטאות, ובהן תכנית "אופקים" להכשרת מורים מצטיינים להוראת תרבות ישראל, שבראשה אני עומד מסוף שנת הלימודים תשע"א, באוניברסיטת תל אביב.

העיסוק בהיבטים היסטוריים, לשוניים או אמנותיים של הטקסט הנלמד; עליו לפתח את היכולת לדון במשמעויות הערכיות והקיומיות של הטקסטים במהלך הכשרתו להוראה.

בנייה מחודשת של תכניות הלימודים, חומרי הלימוד ואופני ההוראה של המקצועות ההומניסטיים

השינוי בתפיסת תפקידם של מקצועות מדעי הרוח והיהדות בבית הספר התיכון מחייב רענון של תכניות הלימודים, יצירה של חומרי הוראה הולמים ושינוי דרכי ההוראה. כל תכנית לימודים במקצועות אלו היא תכנית סלקטיבית, שהרי ככל שתחומי הלימוד מתרבים, כך מצטמצם זמן הלימוד המוקדש לכל אחד מהם. תכנית לימודים היא תמיד תוצר של שיקול דעתם של יוצריה, שבחרו מבחר יצירות מצומצם מתוך כלל היצירות האפשריות.

שימת הדגש על מפגש עם ערכים ועם אורחות חיים כגורמים מקני משמעות, שתוארה לעיל, מחייבת בחינה מחודשת של תכניות הלימודים הקיימות ואף ארגון מחודש של המקצועות ההומניסטיים. אפשרות אחת היא ליצור מקצוע ליבה בין-תחומי (אינטרדיסציפלינרי) שיארגן סביב נושאים ערכיים, ולצדו מקצועות מסורתיים כהיסטוריה, ספרות ומקורות ישראל, שיילמדו במספר מוגבל של שעות ויאפשרו למעוניינים לימודים מוגברים בכל אחד מהם. אפשרות שנייה, יומרנית פחות, היא ליצור מקצוע אינטגרטיבי שייקרא "תרבות ישראל", והוא יארגן סביב נושאים ערכיים ויכלול הרחבות באמצעות מקורות נוספים. מכיוון שמאמר זה מצדד בחיזוק היסוד הערכי המשמעותי, ייתכן שנכון יהיה ליצור תכניות רחבות וגמישות, שייתנו יותר מקום לבחירותיהם של מורים ובתי ספר מתוך מאגר יצירות שיימצאו הולמות את המטרות המועדפות של החינוך ההומניסטי, שנדונו לעיל. ליכולתו של המורה להתמודד עם ההיבטים הערכיים של היצירה חשיבות רבה כשמדובר בחינוך למשמעות. בתכניות לעתיד לבוא חייב לחול שינוי בפרופורציות שבין יצירות שהן בעלות ערך היסטורי, אמנותי או תרבותי אך דלות מבחינת תרומתן לדיון המשמעותי, לבין יצירות שהיסוד הערכי מרכזי בהן.

אינני קורא לוותר על נכסי צאן ברזל, אך כשמדובר בחומרים שנבחרו משום שהם כוללים בעיקר נתונים היסטוריים החיוניים להשכלתם הכללית של הלומדים, חשוב לעודד להורותם באמצעות דרכי הוראה ממוחשבות, המאפשרות למידה אישית יותר. יש להפריד בין לימוד חומר מדעי לבין לימוד חומר הראוי לדיון ערכי. כיום אפשר לרכוש ידע רב באמצעות מאגרי המידע הממוחשבים ובדרכים המייתרות את ההוראה הפרונטלית. לפיכך, טקסטים שחשיבותם היא בהקניית ידע בסיסי רצוי ללמד באמצעות עזרים אלו. התלמיד יהיה פעיל יותר ברכישת הידע, יחוש שליטה רבה יותר בתהליך הלמידה ויוכל להיעזר בחומרי העשרה רבים שיאפשרו לו להרחיב את הלימוד בהתאם לעניינו האישי. לנוכח האמור לעיל יש לשקול במהלך הכנתן של תכניות הלימוד מה טיבם של החומרים, ולהפריד בין אלה הראויים להילמד באופן יחידי לאלה המחייבים דיון קבוצתי בהנחיית המורה. דיונים כאלה יחשפו את התלמידים לרובדי העומק שביצירה וישמשו זרזים לניהול דיון ערכי ולבירור שאלות ההווה והעתיד. בעיצוב חומרי הלימוד יש להימנע מאינדוקטרינציה, המובילה לשתי תגובות הפוכות ובלתי רצויות: דחייה מוחלטת של טקסטים משום היותם ארכאיים, או אימוץ מוחלט של העבר ללא יכולת לפתח חשיבה ביקורתית.

יכולתם של המורה והתלמידים לפתח דיון ער במשמעויות הערכיות של הטקסט הנלמד תלויה ביכולתו של המורה להציג את ההקשר הערכי באמצעות מגוון מקורות העוסקים בבעיות דומות. למשל, לימוד פרק תנ"ך או טקסט מדרשי תוך כדי קישורם לטקסטים שנכתבו בתקופות אחרות או בתרבויות אחרות, או קישורם ליצירה ספרותית מודרנית או לסרט קולנוע רלוונטי. בין-תחומיות כזאת היא מפתח להעמדת הדיון הערכי במרכז הבמה, שהרי בדרך זו יקל על התלמידים לפרוץ אל מעבר לפרטי הטקסט הנלמד אל שאלות החיים העקרוניות הניצבות מאחוריו.

כדי לשמור על חיוניותו של היסוד החינוכי בלימוד יש להקפיד על דרכי הערכה הולמות. את המרכיב המידעי יותר אפשר לבחון בדרכים קונבנציונליות, אם כי גם כאן יש להסתייג מערכן של בחינות המחייבות שינון של ידע שאינו קשור במשמעויות. לעבודות אישיות עדיפות ברורה על פני בחינות טכניות, אם נכתבו מתוך למידה אישית אמיתית. את העיון הערכי בטקסטים יש לבחון באמצעות כתיבה חופשית של התלמידים, בהתאם להנחיות המורים ובדרכי הערכה חלופיות, אישיות או קבוצתיות.

יצירת אינטגרציה בין תוכני הלימוד לבין אורחות החיים בבית הספר

תלמידי בתי הספר התיכוניים עוסקים זה שנים רבות במחויבות אישית ובפעילות קהילתית ערכית, שמבחינות רבות הן שיאה של הפעילות החינוכית המתקיימת במסגרת בתי הספר. כשל גדול בהוראת המקצועות ההומניסטיים בבתי הספר כרוך במיעוט הקשר שבין הלימוד העיוני לבין עשייה זו. הצלתם של המקצועות ההומניסטיים והפיכתם לליבה הרעיונית של התהליך החינוכי תלויות גם ביכולתם של המורים לחולל קישור בין התהליך הלימודי לבין חיי המעשה של התלמידים. החיים הנחווים בבית הספר מותירים את רישומם בתלמידים, כשם שהחיים שמחוצה לו מותירים בהם את רישומם. בית הספר הוא מרחב חיים שלעתים רק בו יוכלו התלמידים לחוות מימוש, ולו חלקי, של אידיאלים המתעוררים בהם בעקבות לימודיהם. זאת הזדמנות חשובה להטעים את התלמידים במשהו שונה במידת-מה מן התחרותיות, הכוחנות והמרדף אחר הישגים חומריים המתרחש ללא הרף בחברה הכללית. אם בחיי בית הספר אין ערך מוסף על החיים שמחוץ לכתליו, לא יוכלו הערכים הנדונים בשיעורים העיוניים להטביע חותם של ממש בלבם של התלמידים. ההתנסות בעולם שונה במעט תותיר בתלמידים כמיהה לחיים ראויים כשייצאו מחממת בית הספר ויאלצו להתנהל בעולם הבוגרים. אינני מטיף ליצירת חממה מלאכותית, אלא ליצירת מסגרת שבצד המצוי בה יש מקום למימוש כלשהו של הראוי, בלי ציניות מיותרת.

עוצמתו של החינוך היהודי המסורתי מתגלמת בעיקרון "גדול תלמוד [תורה] שמביא לידי מעשה" (תלמוד בבלי, קידושין מ ע"ב). עיקרון זה לא חלחל דיו למערכת החינוך הכללית אלא בהקשרים ספציפיים ובעייתיים ביותר. הכישלון איננו מקרי, שהרי קל יותר לממש עיקרון זה בחינוך אינדוקטריני, וקשה מאוד לממשו בתרבות ביקורתית, ספקנית ואינדיווידואליסטית. עם זה אסור להם לקשיים האובייקטיביים לרפות את ידי המורים, דווקא משום שאנו חיים בחברה הנמדדת בערכם המעשי של תוכני הלימוד. בחברה פתוחה וחילונית אין לצפות למימוש פשוט וישיר של הלימודים ההומניסטיים, אך גם אין להשלים עם הנתק בין הלימוד העיוני לחיי המעשה. שינויו של המצב תלוי בשני גורמים לפחות. האחד, ההבנה מצד המורים כי באחריותם ליצור קשר בין העיסוק העיוני בשאלות ערכיות לבין חיי המעשה של התלמידים; הגורם האחר הוא עידוד התלמידים לחפש ביטוי מעשי בחייהם לדיונים העיוניים בשאלות ערכיות ומשמעותיות במסגרת הלימודים ההומניסטיים. עידוד זה חייב להתבסס על תפיסה פלורליסטית ופתוחה, שאיננה חונקת יוזמות בלתי שגרתיות של התלמידים מתוך הבנה שהתנגדות מידית עלולה לחנוק כל עשייה באִגָּה, ואילו שיח חינוכי יכול לנתב גם יוזמות בעייתיות בעיני המורים לפסים קונסטרוקטיביים.

קווים לעיון באחריות כדוגמה לסוגיית לימוד קיומית

בשיעורים שמהלכם הרעיוני יידון להלן יבחנו התלמידים את היבטיה השונים של האחריות בעקבות לימוד של סיפור הגירוש מגן עדן וסיפור קין והבל. בתפיסת העולם הדתית השגרתית, עיקרו של חטא גן העדן הוא האכילה מעץ הדעת למרות האיסור האלוהי לאכול ממנו. מרטין בובר, לעומת זאת, הדגיש בעקבות שאלתו של האל "איִכָּה?" (בראשית ג ט) וברוח המסורת החסידית את הדיאלוג שבין האל לאדם לאחר האכילה מן הפרי האסור. בפתח החוברת *דרכו של אדם על פי תורת החסידות* הוא מביא את הסיפור על שיחתם של רבי שניאור זלמן מלאדי וראש הבולשת הרוסית, שנכנס לתא המאסר של הרב בשעה שישב בבית האסורים בפטרבורג וציפה לחקירתו. שאל השר את הרב: "הייתכן שהקדוש ברוך הוא, היודע הכל, שואל לאדם 'איכה?' השלב לו הרב: "מאמין אתה שהתורה נצחית היא, ונאמרה לכל אדם שבכל עת ובכל דור?" אמר לו השר: "מאמין אני בכך". "אם כן", אמר הצדיק, "הוא הדבר שהקב"ה קורא לכל אדם שבכל זמן ועידן: 'איכה, היכן אתה בעולמך? כבר עברו וחלפו כך וכך ימים ושנים מקצבת חייך, ואתה עד היכן הגעת בעולמך?'"¹² הקריאה הקיומית החסידית בסיפור המקראי איננה מוציאה את הפסוק מהקשרו, כפי שנדמה בתחילה, אלא היא פרי עיון מעמיק בסיפור עצמו. איסור האכילה הוא הציווי השלילי שבסיפור, אולם ראשיתו של הסיפור בציווי חיובי, כמשתמע מפירושו של אבן עזרא על הכתוב "ויניחהו בגן עדן לעבדה ולשמרה" (בראשית ב טו). האחריות לעבד את הגן ולשמרו מפני חיות היער, המתוארת בסיפור שלא בלשון ציווי ישיר, היא הדרישה הערכית הראשונה המתוארת בסיפור גן עדן. חטאו הכבד של אדם הראשון טמון בחוסר יכולתו לשאת באחריות לחייו ולמעשיו. בתשובתו לשאלה "איכה?" הוא משליך את האחריות על חוה אשתו, כשם שזו השליכה את

¹² בובר, מ' (תשי"ז). דרכו של אדם על פי תורת החסידות. ירושלים: מוסד ביאליק. עמ' 7-13.

האחריות על הנחש. סבלות העבודה הקשה והלידה שנגזרו על אדם וחוה עוד בטרם גורשו מגן עדן כרוכים בראש ובראשונה בחוסר אחריותם ולא רק באי-ציותם לאיסור האכילה מפרי העץ. רק הגירוש מגן עדן מוצדק בסיפור על ידי החשש האלוהי שאדם וחוה לא יעמדו בעתיד גם בפני איסור האכילה מעץ החיים. מכלל לאו אתה לומד הן. ההסתרה וחוסר האחריות האישית הניכרים בהשלכת האשמה על הזולת חושפים את מהותם של החיים הראויים. בובר, ברוח הפילוסופיה הדיאלוגית שניסח בספרו "אני ואתה"¹³, ראה בדיאלוג שבין אדם לאלוהים את המרחב שבו נחשפת אחריותו של אדם על חייו, הקודמת לכל אחריות אחרת.

הפילוסוף והמחנך עמנואל לוינס, שחלק על בובר בנקודה זו, טען שמאמר חז"ל "עבירות שבין אדם למקום יום הכיפורים מכפר עבירות שבין אדם לחברו אין יום הכיפורים מכפר" (תלמוד בבלי, יומא פה ע"ב) הוא תמציתה של היהדות המקראית הרבנית, משום ש"אחריותו האישית של האדם ביחס לאדם היא כזאת שאין האל יכול לבטלה"¹⁴. לוינס עיגן את דבריו בעיונו בסיפור קין והבל, שמוצגת בו אי-אחריות מוחלטת ביחסים שבין אדם לחברו. בנם של אדם וחוה חוזר על אותו חטא אולם מתוך המחשבה שכל אדם קיים לעצמו ושהכול מותר, כפי שמשתקף מתשובתו הידועה "השומר אחי אנכי?" (בראשית ד ט). בסרט סיפור קצר על רצח, מתוך סדרת הסרטים עשרת הדיברות, הבמאי הפולני קז'ישטוף קישלובסקי מציג צעיר כפרי בן 20 שרצח באכזריות נהג מונית שנבחר על ידיו באקראי. בדקות שלפני הוצאתו להורג, כשהוא מבקש להיקבר ליד אביו ואחותו, בת 12, הבחור מתוודה באוזני סגורו כי הוא וחברו היו שיכורים כשנהגו בטרקטור שדרס את האחות האהובה עליו. לכאורה, הסרט מעלה לדיון את שאלת עונש המוות, אך בעיית ההשלכה והטלת האשמה על גורם אחר כתחליף לנשיאה באחריות נחשפת מתוך מעשה הרצח בדם קר שביצע הבחור בנהג המונית שבו בחר לו לקרבן. את לימוד סוגיית האחריות לנוכח הסיפורים המקראיים אפשר ללוות בצפייה בסרטו של קישלובסקי ובקריאת חלקים מתוך החטא ועונשו מאת דוסטויבסקי. הדיונים בסרט ובספר צריכים, כמובן, להיות חלק בלתי נפרד מן הלימוד, ומטרתם לעורר חשיבה מעמיקה על אחריות, חוסר אחריות, היחס בין אחריות אדם כלפי עצמו לבין אחריותו כלפי זולתו, וסוגיית ההשלכה עקב חוסר היכולת לשאת באחריות ובתוצאותיה החמורות.

הסינתזה המובנית בסיפור המקראי בין אחריותו של אדם לעצמו לבין אחריותו לרעו ולעולם היא עיקרון חיוני ביותר לאדם בן ימינו, המתחבט בקשיים הכרוכים בחיבור שבין שלושה. בובר הקדים לאחריות המוסרית את האחריות האישית של האדם על חייו, בעוד לוינס השתית את האחריות על מחויבותו של האדם לאחריותו של הזולת. הנס יונס, שהוזכר לעיל, העלה לעומתם את ההכרח להתייחס בכובד ראש למצב החדש שיוצרת הטכנולוגיה המודרנית, המחייבת את אחריותו של האדם להבטחת המשך קיומו של העולם. מצב זה מחייב אותנו לקרוא קריאה מחודשת את הצו "לעבדה ולשמרה". העיון במחשבתם של שלושה הוגים אלו חייב להשתלב בדיון הספרותי שתואר לעיל. סיפור גן עדן הוא תשתית נפלאה לעיון בסוגיית האחריות, וכבר בו מוצג הקשר שבין חוסר אחריות לאובדן טעם החיים. החיים בגן עדן משקפים את חוויית האחדות והמלאות, ואילו הגירוש וחי הנודדים של קין מסמלים את חוויית הניכור הכרוכה באובדן המשמעות בחיים. עיון כזה לא יכול להיעשות רק באמצעות הטקסט המקראי הגולמי, אלא הוא מחייב עיון בספרות מדרשית ומודרנית והסתייעות ביצירה קולנועית ובפרשנות פילוסופית כמו אלה שהוצעו לעיל. בין-תחומיות אינה ערך כשלעצמו, כמו שטועים לחשוב, אולם היא חיונית ביותר לשם שילוב בין סוגות שונות המאפשרות העמקת ההבנה במשמעויות הכרוכות בנושא הנדון. אין לי ספק שלימוד מסוג זה ייחרת עמוקות בלבם ובמוחם של התלמידים, וההערכה הכנה לחוכמה הטמונה בסיפור המקראי, שתירכש במהלך לימוד כזה, תעלה עשרות מונים על כל הטפה ושינון.

לקריאה נוספת

רות, ח"י (תשכ"א). החינוך וערכי האדם: פרקים בהשתלשלות הרעיון ההומניסטי בחינוך. תל אביב: דביר.
Jonas, H. (1984). The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age. Chicago, IL: University of Chicago Press.

¹³ בובר, מ' (1980). אני ואתה. בסוד שיח (עמ' 3-103). ירושלים: מוסד ביאליק.

¹⁴ לוינס, ע' (2007). חירות קשה – מסות על יהדות. תל אביב: רסלינג. עמ' 81.

“המטה נגד גזענות בישראל” – קואליציית ארגונים המשקפת את הקבוצות והקהילות השונות בארץ ופועלת לביעור תופעות של גזענות במדינת ישראל.

אסתר עילם – דוקטור לשם כבוד מטעם האוניברסיטה העברית, וזה כשלוש שנים פעילה במסגרת “המטה נגד גזענות בישראל” ומייצגת בו את תנועת “אחותי – למען נשים בישראל”. ממייסדות הפמיניזם בישראל בראשית שנות השבעים וממקימות מרכז הסיוע לנפגעות תקיפה מינית בתל-אביב. בשנת 1983 הציע המרכז למזכירות הפדגוגית לטפל בתוך מערכת החינוך בפגיעות מיניות בילדים, ובעקבות זאת פיתחו ד”ר ראובן אש וגברת זהבה סנה-אור תכניות חינוך לילדים, הורים, ומורים בנושא זה. אסתר עילם מעבירה סדנאות בנושא “פירוק גזענות” על-פי משנתה של ד”ר ריקי שרובר-מרקוזה.

לפרטים נוספים: אסתר עילם 054-3180843 עו”ד נידאל עותמאן 054-7730162

חינוך לאפס סובלנות לגזענות במערכת החינוך בישראל

מבוא: המשקל הערכי של ביעור הגזענות בהקשר החינוכי

א. גזענות היא תופעה בלתי נסבלת בחברה האנושית. באופן ספציפי מדובר ביחס שלילי בלתי רציונלי המופנה כלפי מי שמשתייכים/ות לקבוצות מסוימות בחברה עקב שוני מסוים בינן לבין קבוצות אחרות בעלות תפקיד הגמוני בחברה.

כיום אפשר למצוא תופעות של גזענות בכל רמות התפקוד החברתי – החל בדרך שבה מובנים יחסים אנושיים במערכות החברה, התרבות, הפוליטיקה וכד’, וכלה בדפוסי התנהגות הבאים לידי ביטוי ביחסים בין-אישיים. מערכת החינוך בארץ אינה יכולה להתעלם מקיומה של גזענות בחברה הישראלית, ועליה להציע מענה הולם ודרכי פעולה מתאימים.

ב. גזענות איננה גזרת טבע: אין זו תופעה מולדת, אלא התנהגות הנרכשת במהלך החיים במסגרת חברה המאפשרת לה להתקיים. הוכחה לכך מספקים מחקרים שלא צפו בתופעות של גזענות בקרב בני/ות הגיל הרך מאוד, אך הן הופיעו והתחזקו בהדרגה, ובקרב גילאי 3-4 ואילך כבר היה אפשר לזהות בהתנהגותם של ילדים וילדות תוצאות של סוציאליזציה לגזענות. עובדות אלו מאפשרות להאמין שאפשר לקיים חברה ללא גזענות, וכי במצב הקיים מערכת החינוך יכולה להציע לתלמידיה ולתלמידותיה מצעים יעילים לשם ביעורה.

ג. חינוך אנטי-גזעני אמור להציג את הסוציאליזציה לגזענות כפרקטיקה שגויה מבחינה רציונלית ואנטי-אנושית מבחינה חברתית. ביעור של עמדות גזעניות מיטיב לא רק עם הפרט ועם מערכת הערכים שהוא פועל לפיה, אלא גם עם הכלל בכל הנוגע לרמת התפקוד של החברה כולה, בדרך של בניית חברה טובה ובריאה יותר מחברה שאינה מבערת את הגזענות מקרבה.

מטרות ויעדים של ביעור גזענות בכל רמות התפקוד של מערכת החינוך

א. על מערכת החינוך לשאוף לבנות את עצמה כמערכת לא גזענית. לשם כך עליה לבדוק את עצמה ובהתאם לזה להציב יעדים שיאפשרו לה להתקיים כמערכת לא גזענית. עליה גם להקים מערך ניטור מתאים כדי לתקן את עצמה בהתמדה. אחת המטרות היא הסרת המחסומים של ניכור ושל חוסר ידע על הזולת. אי לכך יש להציב בתור יעד יצירת יחסי אמון ושיתוף פעולה בין תלמידות ותלמידים מהקבוצות השונות. לשם השגת יעד זה אפשר ליזום פעילויות המאפשרות היכרות הדדית לאורך זמן, ולהפעיל מיזמים המצריכים שיתוף פעולה מצד כלל ציבור התלמידים. לדוגמה, מפגשים משמעותיים בין תלמידים יהודים וערבים ושיתופי פעולה בין בתי ספר מהמגזרים השונים.

ב. על מערכת החינוך להציע תכניות שמטרתן לפרק עמדות גזעניות. תכניות אלו יובנו באופן ספציפי עבור השותפים השונים במערכת: תלמידים ותלמידות, מורים ומורות, מפקחים ומפקחות, וכיוצא בזה.

ג. תכניות לחינוך אנטי-גזעני יציבו יעד של חינוך להימנעות מהתנהגויות המבטאות או מאפשרות לבטא עמדות גזעניות. זאת, למשל, באמצעות חשיפת אי-הרציונליות וחוסר האנושיות של תכנים המבוססים על סטראוטיפים, הטיות, דעות קדומות, מיתוסים, עמדות מפלות, וכיוצא בזה. בד בבד יש להציג את הצד הרציונלי והאנושי של חשיבה שוויונית ולעודד רגשות הזדהות ואמפתיה עם הזולת. זאת כדי לאפשר קבלה טבעית של שוני מכל סוג וכיבוד זהויות שונות של פרטים ושל קבוצות.

ד. החינוך לאי-גזענות מושתת על הרעיון כי יש להטמיע בכל פרט את תחושת האחריות לבניית חברה נטולת גזענות וליצירת אפשרויות למימוש חברה כזו ברמה האישית וברמה הקולקטיבית.

ברמת הביצוע:

אפשר להיעזר בתכניות קיימות ברחבי העולם שכבר נצברו בהן ניסיון ולקחים. מדובר במגוון תכניות שיש בהן שילובים שונים של לימוד ופעולה (פרויקטים) והן בעלות נקודות מוצא שונות. למשל: תכניות אימון למורים/ות; תכניות לטיפול בקונפליקטים על רקע גזעני; תכניות המדגישות היכרות הדדית בין זהויות; תכניות המציגות את הקשר שבין יחסים לא שוויוניים לבין גזענות, וכיו"ב.

הארגונים הנכללים במטה למאבק בגזענות:

המרכז הרפורמי לדת ומדינה, מרכז תמורה, מרכז מוסאוא לזכויות האזרחים הערבים בישראל, עמותת סיכוי, תנועת "אחותי – למען נשים בישראל", פורום הכרה – למען הכרה בכפרי הבדואים הלא מוכרים בנגב, קואליציית נשים לשלום, רופאים לזכויות אדם, הקשת הדמוקרטית המזרחית, טבקה – משפט וצדק לעולי אתיופיה, מעגלים-חלקאת, אג'נדה, קו לעובד, פורום דו-קיום בנגב לשוויון אזרחי, מהפך-תג'יר, עמותת ג'דאר, תנד"י – תנועת נשים דמוקרטיות, מעאן, פור"ה, מרכז חיראק לקידום השכלה גבוהה במגזר הערבי, מחסום ווטש, המוקד לסיוע לעובדים זרים, ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, האגודה לזכויות האזרח בישראל, הקשת בערד, ארבאט, עמותת משפחות מעורבות, מורשתנו, הרשימה לאיכות המקצוע וזכויות האדם בלשכת עורכי הדין, בית הספר לשלום בנווה שלום.

פעילים ופעילות עצמאיים.

פרופ' דן ענבר – פרופסור אמריטוס באוניברסיטה העברית בירושלים. בוגר ומוסמך האוניברסיטה העברית ובעל תואר דוקטור לפילוסופיה מאוניברסיטת קליפורניה בברקלי. תחומי המחקר וההוראה העיקריים שלו הם מדיניות חינוך, תכנון חינוך, התנהגות ארגונית ומנהיגות חינוכית. פרופ' ענבר שימש מנהל בית הספר לחינוך וסגן הדיקן בפקולטה למדעי הרוח. במסגרת פעילותו הציבורית היה יו"ר הוועדה הממלכתית לבחירה בחינוך והמדען הראשי של הכנסת לענייני חינוך. השתלם באוניברסיטת סטנפורד, במכון לחינוך של אוניברסיטת לונדון, ב-OISE בטורונטו ובאוניברסיטת מלבורן. לימד ארבע שנים בבית ספר קיץ של אוניברסיטת הארוורד והיה נשיא האגודה הבינלאומית לתכנון החינוך (ISEP). כיום ענבר הוא יו"ר תחום החינוך במכון ון ליר בירושלים ועורך כתב העת המדעי "דפים", המתמקד במחקר חינוכי ובהכשרת מורים. עניינו בערכים נגזר מעיסוקו במדיניות, מנהיגות ואחריות, תוך דגש על הקשר שבין מבנה המערכת לבין ערכיה.

על חינוך לערכים ועל "בירוקרטיה ערכית"

מבוא

קיומם של יחסים דיאלקטיים בין ההכרח בקיומו של מבנה ארגוני יציב בחינוך לבין השאיפה לחנך לקראת מערכת ערכים מועדפת הם נקודת המוצא לדיון הנוכחי. כל מערכת חינוך ממוסדת חייבת להתבסס על מבנה ארגוני, שלפעמים הוא נוקשה ולפעמים רופף, אך תמיד הוא קיים. עדיין לא נמצא הפתרון הארגוני לחינוך שלא יצטרך להתבסס על מבנה ארגוני מוסדר ויציב. בה בעת אין מערכת חינוך שיכולה לטעון באמת כי אינה מחנכת לערכים. למעשה, אין מערכת חינוכית שאין בה חינוך ערכי. הערכים יכולים להיות גלויים או סמויים, חד-משמעיים או רב-משמעיים, בהירים או עמומים, אך הם תמיד קיימים.

הדיון בחינוך לערכים מושתת על "הגיונות סותרים".¹ קליינברגר טוען, למשל, ש"אין לנו זכות לחנך לערכים מחייבים",² אך באותה נשימה הוא ממשיך וכותב "אין לנו אפשרות להימנע מחינוך לערכים מחייבים".³ ס' יזהר, מתוך התחבטות בשאלת הזכות לחנך לערכים מחייבים, מעלה שלוש נסיבות שבהן יש לערכים מקום ריאלי בחינוך: הראשונה, השלילית, היא כאשר כופים אותם בלי יכולת להתנגד להם. שתי הנסיבות האחרות הן חיוביות: האחת, כאשר המחנכים משמשים דוגמה אישית ללא מיסיונריות, והאחרת, כאשר מתקיים חינוך לערכים מתוך חופש בחירה והסכמה של המתחנכים.⁴ אין ספק שהנסיבה האחרונה, המבוססת על הזכות שלא להסכים, מבליטה את רעיון הפלורליזם כאידיאולוגיה ולא רק כתופעה קיימת או מצב.⁵ האידיאולוגיה של הפלורליזם, כעיקרון בסיסי, "מושתתת על ההכרה בזכותם של בני אדם להשתייך לקבוצות התרבות שלהם מבלי שהשתייכותם זאת תפגע באחת מזכויותיהם האחרות בחברה ובמדינה".⁶

לפיכך, השאלה אינה אם מותר או צריך לחנך לערכים; ובד בבד, השאלה אינה אם טוב ורצוי למערכת חינוך שתהיה מבוססת על ארגון ומבנה יציב. אלה שני מצבים בלתי נמנעים היוצרים את הדיאלקטיקה ואת המתח שבבסיס הדיון הנוכחי.

השאלות הנדונות כאן הן:

- מהם היחסים בין התהליכים המשוקעים במבנה הארגוני לבין החינוך לערכים מועדפים?
- מה משמעות האינטראקציה בין חינוך לערכים מועדפים לבין המבנה הארגוני?

¹ לם, צבי, 1973. ההגיונות הסותרים בהוראה, ספרית הפועלים, תל אביב.

² קליינברגר, אהרון, 1961. "הזכות לחנך לערכים מחייבים", מגמות, יא/4. עמ' 337.

³ שם.

⁴ סמילנסקי, יזהר, 1975. על החינוך ועל חינוך לערכים, עם עובד, תל אביב. עמ' 48.

⁵ לם, צבי, 1997. "רעיון הפלורליזם ויישומו בחינוך הישראלי", אילן גור-זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני,

מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים. להלן: לם, צ' 1997. עמ' 207.

⁶ שם, עמ' 208.

- כיצד אינטראקציה זו עשויה להשפיע על המבנה הארגוני, ואילו תהליכים ארוכי טווח הנגזרים מהמבנה הארגוני עשויים לעצב דפוסים, שיטות ואף תכנים ערכיים?

תוקפו של הדיון אינו נגזר מסוג הערכים המועדפים על ידי מערכת החינוך בזמן נתון, אלא מעצם ההתארגנות המובנית להפעלת חינוך לערכים מועדפים. לפיכך הדיון עשוי להיות תקף לכל סוג של ערכים מועדפים שמערכת חינוך זו או אחרת נערכת להקנותם או לחנך לקראתם. מאידך, ככל שמערכת הערכים תהיה הוליסטית יותר, כלומר שלמה יותר, ברורה יותר, חד-משמעית יותר, ותכוון לדפוס התנהגות וחישיבה מקיפים יותר, הסיכוי להתפתחותה של מה שיכונה להלן "ביורוקרטיה ערכית" יהיה גדול יותר. הדיון הנוכחי יתמקד אפוא בקשר שבין המבנה לתהליך ובין הכוונות הרצויות לתוצאות אפשריות, ובהשלכות שעשויות להיות למנגנוני הפעלה שיכונו להבטחת חינוך למערכת של ערכים מועדפים, השלכות שעשויות להביא לידי צמיחתה של "ביורוקרטיה ערכית".

על מבנה ותהליך

האם אפשר שמערכת חינוך תתקיים ללא מבנה ביורוקרטי, ללא מערך מינהלי, מקצועי וממוסד? התשובה, כמובן, שלילית. לפיכך, אין כאן קריאה לבטל את המבנה הביורוקרטי. הקמתה של מערכת חינוכית ובה אלפי כיתות, אלפיים בתי ספר, מערך שלם של תכניות לימודים, עשרות אלפי מורים ויותר ממיליון תלמידים המשובצים לכיתות, לבתי הספר ולמורים מחייבת הקמת מנגנון ארגוני מורכב. זה כורח המציאות. זה הפתרון האפקטיבי לחינוך לכול. המערכת יכולה להיות מאורגנת ברמה הארצית בשיטה מרכזית, או ברמה המקומית בשיטה ביזורית – כך או כך, המנגנון הארגוני הממוסד ניצב בבסיס המערכת. אך ככל שהמערכת ממורכזת יותר ומבוססת על מערך היררכי ברמה הלאומית, ככל שהיא קשורה ומשולבת יותר במארג הפוליטי, ההשפעה והחשיבות של התפתחות "ביורוקרטיה ערכית" תהיה גדולה יותר.

במערך הארגוני של החינוך, כמו בכל מערכים ארגוניים אחרים, משוקעת הנטייה להבניה. נטייה זו נגזרת מהמאמצים הארגוניים להשיג יותר אפקטיביות ויותר יעילות, מאמצים הדוחפים קדימה את הנטייה להבנות ולפתח תהליכים שנועדו לשמור על יציבותו והמשכיותו של המערך הארגוני.

בהקשר הנוכחי ייבחנו חמישה מאפיינים עיקריים העומדים בבסיס תהליך ההבניה הארגוני: (1) קביעת גבולות למערכת (2) סטנדרטיזציה (3) פיקוח ובקרה (4) שליטה (5) צמצום השונות.

1. **גבולות המערכת**: כל מערכת ארגונית פועלת במסגרת של גבולות הקובעים את מרחב השליטה הישירה שלה. גבולות אלו תוחמים את המרחב הפיזי, את מרחב הזמן, את מרחב התכנים, את שיטות העבודה, ואת המשתתפים והלקוחות שהארגון מפעיל או מתייחס אליהם. הלגיטימציה של הארגון מתוחמת בגבולות אלו. הגבולות מבטיחים את המערכת מפני דרישות שאין ביכולתה למלא, ומגנים על שאר הפעילויות והמערכות מפני השתלטותה של מערכת דומיננטית אחרת. הגבולות תוחמים לא רק את מרחב הפעולה של הארגון, אלא גם את מרחב האחריות שלו. גבולות המערכת הארגונית נגזרים בין היתר ממטרות הארגון וממערכת הערכים שהיא מושתתת עליה. הגבולות עשויים להיות ברורים וחד-משמעיים, הם עשויים להיות גם עמומים ולא יציבים. תהליכי ההבניה מושפעים מהמתח שבין הצורך בהגדרה חד-משמעית של הגבולות כדי להבטיח שליטה והשפעה, לבין השאיפה להשאיר עמומים כדי לצמצם קונפליקטים והתנגשויות תוך-ארגוניות; בין הרצון להרחיב את הגבולות כדי להגביר את השליטה, לבין הרצון להישאר בגבולות הלגיטימציה כדי לצמצם קונפליקטים בין-ארגוניים. למטרות הארגון, הנגזרות מהערכים שהארגון פועל על-פיהם, תהיה השפעה על סוג הפתרון למתח הזה.

2. **סטנדרטיזציה**: כל ביורוקרטיה כשיטה מינהלית מבוססת על תהליכים של האחדה, של קביעת סטנדרטים ביצועיים ושל ניסיון לקבוע סטנדרטים של תפוקות. עוצמת הסטנדרטיזציה, הבאה לידי ביטוי הן בהיקף הסטנדרטים והן בפירוט שלהם, שונה מארגון לארגון בהתאם לתכנים ולמטרות הייחודיים לו ולמרחב הפעולה שלו. אך מעבר לשוני בסוג, ברמה ובהיקף של הסטנדרטים, בכל הארגונים קיימת השאיפה להגביר את הסטנדרטיזציה ובאמצעותה להגביר את האפקטיביות. סטנדרטיזציה באמצעות האחדה ודמיון בין פעולות, דרכי עבודה ותוצרים נתפסת כתהליך המקדם אפקטיביות. גם אם מטרות הארגון הן להפיק תוצרים מגוונים, בכל אחד מהתוצרים השונים ייעשה מאמץ ליעל את התהליך באמצעות האחדת הפעולות או האחדה של טיב התפוקות.

3. **פיקוח ובקרה**: בכל ביורוקרטיה קיימים מנגנוני פיקוח ובקרה. מנגנונים אלו עשויים להיות בעלי פנים שונות ולבוא לידי ביטוי אופרטיבי בדרכים שונות, אך תמיד הם קיימים, הם חלק בלתי נפרד מכל מערך מינהלי. שמירה על גבולות הארגון ועל תהליכי ההאחדה והסטנדרטיזציה, שמירה על רמת התפוקות וטיבן – כל אלה מחייבים מנגנוני פיקוח ובקרה. המנגנונים האלה זקוקים לעוצמה כדי לעמוד מול שאיפתם של עובדי המערכת (בחינוך – המורים, המנהלים, ההורים ואף התלמידים) לעצמאות ולחופש פעולה רבים יותר, ולעמוד מול השונות הנגזרת מהעובדה שכל עוד יהיו תהליכי הביצוע נתונים בידי אדם, הם לא יהיו זהים. רמת האחידות שתידרש ומידת העצמאות האפשרית יהיו שונות בתוכני הפעולה בתוך כל ארגון ובין ארגונים שונים כפונקציה של ייעודם. ההתנגדות הטבעית לבקרה מצד עובדי המערכת והשונות המשוקעת בכל תהליכי הביצוע משתלבות ומחזקות את הנטייה לשמור על עוצמת הפיקוח והבקרה ולחזקן.

4. **שליטה**: כל מערכת ארגונית מתבססת על עקרון השליטה, על שיטה מוסכמת לקביעת עקרונות פעולה, וזאת כדי להבטיח את האחידות הנדרשת ואת הסטנדרטים המצופים. זו הלגיטימציה, הזכות המוסכמת להפעיל עוצמה ביצועית. אחד הביטויים האופרטיביים לעיקרון זה הוא השליטה על משאבים. מצופה כי חלוקתם תשקף הכרעות פרופסיונליות, מתוך שאיפה להשיג אפקטיביות אופטימלית של של מימוש המטרות. אך מכיוון שהמטרות משקפות את ערכי הארגון, חלוקת המשאבים משקפת גם את סדרי העדיפויות הארגוניים, ומדיניות ההעדפות בהקצאת משאבים ומאמצים היא פונקציה של הערכים. מבחינה זו, הערכים מקנים לגיטימציה למדיניות של הקצאת המשאבים גם אם היא עונה על דרישות ערכיות שעשויות לסתור שיקולים פרופסיונליים.

5. **צמצום השונות**: ביורוקרטיות שואפות לפעול במרחבים של אחידות. כל ביורוקרטיה רואה בשונות בעיה שיש להתמודד עמה. המערכת שואפת לצמצם את השונות במגוון התהליכים שהיא מפעילה, בתפוקות, ובהתנהגותם של המשתתפים בפעולות הארגון. תהליך ההבניה מתנגש עם השונות. ההיענות לכל מגוון השונות האפשרי חושפת את הארגון לתהליכים מורכבים הנתפסים כמתנגשים עם האפקטיביות הנדרשת והמצופה מהארגון. תהליכי ההאחדה, הסטנדרטיזציה, מנגנוני הפיקוח, קביעת גבולותיה של המערכת, השליטה על משאבים והפעלת העוצמה הלגיטימית לביצוע – כל אלה מביאים לצמצום השונות או לשליטה בה. בד בבד, השאיפה לצמצם את השונות תגביר את הסטנדרטיזציה ומנגנוני ההאחדה ואת הפיקוח, תוך העמקת השליטה.

חמשת המאפיינים הללו קשורים זה לזה ומושפעים זה מזה. הקשרים אינם סטטיים, ושינויים במאפיין אחד משפיעים על עוצמת המאפיינים האחרים תוך כדי שינוי מתמיד.

הדינמיות הזאת עשויה להאיר את דיאלקטיקת ההבניה. קיומה וקבלתה של השונות מצריכים מאמץ, ולכן השונות עשויה להיתפס במונחים של מחיר שיש להורידו. לפיכך, לביורוקרטיה ששואפת לאפקטיביות ויעילות יש נטייה טבעית ומנגנון פנימי לעיצוב גבולות הארגון, להעמקת השליטה ולצמצום השונות, לעתים הרבה מעבר למה שתוכנן מראש.

לתופעה זו משמעות ייחודית במערכות חברתיות כמו חינוך, שבהן השונות היא המהות, וכאשר השונות היא מטרה ויש לה ערך ולא רק מחיר. ארגון השואף להוריד את המחיר עלול גם להוריד את הערך. לפיכך, מהותו של החינוך עומדת בסתירה לתהליכי ההבניה וצמצום השונות. זהו מאבק אימננטי בין התהליך החינוכי, היוצא מנקודת מבט פלורליסטית, המכיר בשונות האינדיווידואלית או אף הקבוצתית והרואה במגוון של שיטות ההוראה אמצעי הכרחי, לבין תהליכי ההבניה וצמצום השונות שהם אימננטיים למבנה ארגוני ביורוקרטי. תפיסת המערכת החינוכית כמערכת בעלת "חיבורים רופפים"⁷ אינה רק תיאור מצב, אלא גם מסגרת קונצפטואלית המבקשת להציע פתרון למתח הדיאלקטי הזה.

הביורוקרטיה הערכית

הטיעון המרכזי בדיון הנוכחי הוא שהניסיון לעגן מערכת של מטרות מועדפות במבנה ארגוני מוגדר שתפקידו להבטיח את הנחלת הערכים המועדפים לכלל מערכת החינוך, עלול להשתלב עם הנטיות להבניה ולצמצום השונות ולהביא לידי היווצרותה של "ביורוקרטיה ערכית". ערכים מיועדים לשמש

⁷ Weick, Karl, 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly. Vol. 21 (1), pp.1-19.

לארגון מגדלור המאיר לסירוגין והמשמש נקודת ציון וכיוון שלפיה המערכת מתכוונת. המערכת החינוכית בחברה דמוקרטית ופלורליסטית מאופיינת בריבוי מטרות הנגזרות ממקבץ של ערכים חינוכיים וחברתיים שאינם מונוליטיים. ערכים אלו יכולים להיות חופפים, ניטרליים אלה לאלה, משלימים אלה את אלה או אף סותרים אלה את אלה. הדבר אינו צריך להפתיע, וזאת משתי סיבות עיקריות: ראשית, הערכים החינוכיים והמטרות החינוכיות משקפים גם אינטרסים חברתיים, ובחברה דמוקרטית בעלת מאפיינים פלורליסטיים אינטרסים אלו עשויים להיות מגוונים ושונים. שנית, התהליך החינוכי מורכב ואינו יכול להיות חד-משמעי, אחיד ומדויק, כי אז שוב לא יהיה זה תהליך חינוכי אלא תהליך של "שטיפת מוח". החינוך הוא תהליך דיאלקטי הנע בין ערכים לבין בני אדם. לפיכך, מהותו של החינוך לא רק מאפשרת לו לפעול במרחב של ערכים ומטרות שיש בהם סתירות, אלא אף מחייבת אותו לפעול במרחב כזה.

בארגון מורכב כמו המערכת החינוכית, ההחלטה לקבוע שורה של ערכים מועדפים תלויה בדרך כלל בהקמתו של מרכז כוח שיבטיח את עדיפותה ומימושה של שורת הערכים שהוחלט עליה. יתר על כן, ככל שהערכים המועדפים יהיו הוליסטיים יותר, כך יקבל מרכז הכוח מעמד דומיננטי יותר בארגון החינוכי, ובמשולב עם הנטייה להבניה המשוקעת במערכת הארגונית תגדל ההסתברות להתפתחותה של "הביורוקרטיה הערכית".

מהם מאפייני "הביורוקרטיה הערכית"?

ניתוח המאפיינים יתבסס על חמשת המאפיינים העומדים בבסיס תהליך ההבניה שקיבלו ביטוי חדש: (1) דה-לגיטימציה של (האחר 2) סטנדרטיזציה של "הנכון והראוי" (3) פיקוח ערכי (4) שליטה באמצעות "איגום משאבים" (5) צמצום השונות האישית.

1. **גבולות ודה-לגיטימציה:** קביעה, עיצוב והרחבה של גבולות הארגון יקבלו משמעות רחבה ומעמיקה יותר ב"ביורוקרטיה ערכית". שוב לא יהיה אפשר להסתפק בתיחום של גבול המערכת שיפריד בין ה"פנים" וה"חוץ", ושיקבע את גבול האחריות הארגונית או את גבול המאמץ להשפעה ישירה, זאת בלי שייפגע בשל כך מעמדם הלגיטימי של מי שנמצאים מחוץ לתחום ההשפעה או האחריות של המערכת.

"ביורוקרטיה ערכית" הנגזרת ממערכת ערכים מועדפת אינה יכולה להסתפק במיון סכמתי של "פנים" ו"חוץ". בחלוף הזמן תפתח המערכת תהליכים של דה-לגיטימציה של האחר. ההסבר לכך נגזר מהטיעון שאם מעמדם של הנמצאים מחוץ למערכת יהיה לגיטימי על אף העובדה שהם פועלים לאורם של ערכים אחרים, ייפגע מעמדם של הערכים המועדפים או יקבל משמעות מוגבלת יותר ומתוחמת יותר. זאת ועוד: תיחום, הגבלה או לגיטימציה של ערכים אחרים, שעשויים גם הם להיות הוליסטיים במהותם, יוצרים מצב של קונפליקט עם הערכים שזכו למעמד מועדף, קונפליקט שבמרוצת הזמן יחייב פתרון. לדה-לגיטימציה עשויים להיות ביטויים שונים. למשל, מהיגד כגון "כל האנשים החושבים נוהגים כך" משתמע שמי שאינם נוהגים כך אינם אנשים חושבים; מהיגד כגון "הציבור החילוני מחפש את שורשיו" משתמע שחילוני שאינם מחפשים אותם הוא תלוש ואולי אף ללא שורשים כלל; מהיגד כגון "הציבור המתקדם מחפש תשובה תרבותית" משתמע שמי שאינם מחפשים – או שהוא "לא מתקדם" או שאינם "תרבותיים". דה-לגיטימציה כזאת עשויה לבוא לידי ביטוי גם בשיוכן של הקבוצות ש"בחוץ" למעמד ערכי נמוך יותר, כגון "זרים", "גויים", "זעיר-בורגנים", "קפיטליסטים" וכד'. התייחסויות כאלה באות לצמצם את הקונפליקט הצפוי בין מערכות ערכים סותרות, שכן קל יותר לטעון שממלאים ריקנות בערכים מלתבוע החלפה או שינוי במערכות ערכים מקבילות ולגיטימיות.

2. **סטנדרטיזציה של הנכון והראוי:** לביורוקרטיה, כאמור, נטייה לפתח סטנדרטים ברורים של תהליכים, דרכי עבודה ותפוקות. אם היא תיטה לפתח סטנדרטים חד-משמעיים, "ביורוקרטיה ערכית" עשויה לקבוע בסופו של דבר סטנדרטים חד-ערכיים. הסטנדרטיזציה הביורוקרטית במערכת של העדפות ערכיות המופעלות במסגרת "ביורוקרטיה ערכית" תהיה קשורה למערך סמכותי של שפיטה ופרשנות. מנקודת מבט של שליטה ערכית, קל יותר להציב סולם ערכים מחייב מלאפשר ליחיד לבחור את הסדר ההיררכי של הערכים. הצורך באישור סמכותי לתשובה הנכונה עשוי להביא בסופו של דבר להפנמת המונופולזים על הנכון ועל הראוי, ועשוי לתת לגיטימציה לדומיננטיות תרבותית וחברתית, ולעתים אף פוליטית ואידיאולוגית, כפי שהיה, למשל, במהפכה התרבותית בסין. לגיטימציה חברתית כזאת עשויה לשמש בהמשך "מטרייה חברתית" לצידוקה של "הביורוקרטיה הערכית" עצמה.

3. **פיקוח ערכי**: מנגנון הפיקוח, שהוא חלק בלתי נפרד מכל מערך מינהלי ומשוקע בכל ארגון, עשוי להיות בעל פנים שונות ב"בירורקרטיה ערכית" ולבוא לידי ביטוי אופרטיבי בדרכים בעלות משמעויות חדשות ומקיפות הרבה יותר. סטנדרטיזציה חד-ערכית מחייבת פיקוח שמתייחס לא רק להתנהגויות, לתהליכים ולתוצרים אלא גם למשמעויות הערכיות שלהם; פיקוח שעשוי לשמש אמצעי לצמצום השונות ולפרשנות לגבי סיטואציות חברתיות, תפיסות מחשבתיות או משמעויות של פתרונות אפשריים. בחינוך הדבר עשוי לבוא לידי ביטוי בפיתוח מערך של "פיקוח ערכי", הקמת רשת של בעלי תפקידים בתחום החינוך ערכי, כגון מפקחים, בכל מחוז ומחוז ובכל עיר ועיר, ובמרוצת הזמן אף הצבת בעלי תפקיד ישיר בתחום החינוך הערכי, מלבד המורים, ברמת בית הספר. מבחינה תוכנית הדבר עשוי לבוא לידי ביטוי גם בפרשנויות מוסמכות למצבים מורכבים ובהגדרת נהלים ומקורות לקביעתן של משמעויות מוסמכות. יתר על כן, מנגנון הפיקוח הערכי יבטיח שימוש נכון ומוגדר במשאבים, וישלוט בחלוקת שעות לימוד על-פי אמות מידה של העדפות ערכיות. מכיוון שלתכניות לימודים ולחומרי למידה השפעה על תהליך החינוך, צפוי שבצד הפיקוח הערכי יוקם צוות מיוחד לצורך ליווי ופיתוח של תכניות לימודים, אשר ילווה את כל המוסדות המפתחים תכניות או חומרי למידה. חשוב להדגיש שפיקוח, או צוותים לייעוץ ולמעקב אחר ביצוע, הם חלק בלתי נפרד מכל בירורקרטיה. הקמתם במסגרת "בירורקרטיה ערכית" תיתן להם סמכות של פרשנות ובקרה ערכית לאור הערכים המועדפים. בד בבד אפשר לצפות שבחלוף הזמן "הבירורקרטיה הערכית" תביא עמה, למשל, רשימה של ספרי חובה שיש לקרוא או רשימה של ספרים שאסור לקרוא.

יתרה מזו: מכיוון ש"בירורקרטיה ערכית" מתפתחת בצמידות לערכים מועדפים, ואלה עשויים לשקף תפיסה או קבוצה פוליטית, קיימת סכנה שהמערכת הפוליטית תיהפך למנגנון בקרה לאומי לחינוך, כפי שהתרחש בסין, למשל, או בבריה"מ לשעבר.

4. **שליטה ואיגום משאבים**: כל חלוקה של משאבים משקפת לא רק את היכולת הכלכלית, את כמות המשאבים העומדים לרשות מדינה, אלא גם את הזירה הפוליטית, את הוויכוח הציבורי על דמותה הפוליטית והחברתית של מדינה. חלוקת המשאבים הפנימית בחינוך משקפת את שיווי המשקל בין דמותו הפוליטית והחברתית של החינוך לבין ההכרעות הפרופסיונליות בדבר תהליכי למידה והתחנכות. ב"בירורקרטיה ערכית" בחינוך, חלוקת המשאבים תהיה בעיקר פונקציה של משקל הערכים המועדפים, וזאת לא פעם על חשבון השיקולים הפרופסיונליים החינוכיים.

מכיוון שבדרך כלל מערכות חברתיות, ומערכות חינוך בפרט, סובלות ממחסור במשאבים, אחת הדרכים האופרטיביות להקצאה מחודשת של משאבים קיימים היא איגום משאבים. זהו מאמץ ארגוני לניווט מחודש של המשאבים שאינם משועבדים למשכורות ולהשקעות פיתוח הכרחיות, כגון ימי הדרכה או השתלמויות. מבחינה ארגונית, איגום משאבים מתבסס על תהליך שבא לקבוע הגדרה מחודשת לפונקציות מערכתיות, ובעקבות זאת אף לבטל או לצמצם יחידות פעולה, לרכז פונקציות קיימות המפוזרות במרחב המערכתי ולהפעילן לנוכח ההגדרה המחודשת ביחידה ארגונית אחת. לכאורה, לתהליך המרכזי יש משמעות של יעילות ואפקטיביות בלבד. אך גם לפיזור הפונקציות יש משמעות ערכית של שונות בביצוע ובמטרות, של הכרה במטרות שונות ובמגוון של ערכים העומדים בבסיס הפעילות החינוכית. לעומת זאת, איגום, למשל של ימי ההדרכה או ההשתלמויות, עשוי להיות לא רק מהלך של התייעלות. ב"בירורקרטיה ערכית" מהלך כזה עשוי לנבוע מהרצון לתעל את המשאבים אל מערכת הערכים המועדפת, וכך להקטין את מגוון המטרות העומדות בבסיס ההפעלה הביזורי.

ב"בירורקרטיה ערכית" ההכרעה על חלוקת המשאבים הפנימית, על "איגום משאבים", עשויה להתנתק מהדיאלוג הציבורי ולהיפך למכשיר לצמצום גבולות השונות.

לכל חברה ובכל ארגון יש גבול לשונות של הערכים החברתיים, או של התהליכים החינוכיים, ותפקידה של מדיניות חינוכית הוא, בין היתר, להשפיע על גבולות השונות. תהליך זה יכול להיות חיובי אם הוא נעשה תוך כדי דיאלוג חברתי ולא מתוך הפעלה מרכזית של תקציבים. אם אפשר להגדיר מדיניות "תהליך של תרגום מערכות הערכים החברתיות והפוליטיות למטרות המעצבות את מסגרות הביצוע והנותנות את הלגיטימציה להקצאות משאבים", אזי בחינוך מדיניות היא גם מכשיר להקצאה סמכותית של ערכים. לפיכך, "בירורקרטיה ערכית" עשויה לשמש לא רק מכשיר למימוש של ערכים מועדפים, אלא אמצעי לעיצובם.

5. **צמצום השונות הערכית:** כאמור, הביורוקרטיה רואה בשונות תופעה שהיא אולי בלתי נמנעת, אך זאת מתוך מגמה ומאמץ לשלוט בה ולצמצמה יחסית למטרות. מכיוון שביורוקרטיות שואפות לפעול במרחבים של אחדות ומאחר שלביורוקרטיה יש המנגנון הפנימי, הנטייה הפנימית להתרחב, העמקת השליטה וצמצום השונות עשויים להתפתח הרבה מעבר למה שתוכנן מראש. ב"ביורוקרטיה ערכית" המצב עשוי 'לגלוש' גם לתחומים נוספים. התהליכים לצמצום השונות יתייחסו לא רק להתנהגויות המצופות מחברי הארגון, אלא גם לשונות הערכית, למרחב הערכים שלאורם פועלת המערכת החינוכית. בחינוך, הנטייה הזאת נחשפת לבעיה חריפה, שהיא מהותית למערכת הרואה בשונות ובפלורליזם את אחד מערכיה החינוכיים החשובים. יתר על כן, "ביורוקרטיה ערכית" על כל מאפייניה שתבסס על מערכת של ערכים הוליסטיים הנוגעים למרחב התנהגות רחב, עשויה להיחשף לטשטוש הבחנתו של סימון בין טוטאליות לטוטליטריזם. לדבריו, "טוטאליות היא מערכת ערכים וסדר חיים הנוהג על פיה, והם אופפים את כל תחומי החיים הגדולים וטובעים עליהם את חותמם. טוטליטאריזם פירושו מערכת שלטון הדוגלת באידיאולוגיות מסוימות, מבטיחה את ההסכמה עליהן ועל אופני ההתנהגות הכרוכים בזאת, והיא מדכאת ומענישה כל אופוזיציה".⁸

כלומר, אנו עוסקים למעשה בהבחנה בין טוטאליות כמערכת ערכים לבין טוטליטריזם כמערכת שלטון, והנקודה החשובה בהקשר זה היא הסכנה שטוטאליות של ערכים המשולבת ב"ביורוקרטיה ערכית" תביא לידי טוטליטריזם.

מדיניות ציבורית מעצבת את גבולות הדיאלוג החברתי. הביורוקרטיה היא ההוצאה לפועל של גבולות אלו. "הביורוקרטיה הערכית" עשויה לעצב בסופו של דבר גבולות שיהיו צרים כל כך עד שיבטלו את המשמעות של השונות, את המשמעות של הדיאלוג החברתי, כך שהדיאלוגים החברתיים עלולים להיפך למקהלה של מונולוגים חד-ממדיים.

ניתוק החינוך מהשפעה ציבורית-חברתית הוא מהלך מכריע בגיבושה של "ביורוקרטיה ערכית". תהליך כזה של הבניה, הבא לידי ביטוי בצמצום השונות, עלול לחשוף את המערכת ללחצים צולבים בין התביעות והדרישות של "הלקוחות" לבין הצורך לשמור על הקוהרנטיות המערכתית.

כבר ב-1966 כתבו בר-יוסף ושיילד: "פקידים מן השורה עלולים להיחשף לסתירה בין הלחצים שמפעילים הממונים עליהם לבין דרישות לקוחותיהם. במקרה כזה הם זקוקים ל'הגנה', כדי להקל על הלחץ או ליישב את הקונפליקט. הפקידים יוכלו להשתמש כהגנה באידיאולוגיה חברתית או במנגנונים שתפתח היחידה הארגונית".⁹ הטיעון הזה מבוסס על "ההנחה המוקדמת שההתנגדות ללחצים מתאפשרת על ידי קיומו של מנגנון הגנה מתאים".¹⁰ הנקודה החשובה בהקשר של הדיון הנוכחי היא שמכל מקום "הערכים מקלים על הפקיד לעמוד בלחץ המופעל נגד ההחלטה שהחליט על פיהם, ולשמש בכך כמנגנון הגנה".¹¹ ואז הפקיד עשוי לנהל "מדיניות כמעט עצמאית לגמרי, והוא יחליט ויצדיק את החלטותיו על בסיס הערכים המושרשים בערכיו הוא או על בסיס הערכים של היחידה אליה הוא משתייך (בניגוד לערכי הארגון או ערכי לקוחותיו)".¹² מנקודת מבט זו אפשר גם להבין את מאמציהם של ארגונים לגייס לתפקידים רגישים עובדים המזדהים עם הערכים המועדפים של הארגון מחד גיסא, ואת המאמץ הארגוני לאכוף את הערכים המועדפים על כל היחידות מאידך גיסא.

שונות, הוליסם וחינוך

שונות אישית נגזרת מטבעם של בני האדם, שונות חברתית נגזרת ממהותה של חברה פלורליסטית. חברות רבות הכירו בעובדה שהן פלורליסטיות. אולם הכרה זו מתייחסת יותר לתופעה, להטרונגויות בהרכב האנושי והחברתי, אך עדיין לא לפלורליזם כאידיאה. זו התייחסות הרואה בפלורליזם מצב, אך

⁸ סימון, ארנסט עקיבא (1989). הזכות לחנך, החובה לחנך, ספרית הפועלים, תל אביב. עמ' 113.

⁹ בר יוסף, רבקה ועוזר שילד (1990). "לחצים ומנגנוני הגנה בתפקידים בירוקרטיים", בתוך בר-חיים, א. ואחרים (עורכים) משפחה, קליטה, עבודה, האוניברסיטה העברית, ירושלים. (תרגום מ, Pressure : Bar-Yosef, R., Schild, O.,

and defenses in bureaucratic roles, American Journal of Sociology, 1966, 71(6), 665-673. עמ' 259

¹⁰ שם, עמ' 260

¹¹ שם, עמ' 261

¹² שם, עמ' 261. ההדגשה שלי, ד"ע.

עדיין לא ערך. כלומר הכירו בשוני החברתי הקיים, אך עדיין לא בשוויון הערכי של השונות, עדיין לא בגישת "פלורליזם הזכות", הרואה בשונות תופעה תקינה המכירה בזכותו של האזרח לחיות בקבוצתו התרבותית לפי עקרונותיה.¹³ זה המצב במערכות חינוך רבות. אך החינוך אינו רק מקבץ גיאוגרפי של ילדים שונים בכיתות ובבתי ספר. לשונות בחינוך יש משמעות ולגיטימיות ערכית.

מערכת חינוך השואפת לצמצם את השונות תיטה להתארגן סביב אתוס ערכי שידגיש אתנוצנטריזם ואחידות, לעומת אוניברסליות ושונות. בה בעת תיטה המערכת הסמכותית המתגבשת סביב ה"בירוקרטיה הערכית" להיות מונוליטית, היררכית ולאומית, לעומת רב-ממדית, דמוקרטית ומקומית. האחריות להתנהגות ולתוצאות תהיה ארגונית ולא אישית.¹⁴ סביבת הלמידה תיטה להיות פורמלית, העברתית וממוקדת בהוראה, לעומת גמישה, רפלקטיבית וממוקדת בלמידה. ההוראה תהיה דידקטית בעיקרה, לעומת גישה דיאלקטית. זאת למעשה ההבחנה בין חינוך "הוליסטי" לבין חינוך "פלורליסטי". אך השאלה איזו מהשתיים אפקטיבית יותר נעשית מעניינת יותר ויותר.

המבקשים חיזוק לעמדה ההוליסטית, מתוך ניסיון לראות בהוליסם מנוף לאפקטיביות הישגית, עשויים למצוא תימוכין במחקר שנערך באנגליה על שני בתי ספר קתוליים.¹⁵ המסגרת המושגית של המחקר הבחינה בין שלושה מודלים עיקריים של בתי ספר קתוליים: (1) המודל ה'הוליסטי' הרואה בערכים מכלול מקיף המעמיד במוקד את השילוב בין אמונת הקהילה לאמונת ההורים, וחינוך דתי הרואה בקתוליות חזון חיים והמעמיד ציפיות אקדמיות גבוהות מכל תלמידיו. כל התלמידים לומדים על-פי תכנית לימודים אחידה הנקבעת על ידי המורים, מאופיינת בהגבלת הבחירה ונגזרת מאוריינטציה אקדמית דומה. (2) המודל ה'דואליסטי', המכוון אמנם לשרת את הקהילה הקתולית, אך מפריד בין הפונקציות הדתיות לבין הפונקציות והתכנים החינוכיים הכלליים, ולימודי החול נפרדים מלימודי הדת. (3) המודל ה'פלורליסטי', שמניח כי בית ספר המבוסס על אמונה אחידה ויחידה כעיקרון חינוכי אינו הולם את החברה הפלורליסטית. במודל הזה בית הספר מעמיד בסדר עדיפות גבוה את איכות היחסים בין המורים לתלמידים, מתוך מגמה לחזק את ביטחונם העצמי של התלמידים. לתלמידים ניתנת אפשרות לבחירה אישית, וקיים חופש אינטלקטואלי הן למורים והן לתלמידים.

המחקר מצא שאפקטיביות הישגית הייתה גבוהה יותר בבית הספר של המודל ה'הוליסטי'. פרשנותו של החוקר לממצא זה היא שככל שההלימה וההרמוניה בין ההורים, הקהילה ובית הספר גבוהות יותר, כך הפרודוקטיביות רבה יותר ורמת האפקטיביות האקדמית גבוהה יותר.¹⁶

האם מערכת חינוך יכולה להשתנות ולהתאים את עצמה לתפיסה "הוליסטית" או לחלופין למושגים ולרעיונות חינוכיים כגון פלורליזם ואוטונומיה? באיזו מידה המערכת החינוכית גמישה ויכולה להתאים את עצמה לתפיסות שהן חדשות בשבילה? מתברר שהתשובה אינה חד-משמעית. גבולות השינוי האפשרי משוקעים באתוס הערכי שעליו המערכת החינוכית נשענת.

במחקר מרתק שבו נעשתה השוואה בין מערכת החינוך הצרפתית שמשוקע בה האתוס הקתולי, לבין מערכת החינוך האנגלית שקרובה יותר לאתוס הפרוטסטנטי,¹⁷ התברר ששינויים במערכת החינוך היסודי בשתי המדינות האלה הושפעו ותוחמו במידה רבה על ידי גבולות האתוס הערכי. לא זו בלבד אלא שמושגים חינוכיים זהים קיבלו משמעות חינוכית שונה בכל אחת מהמערכות.

במחקר אתנוגרפי אחר, שבו נעשתה השוואה בין בתי ספר בצרפת לבין בתי ספר באנגליה, הראתה החוקרת שהמסגרת הערכית שבתי הספר נמצאים ופועלים בה מעניקה משמעות לפדגוגיה. כך, למשל,

¹³ לם, צ' 1997, עמ' 208

¹⁴ ענבר, דן, 1983. אחריות, ספרית הפועלים, תל אביב.

¹⁵ Morris, Andrew, (1997). "Same mission, same methods, same results? Academic and religious outcomes from different models of Catholic schooling." *British Journal of Educational Studies*, Vol.45 no.4 pp.378-391.

¹⁶ שם, עמ' 389

¹⁷ Sharp, Keith, (1997). "The Protestant Ethic and the Spirit of Catholicism: ideological and institutional constraints on system change in English and French primary schooling", *Comparative Education*, Vol.33, No.3, pp.329-348.

התברר שבבתי הספר האנגליים הונעו התלמידים יותר על ידי מוטיבציה אינטרינזית, בהשוואה לתלמידים בבתי הספר הצרפתיים.¹⁸

נמצא שוני בדרכי ההוראה. באנגליה, למשל, ניתנה הערכה גבוהה יותר לפתרונות אישיים לבעיות. בבתי הספר בצרפת הייתה הגישה פורמלית יותר, תוך הדגשה של סטנדרטיזציה ויותר סמכותיות. באנגליה הודגשה יותר הגישה הניסיונית, לעומת הדגש על ה'מדעיות' (pensee) בבתי הספר בצרפת. בה בעת, תפיסת התלמידים בדבר תפקידו של החינוך בפיתוח קריירה הייתה ברורה יותר בצרפת, והייתה בהירות רבה יותר כיצד לממש תפיסה זו. החוקרת טוענת לסיכום כי ניתוח של תפיסות התלמידים הראה שהפדגוגיה קיבלה משמעות בעיני התלמידים באמצעות ההקשר הערכי והתרבותי שבית הספר נמצא בו.¹⁹

ממצאים אלו יש בהם להצביע על אפשרות כפולה: ראשית, שהתפיסה ההוליסטית בחינוך עשויה להיות אפקטיבית יותר בתנאים מסוימים. שנית, שהצלחתו של כל ניסיון לשינוי פדגוגי על בסיס שינוי ערכי עשויה להיות מוגבלת ומתוחמת באתוס הערכי הכולל.

אך על חשיבותו של האתוס הערכי בתוך הארגון אפשר ללמוד ממחקר מעניין על 'תרבות סיכון' (risk culture). מחקר זה מאיר באור חד את משקלם של ערכים בארגון, ומצביע על השפעתם הישירה והעקיפה של ערכים ואתוס ערכי על תהליכים ארגוניים.²⁰ מתברר שהבדלים בין רמות סיכון שונות שארגונים שונים פעלו לאורך היו קשורות לדרגות שונות של שליטה פוליטית, אופי התגמולים, רמות של פורמליזציה, מבניות בירוקרטית ועמימות של מטרות. טענתם של החוקרים היא שהתפיסה המשוקעת בתרבות הערכית משפיעה על הפעילות הארגונית יותר ממסמכים כתובים או סדרת החלטות פורמלית. זאת מכיוון שחברי הארגון תופסים את העולם באמצעות ה"עדשות" של התרבות הארגונית ושל מערכת הערכים שבה הם פועלים.²¹

על חשיבותם של ערכים בפעילות ארגונית אפשר ללמוד ממחקר נוסף, שיש לו השלכות גם על סגנונות ניהול בחינוך.²² במחקר נבחן הקשר החיובי בין תהליכי השתתפות לבין ביצוע מטלות. השתתפות כללה הן את היכולת להביע דעות והן את היכולת לבחור דרכי ביצוע. התברר שהקשר בין תהליכי השתתפות לבין רמות של ביצוע מטלות היה מתווך על ידי הזדהות עם המטרות והערכים שהארגון פועל על-פיהם וקבלה שלהם.²³ ממצאים אלו מחזקים את הטענה כי תהליכים, החלטות ופעילויות כגון השתתפות צריכים "להדהד" (resonate) במערכת הערכית.²⁴ במונחים של הדיון הנוכחי אפשר לטעון שפעילויות חינוכיות הזוכות ל"התהודה ערכית" יקבלו העדפה ביצועית, ועובדים ייטו לפעול על-פי עוצמתה של "התהודה הערכית".

חינוך ופולריזם

החינוך אינו יכול להתמצות ברבדים הפורמליים, הדו-ממדיים, של "אורך" ו"רוחב" בחומר הנלמד. אין הוא יכול להסתפק במרחב ה"שטח" של תכנית הלימודים וחומרי הלמידה, הנבחן בשאלות כגון מי אמר למי מה, היכן ומדוע לפי גישתם של אחרים. החינוך חייב להעמיק את עצמו בממד השלישי, בממד העומק, בממד ההבנה המבקש לחפש את הפשר, השואף ליכולת להגיע לכלל פרשנות עצמאית, וזאת מתוך אחריות מוסרית ורגישות חברתית. תפיסה זו מקרבת אותנו לרעיון "השפה האסתטית", המניחה ארבעה מאפיינים עיקריים: אין בלימוד אמת מוחלטת אחת ויחידה, לחומר הלימודים אין משמעות חד-

¹⁸ Planel, Claire, (1997). "National Culture Values and Their Role in Learning: a comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France, Comparative Education, Vol.33, No.3, pp.349-373.

¹⁹ שם, עמ' 369

²⁰ Barry, Bozeman, and Gordon Kingsley, (1998). "Risk Culture in Private and Public organizations", Public Administration Review. Vol.58, No.2, pp.109-118.

²¹ Ibid, p. 11

²² Renn, Robert W. (1998). "Participation's Effect on Task Performance: Mediating Roles of Goal Acceptance and

²³ Ibid, p.121

²⁴ Snow, David and Robert D. Benford. (1988). "Ideology, Frame Resonance, and Participant Mobilization." Pp. 197-217 in International Social Movement Research, Vol.1, Bert Klandermans, Hans Kreisi, and Sidney Tarrow (eds.). Greenwich, CT:JAI Press.

משמעית וחד-ערכית, לימוד אינו מבוסס על עיקרון יחיד וקבוע, ולימודים בממד השלישי אינם מושתתים רק על זיכרון.²⁵

היכולת להבין בדרך שונה היא מהותית לשפה הזאת. אין זו רק שאלה של הבנת פרשנותם של אחרים, אלא לפרשנות העצמאית זכות קיום משלה. יתר על כן, הפרשנות העצמאית אינה בבחינת ברירת מחדל. לפרשנות העצמאית חובת קיום. על פי תפיסה זו, אין להסתפק בהבנת העובדות, בהסתמכות על ידיעה של מגוון הפרשנויות הקיימות, אלא יש לטפח גם את החשיבה העצמאית ואת הפרשנות העצמאית. הממד השלישי מייצג את רוח האדם החושב, ולא מקרה הוא שבמערך הביורוקרטי החינוכי, הנדחף לבחינות הנחשבות סמל לבגרות, זה הממד הקשה ביותר למימוש. דווקא משום כך זה האתגר המרכזי של החינוך.

תפיסת השונות בחינוך רואה את החינוך כמערכת פוליפונית, רבת כלים וצלילים. לכלים תפקידים משתנים, לכלים צלילים ייחודיים. לפוליפוניות האנושית יש משמעות אקטיבית, משמעות קומונאלית של דיאלוג והקשבה הדדית הרואה בריבוי המשמעויות לא רק דבר בלתי נמנע אלא גם דבר רצוי. התפיסה הפלורליסטית אינה מייחסת את עצמה רק לשונות האנושית, אלא גם לשונות התכנית של חומר הלימודים. "ביורוקרטיה ערכית" עשויה לתרום בטווח הארוך לעיצובה של מערכת סימבולית אחידה ולצמצום הדיאלוג הפרשני והמשמעותי.

ניתוח התפתחותה האפשרית של "הביורוקרטיה הערכית" אינו בבחינת מרשם או קריאה לביטול תפיסה ערכית בכלל ובחינוך בפרט. יש הבדל ניכר בין ניתוח ההשתמעויות האפשריות של התפתחות "ביורוקרטיה ערכית" כפי שנותחה לעיל לבין התפיסה הפוסט-מודרנית, המבקרת תדיר את הגבולות בין הראוי והלא ראוי ואשר רואה במאמץ להבחין בין נכון ולא נכון ובין ראוי ולא ראוי ניסיון גורף לשליטה ארגונית.

כך, אין כאן קריאה לתפיסה רלטיביסטית כוללת, בבחינת הכול אפשרי והכול ראוי. להפך, למסורת החרבתית, לאיכויות הערכיות ולתרבות הלאומית יש משמעות הכרחית לגיטימציה של תהליכים והחלטות ולקביעתה של מסגרת חברתית לדיאלוג הפרשני. אך כל אלה, שהם הכרחיים כל כך לקיומה של חברה, אין בהם לפטור את היחיד מאחריות מוסרית. מנקודת מבט זו אפשר לראות בזיכרון החלטה מוסרית המבוססת על ניסיון העבר.

דיון חינוכי בשאלת הערכים פירושו לעמוד באומץ מול השאלה לאן פניה של המערכת החינוכית. מחקרים חינוכיים ופיתוח שיטות הוראה עשויים להביא להבנה של תהליכי למידה ולשיפור הלמידה. אך ללא הבנת השאלה לאן ולמה, יהיה זה במקרה הטוב מהלך של התייעלות, שיפור של ה'אידי' אבל לא של ה'ימה'. ה'ימה' וה'מדוע' הם חובתם המחשבתית, החברתית והמוסרית של האדם והחברה. החברה לא כהמון ולא כממסד, אלא כמערכת קומוניקטיבית בין בני האדם. בחברה פלורליסטית, הבסיס והכלי להתמודדות עם הסוגיות הערכיות הוא דיאלוג חברתי מתמשך; דיאלוג הבוחן את הדומה, מכיר בשונה ומניח תשתית לקיום משותף.

²⁵ Eisner, Elliot, 1991. The Enlightened Eye, Macmillan, New York.

עינת פלד – דוקטורנטית בפקולטה להוראת המדעים בטכניון, עוסקת בחקר החינוך הסביבתי בבתי ספר בהנחייתה של פרופ' טלי טל. מתוך מפגשיה עם המערכת הבית-ספרית עינת רואה הכרח בקידום של חינוך סביבתי כמסגרת להקניית ערכים סביבתיים וחברתיים, וזאת כדי ליצור אזרחים בעלי מודעות ומוטיבציה לפעול למען חברה בת-קיימא.

חינוך סביבתי לערכים: בין הפרטי לציבורי

1. רקע כללי

ההתעוררות החברתית והסביבתית שאפיינה את העולם המערבי בשנות השישים של המאה הקודמת הגבירה את המודעות לנוזקים הסביבתיים הנגרמים בעולם המתועש. בד בבד גבר הצורך להבין את מורכבותם של יחסי הגומלין בין האדם לסביבה, וזאת כדי לשפר את איכות חייו של האדם בעולם של טכנולוגיה מתפתחת. בעקבות זאת עלתה ההכרה בחשיבותו של חינוך סביבתי.¹ במאמר משנת 1969 הגדירו ביל סטאפ וחבריו את המושג "חינוך סביבתי" בפעם הראשונה. החינוך הסביבתי, על-פי הגדרתם, "מכוון ליצירת חברה שאזרחיה הם בעלי ידע על הסביבה הביופיזית ועל הבעיות שהיא מתמודדת עמן, בעלי מודעות לפתרונות אפשריים לבעיות אלו ורצון לפעול למען פתרון".² בכינוס של האיגוד הבינלאומי להגנת הטבע (IUCN) והארגון לחינוך, מדע ותרבות של האו"ם (UNESCO), שנערך בשנת 1970 בנוודה, ארה"ב, גובשה הגדרה בסיסית לחינוך סביבתי, ולפיה "חינוך סביבתי הוא תהליך שמטרתו פיתוח של מיומנויות וערכים, הנדרשים לשם הכרה והבנה של יחסי הגומלין בין האדם וסביבתו התרבותית והטבעית". לפי הגדרה זו, החינוך הסביבתי מכיר בצורך לקבל החלטות ולגבש קוד מוסרי בנוגע לסוגיות סביבתיות.³

העניין הגובר והולך בחינוך הסביבתי הביא בשנים שלאחר מכן, בדרגים שונים, לידי גיבוש תכנית בינלאומית לחינוך סביבתי. התכנית, שהוצגה בכינוס בבלגרד בשנת 1975, התמקדה במטרות, ביעדים, במושגי יסוד ובעקרונות מובילים, וזו תמציתם:

1. לעודד פיתוח של מודעות והכרה ביחסי הגומלין בין כלכלה, חברה, פוליטיקה וסביבה באזורים שונים, עירוניים וכפריים.
2. לספק לכל אדם באשר הוא הזדמנות לרכוש ידע, ערכים, מודעות, רגש מחויבות ומיומנויות הנדרשים לשם הגנה על סביבתו הטבעית ושיפורה.
3. לפתח דרכי התנהגות חדשות מצד יחידים, קבוצות וְחִבְרוֹת כלפי הסביבה.⁴

עקרונות ליבה אלו עובדו בהמשך בכינוס הבינלאומי הראשון של נציגי ממשלות בטביליסי, ב-1977. מטרת הכינוס הייתה לעגן את מטרותיו ועקרונותיו של החינוך הסביבתי במדיניות לאומית ובין-לאומית. בעשור שלאחר מכן נכתבו מספר מסמכי יסוד בתחום החינוך הסביבתי, שהתמקדו בנושא של שימור מול פיתוח. מסמך מרכזי כזה הוא הדוח שכותרתו "עתידנו המשותף" (Common Future Our), המכונה גם "דוח ברונטלנד", ע"ש ראש ממשלת נורווגיה דאז. במסמך זה עלתה בפעם הראשונה באופן רשמי ההכרה באחריותה של האנושות להתדרדרות במצב המערכות האקולוגיות על פני כדור הארץ ובמחויבות המשותפת של כל תושביו לפעול לשינוי.⁵ זאת ועוד: שנת 1988 הוכרזה כשנה המוקדשת לסביבה בתחום קהילת מדינות אירופה. כעבור שנים אחדות, ב-1992, נערכה פסגת כדור הארץ לסביבה

¹ Keiny, S. & Zoller, U. (1991). Conceptual Issues in Environmental Education. Peter Lang Publications, Inc., New York

² Stapp, W.B. (1969). The concept of environmental education. Journal of Environmental Education, 1, 30-31

³ IUCN, 1970 in Palmer, J.A. (1998). Environmental Education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise. London, Routledge

⁴ UNESCO-UNEP. (1985). A guide on Environmental Values Education

⁵ ברזל, א', (1990). עתידנו המשותף. בהוצאת מוסד שמואל נאמן, הטכניון, חיפה

בריו דה ז'נרו שבברזיל. מסמך הליבה של הכינוס, שהוכר בשם "אגינדה 21", מגבש בתוכו תכנית פעולה בין-לאומית שנועדה לבלום את התדרדרות הסביבה העולמית ולשפר את מצבה תוך קידום של פיתוח בר-קיימא.⁶ המושג "פיתוח בר-קיימא", כפי שהוצג בפעם הראשונה בדוח ברונטלנד, מתייחס לפיתוח כלכלי העונה על צורכי ההווה בלי להתפשר על יכולתם של הדורות הבאים לענות על צורכיהם שלהם. הרעיון של פיתוח בר-קיימא נולד מן ההכרה כי הפיתוח המודרני ניזון משירותי המערכות האקולוגיות למיניהן ותלוי בהן. לכן, כדי לאפשר את קיומו והתפתחותו של המין האנושי, יש להגן ככל האפשר על בריאותן של מערכות אלו.

2. החינוך הסביבתי בבית הספר

א. בית הספר כמסגרת להקניית ערכים

מקומו ותפקידו של בית הספר בחברה המודרנית הוא נושא לדיונים רבים. ההנחה המקובלת היום בקרב רבים מהעוסקים בחינוך היא שלבית הספר תפקיד חשוב ונכבד ביותר בהקניית ערכים ובעיצוב אישיותו של התלמיד כאזרח מתפקד ומועיל. התפיסה הפלורליסטית המאפיינת את תקופתנו, תפיסה המתאפיינת במידה רבה של רלטיביזם, עלולה לתרום ליצירתה של השקפת עולם הרואה במימוש הצרכים האישיים מטרה מרכזית.⁷ על רקע זה עולה ביתר שאת חשיבותה של הקניית ערכים בעלי אופי סביבתי-חברתי, התורמים לגיבוש זהותו של התלמיד כחלק מסביבות פיזיות, תרבותיות ורוחניות שונות. בד בבד עולות שאלות בדבר האופן שבו בית הספר וצוות ההוראה יכולים וצריכים למלא תפקיד ערכי במערכת היחסים הנוצרת בינו לבין התלמיד. תפקיד זה בא לידי ביטוי, בין היתר, בעשייה היום-יומית בבית הספר, באופן שבו דרכי חשיבה והתנהגויות שונות של התלמיד מועלות על נס או נתונות לביקורת, ובגיבוש ה"אני מאמין" הקולקטיבי שלאורו מוכתבת ההתנהלות הבית-ספרית. עם זאת יש לזכור כי עולם הערכים שהתלמיד נחשף אליו בבית הספר אינו תמיד גלוי לעין, וכי לצד התכנים המוצהרים קיים גם עולם ערכים סמוי המבוסס על השקפת עולמם האישית והחברתית של המורים.⁸

נקודת המוצא בהגדרתו של תפקיד החינוך מקורה בתפיסת היחסים שבין הפרט לחברה ובהגדרת מעמדו של כל אחד מהם. אחד הקונפליקטים העיקריים המזוהים עם סוגיית החינוך לערכים הוא זה שבין גישה המעמידה במוקד את הפרט כמי שמכריע בין ערכים, לבין גישה הנותנת קדימות למערכות ערכיות מסוימות. הגישה הראשונה דוגלת בטיפוח התלמיד כאינדיווידואל המסוגל להכריע בין ערכים מתחרים, יודע לנמק את עמדותיו הערכיות ומודע לאחריותו להיבט הערכי של התנהגותו, ואילו השנייה מתמקדת בסולידריות חברתית באמצעות סדר ערכים נתון.⁹ כל גישה הצמיחה גם את דפוס החינוך ההולם אותה, וכך נוצרו מודלים שונים להקניית ערכים, כגון דוגמה אישית (modeling), שכנוע והטפה (moralizing), הכוונה באמצעות שכר ועונש (manipulation) והבהרת ערכים (clarification). המתח שבין שתי גישות אלו בא לידי ביטוי בעיקר במקומות שבהם לבחירות של הפרט השפעה מהותית על החברה שהוא חי בה, ובמקומות שהצרכים של פרטים שונים מגיעים לידי התנגשות. הרעיון של פיתוח בר-קיימא, העומד בבסיס החינוך הסביבתי, מעלה מעצם הגדרתו סוגיות העוסקות בקונפליקטים מסוג זה: הצורך באוויר נקי מול הרצון במכונית פרטית, הצורך במים נקיים מול הרצון בהספקה קבועה של פירות טריים, והצורך לצמצם את כמויות האשפה המושלכת מול הרצון לצרוך. מחויבותה של המערכת לחינוך ברוח הדמוקרטיה שבמרכזו השוויון והסימטריות בין פרטים מחד גיסא, ולחינוך המכוון לערכים סביבתיים, חברתיים ותרבותיים מאידך גיסא, דוחקת בה למצוא את שביל הזהב בין השניים.

⁶ אגינדה 21 והצהרת ריו (2002). עורכים: ת', אחירון פרומקין ור', פרומקין. ירושלים: המשרד להגנת הסביבה

⁷ צפרוני, א' (2006). בית הספר צריך ויכול לחנך לערכים. עיונים, כתב עת אלקטרוני לחינוך, חברה, טכנולוגיה ומדע. <http://c3.ort.org.il/Apps/WW/page.aspx?ws=ae466ecb-cf97-419c-b96d-7ad1af8f9ad1&page=7d3698a3-a146-4b67-94fd-14a401ee5f88>

⁸ עירם, י' ומסלובטי, נ' (2002). ערכים וחינוך לערכים, בעירם, י' ומסלובטי, נ' (2002). חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים, הוצאת רמות אוניברסיטת תל אביב. להלן: עירם, י' ומסלובטי, נ' (2002).

⁹ אזרחי, י' (1995). האינדיווידואליזם המודרני והחינוך הערכי, בדנילוב, י' (1995). תכנון מדיניות החינוך, הוצאת המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך, התרבות והספורט

ב. הזיקה שבין החינוך הסביבתי לחינוך הערכי

על אף מרכזיותו, המושג "חינוך לערכים" עומד בצל חילוקי דעות עקרוניים אשר להגדרתו ולאופן הטמעתו.¹⁰ לצורך הדיון במסמך זה יוגדר המושג ערכים "מערכת של עקרונות ואמונות העומדת בבסיסם של אופני התנהגות שונים. הדרך שבה פעולה נתפסת כרצויה או נדרשת".¹¹ לפיכך, אחת ממטרותיו העיקריות של החינוך לערכים, ויהיה זה בהקשר חברתי, סביבתי או כלכלי, הוא ליצור שינוי התנהגותי שיעלה בקנה אחד עם הערכים שלאורם מבקשים לחנך. בתחום החינוך הסביבתי נעשו מחקרים רבים כדי לבחון את יחסי הגומלין בין ידע, ערכים, עמדות והתנהגות סביבתיים. ממחקרים אלו עולה כי יעילותן של תכניות לחינוך סביבתי המתמקדות בפיתוח של עמדות וערכים סביבתיים כדי ליצור התנהגות סביבתית אוהדת, אינה אחידה. הדבר קשור, בין היתר, לשונות במאפיינים של תכניות החינוך הסביבתי עצמן, כגון משך הזמן של התכנית, הרלוונטיות שלה לחיי היום-יום של הלומדים והקשר למקצועות הלימוד האחרים, אך גם לגורמים הנוגעים לתלמידים ולמטען התרבותי-חברתי שעמו באו, וכן למרכיבים פסיכולוגיים שונים, בהם פיתוח של רגש אחריות אישית ותחושת השפעה.¹² לעומת התפיסה הרואה בעיצוב המרכיב ההתנהגותי מטרה מרכזית של החינוך הסביבתי-ערכי שממנה נגזרות דרכי הלימוד וההערכה, יש הגורסים כי החינוך הסביבתי הוא מסגרת פוטנציאלית לתהליכים עמוקים הרבה יותר של למידה והתפתחות ערכית. הם מבדילים בין חינוך סביבתי המדגיש את המטרה (goal based) לחינוך סביבתי המדגיש את התהליך (process based), ואומדים את טיבו של החינוך הסביבתי לא באמצעות סטנדרטים המתייחסים למטרות הקבועות מראש, כגון שינוי התנהגותי כזה או אחר, אלא באמצעות מדדים סובייקטיביים המתייחסים לאופיו של התהליך הלימודי ולמידת ההתפתחות הערכית המתרחשת בו. תהליך לימודי כגון זה עשוי לכלול פירוק ובנייה מחדש של תפיסות יסוד, ולטענת תומכיו הפוטנציאל הגלום בו מושפע בעיקר מהסביבה שבה הוא מתרחש ומהמשתתפים בו, ותפקיד מרכזי ניתן לדעותיהם ולנטיות לבם האישיות של המורים והתלמידים.¹³

טענתי העיקרית במסמך זה היא שכדי להשיג חינוך ערכי בית-ספרי של ממש לטווח ארוך, חינוך התורם ליצירת אזרחים בעלי ערכים סביבתיים-חברתיים ויכולת לפעול ולקבל החלטות, חשוב ביותר לבנות תכנית חינוכית שתאזן בין השגת מטרות קולקטיביות המכוונות לתוצרים התנהגותיים מחד גיסא, לבין התהליך החינוכי-סובייקטיבי העומד בבסיסה מאידך גיסא. זיהוי של הצורך באיזון כזה וגיבוש של המלצות יישומיות תואמות עשויים לסייע למורים לעודד תהליכים שונים אצל תלמידיהם. למשל:

- יצירת קשר בין ערכים תיאורטיים, כגון צמצום משאבים או צרכנות ירוקה, לבין פעולות מעשיות שאפשר לבצע בחיי היום-יום.
- גיבוש וקבלה של החלטות באופן אישי וסובייקטיבי, על סמך שיקולים ערכיים.
- צמצום הפער בין הצהרות אידיאולוגיות וכוונות התנהגות לבין אורח החיים הלכה למעשה.

ג. ייחוד החינוך הסביבתי כאמצעי להקניית ערכים

לאורך השנים בלטו בשיח הסביבתי גישות ערכיות שונות, שנבדלו זו מזו על-פי משקלם היחסי של העקרונות שלהלן בכל אחת מהן: הגנה על הסביבה, איכות החיים של הפרט וצדק חברתי.¹⁴ מתחילת המאה הנוכחית גוברת ההכרה בחשיבות השילוב בין העקרונות השונים ומציאת האיזון בין הצדק הסביבתי לצדק החברתי. הכרה זו מבוססת על התפיסה ולפיה החינוך הסביבתי "מוטבע בתרבות של

¹⁰ עירם, י' ומסלובטי, נ' (2002).

¹¹ Halstead, J., Taylor, J., & Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. Cambridge Journal of Education, 30(2), 169-202.

¹² בין היתר: Athman, J.A. & Monroe, M.C. (2002). Elements of effective environmental education programs. Available in <http://www.rbff.org/educational/BPE3.pdf>. Bogan, M.B. & Kromrey, J.D. (1996). Measuring environmental literacy of high school students. Florida Journal of Education Research, 36, 1-21. Hines, J.M., Hungerford, H.R. & Tomera, A.N. (1986-87). Analysis and synthesis of research on responsible pro-environmental behavior: A meta-analysis. The Journal of Environmental Education, 18 (2), pp.1-8

¹³ Van der Leij, T & Wals, A.E.J. (1997). Alternative to National Standards for Environmental Education: A Response to Roth and McClaren. Canadian Journal of Environmental Education, 2, 49-57

¹⁴ טל, ט' (2009). חינוך סביבתי וחינוך לקיימות: עקרונות, רעיונות ודרכי הפעלה. ירושלים: המשרד להגנת הסביבה

מורכבות",¹⁵ כלומר כולל בתוכו היבטים סוציולוגיים, כלכליים, חברתיים וסביבתיים. תפיסה זו באה לידי ביטוי בהסטת הדגש מהעיסוק בפתרון בעיות נקודתי-אובייקטיבי לעיסוק בדילמות ולהשוואה בין נקודות מבט שונות ובין ערכים שונים העומדים בבסיסן. העמדת הכשרתם של תלמידים לבחירות ערכיות ואתיות בסדר עדיפות גבוה נובעת מההבנה שחינוך סביבתי הוא בראש ובראשונה חינוך, ורק לאחר מכן סביבה. פיתוח המיומנויות של זיהוי אינטרסים מנוגדים ואופן השפעתם על החברה ועל עתידה יכול וצריך להיעשות בשלוש רמות, שלכולן ביטוי בחינוך הסביבתי: ברמה האישית – קונפליקטים בין צרכים לבין רצונות אישיים, ברמה החברתית – קונפליקטים בין אינטרסים של יחידים ושל קבוצות, וברמה המבנית – קונפליקטים בין החלטות פוליטיות לבין כוחות השוק או תהליכים כלכליים.¹⁶ עיסוק כזה בדילמות סביבתיות מגוונות מוליד הכרה בשונות וקבלתה, בצד פיתוח של דרך חשיבה מערכתית המביאה בחשבון את הדינמיקה ויחסי הגומלין שבין מרכיבי המערכת.

לחינוך סביבתי-ערכי יש אפוא פוטנציאל לספק למערכת החינוך אופק פדגוגי מהותי, מכיוון שהוא עוסק לא רק בפן המדעי-הטכני של יחסי אדם-סביבה, אלא בעיקר במהות קיומנו כחלק ממכלול אנושי ועולמי שאנו מחויבים אליו. חינוך סביבתי-ערכי הוא **חינוך הומניסטי** החורג על דגלו ערכים שראוי כי ימוקמו גבוה בסדר העדיפויות החינוכי והלאומי. העקרונות שעליהם מבוסס החינוך הסביבתי הם בסיס לתפיסה ערכית הקוראת לפתח תחושת אחריות כלפי כדור הארץ באמצעות כבוד ואכפתיות כלפי פרטים וכלפי קהילות חברתיות-תרבותיות, הגינות אקולוגית, צדק חברתי וסביבתי ודמוקרטיה. הערכים שחינוך כזה שואף אליהם הם אחריות אישית, התחשבות בזולת, אכפתיות, צניעות, מעורבות בחברה ובקהילה, כבוד לחיים באשר הם ושוויון ערך האדם בד בבד עם פיתוח חוש מידה ושיקול דעת, רגישות ערכית, הפעלת מחשבה עצמאית וביקורתית, פיתוח תחושת ערך עצמי, מימוש יכולות ונטיות וגיבוש זהות תרבותית.

3. תכנית החינוך הסביבתי

שני שיקולים מהותיים עומדים בבסיס שילובו של החינוך הסביבתי במערכת החינוך. האחד נוגע לקביעת אופיו של החינוך הסביבתי במערכת החינוכית באמצעות כתיבה של מסמכי סטנדרטים, והאחר נוגע לדרך שילובו של החינוך הסביבתי במערכות חינוכיות קיימות. התכנית המוצעת כאן מתבססת על הדעה כי יש צורך במסמכי סטנדרטים שיספקו בסיס ומסגרת ועם זאת יאפשרו יד חופשית להתאים את החינוך הסביבתי לאופייה וזהותה של המערכת חינוכית שבה הוא מתקיים. כמו כן יש לשלב בין חינוך סביבתי שהוא רב-תחומי, כלומר עוסק במהותו בדילמות סביבתיות ובהיבטים ההיקפיים המתלווים אליהן, לבין חינוך סביבתי שהוא בין-תחומי, כלומר יוצא מתוך הדיסציפלינות השונות.

א. פרטי התכנית המוצעת

שילוב של חינוך סביבתי במערכות חינוכיות ראוי לו שיעשה בשלוש רמות:

1. **הרמה הפדגוגית**, שבה השינוי מתאפיין בתזוזה של הדגשים האלה:
 - מפתרון בעיות ומטלות שמטרתן רכישת ידע שיטתי ללימוד סיטואציות מורכבות מחיי היום-יום המעלות לדיון נושאים ערכיים.
 - מדגש על תחום ידע אחד בכל זמן נתון לעבודה רב-תחומית ובין-תחומית.
 - מלימוד פסיבי של עובדות, חוקים ועקרונות לרכישה פעילה של ידע תוך כדי מתן כלים לבחינה רפלקטיבית וביקורתית של ידע זה.
 - מלמידה בכיוון אחד (top-down) לתקשורת דו-כיוונית הכוללת מעורבות של תלמידים בדרכי הלמידה ובאיכותה.
2. **הרמה הארגונית/חברתית**, שבה השינוי מתאפיין בתזוזה של הדגשים האלה:

¹⁵ Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). ECO-schools-trends and divergences: A comparative study on ECO-schools development process in 13 countries. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Dept. V/11c, Environmental Education Affairs. Minoritenplatz 5, A-1014 Vienna / Austria

¹⁶ Schnack, K. (1998). Why focus on conflicting interests in Environmental Education? In Environmental Education for sustainability: Good environment, good life. Edited by M. Ahlberg & W.L. Filho. Frankfurt am Main Peter Lang, Europ.ischer Verlag der Wissenschaften, 83-96

- מקבוצות נפרדות של מורים ותלמידים לעבודת צוות הכוללת את כל גורמי המערכת החינוכית ואת הקהילה.
- מרגולציה ארגונית קבועה מראש לגמישות מחשבתית המאפשרת לתלמידים להיות שותפים ולקבל עליהם אחריות.
- ממצב של ניתוק מהסביבה החברתית, התרבותית והכלכלית שהמערכת נמצאת בה לבנייה של קשרי חוץ המבוססים על הדדיות (שיתופי פעולה).
- 3. **הרמה הטכנית/כלכלית**, שמתאפיינת בדגשים האלה :
 - חיסכון במשאבים
 - צמצום בכמות האשפה והגברת השימוש החוזר
 - יצירת מרחב פנים-כיתתי וחוף-כיתתי באופן מזמין וידידותי לסביבה
 - קידום של אורח חיים פעיל ובריא¹⁷

את השילוב האפקטיבי של חינוך סביבתי במערכות חינוכיות מנחים שלושה עקרונות נוספים :

1. **חינוך על הסביבה**, שנועד להקנות ידע ולפתח אצל התלמידים מודעות והבנה כלפי דילמות ונושאים סביבתיים.
2. **חינוך למען הסביבה**, המדגיש פיתוח של אכפתיות כלפי הסביבה, אשר נובעת מבסיס ערכי ומוסרי ואשר תוביל בסופו של דבר להעלאת מוטיבציה ולפעולה למען הגנה על הסביבה והבראתה.
3. **חינוך בסביבה**, הנובע מהתפיסה כי הסביבה עצמה היא מקור בלתי נדלה ללמידה ומאפשר לתלמידים לרכוש כלים ומיומנויות ללמידה וחקר של הסביבה ולפעילות בתחומה).¹⁸

לקריאת הנספח : חינוך סביבתי לערכים : בין הפרטי לציבורי [לחץ כאן](#).

¹⁷ Posch, S. (1999). The Ecologisation of schools and its implications for educational policy. Cambridge Journal of Education, 29 (3), 341

¹⁸ Lucas, A.M. (1979). Environment and Environmental Education: Conceptual issues and curriculum interpretations, Kew, Victoria: Australia International Press and Publication

24 | אילו כישורים על מערכת החינוך ללמד כדי לסייע לבוגריה לחיות חיים תורמים ובעלי משמעות במציאות של המאה ה-21 – גיל פרג

ד"ר גיל פרג – מנכ"ל רשת התיכונים "דרכא" מייסודה של קרן רש"י. בעבר מנהלם של בתי הספר בליך ברמת גן ואמ"ת שליד אוניברסיטת בר אילן. בעל תואר שלישי מאוניברסיטת Northeastern (עבודת הדוקטורט שלו עסקה בפרקטיקות אפקטיביות לניהול איכותי של בתי ספר על-יסודיים בישראל) ותואר שני במינהל ציבורי מאוניברסיטת Harvard, בעל תואר שני בפילוסופיה יהודית ותואר ראשון במשפטים מאוניברסיטת בר אילן. בוגר תכניות המנהיגות וקסנר ואייזנהאואר, יו"ר משותף של אגודת הבוגרים של תכנית אייזנהאואר בישראל, היה יו"ר מועצת הבוגרים של תכנית וקסנר בישראל וחבר הוועד המנהל של מכון "אבני ראשה" - המכון הישראלי למנהיגות בית-ספרית.

אילו כישורים על מערכת החינוך ללמד כדי לסייע לבוגריה לחיות חיים תורמים ובעלי משמעות במציאות של המאה ה-21?¹

אילו כישורים נחוצים לתלמידים בישראל של המאה ה-21?

המונח המרכזי שאבקש להציע כפרדיגמת מפתח להצגת עמדותי החינוכית הוא 'מורכבותיות ערכית', דהיינו יכולת ההתמודדות עם מתח בין ערכים חיוביים הנדמים כמתנגשים ביניהם.

במישורים האישיים והחברתיים מדינת ישראל מזמנת כיום אתגר מורכב מאין כמוהו לצעירים ליברליים המבקשים להחזיק בערכים אזרחיים ולאומיים (רוב מניינה ובניינה של מערכת החינוך הממלכתית בישראל): נאמנות למדינה, לערכיה הציוניים ולמערכת חוקיה מחד גיסא, והתביעה העצמית לחשיבה ביקורתית ואוטונומית מאידך גיסא. לעתים רווחת בציבור הישראלי התפיסה כי מדובר בשני ערכים סותרים שיש להכריע ביניהם, אולם בפועל מטרת החינוך כיום צריכה להיות חידוד של הצורך להתמודד עם שני תחומים אלו בלי לוותר על המתח המובנה ביניהם, בעיקר בעתות משבר וקונפליקט.

המשמעות החברתית של אתגר זה היא כמובן תפקוד במסגרת מעגלי ההשתייכות השונים בחברה הישראלית, שאפיונה הבולט הוא רב-תרבותיות ואשר אגפים דומיננטיים בה מאופיינים לעתים בהיעדר סובלנות ופתיחות הנחוצים בחברה מרובדת כל כך. התלמידים נדרשים אפוא למידה רבה של סובלנות ואף לפלורליזם גם כלפי מגזרים שמרניים ביותר, הנוטים לראות בערכים ליברליים ופלורליסטיים איום של ממש על חוסנם של החברה ושל הלאום.

לאתגר שהצגתי לעיל יש גם היבט קוגניטיבי מובהק: חינוך להתמודדות עם מתח מעין זה מצריך מיומנויות חשיבה גבוהות מתחום האתיקה (קרי הפילוסופיה), הסוציולוגיה והפסיכולוגיה. לשם כך יש להכשיר את התלמידים להתמודד עם סוגיות שהדילמות המונחות בבסיסן מאתגרות אותם ורלוונטיות לחייהם כפרטים בחברה וכאזרחים במדינה ריבונית. כמו כן יש לחשוף אותם למגוון של דיסציפלינות (פסיכולוגיה, סוציולוגיה, פילוסופיה, תרבות וספרות, ועוד), וזאת כדי לשכלל את משאבי החשיבה האינטלקטואלית שלהם.

תרגום ההצעה להקשרים ארגוניים של מערכת החינוך בישראל

על מערכת החינוך להקדיש משאבי ידע, זמן ומומחיות באיתור מוקדם של מורים בעלי אוריינטציה בין-תחומית חזקה, מחויבים לשיח ערכי-חברתי וליברליים (בזיקה לתרבות החברתית והמגזרית שבתוכה הם פועלים), ואף מייחסים חשיבות רבה לערך הרלוונטיות של תחומי הפרופסיה שלהם לעולמו של התלמיד. אי לכך אין להסתפק בתהליכי המיון המקובלים כיום במערכת, אלא לעמול על הטמעתו של

¹ נייר העמדה ששלח ד"ר גיל פרג נכתב במקור כמענה לפנייה קודמת של הוועדה, שביקשה להתייחס לשאלה אילו כישורים על מערכת החינוך ללמד כדי לעזור לבוגריה לחיות ולפעול באופן משמעותי ותורם במציאות של המאה ה-21, וכיצד עשוי להיראות תרגום של ההצעה לארגון מערכת החינוך ולפעילותה.

מערך קליטה מתוחכם ומורכב המבוסס על ימי הערכה בהנחיית מומחים בתחום זה (בסדנאות כאלה ואחרות בהתאם לנדרש). בתהליכי המיון יובאו בחשבון, מלבד היכולות בתחום הוראת המקצוע, גם יכולות אמפתיה, כישורים בין-אישיים ברמה גבוהה, אינטליגנציה רגשית וחברתית, וכיו"ב.

בעבור המורים שכבר נמצאים במערכת יש לבנות מערך השתלמות שיעסוק בהכשרה ובהעשרה של צוותי המורים בתחומים אלו באופן שוטף במהלך השנה.

לצד הכישורים הללו יש צורך וערך במפגשים בין צוותי ההוראה לבין אנשי רוח מובילים בחברה הישראלית, העוסקים ביצירתם (ההגותית, המחקרית, הספרותית) בתחומי הרוח והצדק בחברה הישראלית.

כדי לקדם ערכים של ערבות הדדית בקהילה ובחברה הישראלית יש לחשוף את התלמידים לתהליכים מגוונים ככל האפשר של מעורבות חברתית, ובתוך כך להעניק להם ליווי מבחינה רגשית, מקצועית והגותית.

25 | ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה: אימוץ נרטיבים מתחום המשפט – לטם פרי-חזן

ד"ר לטם פרי-חזן – בעלת תואר דוקטור במשפטים מאוניברסיטת חיפה ומרצה בחוג למנהיגות ומדיניות בחינוך בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. מחקרה עוסקים, בין היתר, בזכות לחינוך, בזכויות ילדים בבית הספר ובמקומו של המשפט בתהליך העיצוב של מדיניות החינוך. נייר עמדה זה הוגש לוועדה בעקבות העיסוק המחקרי ביחסי הגומלין בין המדרג הערכי שהנרטיב המשפטי מתווה בשדה מדיניות החינוך, לבין מדרגים ערכיים אחרים שפועלים לצדו ואשר נשענים על נרטיבים תרבותיים, פוליטיים ופדגוגיים.

ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה: אימוץ נרטיבים מתחום המשפט

*"אך יש כאלה שלוקחים
מונופול על החכמה
הם יודעים יותר טוב ממני
הם יודעים יותר טוב ממך
מה טוב בשבילי, מה טוב בשבילך"
(עוזי חיטמן, "בארץ הזאת")*

1. נרטיב משפטי כמענה לקשיים בגיבוש מכנה ערכי משותף

שירו של עוזי חיטמן בדבר המונופול על החכמה ממחיש את הקושי הטמון בגיבוש ליבה ערכית למערכת החינוך. התיאוריות, המדיניות והמנהגים המעורבים בחינוך מערבים מטיבים בחירות אישיות בנוגע למהותו של "הטוב הציבורי".¹ ההחלטה להכיר בכך שידע של קבוצות מסוימות הוא בעל ערך ויש להשקיע בהעברתו לדורות הבאים היא החלטה המשקפת את יחסי הכוחות בחברה. לכן, לעתים קרובות, החינוך מייצר את סוג הידע הנדרש על מנת לשמר את ההסדרים הכלכליים, הפוליטיים והתרבותיים הקיימים.² ביקורות ברוח זו עלו כלפי מדיניות החינוך בישראל³ ובמקומות אחרים בעולם.⁴

אכן, יש להכיר בעובדה שבין ידע לבין כוח קיים קשר הדוק, שמשמעותו האינהרנטית היא שלכל ניסיון לדרג את סדרי העדיפויות של הידע יהיו משמעותיות פוליטיות. דברים אלו נכונים בנוגע לתכניות לימודים בכלל ולתכניות לימודים בעלות אופי ערכי מוצהר בפרט.⁵ נשאלת אפוא השאלה אם לנוכח קשיים אלו יש לוותר על יצירת מכנה ערכי משותף ולהניח לכל קבוצה תרבותית לעצב את תכניות הלימודים שלה.

הצורך בעיקרון ערכי מנחה בתהליך עיצובה של מדיניות החינוך בולט בישראל לנוכח אופייה של המעורבות הפוליטית בחינוך, המקשה לגבש מדיניות חינוך ברורה, קוהרנטית וארוכת טווח. מדיניות

¹ MICHAEL W. A., (1990). IDEOLOGY AND CURRICULUM. New York: Routledge

² שם.

³ ראו למשל: דהאן, י', ויונה, י' (2005). דוח דוברת: על המהפכה הניאו-ליברלית בחינוך, **תיאוריה וביקורת** 27, 11; מרקמן, נ' ויונה, י' (2009). לאומיות, רב-תרבותית וליבה חינוכית בישראל: בין הכלה להדרה, **אלפיים** 34, 65; ORIT I. (2009), THE

RETREAT FROM PUBLIC EDUCATION: GLOBAL & ISRAELI PERSPECTIVES. Dordrecht: Springer

⁴ ראו למשל: BOWLS, S. & GINTIS, H. (1976). SCHOOLING IN THE CAPITALIST AMERICA: EDUCATIONAL REFORM AND THE CONTRADICTIONS OF ECONOMIC LIFE. New York, Basic Books; SPRING, J. (2000). THE UNIVERSAL RIGHT TO EDUCATION: JUSTIFICATION, DEFINITION, AND GUIDELINES. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; SENYONJO, M. (2009). ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS IN INTERNATIONAL LAW. Oxford: Hart Pub.; TOMASEVSKI, K. (2003). EDUCATION DENIED: COSTS AND REMEDIES. New York: Zed Books.

⁵ גם תכניות יסוד המבוססת על מיומנויות למידה אינן "טכניות" או "ניטרליות" במהותן. תכניות יסוד עשויות לשקף את אותן בחירות אישיות הן באופנים גלויים והן באופנים סמויים, הבאים לידי ביטוי, בין היתר, בדרכים שבהן הן מועברות או במסרים החברתיים הכרוכים בהעברתן. כך, למשל, ברי כי לימודי אנגלית בחינוך החרדי לבנים אינם "ניטרליים". הם אינם דרושים לתלמיד חכם המקדיש את כל עתותיו ללימוד התורה. בהקשר זה הם בבחינת דרכונים אל עולם אחר, אל בחירה במודלים תרבותיים חלופיים.

ציבורית הנעה בין זכויות ואינטרסים ותרמה אחר האיזון הראוי בין מטרות משתנות מאפיינת את החינוך כמגזר מדיניות ייחודי, אשר במסגרתו מתנגשים שורה של ערכים ראויים.⁶ חוקרי מדיניות חינוך טוענים/סבורים/מציניים כי כל מערכת חינוך תשקף הגיונות סותרים וכי לעולם אי אפשר לצפות להתאמה מלאה בין ההסדרים הרשמיים לבין עצמם, ובינם לבין הפרקטיקות הבלתי-רשמיות הפועלות בחברה.⁷ אולם מדיניות החינוך בישראל אינה תוצר של שיח פוליטי וציבורי המביא לידי ביטוי זכויות ואינטרסים שונים. מדיניות זו מתאפיינת ב"תרבות של מחטפים, כוחנות וזמניות",⁸ המתאפשרת על רקע חילופים תכופים של שרי החינוך⁹ וחקיקה ארכאית, עמומה ורצופת סתירות. הסדרת החינוך היא מטבעה פוליטית,¹⁰ שכן החינוך עוסק בערכים, במשאבים, ביעדים, בנורמות ובסמלים, ובהקצאתם.¹¹ הבעיה איננה אפוא בעצם המעורבות הפוליטית בחינוך אלא בעוצמתה ובסגנונה הסקטוריאלי.¹²

מדיניות חינוך בעלת עקרונות מנחים מציבה גבולות למעורבות הפוליטית בהסדרת החינוך. אבקש להציע כי עקרונות אלו יעוצבו ברוח הסטנדרטים המתווים את הזכות לחינוך במשפט הבינלאומי. הצעה זו מבוססת על כתביו של מנחם מאוטנר, המציע להתמודד עם פרקטיקות תרבותיות של קבוצות שאינן ליברליות החיות בתוך מדינה ליברלית, באמצעות עקרונות יסוד השאובים מדוקטרינת זכויות האדם במשפט הבינלאומי.¹³ כפי שעולה מדבריו של מאוטנר, שימוש במושגים משפטיים המעוגנים באמנות שכמעט כל מדינות העולם חתומות עליהן ומיושמים תדיר על ידי טריבונלים בינלאומיים ומדינתיים מתווה דרך בהירה ואוניברסלית יותר מהדרכים המוצעות בגישות אחרות.¹⁴ שאלת האוניברסליות של זכויות האדם היא סוגיה שנויה במחלוקת¹⁵; עצם קיומה מעיד כי מדובר בסטנדרט שאינו מייצג את כל התרבויות. אולם אפשר לומר כי המשפט הבינלאומי של זכויות האדם הוא הניסיון המשמעותי ביותר ליצור סטנדרט משותף, ליבה משותפת, לכל בני האדם, בכל מקום ובכל זמן.¹⁶ מאוטנר מצטט בהקשר זה את אוסקר שכטר, הכותב כי "שום אידיאל אחר אינו יכול להיחשב כמי שהתקבל בצורה כל כך ברורה כטוב חברתי אוניברסלי".¹⁷

הנרטיביים המשפטיים הפועלים בשדה החינוך כוללים בין היתר את זכויות הילדים, זכויות ההורים ומגוון של אינטרסים חברתיים. מקורם של מקצת האינטרסים הללו הוא בהגנה על הדמוקרטיה במדינת ישראל, אשר חוסנה מחייב חינוך אזרחי מקיף, קידום הלכידות החברתית, עידוד הפלורליזם הדתי, התרבותי והפוליטי, שוויון מהותי ושמירה על שלטון החוק ועל חוקיות המינהל. אינטרסים אחרים קשורים בהיותה של ישראל מדינה יהודית, המבקשת לשמר ולפתח את היהדות כדת, כתרבות וכלאום. אינטרסים חברתיים נוספים הקשורים במדיניות החינוך הם שיקולים כלכליים ועידוד השירות הצבאי או האזרחי.

עדיפותה של הזכות לחינוך על פני זכויות ואינטרסים אחרים מתבקשת מסעיף 3 לאמנה בדבר זכויות הילד. סעיף זה קובע כי בכל הפעולות הנוגעות לילדים, בין שהן ננקטות על ידי מוסדות רווחה סוציאלית

⁶ גופן-שריג, ע' (2009). "חינוך כמגזר מדיניות ייחודי" **מדיניות ציבורית** 3, 4.

⁷ ראו: יוסי יונה, י" (טרם פורסם). ניא-וליברליזם: הרגולציה של הרגולציה, **רגולציה בחינוך: משילות מבוזרת במערכת כאוטית**, יונה, י" עורך, ירושלים: מכון ון ליר.

⁸ גבתון, ד' (2011). לחיות על פי עקרונות או לחנך לקראתם? מקום המשפט כמכשיר לקידום הוגנות במסגרת רפורמות בחינוך: ניתוח שלושה מקרים" בתוך **האם המשפט חשוב** 355, דפנה הקר ונטע זיו עורכות, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב. להלן: גבתון, ד' (2011).

⁹ משנת 1990 ועד היום התחלפו שרי החינוך בישראל שלוש עשרה פעמים. ראו: הכנסת "כל השרים במשרד החינוך והתרבות", www.knesset.gov.il/govt/heb/GovtByMinistry.asp?ministry=5.

¹⁰ ראו: יוגב, א' (2004). מחקר, מדיניות ופוליטיקה בחינוך: משולש שווה צלעות או משולש ברמודה? **מגמות** 43(1) 3, 6; פרי, פ' (2007). מבוא - חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין ששעים תרבותיים. בתוך **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין ששעים תרבותיים** 9, 13 (ירושלים: כרמל).

¹¹ אלבוים-דרור, ר' (2005). משגי העבר, לקחי העתיד" בתוך **מעשה בחינוך: קובץ מחקרים לכבוד שלמה פוקס** 233, 235 מרדכי ניסן ועודד שרמר עורכים, ירושלים: מוסד ביאליק.

¹² גבתון, ד' (2011).

¹³ Mautner, M. (2008), *From "Honor" to "Dignity": How Should a Liberal State Treat Non-Liberal Cultural Groups?*, 9(2) THEORETICAL INQUIRIES IN LAW 609; מאוטנר, מ' (2008) **משפט ותרבות בישראל בפתח המאה העשרים ואחת** 369-417 תל אביב: עם עובד.

¹⁴ שם, עמ' 369.

¹⁵ להרחבה בדבר הגישות השונות בשאלה זו ראו: שם, עמ' 626-630.

¹⁶ ראו: שם, עמ' 626.

¹⁷ Schachter, O. (1983). *Human Dignity as a Normative Concept*, 77 AM. J. INT'L L. 848 (1983) מצוטט אצל מאוטנר, שם עמ' 402.

ציבוריים או פרטיים ובין שהן ננקטות על ידי בתי משפט, רשויות מינהל או גופים תחקיטיים, תהא טובת הילד שיקול ראשון במעלה. האמנה בדבר זכויות הילד מביאה אפוא לידי ביטוי את התפיסה כי לאינטרסים הקשורים בילדים עדיפות עקרונית על שיקולים אחרים. שימוש בזכות לחינוך כעיקרון מנחה בתהליך העיצוב של מדיניות החינוך עולה בקנה אחד גם עם הדין בישראל. בבג"ץ טבקה משפט וצדק לעולי אתיפיה נ' שרת החינוך משנת 2010 הוכרה הזכות לחינוך כזכות חוקתית המהווה חלק מהזכות לכבוד.¹⁸ לקביעה זו קדמו פסקי דין שהכירו כבר לפני כעשור בזכות לחינוך כזכות יסוד.¹⁹ על פי המדרג הנורמטיבי שמתווה שיטת המשפט בישראל, זכותם של הילדים לחינוך כזכות חוקתית או זכות יסוד עדיפה מזכויות שאינן חוקתיות, ובהן זכויות ההורים לחנך את ילדיהם כראות עיניהם,²⁰ וכן מאינטרסים חברתיים, ובכלל זה שיקולים כלכליים, ומשיקולים פוליטיים. עם זאת אין פירוש הדבר כי בכל מקרה ומקרה תקבל הזכות לחינוך מעמד בכורה. ככל זכות אדם גם הזכות לחינוך היא יחסית, ואפשר להגבילה בתנאים מסוימים לטובת זכויות וערכים אחרים.

2. הזכות לחינוך ויסודותיה כבסיס לעיצוב תכניות לימודים

הגדרת הזכות לחינוך במשפט הבינלאומי מורכבת מארבעה יסודות: *availability* – הזכות למוסדות חינוך ולתכניות חינוכיות זמינים; *accessibility* – הזכות לגישה שווה לאותם מוסדות ותכניות חינוכיות; *acceptability* – הזכות לקבל חינוך מתקבל על הדעת הן מבחינת תכניו והן מבחינת האופן שבו הוא מועבר; ו- *adaptability* – הזכות לקבל חינוך מותאם לצורכי התלמידים, על הרקע החברתי והתרבותי שממנו באו. יסודות אלו של הזכות לחינוך מעוגנים באופנים שונים באמנה הבינלאומית בדבר זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות ובאמנה בדבר זכויות הילד, אשר מקיימות חזקת התאמה פרשנית לחוקי המדינה.²² חזקה זו מקבלת משנה תוקף בכך שחוק זכויות התלמיד תשס"א-2000, המעגן את הזכות לחינוך, אינו מגדיר זכות זו וקושר בינה לבין האמנה בדבר זכויות הילד.²³ הצעות לעגן בחוק את יסודות הזכות לחינוך, המתבססות על הגדרת ועדת האו"ם לזכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות, עלו בעבר בדוח ועדת רוטלוי,²⁴ בדוח ועדת דוברת,²⁵ ובמסמכי מדיניות נוספים²⁶ שלא הגיעו לכלל מימוש. תוכני החינוך קשורים בשני היסודות שכוננו לעיל "הזכות לחינוך מתקבל על הדעת" ו"הזכות לחינוך מותאם". על האופן שבו יסודות אלו מעוגנים במשפט הבינלאומי ועל היחס ביניהם אעמוד להלן.

הזכות לחינוך מתקבל על הדעת מעוצבת במשפט הבינלאומי באמצעות מטרות החינוך הנזכרות במספר אמנות והצהרות בינלאומיות. ככלל, אפשר לומר כי מטרות אלו כוללות שני ממדים של דרישות. ממד אחד של דרישות המתוות את הזכות לחינוך מתקבל על הדעת מעוגן באמנה בדבר זכויות הילד, ולפיה

¹⁸ בג"ץ 7426/08 טבקה משפט וצדק לעולי אתיפיה נ' שרת החינוך, פסקאות 16-20 לפסק דינה של השופטת פרוקצ'יה (2010) [פורסם בנבו] להלן: בג"ץ טבקה. ראו גם: בג"ץ 5373/08 אבו לבדה נ' שרת החינוך, פסקה 26 לפסק דינה של השופטת פרוקצ'יה (2011) [פורסם בנבו].

¹⁹ ראו, למשל: בג"ץ 2599/00 יתד נ' משרד החינוך, פ"ד נו(5) 834 (2002); בג"ץ 7351/03 ועד הורים עירוני ראשון-לציון נ' שרת החינוך, התרבות והספורט (2005) [פורסם בנבו].

²⁰ זכויות ההורים הוגדרו בפסיקת בית המשפט העליון כזכויות חוקתיות בספירה המשפחתית, הפרטית (ראו: ע"א 2266/93 פלוני נ' פלוני, פ"ד מט(1) 221, 232-231 (1995); בע"מ 366/06 פלוני נ' היועץ המשפטי לממשלה (2007) [פורסם בנבו]; בג"ץ 2245/06 ח"כ נטע דוברין נ' שירות בתי הסוהר (2006) [פורסם בנבו]; בע"מ 5082/05 היועץ המשפטי לממשלה נ' פלוני, פ"ד ס(3) 201 (2005); דנ"א 6041/02 פלוני נ' פלוני (2004) [פורסם בנבו]; דנ"א 7015/94 היועץ המשפטי לממשלה נ' פלוני, פ"ד נ(1) 48 (1995)). בספירה הבית-ספרית הוגדרו זכויות אלה כזכויות "חשובות" ה"מוכרות בשיטה הדמוקרטית" (בג"ץ טבקה, בפסקאות 23, 33 לפסק דינה של השופטת פרוקצ'יה). בית המשפט העליון נמנע מלהגדירן חוקתיות גם כאשר דובר במרחב שאינו ציבורי שיוסד על ידי ההורים ונוהל על ידיהם.

²¹ The UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999).. *General Comment no. 13: The Right to Education* U.N. Doc. para. 6. להלן: The UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999).

²² קיימת חזקה פרשנית, שעל-פיה קיימת התאמה בין חוקי המדינה לבין נורמות המשפט הבינלאומי שמדינת ישראל מחויבת להן. ראו: ע"פ 3112/94 אבו-חסן נ' מדינת ישראל, פ"ד נג(1) 422, 430 (1999).

²³ חוק זכויות התלמיד, תשס"א-2000, סעיף 1. ראו: גבתון, ד' (2011). לאיזה תלמיד החוק דואג? חוק זכויות התלמיד: תרומתו ותפקידו בראי הפסיקה. משפט ועסקים יד.

²⁴ הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישוםם בחקיקה (2003). דוח ועדת המשנה בנושא חינוך, 213-214, www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/27026F32-DBE8-424A-9FED-

²⁵ כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). התוכנית הלאומית לחינוך – דו"ח סופי, 238, cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.html

²⁶ ראו, למשל: לביא, ו', תירוש, ר' ואח' (2003). הצעה לארגון מחדש של החינוך הציבורי בישראל על בסיס ביזור ואיזור" 32 (ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, נייר עמדה מס' 44, 2003); הכל חינוך, (2010). עקרונות הצעת חוק: אחריות המדינה לחינוך", www.hakoled.org.il/webfiles/fck/File/hok_hahinuch.pdf

חינוך הילד יכוון ל"פיתוח אישיות הילד, כשרונותיו ויכולתו הגופנית עד למיצויים המלא",²⁷ ובאמנה הבינלאומית בדבר זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות, הקובעת כי "החינוך ייועד לפיתוח המלא של אישיות האדם ותחושת כבודו".²⁸ ממד שני של דרישות המתוות את הזכות לחינוך מתקבל על הדעת מדגיש את הקשר בין זכות זו לבין זכויות האדם וסובלנות. האמנה הבינלאומית בדבר זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות קובעת כי החינוך ייועד "לחזק את כיבוד זכויות האדם וחירויות היסוד" וכן "לאפשר לכל אדם להשתתף בפועל בחברה חופשית" ו"לקדם הבנה, סובלנות ורעות בין כל האומות והקבוצות הגזעיות, האתניות או הדתיות".²⁹ בדומה, האמנה בדבר זכויות הילד קובעת כי חינוך הילד יכוון "לפיתוח יחס כבוד לזכויות האדם ולחירויות היסוד, ולעקרונות הגלומים במגילת האומות המאוחדות"³⁰ וכן "להכנת הילד לחיי אחריות בחברה חופשית ברוח הבנה, שלום, סובלנות, שוויון המינים וידידות בין כל העמים, קבוצות אתניות, לאומיות ודתיות, ואנשים שהם מילידי המקום המקוריים".³¹ Klaus Deiter Beiter כותב כי המטרות הכלולות בממד הראשון של הזכות לחינוך מתקבל על הדעת הן אישיות, ואילו המטרות הכלולות בממד השני הן בעלות אופי חברתי.³² לטעמי, שני סוגי המטרות משרתים את הזכות האישית לחינוך. על פי גישה זו, חינוך לזכויות אדם הוא זכות אדם בפני עצמה,³³ ופגיעה בה עלולה להשפיע על האפשרות לפתח מודעות לזכויות לאורך החיים.³⁴

יש לציין כי בחרתי במונח "חינוך מתקבל על הדעת" כתרגום של אותו יסוד של הזכות לחינוך שכונה במונח "acceptability". הגם שתרגום אפשרי של מונח זה עשוי להיות חינוך "הולם", נבחר כאן המונח חינוך "מתקבל על הדעת", המכוון למתחם אפשרויות שיתכן כי הרף התחתון בו אינו "הולם" או "משביע רצון", אולם יהיה אפשר לקבלו כמימוש מינימלי של הזכות לחינוך. אין בזה כדי לטעון כי בבתי הספר הרשמיים המדינה מחויבת לספק אך ורק את אותו רף מינימום שמציבה הזכות לחינוך מתקבל על הדעת. אולם עניינו כאן הוא באותו יסוד של הזכות לחינוך שיש להבטיח כי כל תלמידה ותלמיד יזכו במימושו, גם אם הם מתחנכים בבתי ספר שאינם רשמיים המנוהלים בידי גורמים פרטיים.

הזכות לחינוך מותאם הוגדרה כזכות המחייבת חינוך גמיש (flexible) שמתמקד בצורכיהם המשתנים של הילדים, על הרקע החברתי והתרבותי שממנו באו.³⁵ זו זכות רחבה העשויה לכלול אגד של זכויות מסוגים שונים. הדרכים המרכזיות שבהן ההסדרים המשפטיים משקפים את הצורך להתאים את החינוך לצורכי התלמידים עשויות להסתכם בשלושה ממדים: מותאמות למעגלי ההשתייכות התרבותיים של התלמידים, מותאמות ליכולותיהם הלימודיות ומותאמות לבחירותיהם האישיות. בנייר עמדה זה אתמקד באותו ממד של הזכות לחינוך מותאם המתייחס למעגלי השתייכות תרבותיים, כדי להבהיר את הקשר שבין הזכות לחינוך מתקבל על הדעת לבין הזכות לחינוך מותאם בכל הנוגע לחינוך ערכי. ממד זה מעוגן באמנה בדבר זכויות הילד, הקובעת כי החינוך יכוון "לפיתוח יחס כבוד להורי הילד, לזהותו התרבותית, ללשונו וכן לערכיה הלאומיים של הארץ שבה מתגורר הילד, לארץ מוצאו ולתרבויות שונות מתרבותו הוא".³⁶ האמנה מתווה אפוא את המותאמות התרבותית של החינוך באמצעות מספר מעגלי השתייכות – משפחתיים, קהילתיים, לאומיים וגם בין-תרבותיים. האמנות הבינלאומיות מעגנות את הזכות לחינוך מותאם למעגלי השתייכות תרבותיים גם באמצעות הגנה על זכויות הילדים לחופש מחשבה, מצפון ודת,³⁷ וכן על זכותם של ילדים המשתייכים לקבוצות מיעוט ליהנות מתרבותם, להצהיר על דתם, לקיים את מצוותיהם או להשתמש בשפתם הם.³⁸

²⁷ אמנה בדבר זכויות הילד, סעיף 29(א)(1).

²⁸ אמנה בינלאומית בדבר זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות, סעיף 13(א).

²⁹ שם.

³⁰ אמנה בדבר זכויות הילד, סעיף 29(א)(2).

³¹ שם, בסעיף 29(א)(4).

³² BEITER, K. D. (2006). THE PROTECTION OF THE RIGHT TO EDUCATION BY INTERNATIONAL LAW 468, Leiden: Martinus Nijhoff.

³³ Alfredsson, G. (1995). *The Right to Human Rights Education*, in ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS ראו: Asbjorn Eide, Catarina Krause & Allan Rosas eds.

³⁴ להרחבה ראו: Almog, S. & Perry-Hazan, L. (2011). *The Ability to Claim and the Opportunity to Imagine: Rights Consciousness and the Education of Ultra-Orthodox Girls*, 40(2) JOURNAL OF LAW AND EDUCATION 273.

³⁵ The UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999).

³⁶ אמנה בדבר זכויות הילד, סעיף 29(א)(4).

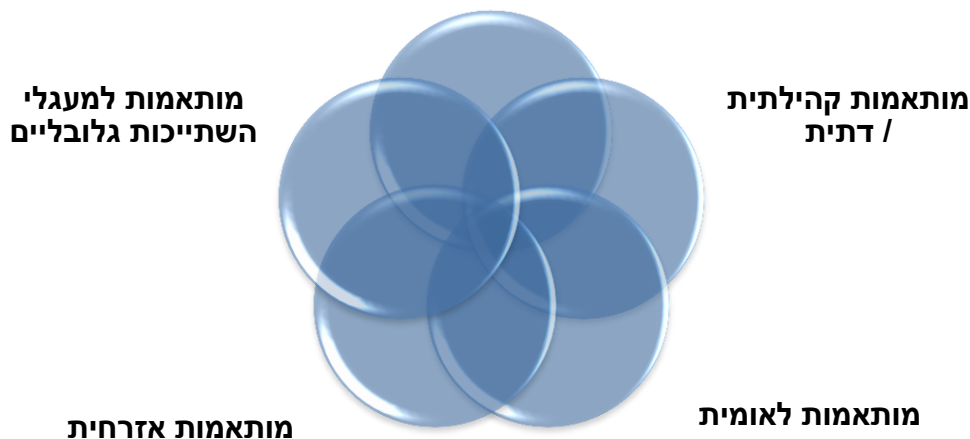
³⁷ אמנה בדבר זכויות הילד, סעיף 14(א); אמנה בינלאומית בדבר זכויות אזרחיות ומדיניות, סעיף 18(א).

³⁸ אמנה בדבר זכויות הילד, סעיף 30.

יש להדגיש כי מימוש יסוד המותאמות בחינוך אינו מתמצה במותאמות למעגלים תרבותיים קהילתיים-דתיים. יסוד זה מתבסס על ההנחה שלכל תלמידה ותלמיד מספר מעגלי השתייכות, שהרחבים שבהם נושאים אופי בין-תרבותי. אין פירוש הדבר כי לתלמידים יחס זהה לכל הקבוצות התרבותיות שהם משתייכים אליהן. הזכות לחינוך מותאם מחייבת לשים דגש חינוכי על הקבוצות התרבותיות שממלאות תפקיד מרכזי יותר בחייהם של התלמידים,³⁹ אולם זאת בלי להדיר את התלמידים ממעגלי השתייכות רחבים יותר.

עיצוב תכניות לימודים המבוסס על יסודות הזכות לחינוך במשפט זכויות האדם הבינלאומי עשוי להתבסס על התרשים הבא. מעגל הבסיס, המשותף לכל בתי הספר, מתייחס לזכות לחינוך מתקבל על הדעת. המעגלים שמסביבו מתייחסים לזכות לחינוך מותאם למעגלי השתייכות מגוונים. חלקים מהמעגלים השונים חופפים זה לזה כביטוי לכך שיש תכנים המשותפים מספר מטרות. כך, למשל, חינוך לזכויות האדם ולסובלנות הוא חלק ממעגל הבסיס המתווה את הזכות לחינוך מתקבל על הדעת, וגם ממעגלים אחרים הסובבים אותו ובהם מעגל המותאמות האזרחית.

מותאמות משפחתית



³⁹ ראו בהקשר זה: מאוטנר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1997). הרהורים על רב-תרבותיות בישראל, בתוך רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורוגן שמיר עורכים, תל אביב: רמות.

3. הערת סיכום: על גבולותיהן של התשובות המשפטיות

Stephen Macedo ו-Patrick Wolf מציעים לנתח הסדרה של מדיניות חינוך באמצעות שלוש שאלות:⁴⁰ הראשונה, מדוע להסדיר? לטובת אלו ערכים? השנייה, מי צריך לבצע את ההסדרה? והשלישית, איך צריכה להתבצע ההסדרה? התשובה לשאלה הראשונה, ולפיה יש לתת לזכות לחינוך עדיפות עקרונית בתהליך עיצוב מדיניות החינוך, היא תשובה מתחום המשפט, הגם שבתוכה יש ביטויים שונים לקשרי הגומלין בין המשפט לתרבות. הצעה זו אינה נטולת חסרונות. יתרונה המרכזי הוא בכך שהיא מספקת מנגנון נורמטיבי שיש בו להתוות את הדרך וליצור עקרונות ערכיים מנחים במקום שבו תהליכי המדיניות מותווים על ידי יחסי כוחות פוליטיים סקטוריאליים. לעומת זאת, לא רצוי לשאוב תשובות בלעדיות מתחום המשפט לצורך החלטה איזו רשות שלטונית תבצע את ההסדרה וכיצד יבוצעו ההסדרים הקונקרטיים. אלה סוגיות שפתרון תלוי בנסיבות הקשורות בחברה, במקום ובזמן. מקצת התשובות לסוגיות אלו הן מתחום המשפט, אולם הן חלקיות במהותן ויש להשלימן באמצעות מערכות נורמטיביות אחרות. בהתחשב במורכבותן של הסוגיות ובהיקפו המוגבל של נייר העמדה, לא אוכל לתת כאן מענה ראוי וכולל לשאלה כיצד ראוי להנחיל את הערכים המוצעים במערכת החינוך. במקום אחר גיבשתי הצעה רחבת היקף לעקרונות מנחים המתמקדים בחינוך החרדי.⁴¹ תשובה כוללת לשאלת היישום צריכה להתקבל באמצעות דיאלוג פוליטי, ציבורי ובין-תרבותי שיאפיין את כל שלבי עיצובה של מדיניות החינוך. מנגנון לניהול דיאלוג מסוג זה הוא מועצה לאומית לחינוך, העשויה לשמש פתרון לקשיי ההסדרה הנובעים מאי-היציבות הפוליטית ומשינויי המדיניות התכופים.

⁴⁰ Stephen Macedo & Patrick J. Wolf, *Introduction: School Choice, Civic Values, and Problems of Policy Comparison*, in *EDUCATING CITIZENS: INTERNATIONAL PERSPECTIVES ON CIVIC VALUES AND SCHOOL CHOICE* 1, 7-8 (Patrick J. Wolf & Stephen Macedo eds., Washington: Brookings Institution Press, 2004).

⁴¹ ראו: לטם פרי-חזן, *על הזכות לחינוך והזכות לחנך: האוטונומיה של החינוך החרדי בישראל* (חיבור לשם קבלת תואר שלישי, הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת חיפה, 2011).

עמיר פריימן – יזם של התפתחות תודעתית-תרבותית. עוסק לפרנסתו בתרגום רפואי מיפנית לאנגלית, ולנפשו – במדיטציה, בהגות ובשיח בנושאים הקשורים להתפתחות עומק של האדם והחברה. חניכותו הרוחנית כללה לימודי פילוסופיה של המדע, שנתיים במנזר זן בייפן, ויותר מעשרים שנה בקהילה קטנה בעלת אוריינטציה רוחנית-פילוסופית בארה"ב. מנכ"ל ויו"ר מועצת התנועה להעצמת הרוח בחינוך, מעורכי הספר "חינוך – מהות ורוח", חבר בצוות החשיבה "רוח האדם בחינוך" של מכון מופ"ת.

חינוך לעתיד לא ידוע

עד כמה מועטה ידיעתנו כיצד ייראה העולם בעוד עשרים שנה אפשר ללמוד מהשינויים שחלו כאן במאה השנים האחרונות. בשנת 1912 היו פה טורקים וקדחת, בתל אביב היו שני רחובות, אמצעי התקשורת העיקרי היה מפה לאוזן, וחדשות מעבר לים הגיעו לרוב באיחור של שבועות; אנשים התחתנו והקימו משפחה בגיל צעיר, ומעטים הרחיקו נדוד מעבר למחוזות מגוריהם. מאז הוקמה פה מדינה יהודית והפכה למעצמה אזורית עברה החברה תהליכים של חילון ואורבניזציה, התקשורת נעשתה זמינה לנו, מונחת בכיסנו בכל שעות היום, האינטרנט והטלוויזיה מעבירים לנו צילומים בזמן אמת מקצוות עולם וממאדים, הומצאה הגלולה ועברנו את המהפכה המינית; לחופשה אנו יכולים לבחור בין טיול הרפתקאות בדרום אמריקה לבין סבב מקדשים במזרח אסיה.

דברים אלו ידועים, ועם זאת קשה לרובנו להטמיע את העובדה שבעקבות התאוצה ההולכת וגוברת במחקר המדעי ובהתרבות הידע, בהתפתחות הטכנולוגית, בשינויים האקולוגיים ובהפיכתו של העולם לכפר גלובלי, הפער – בכל התחומים – בין העולם של היום לבין העולם בעוד עשרים שנה, העולם שאליו ייצאו הילדים של היום עם תום לימודיהם, יהיה אף גדול מהפער שבין פלשתינה של שנת 1912 לבין ישראל של היום.

הלם העתיד, שאלבין טופלר כתב עליו לפני כארבעים שנה (1972), כבר כאן – והוא רק הולך ומחריף. אם כך, איך נחנך את הילדים של היום להיות מוכנים לחיות בעולם של עוד עשרים שנה? הניחושים העיקריים שלנו על אודותיו הם שעולם עתידי זה יתאפיין בקצב שינוי מהיר פי כמה ממהירותו היום, ושהוא מעבר ליכולת הדמיון והחזיון שלנו. מהי אפוא המטרה שאליה ולאורה עלינו לחנך אל מול פני עתיד לא ידוע? אני סבור כי המטרה היא **צמיחה והתפתחות אינטלקטואלית, רגשית, ערכית, מוסרית ורוחנית של האדם לאורך כל חייו, והן שיאפשרו לו לתרום תרומה מיטבית לחברה שסביבו ולאנושות כולה בעולם הנתון בשינוי מהיר ובלתי פוסק.**

כדי שאדם ילמד, יצמח ויתפתח בדרך זו לאורך כל חייו, נדרש שילוב של שני יסודות סותרים, לכאורה, אבל למעשה משלימים זה את זה: האחד הוא "עמוד שדרה" או "מרכז כובד" נפשי, שמעניק לאדם חוסן נפשי, יציבות וביטחון ומאפשר לו להתמודד בהצלחה עם שינוי מהיר ומתמיד ועם חוסר ודאות בנוגע לעתיד; היסוד האחר כולל פתיחות, גמישות, סקרנות, עניין, עצמאות, יצירתיות, העזה, הנעה עצמית ועוד, המאפשרים לאדם להמשיך לחקור וללמוד, לנסות ולהתנסות, להתפתח ולהתחדש באופן דינמי ומתמשך.

חינוך לעתיד לא ידוע שהוא גם החינוך המתאים והרלוונטי ביותר להווה מטפח ויוצר אצל החניך את שני היסודות הללו. כך נבנית בו תשתית אינטלקטואלית, רגשית, ערכית, מוסרית ורוחנית המאפשרת לו לצמוח ולהתפתח כל חייו, ובתוך כך לתרום להתפתחותה ולצמיחתה של החברה האנושית כולה.

להלן כמה ממרכיביו העיקריים של חינוך כזה. יישומו של כל אחד מהם תלוי כמובן בגילו ובבשלותו הנפשית של כל תלמיד, והוא משלב לימוד, תרגול, חוויה ושיתוף:

חיבור ושייכות – חיבור לגוף (באמצעות עיסוק בספורט, ריקוד, אמנות לחימה, יוגה, וכדומה), לרגשות (באמצעות טכניקות שמקורן בתחום האינטליגנציה הרגשית, משחק תיאטרלי, התבוננות עצמית ושיקוף מהסביבה), למשפחה, לקהילה, לתרבות, למסורת ולמדינה (באמצעות לימוד, חוויה ומעורבות) ולטבע (באמצעות יציאות לטבע, לטיולים, לעבודה בגן וכד'). כדי שהילד יהיה "מעוגן" ובעל בסיס נפשי יציב

ובטוח, חשוב לאפשר לו, בעיקר בגיל צעיר, לחוות את עצמו כמי שמחובר לעצמו ולסביבתו הקרובה והרחבה יותר. עם זאת חשוב גם לעודד אותו לחקור, החל מגיל ההתבגרות ולאורך כל חייו, את טיבם ואת ומשמעויותיהם של חיבורים והשתייכויות אלו. חקירה מתמשכת זו תאפשר לו להבחין בין חיבורים והשתייכויות שהם משמעותיים ורלוונטיים לחייו לבין חיבורים והשתייכויות שכבר אינם כאלה, ובעקבות זאת לחזק את הרלוונטיים שבהם ולהרפות בהדרגה מאלה שאינם נחוצים עוד.

מודעות ל"רקע" – הפניית תשומת הלב אל היבטים או אל ממדים של חווייתנו או של הווייתנו שנוכחים תמיד אבל נמצאים בדרך כלל ברקע – התודעה, ה"עצמי", "מלאות" או "ריק", וכדומה - ולהתוודע אליהם. ההרגל האובססיבי שלנו להפנות את תשומת לבנו דווקא לתופעות חולפות ומשתנות (אובייקטים שמחוצה לנו וכן מחשבות, רגשות, זיכרונות, תחושות וכו') מסיט את תשומת לבנו מהממדים הקבועים בהווייתנו. המסורות והדתות השונות הכירו בחשיבות העליונה של הפניית תשומת הלב אל הממדים האלה והתוודעות אליהם, הן כדי להכיר במציאות המוחלטת והן כאמצעי היעיל ביותר לפיתוח "מרכז" עמוק ויציב באדם. במסורות רבות מקובל ש"דרך המלך" להתוודעות זו היא תרגול מדיטציה, שמטרתו מוגדרת לרוב בניסוחים הבאים (שאפשר לראות בהם גם ניסוחים שונים של אותה מטרה):

- פיתוח מודעות לתודעה – התוודעות אינטימית עם יכולת הידיעה או עם פעולת הידיעה, הקודמת לידיעה של כל דבר ספציפי.
- התוודעות ל"סובייקט" – לחוויית ה"עצמי", לחוויית היותי סובייקט מודע, למי שאני מעבר או קודם לכל מאפיין ספציפי או "חיצוני" שלי.
- חוויה של ממד נצחי ואין-סופי (או ממד שמעבר לזמן ולמרחב), שהוא מרכיב קבוע אך עדין, ולרוב נסתר, של חווייתנו.
- הכרה במלאות, בחיוביות, באהבה ובאושר שאינם תלויים בדבר אלא הם אינהרנטיים לקיום ונובעים ממנו.

ידע עצמי – שימוש בטכניקות שונות של התבוננות (רפלקציה, mindfulness), שנועדו לפתח באדם הכרה עצמית, תחושת יכולות (agency), שליטה עצמית, ביטחון עצמי, כבוד עצמי ועוד, וזאת באמצעות:

- מודעות למנגנוני החשיבה, הרגש והתגובה שלנו ולהרגלים אוטומטיים הקשורים בהם; המטרה היא "דע את עצמך" ברמת המנגנונים האלה (שאצל רובנו הם במידה רבה אוטומטיים ובלתי מודעים).
- פתיחת מרחב ומרחק מסוים בין האדם לבין ההתניות הביולוגיות, הפסיכולוגיות והתרבותיות שלו, שתאפשר לו אובייקטיביות וחופש בחירה מסוימים ביחס אליהן.
- הכרה של הזהות העצמית, תפיסת העולם, האמונות, הנחות היסוד וסולם הערכים שלנו, שהם תוצרי הזמן, התרבות והמקום שאנו חיים בהם. הכרה כזו יכולה להעניק לאדם כבוד והערכה וכן חופש בחירה בנוגע למרכיבים אלו של זהותו, ואגב כך גם לגלות לו זהות וערכים שהם מוחלטים ואוניברסליים.

עיסוק "בשאלות הגדולות" – ובהן שאלות קיומיות, כגון: מי אני? לשם מה אני כאן? מה משמעות החיים? מה עליי לעשות עם חיי? או שאלות הנוגעות בחוויית החיים, כגון: מהי אהבה? מהו מצפון? מהו מין? שאלות שנוגעות בדילמות, לדוגמה – יחיד מול חברה וחופש מול אחריות. מתן לגיטימציה להעלאת שאלות מסוג זה, הצפתן, המשגתן ושיח על אודותיהן בגיל ההתבגרות, ואולי גם בגילים צעירים יותר – כל אלה עוזרים להעלים את החרדה הקיומית ואת ההרגל לברוח מהן, שלרוב מניעים ודוחפים (לא לגמרי במודע) את חיינו האישיים והחברתיים. שאלות אלו "מכריחות אותנו לחזור ולבדוק את עצמנו ולהגדיר לעצמנו טוב יותר את מה שאנו באמת רוצים לומר או להשיג. הן דורשות מאתנו לראות דברים מנקודות מבט שונות ומאפשרות לנו 'להציץ' אל העתיד"¹. באמצעות העיסוק בהן "מתחזקת תודעתנו, מתעצבת זהותנו, מותווית השקפת עולמו, נקנים ערכיו ומתגבשת תכנית חייו [של התלמיד]"².

זיקה לממד הרוחני ולחוויית של עומק ומשמעות, קדושה ונשגבות, ענווה ו"יראת שמים" – אווירה ותרבות שיעודדו זיקה כזו וחוויית כאלו אפשר ליצור בבית הספר באמצעות טקסים, תפילה, מדיטציה

¹ אבינון י' (2012), חינוך לחיים בעלי משמעות, בתוך: תדמור י' ופריימן ע' (עורכים, חינוך- מהות ורוח, ע' 66-77), מכון מופ"ת, עמ' 75.
² תדמור י' (2012), קיומיות, רוחניות ומהותיות בחינוך, בתוך: תדמור י' ופריימן ע' (עורכים, חינוך- מהות ורוח, ע' 282-288), מכון מופ"ת. עמ' 291. להלן: תדמור, י' (2012).

והגות, התבוננות בטבע וביקום, התעמקות בכתבים רוחניים ופילוסופיים שונים וביצירות אמנות מעוררות השראה. זיקה וחוויות כאלו תורמות ליצירת "מרכז כובד" או "עוגן" נפשי-רוחני באדם, ומעוררות אותו לשאוף תמיד אל "מה שמעבר לו", אל הנסתר והמופלא שמעבר למציאות הנגלית. קריאה ל"חינוך לרוחניות" במובן זה אפשר למצוא בספריהם של אלכסנדר, גור-זאב ותדמור.³

עצמיות – דרכים לפיתוח עצמאות, חשיבה ביקורתית, אינדיווידואליות, חופש בחירה, אותנטיות, תחושת יכולות (agency), ביטחון עצמי, אחריות, כישורי מנהיגות וכדומה, פותחו ושוכללו מאוד בחינוך הדמוקרטי, בחינוך הדיאלוגי ובפדגוגיה ביקורתית, וחשוב שיאומצו גם בחינוך ה"סטנדרטי". אבל מעבר לכל המרכיבים ה"נגלים" האלה, ואף המדידים בחלקם, קיים "גרעין של עצמיות", שעל-פי גולדשמידט (2012) הוא "ישותו הפנימית ביותר של האדם, מה שאנו מרגישים כאנושי ביותר וכמקורי ביותר, אותו פן רוחני-אינדיווידואלי שכל אדם מנסה כל חייו לממש, [ש]נמצא מעבר ליסודות החומרניים, מעבר ליסודות הנפשיים-רגשיים, מעבר ליסודות הרציונליים-הכרטיים וגם מעבר לדיון הנדוש בין תורשה וסביבה... מהות פנימית זו, אותה רוחניות-אינדיווידואלית, היא בעת ובעונה אחת גם האינדיווידואלית ביותר והייחודית ביותר לכל אדם ואדם, וגם המכילה ביותר והמקיפה ביותר. זוהי הנקודה שמתאחדים בה חוץ ופנים, אדם ועולם, אני וחברה, סובייקט ואובייקט... קיומה של נקודה זו הוא הבסיס לכל תהליך אמיתי של ידיעה והכרה... המקום שבו אני ומושא הידע חד הם" (עמ' 302). לפיתוח המודעות לאותו "גרעין של עצמיות" חשיבות עצומה מבחינת יכולתו של האדם לעמוד איתן בסערות הזמנים מחד גיסא, ולהיות פתוח להתחדשות ולשינוי מאידך גיסא.

יצירתיות – עירור ופיתוח של תחושת פליאה, סקרנות, חקירה, כושר דמיון, הרפתקנות, אומץ להתנסות בחדש ובבלתי-ידוע, התייחסות חיובית ואפילו זיקה למצבים של עמימות ואי-ידיעה. בפיתוח היצירתיות יש, כמובן, תפקיד חשוב לחוויה וליצירה האמנותית. תפקיד דומה בעירור ובפיתוח היצירתיות יש גם למשחקים, לשימת דגש בלימודים יותר על ניסוח ועל פיתוח שאלות ופחות על מתן תשובות, להתעכבות על מצבים של אי-ידיעה והתרגלות אליהם, ליציאה ל"הרפתקאות" אינטלקטואליות והתנסויות חברתיות בדרכים שפותחו בבתי הספר וולדורף, מונטסורי ואחרים.

הדרך הטובה ביותר לחזק את כל המרכיבים האלה בחינוך היא למשוך אנשים איכותיים להוראה, לשנות את הדגשים בהכשרת המורים ולפתח השתלמויות למנהלים ולמורים בכיוונים אלו. חינוך אמיתי מבוסס יותר מכול על דוגמה אישית, ורק אנשי חינוך שהם עצמם אנשים לומדים, חוקרים ומתפתחים, לא רק מבחינה מקצועית אלא גם מבחינת אישיותם ואנושיותם, יוכלו באמת לחנך ולהכין את חניכיהם לעתיד לא ידוע. עלינו להכשיר ולעודד ככל האפשר את חניכינו, את הסטודנטים להוראה, את המורים ואת מנהלי בתי הספר להיות בתהליך מתמשך של צמיחה ושל התפתחות אינטלקטואלית, רגשית, ערכית, מוסרית ורוחנית לאורך כל חייהם, תהליך שגם אנו עצמנו נהיה נתונים בו. אין דבר ממלא ומספק מזה.

לקריאת הנספח: חינוך לעתיד לא ידוע [לחץ כאן](#)

³ Alexander, H. A. (2004). Spirituality and ethics in education: Philosophical, theological and radical perspectives. Brighton, Portland: Sussex Academic Press ; גור-זאב, א' (2004). לקראת חינוך לגולותיות: רב-תרבותיות, פוסט-קולוניאליזם וחינוך-שכנגד בעידן הפוסט-מודרני. תל-אביב: רסלינג ; תדמור, י' (2012) ;

ד"ר אברהם פרנק – מחנך ומנהל בית ספר בדימוס, עשה עבודת חקר בתחום של ניהול בתי ספר, פובליציסט ופעיל חברתי לקידום רפורמה בחינוך.

אורן יהי-שלום – מנכ"ל תנועת חינוך ישראלי, יזם במסגרתה מגוון מיזמים חינוכיים בגני ילדים ובבתי ספר, מוביל פעילות ציבורית לקידום רפורמה בחינוך.

ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה

הקדמה

תנועת חינוך ישראלי פועלת משנת 1999 לחיזוק החינוך הציבורי בישראל. במרוצת השנים הקימה התנועה מודלים של "גנים ישראלים" ו"בתי ספר ישראלים", שייעודם העיקרי הוא להדגים פעילות חינוכית איכותית על יסוד ליבת הערכים הרצויה במערכת החינוך. מתוך העשייה וגם מתוך ספרות המחקר למדנו שיש קשר הדוק בין מידת עצמאותו של מוסד החינוך לבין יכולתו לטפח "אני מאמין" המושתת על ברור אמיתי של ערכים ואשר מיתרגם ישירות לדרכי התנהגות, דרכי הוראה ואף דרכי ניהול.

נוסף על כך אנו עוקבים בדאגה אחרי המגמות של טשטוש הערכים ההומניסטיים והזיקה בינם לבין תרבות התלמידים. יש להודות בצער רב כי מגמה זו אינה רק תופעת שטח של שדה החינוך, אלא גם תוצאת המדיניות של משרד החינוך או לפחות של כמה מיחידותיו ואגפיו.

לפיכך, כפי שנפרט בהמשך, חינוך משמעותי לאורם של ערכים תלוי לא רק במידת עצמאותו של בית הספר, אלא גם במידת מחויבותה היציבה והמוצהרת של המדינה לערכים משותפים. אשר על כן אנו תומכים בהקמת רשות לאומית לחינוך שתגדיר ותנהיג יעדי ליבה הכוללים כישורים וערכים משותפים במערכת החינוך של ישראל.

יכולתו וסיכוייו של בית הספר להשפיע על תלמידיו

יכולתו של בית הספר להשפיע השפעה של ממש על חייו ואישיותו של התלמיד תלויה במידה רבה בחזון החינוכי שבית הספר גיבש לעצמו. לחזון המבוסס על אמונה וערכים משותפים יש ערך רק בתנאי שיש כוונה ברורה, נחושה ועקיבה ליישמו. מרבית בתי הספר נכשלים בנקודה זו, ולכן אין משמעות רבה להצהרה על החזון. אי לכך אין יכולת להשפיע על דמותו, זהותו וערכיו של התלמיד.

החינוך בישראל נכשל בעיקר בתחום הערכי, וזאת מסיבות אלו:

- הוא כפוף למערכת דחושה מאוד (שאין לה, ככל הנראה, אח ורע בעולם) של סטנדרטים לאומיים ומקצועות ליבה, ובכלל זה הדרישה לעמוד בהם.
- המערכת להכשרת מורים ומערכות הפיקוח וההערכה לרוב אינן עוסקות בלימוד של ערכים ובניסוח אמונות אישיות ומשותפות. המורים והמנהלים אינם מכירים את חוק החינוך ואת עקרונות מגילת העצמאות ואינם מחויבים להם.
- התלמידים אינם חשופים ללימוד ביקורתי, ערכי והומניסטי, ואינם מתמודדים כלל עם בניית חזון לאור ערכים ואמונות ועם יישומו של חזון כזה.

במציאות כזאת, החזון הממלכתי נעשה בלתי רלוונטי בבית הספר הבודד, שכן 'בגדולי' הוא עוסק בטכנאות של העברת חומר המונחת עליו מלמעלה. כדי לגבש אתוס או חזון חינוכי בר-יישום דרושה מידה רבה מאוד של אוטונומיה בית-ספרית, 'מחייבת' את המנהל ואת אנשי צוותו לפתח את ייחודם ברמת חזון, תכניות לימודים, שיטות הוראה-למידה – והערכה פנימית.

⁴ כתיבה: אברהם פרנק; עריכה: אורן יהי-שלום והרב סיון מס; ייעוץ אקדמי: פרופ' יעקב מלכין, דיקן מכון תמורה – יהדות ישראלית, חבר פורום החינוך בתנועת "חינוך ישראלי".

בישראל קיימים בתי ספר בעלי אתוס ברור מאוד שהשפעתו על התלמידים רבה. בתי הספר הדמוקרטיים מתרגלים חיי דמוקרטיה בית-ספרית החל מצעדיהם הראשונים של התלמידים בהם. כך גם בתי הספר האנתרופוסופיים או, להבדיל, בתי הספר "פטר" של המגזר החרדי. עבודה מחקרית חשובה בעניין זה עשה יורם הרפז, בהגדרו את "המודל השלישי" בחינוך,⁵ הגדרה שתאפשר למודל זה להיות חווייתי ומשמעותי בעבור התלמיד ובעבור מוריו.

לסיכום, ללא תנאים נאותים ל"חינוך" כלשהו, ולחינוך ערכי במיוחד, אין טעם לדבר על מהותם של הערכים הראויים, שכן הם ייוותרו בלתי רלוונטיים למוסד שתכניו ותכניותיו מוכתבים מבחוץ. המשך הדיון יתבסס על ההנחה כי במערכת החינוך בישראל חלים שינויים גדולים ונוצרים "התנאים הנאותים" לחינוך אישי-חברתי-ערכי. היום אין הם קיימים, ומי שאינו מבחין בקשר שבין מרכיביו השונים של המוסד החינוכי עלול להשחית את זמנו לריק.

המטרות החינוכיות של ישראל

בשל כשלים שונים במערכת החינוכית שלנו (בהם גם החילופים המהירים של שרי חינוך ותלותה המלאה של המערכת בהחלטותיו של שר יחיד), רבים נוטים לשכוח שלמדינת ישראל יש מטרות חינוכיות ראויות שנקבעו בחוק חינוך ממלכתי תשי"ג, ועודכנו בשנת 2000 (ר' [נספח מס' 1](#)). אולם שנים רבות לפני כן, במגילת העצמאות של מדינת ישראל משנת 1948 (ר' [נספח מס' 2](#)), כבר הותוו הקווים הבסיסיים של ערכי המדינה היהודית הצעירה, שאף הם הולכים ונשכחים. בתי ספר רבים מדי אינם רואים במגילת העצמאות – שהיא בעלת מעמד סטטוטורי של כעין-חוק – גורם שיש להתחשב בו בחינוך שהם מעניקים לתלמידים, חינוך שכולו במימון המדינה.

שני המסמכים האמורים כוללים כמעט את כל מה שדרוש לתכנון של חינוך ערכי:

ערכים אוניברסליים, על כל המשתמע מהם בחיים האישיים והחברתיים במדינה דמוקרטית, וכן זיקה לתרבות היהודית-ישראלית שממנה נובעים ערכים אלו ואשר באמצעותה הם באים לידי ביטוי בחיינו.

חינוך ערכי במערכת רב-תרבותית

אחדות ישראלית מותנית בויתור על כפייה לאחידות.

סוגיית החינוך הערכי היא אתגר בחברה רב-תרבותית. מערכת החינוך בישראל מורכבת מארבעה זרמים עיקריים, שגם הם אינם מונוליטיים בתוכם: הזרם הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והחרדי. לכל אחד מהם סדר יום משלו, ערכים משלו ודפוסים חינוכיים הייחודיים לו. האם אפשר כלל לחבר את כל אלה למערכת ערכית אחת? התשובה היא כן, ברמת הבסיס. הערכים המשותפים לכל בני האדם בחברות דמוקרטיות מוגדרים "ערכים הומניסטיים":

"ערכים הם אמות מידה להערכה והעדפה של התנהגויות וחוקים... ערכים הומניסטיים תואמים את ערכי העל של הלל, 'מה ששנוא עליך לא תעשה לחברך', ושל קנט, לא תראו באדם אמצעי אלא מטרה לעצמו, לא תראו כלל מוסרי אלא אם כן הוא חל על כל בני האדם. שלשה עקרונות אלה הם ערכי העל (לפיהם מוערכים ומועפים ערכים אחרים) והם תואמים זה את זה. ערכים הומניסטיים כוללים על כן עקרונות שוויון ביים המינים והעמים, עקרונות חירות הביטוי והאוטונומיה של היחיד, עקרונות חובת היחיד כלפי החברה וזכויות אדם בכל חברה, עקרונות חובת החברה כלפי היחיד ועקרונות הדמוקרטיה כצורת שלטון עדיפה על כל חלופותיה. קנה המידה להערכה ולהעדפה של ערכים הוא תהליך ההומניזציה עצמו – כיוון שרק ערכים המסייעים להומניזציה ראויים להערכה מעדיפה ומה שגורם לדעה-הומניזציה ראוי לפסילה".⁶

בית ספר שאינו מתמודד התמודדות ערכית, קרי אינו שופט את המציאות לנוכח ערכיו ואינו מגבש חזון, יניב חינוך עקר וחסר משמעות. במקרה הטוב תהיה זו הוראה יעילה של מיומנויות, במקרה הרע ייהפך בית הספר למערך הכשרה שיש בו סכנה לדעה-הומניזציה חברתית.

⁵ http://yoramharpaz.com/pubs/goals/the_third_model.pdf

⁶ מלכין, יעקב (2004). יהדות ללא אלה? יהדות כתרבות – תנ"ך כספרות, כתר, עמ' 31.

ערכים הומניסטיים התפתחו בתרבויות השונות, ובכללן בתרבות ישראל (כגון הזכות והחובה לשוויון במנוחה – השבת: "לא תעשה כל מלאכה אתה ובנך ובתך ועבדך ועמך ושורך וחמרך וכל בהמתך וגרך אשר בשעריך למען ינוח עבדך ואמתך פמוך" (דברים ה' יג), ובעידן המודרני עוצבו בעיקר באירופה, מהמגנה כרטא (1225), שבה הוגבלו סמכויות הכתר וגובש מעמד האזרחים, וכמובן גם במהלך המהפכה האמריקנית, שבה הוגדרה בפעם הראשונה זכות האדם (גיפרסון, 1776⁷), ובמהפכה הצרפתית של 1789, שבה נוסחה בפשטות הססמה "אחוה, חירות ושוויון". נח הררי מבחין בין סוגים שונים של הומניזם, בדגש על ההומניזם הליברלי ("זכויות האדם")⁸. פרטי העקרונות ההומניסטיים הללו באים אצלנו, במדינת ישראל, לידי ביטוי ברור בחוק יסוד "כבוד האדם וחירותו" משנת תשנ"ב (1992), עם תיקונים בתשנ"ד.⁹

כאמור, אין קושי רב לאתר את הערכים המשותפים לכל בני האדם החיים בחברה דמוקרטית, אולם לא יהיה להם תוקף של ממש אם לא יהיו מחוברים למורשת ספציפית. לכל אחד מארבעת הזרמים שנמנו לעיל – החילוניים, הדתיים, החרדים והמגזרים ששפתם ערבית – יש מורשת ייחודית לו. המורשת היהודית החילונית מונחת על יסודות החשיבה ההומניסטית, שבאה לידי ביטוי מובהק בהתפתחות הלאומיות היהודית המודרנית – בעקבות האמנציפציה של עמי אירופה – והתממשה בדמותן של התנועה הציונית ומדינת ישראל. עם זאת, תנועת המוסר וההשכלה היהודית, כמו רבים מהוגי הציונות ומנהיגיה, שאבה השראה גדולה גם ממורשת ישראל לדורותיה.

לציבור הדתי-לאומי, שזהותו הופכת להיות בהדרגה חרד"לית (חרדים דתיים-לאומיים), יש זיקה לערכים ההומניסטיים אבל גם לערכים לאומיים רדיקליים, שלעתים מעמידים בקונפליקט את מידת המחויבות להומניזם. מכל מקום, לציבור זה יש יכולת לשאוב ערכים חברתיים מתקדמים מספר הספרים, ורבים בהם משלבים היטב הומניזם ומורשת יהודית.

הציבור החרדי עובר בשנים האחרונות תהליך של היפתחות לחברה הדמוקרטית-מערבית, אבל התהליך הוא מורכב וארוך. ציבור זה חי בחברה סגורה בתוך חברה דמוקרטית, ולכן היחס אליו צריך להיות שונה: דרישה חד-משמעית לעמוד בדרישות החוקים הממלכתיים בד בבד עם הבנה כלפי צרכיו הייחודיים. רבים מן הערכים ההומניסטיים עדיין אינם תקפים בתוך חברה זו, ונדרשת הטמעה הדרגתית שלהם. אנו סבורים שמצבה זה של ישראל, שהוגדר "רב-תרבותיות עבה", שבה קיימות בצד התרבות הליברלית קבוצות אנטי-ליברליות שאינן מקבלות את "כללי המשחק" הדמוקרטיים – מצב זה מסכן ממש את עתידה של ישראל, והדרך להתמודד עם אתגר זה היא לטפח מערכת חינוך ציבורית המטמיעה ערכים דמוקרטיים, ללא פשרות.

הציבור הערבי צריך לטפח את הערכים האוניברסליים על בסיס מורשת האסלאם והנצרות (ובכלל זה, כמובן, הדרוזים והצ'רקסים), וערכים אלו נמצאים שם. אבל שלא כחברה היהודית, המעגנת את הערכים הכלליים במורשת¹⁰, שם מהלך זה עדיין לא החל. בקרב ציבור זה ניכרת דילמת זהות קשה המעמתת את הלאומיות עם המחויבות האזרחית. אולם נראה שדילמה זו אינה ייחודית עוד למגזר הערבי: גם בקרב רבים מן התלמידים היהודים בישראל ניכרת התרחקות מן הערכים הדמוקרטיים-הומניסטיים, הבאה לידי ביטוי בהבלטת לאומיותם ובגילוי עמדות גזעניות כלפי האוכלוסייה הדוברת ערבית.

⁷ "מקובלות עלינו אמיתות אלה כמוכחות מאליהן, שכל בני-האדם נבראו שווים, שהבורא העניק להם זכויות מסוימות שאי-אפשר לשלול מהם, וביניהם הזכות לחיים, לחירות ולרדיפת האושר. כדי להבטיח זכויות אלה מוקמות בקרב בני האדם ממשלות, השואבות את סמכויותיהן הצודקות מהסכמתם של הנשלטים, ובכל פעם שצורת ממשל כלשהי הופכת הרסנית ביחס לזכויות אלה, הרי שזכותו של העם לשנותה או לבטלה, ולהקים ממשלה חדשה, שיסודותיה מושתתים על עקרונות אלה".

⁸ נח הררי, י' (2011). קיצור תולדות האנושות, הוצאת דביר, עמ' 233-239.

⁹ <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/chok+yesod.htm>

¹⁰ בעשורים האחרונים יצאו לאור ספרי לימוד וספרי חינוך רבים המצמיחים את ההומניזם מתוך היהדות.

כישורים אישיים וחברתיים בתור ערכים

מחקרים בעשור האחרון מרבים לעסוק בכישורי הבוגר במאה ה-21 (ר' למשל [נספח מס' 3](#)). האם "אחריות" היא כישור בלבד, או גם ערך? "חריצות והתמדה" – כישור או ערך? האם "יושר" הוא זה או זה? "התנהגות נורמטיבית" – זה או זה? יכולת עבודה בצוות? הבנת עקרונות של זוגיות נכונה? אנחנו עדים להרחבה של המושג "ערכים". גם את אלה עלינו להביא בחשבון בבואנו להגדיר את מכסת הערכים הראויה לתלמידינו.

לפיכך אנו תומכים בהקמת רשות חינוך לאומית שתביא את הכישורים והערכים שנמנו כאן לידי ביטוי ממשי ועקיב במערכת החינוך בישראל.

1. מסקנות

- א. העקרונות הראשוניים שיש לעמוד בתוקף על הנחלתם למורים ולתלמידים, בכל הזרמים, הם העקרונות הדמוקרטיים-אזרחיים של מדינת ישראל ועקרון כיבוד החוק. בעניין זה איננו יכולים להתפשר אם אנחנו שואפים להוסיף ולהיות מדינה דמוקרטית לאורך ימים.
 - ב. את הערכים האנושיים הכלליים יש לבסס בראש ובראשונה על הכתוב במגילת העצמאות וב-11 המטרות של החינוך הממלכתי משנת 2000 (מטרה מס' 4, בניסוחה הנוכחי, אינה מתאימה לציבור הערבי).
 - ג. במה שהוגדר לעיל "כישורים" יש לראות סוג נוסף של ערכים, וצריך לשקוד על טיפוחם בקרב כלל התלמידים.
 - ד. בנושאים פרטיקולריים יש להבחין בין הזרמים השונים ולאפשר דגשים שונים.
 - ה. בקרב כל הזרמים, ובכללם הזרם החרדי, יש לטפח בהתמדה את המורשת הערכית הפרטיקולרית, ובד בבד להשתית עליה את הערכים האוניברסליים.
 - ו. מומלץ להקים רשות חינוך לאומית שתעצב ותבטיח יישום ליבה משותפת לילדי ישראל בלא תלות במנגנון פוליטי בלתי יציב.
 - ז. אולם אף אחד מאלה לא יצלח אם לא נשנה את הדפוסים החינוכיים הכלליים במערכת החינוך בישראל, דפוסים שאינם נותנים כבוד ועצמאות לצוותי בתי הספר ולתלמידים ויוצרים במערכת אווירה של חשד וניכור. רק חופש פעולה, בלי הדרישה המתמדת לבצע תכניות של גורמים חיצוניים, יאפשר להם להצמיח חזון משלהם ואף לממשו. משמעות הדבר היא שבתוך שפע הערכים שאנחנו מבקשים להטמיע יוכל כל בית ספר לקבוע את הדגשים ואת סדרי העדיפויות שלו.
- מן הדוגמאות שהוצגו לעיל, ומדוגמאות אחרות שלא הובאו כאן, יש מקום לשאוב עידוד וביטחון כי בתנאים נאותים נוכל להגיע לחינוך ערכי של ממש, במשמעותו הרחבה של המונח "ערכים".

לקריאת הנספחים [לחץ כאן](#)

מירי צדוק-גולדרט – מפתחת ומנחה יישומים חינוכיים על בסיס הרציונל וכלי החשיבה של תורת האילוצים שפיתח ד"ר אלי גולדרט. ניהלה את מדור נוער וקהילה ואת המחלקה לתכנון תכניות עבודה ופיתוח ארגוני בעיריית בת-ים. הייתה שותפה בפיתוח מסלול גרעין נח"ל עירוני וחלוצה בחקר זהותם של חברי תנועת נוער עירונית הבוחרים להתגייס לנח"ל. כיום חוקרת, במסגרת לימודי דוקטורט, את המפגש בין החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי.

עמותת תורת האילוצים לחינוך – "תורת האילוצים" מזוהה ברחבי העולם כ- (Theory Of) TOC Constraints), תורת ניהול שמטרתה לחתור לשיפור מתמיד. עמותת "תורת האילוצים בחינוך" היא עמותת חינוכית ללא כוונות רווח ששמה לה למטרה "ללמד את הילד לחשוב". עיקרי פועלה של העמותה הם פיתוח תכנים והנחיית צוותי חינוך לשימוש בכלי חשיבה בהוראתם. ייחודיות כלי החשיבה היא שביכולתם להפוך את הלמידה לרלוונטית יותר לעולמו של התלמיד ובכך להיות אפקטיבית ומשמעותית יותר. בנוסף על כך העמותה מפתחת ומיישמת תהליכים לשיפור הישגים, המושתתים על ניתוח ארגוני וניהול ממוקד של המשאבים הקיימים.

מקומם של ערכים¹ במערכת החינוך – 'ללמד ולחנך בשיעור אחד'

לצד השינויים הרבים המאפיינים את המציאות הפוסט-מודרנית, גם מעמדה של הסמכות החינוכית מתערער. גוסקוב², בעבודת דוקטורט על המושג סמכות חינוכית במצב הפוסט-מודרני, מסיק כי הסמכות החינוכית העכשווית צריכה לכלול את המאפיינים האלה: **חינוך רלוונטי לחיים**, חינוך לביקורתיות, הקטנת הדרישה מצד המורה לאחריותיות, שימור רעיונות מודרניים (אוטנטיות ואוטונומיה כאידיאל מכוון) ו**חינוך לערכים ללא היסוס**. בסיכום מחקרו טוען גוסקוב: "אנו מציעים למורים שלא להציג ערכים ספציפיים כביכול היו האפשרות היחידה, ההכרחית והאוניברסלית העומדת בפני האדם. אין לחסום בפני התלמידים מפגש עם ערכים שונים ועם המחשבות המבססות אותם"³.

עמותת תורת האילוצים לחינוך בחרה במסמך זה שלא להמליץ לוועדה על "סל ערכים", מכיוון שאין זה תחום התמחותנו ולא ערכנו מחקרים אמפיריים בנושא. עם זאת בחרנו לציין את ארבעת עמודי התווך של תורת האילוצים, כפי שפורסמו בספר "The Choice"⁴:

1. לעולם אל תאמר שאתה יודע – ככל שתדע יותר, כך בסיס הידע שלך יהיה גדול יותר.
2. בני האדם טובים הם.
3. כל קונפליקט הוא בר-הסרה – אל תקבל קונפליקט כעובדה מחויבת המציאות.
4. המציאות פשוטה והרמונית.

בספרות המחקרית אפשר למצוא סימוכין לכמה מעקרונות אלו. לדוגמה: הוקר ווילמוט⁵ סיכמו תפיסות מקובלות בקרב הציבור ובקרב חוקרים, וציינו כי הרמוניה היא מצב נורמלי ואילו קונפליקט הוא מצב בלתי נורמלי. לטענתם, אחת המשמעויות של אמירה זו היא שקונפליקט הוא מצב זמני, משום שבני

¹ **ערכים** – נייר עמדה זה מתבסס על ההגדרות הנפוצות של ערכים ורואה בערכים אמות מידה. כמו כן, בדומה לשוורץ (Schwartz, 1992), אנו מניחים שאפשר להבחין בין סוגי ערכים על-פי סוג המטרה המוטיבציונית שהם משקפים. להרחבה: Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 25, 1-64. San Diego: Academic Press.

² גוסקוב, ע' (תשע"א). עיון פילוסופי במושג הסמכות החינוכית לאור משבר הסמכות במצב הפוסט-מודרני. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן. להלן: גוסקוב, ע' (תשע"א)

³ שם, עמ' 343

⁴ Goldratt E. M. and Goldratt-Ashlag E. (2008) *The Choice* North River Press

⁵ בהסתמך על פרידמן, י' ובנדס-יעקב, א' (תשנ"ח). המאבק לחירות הניהול, חיכוך וקונפליקט בחינוך העל יסודי, מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

האדם שואפים להרמוניה שהרי, כאמור, היא מצב טבעי. אם כן, אנו מניחים שחיים בסביבה אנושית מושתתים על קבלת אמות מידה שלפיהן נגזרות נורמות והתנהגויות המאפשרות הרמוניה בחיי היום-יום.

מה צריך להיות מקומם של הערכים?

תורת האילוצים (T.O.C) מספקת כלים ותהליכים לשיפור מערכתי כולל (הוליסטי). בבסיס הגישה ניסיון לענות על שלוש⁶ שאלות מהותיות הנוגעות לתהליך השיפור:

❖ **מה לשנות? זיהוי בעיית השורש.**

❖ **למה לשנות? עיצוב הפתרון ומניעת השלכות שליליות.**

❖ **איך לשנות? הצבת תכנית ליישום הפתרון.**

נתחיל בזיהוי הבעיה – "מה לשנות"?

תפקידה של מערכת החינוך הוא להכין את אזרחי המחר. כאמור, כדי לעשות זאת מצופה ממערכת החינוך להכשיר את אזרחי המחר על-פי אמות מוסר גבוהות וערכיות, ולכן תפקידו של צוות בית הספר הוא למקד את פעילותו בסוגיות ערכיות-חינוכיות. מאידך גיסא, 'הכנת אזרח המחר' משמעה הכשרת אזרח בעל השכלה המאפשרת לו להיות מועיל לחברה. ומכיוון ש'הרף הראוי' להשכלה זו נקבע על ידי משרד החינוך בהגדרת מקצועות הליבה, בקביעת המקצועות לבחינות הבגרות וכיו"ב, מצופה מצוות בית הספר למקד את פעילותו בלימוד תכנית הלימודים המלאה כפי שנקבעה. אם כן, צוותים חינוכיים הפועלים במסגרת של משאבים מוגבלים נקלעים לקונפליקט: באמצעות משאבים מוגבלים אלו עליהם להספיק את תכנית הלימודים, ובה בעת מצופה מהם גם להנחיל ערכים.

משיחות שניהלנו עם מורים, מנהלים ובעלי תפקידים בחינוך החברתי עולה כי יש מורים שבחרו להתמקד בצד אחד של הקונפליקט ולוותר על הצד האחר. פגשנו, למשל, מורים שסיפרו כי בבית ספרם יש עיסוק יתר בפעילויות חינוכיות ובשיח ערכי, עד כדי כך שאינם מספיקים את תכנית הלימודים. מורים אחרים סיפרו כי הם מנסים לאחוז בחבל בשני קצותיו, כלומר הם מושכים בכל פעם לכיוון אחר. היו שסיפרו כי הם עוסקים בערכים רק כשמוסרים להם תכנית חינוכית שעליהם להנחות באופן חד-פעמי. רכזים חברתיים ומחנכים סיפרו לנו כי פעמים רבות מורים מקצועיים אינם קשר ישיר בין פעילות חינוכית לבין הצלחת התלמידים. על כן מורים נוטים יותר להתקדם בחומר ופחות לעורר שיח ערכי, וזאת אף על פי שמורים מתלוננים על אלימות, על זלזול מצד תלמידיהם כלפי חברים וכלפי מורים, על תלמידים שבית הספר אינו גורם משמעותי בעבורם והם אינם מרגישים שייכים, על תלמידים שאינם רוצים להשתתף בפעילות התנדבותית ועל תלמידים שנוכחותם בשיעורים אינה סדירה.

למה לשנות?

בספרות החינוכית אפשר למצוא המלצות שונות להנחלת ערכים. לדוגמה: מחקרים אחרונים על לימוד נושא השואה בבתי הספר בישראל מייחסים חשיבות רבה להתנסות החווייתית של תלמידים בסוירים ובמוזיאונים. בנייר עמדה זה אין בכוונתנו לתאר את מכלול הדרכים להקניית ערכים, אלא להציג את גישתנו הייחודית המאפשרת ליצור בתכניות הלימודים (במגוון של תחומי דעת) **הקשרים רלוונטיים לתלמיד, כלומר "ללמד ולחנך בשיעור אחד"**.

עילם ורייטר⁷ טוענות כי עידן הצפת המידע והצורך בלמידה לאורך החיים מחייבים את מערכת החינוך להקנות לתלמיד מיומנויות להתמודדות עם מציאות מורכבת, דינמית ומשתנה, תוך ניהול יעיל של משאבים כגון זמן, סביבה ומידע. הקניה של מיומנויות מעין אלו רצוי שתתרחש בסביבה **המטפחת למידה עצמאית ומאפשרת לתלמיד לנהל בכוחות עצמו, ביעילות ובאחריות, את משאבי הלמידה ואת תהליכיה**. גוסקוב טוען כי חינוכו של המתחנך צריך שיהיה **הולם ורלוונטי במידת האפשר לחיים העכשוויים** בכלל, כלומר **לאמות המידה המנחות את התנהלות הבריות היום, ולחיי האישיים בפרט,**

⁶ להרחבה עיין: Barnard, A.(2010). Continuous Improvement and Auditing, In: Jamea F. Cox and John G Schleier, Jr. Theory of constraints Handbook, Mc Graw Hill, chapter 26, p/787-812.

⁷ Eilam, B., Reiter, S. (2013). Long-Term Independent Self-Regulation of Biology Learning Using the standard Junior High School Science Curriculum,(in press).

וכן לחיי המחנך עצמו.⁸ מהספרות המחקרית על אודות אסטרטגיות "ארגון" עולה כי "מארגנים" כגון מפות חשיבה,⁹ מארגנים גראפיים,¹⁰ עקרונות מבחינים ועקרונות מארגנים,¹¹ מבנים רטוריים, ועוד – כל אלה יוצרים מבני דעת המפתחים משמעות וכך תורמים לשיפור כושר הלמידה. ויס וויסבויים¹² טוענות כי בחברה המודרנית גובר הצורך בלמידה יעילה ובעלת משמעות. גרינברג ושות' טוענים כי "כאשר אנו שואפים לחנך את התלמידים, אנו בעצם רוצים להשפיע לטובה על אורח חייהם. לכן, אם ברצוננו לחנך את התלמידים באמצעות תוכני הלימוד הנלמדים בכיתה, עלינו לדעת כיצד ליצור "העברה" של הנלמד בכיתה לחייהם האישיים.¹³

לנוכח זאת אנו טוענים כי השאלה איננה במה לבחור – בחינוך הערכי או בעמידה בתכנית הלימודים, אלא כיצד לשלב את החינוך הערכי בתכנית הלימודים באמצעות כלי חשיבה מארגנים, כלומר: כיצד ללמד ולחנך בשיעור אחד.

כיצד ראוי להנחיל ערכים – דוגמה לאחד מכלי החשיבה: כלי 1 - ענן הקונפליקט¹⁴

מהות הכלי ותיאורו:

הכלי הוא תרשים בעל חמישה היגדים המקושרים בחצים. הוא מיועד לטיפול במצבי קונפליקט – מצבים שבהם יש התנגשות בין שני צדדים. ההיגדים עונים על השאלות: על מה נסוב הקונפליקט – באיזה עניין? שני היגדים מתייחסים לרצונות השונים סביבם נסוב הקונפליקט: מה צד א' רוצה, ומה לעומתו רוצה צד ב'. שני היגדים נוספים מתייחסים לצורך העומד מאחורי כל צד בקונפליקט. מהי הסיבה שעומדת מאחורי רצונו של כל צד? מהי המוטיבציה הפנימית שעומדת מאחורי רצונו של כל צד? והיגד אחד מתייחס למטרה המשותפת של שני הצדדים בדילמה.

החצים שבתרשים הם חצים לוגיים. זנב החץ הוא תנאי הכרחי לראש החץ, כלומר ההיגדים מקושרים באמצעות חצים המורים על תנאי הכרחי. החץ השבור בין שני הרצונות מוציא מכלל אפשרות את קיומם של שני ההיגדים יחד. מאחר שהתרשים הוא כלי לוגי, ולוגיקה אינה קיימת ב"ריק", מאחורי כל חץ חייבת להיות לפחות הנחה אחת על אודות מהותו ומשמעותו של הקשר שהוא מציין במציאות. פירושו של דבר שכל חץ הוא מעין "מאגר מידע" זמין לשימוש, להסברים הגיוניים על מהותו ומשמעותו של הקשר.

לכאורה נראה כי תרשים זה הוא כלי לפתרון קונפליקטים בתחום ההתנהגות, שהרי ברור כי בתחום זה קיימים קונפליקטים. אמנם כן, נכון הדבר, אך אנו עשינו "שדרוג" של השימוש בכלי זה לצורך הוראת תכנים. להלן דוגמה לשימוש בכלי תוך לימוד של שירת ימי הביניים:

⁸ גוסקוב, ע' (תשע"א)

⁹ מרכז בוזן (1995), מפת חשיבה - המדריך. ארגון מידע באמצעות מפות חשיבה, אמצעי לארגון ושיפור ההבעה והזכרה

¹⁰ מלץ צ', מלץ ע., (1993). אסטרטגיות למידה תאוריה ומעשה. המכון לשיפור הישגים לימודיים. באר-שבע.

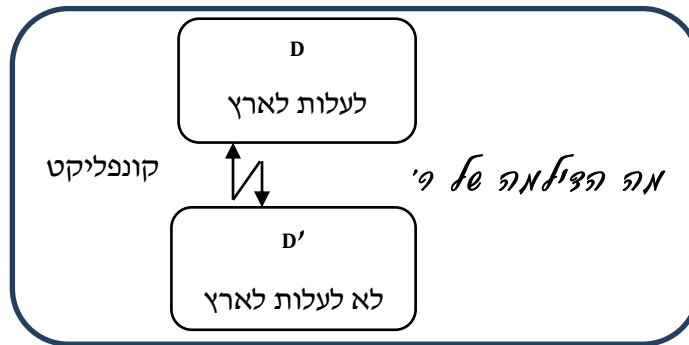
¹¹ שריג ג', (1994). חכמת הלמידה: שיעורים ברכישת דעת מטקסטים. גבעתיים, מסדה.

¹² ויסבויים, ו', ויס, נ', (2000). "מארגני מידע על פי תורת האילוצים", בתוך: פלד וצדקיהו. חינוך באלף השלישי. מכללת בית ברל. להלן: ויסבויים, ו', ויס, נ', (2000). בהסתמך על: ווהל וארדון, 1993; Perkins & Swartz, 1992

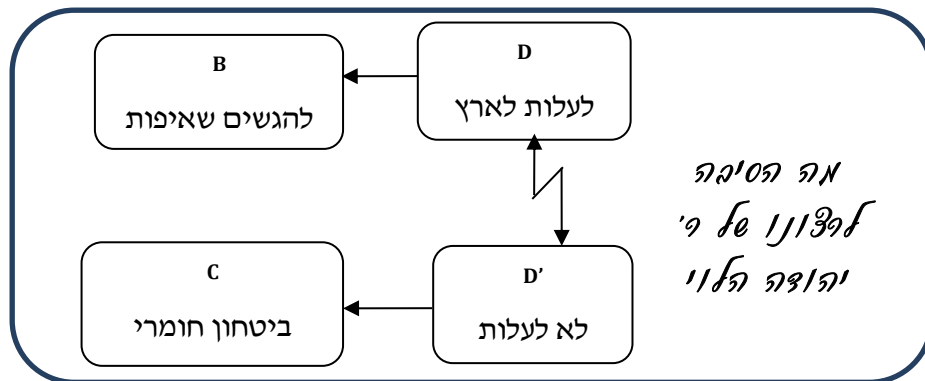
¹³ Eliyahu M. Goldratt and Efrat Goldratt-Ashlag (2008). *The Choice* North River Press Perkins, D. N., Salomon, G. (1988). Teaching for Transfer in: Educational Leadership, vol. 46. ERIC. P. 45

¹⁴ מתוך: ויסבויים, ו', ויס, נ' (2000).

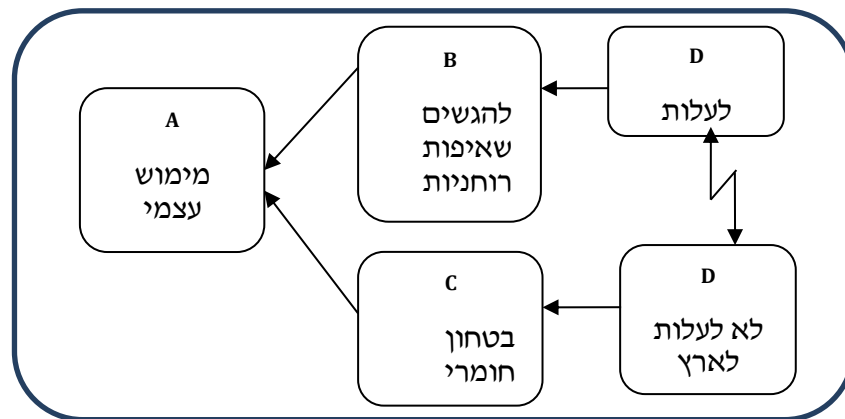
שם השיר: לבי במזרח – ריה"ל



◆ מה הסיבה לרצון? (C,B), מה הצורך של כל צד?



◆ מה המטרה המשותפת? (מה המטרה המשותפת ל B ול-C): דוגמה:

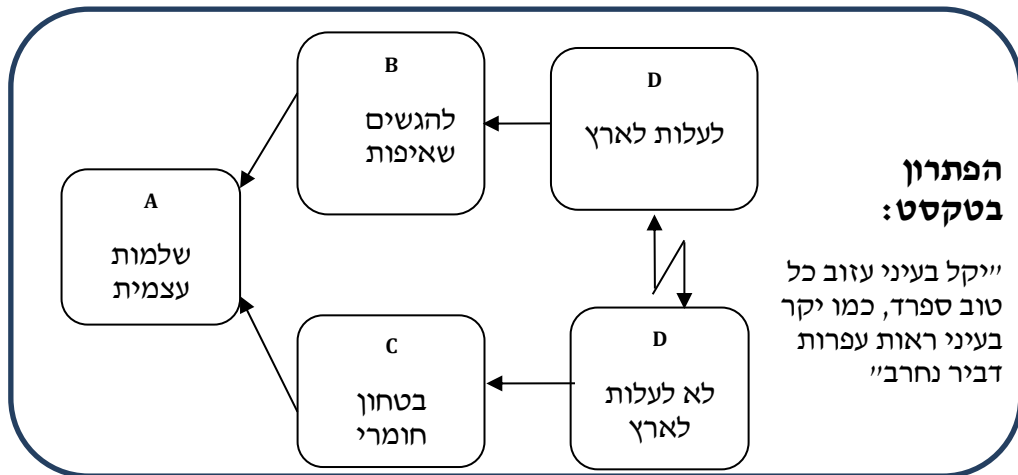


חיפוש המטרה המשותפת והגדרתה הוא שלב קריטי, שהרי פרטים בחברה שואפים לחיות בהרמוניה.

◆ מהו הפתרון ?

מאחר שהחצים מורים על תנאי הכרחי, חייבים למלא את שני הצרכים (C,B) כדי להשיג את המטרה המשותפת (A). **הצרכים הם הסיבות** להתעקשות על הרצון, לכן הם **שחשובים באמת**. מכאן, אם יצליחו שני הצדדים לממש את הצרכים שלהם הם יזכו, כי כך תושג המטרה המשותפת. פתרון כזה נקרא "פתרון של זוכים בלבד" – WIN-WIN. אם יתמלא רק צורך אחד לא תושג המטרה המשותפת, וזה פתרון פחות טוב – הוא אינו משיג את המטרה.

דוגמה : מהו הפתרון שהמשורר בחר בו?



המשורר בחר באחד האפשרויות.
 הוא מציג את ציון חפנה על פני השטח של הסט.

ניתוח ענן הקונפליקט שצוין לעיל נעשה בשלושה שלבים :

- א. ניתוח הבעיה המוצגת או החבוייה בטקסט.
- ב. הכללה של הבעיה הטקסטואלית; המשגת ערכים חבויים בקונפליקט.
- ג. יצירת קשר בין התוכן הנלמד לחייו העכשוויים של התלמיד: העברה של הקונפליקט למצב רלוונטי בחייו של התלמיד.

השימוש בתרשים הענן כמקדם ארגון ללימוד ערכים :

- ✓ הארגון הגרפי מציג באופן ויזואלי את החלקים המרכזיים של השלם ואת הקשרים ביניהם. התמונה הכללית המתקבלת ממקדת מאוד את הדיון בבעיה, ותסייע בהמשך להדגים התנגשות ערכית, אם תיבחן.
- ✓ המסר בתרשים ברור, ומאפשר אבחנה ברורה ורב-ממדית: ממד הצדדים, ממד הפעולות, ממד הצרכים, הפתרון, הגורמים.
- ✓ השאלות מכוונות את הלומד לניסוח פשוט וממצה.
- ✓ היגדים C, B – היגדי הסיבות לרצון או לצרכים, הופכים את **התוכן לרלוונטי למציאות העכשווית**. לדוגמה: "הגשמת שאיפות דתיות רוחניות" או "ביטחון חומרי". אלו צרכים שמתאימים למציאות של "כאן ועכשיו", לעתים ללא קשר לדילמה עצמה (D',D) הנגזרת מהתוכן הנלמד. כך התלמידים יכולים להזדהות עם הצרכים ולגייס מידע העולם שלהם מידע חיוני להבנה מהותית של הנושא. כמו כן אפשר לעתים לקשר בין התכנים לבין מצבים יום-יומיים של התלמידים, אם נחליף את הרצונות (D, D') במצבים יום-יומיים המשמשים להשגת אותם צרכים. תהליך זה מאפשר ללומד לעשות העברה בקלות ובמהירות, דבר חשוב ביותר בחינוך,¹⁵ ולהשתמש בכלי המוצע כדי לפתור קונפליקטים שונים בחיי היום-יום, אף שמלכתחילה הוגש ללומד בתור אסטרטגיה ללימוד תוכן.

לסיכום, ייחודה של תורת האילוצים במיזוג: למידה של תוכני הלימוד תוך שימוש בכלי חשיבה שהופכים את הלמידה לרלוונטית ומשמעותית ללומד. באמצעות כלי החשיבה הייחודיים של תורת

¹⁵ Perkins, D. N., Salomon, G. (1988). Teaching for Transfer in: Educational Leadership, vol. 46. ERIC

האילוצים אפשר לטפח את הדיון בערכים לדיון הצומח מתכנית הלימודים, נעשה רלוונטי לחיים ה'אמיתיים' ובא לידי ביטוי בנורמות התנהגות ראיות.¹⁶

לקריאת הנספח: דוגמאות לניתוח טקסט מהתחומים ספרות ומדעים [לחץ כאן](#)

לקריאה נוספת

- גולדרט, א.מ., קוקס, ג' (1988) המטרה. הוצאת דניאלה די-נור. ספריית המרכז הישראלי לניהול. גלטר, ג' (תש"ס) מיזוג כלי החשיבה של תורת האילוצים. מכללת תלפיות.
- גלטר, ג' (1999). "פתרון קונפליקטים בעזרת כלי החשיבה של תורת האילוצים". בתוך: שנתון תלפיות יא. המכללה האקדמית לחינוך תלפיות.
- גלטר, ג', גלטר, י' (1998). בשביל כבוד צריך לעבוד - מאגר סיפורים, משימות שיתופיות וכלים לתפרון קונפליקטים. רכס פרויקטים חינוכיים בע"מ.
- מרגלית, צ' (2001). תורת האילוצים וישומה בתכנון ובהוראה של קורסים לכתובה אקדמית, מחשבים ואינטרנט במכללה למורים. כנס מחשבים וחינוך ה-17: "ערכים, אתיקה וטכנולוגיה בחינוך בעידן הדיגיטלי". האיגוד הישראלי למחשבים בחינוך, דצמבר 2001. תל-אביב.
- מרגלית, צ' (2004). "שיח-כותרות": טכנולוגיה לשכלול השיח העיוני המתנהל באמצעות פורום אלקטרוני ורשימות דיוור. סקריפט, גיליון מיוחד: אוריינות וטכנולוגיה 7-8, יולי 2004. עמ' 219 - 231.
- מרגלית, צ' (2000). לימוד מהצלחות: שילוב הכלי "עץ תנאים מוקדמים" מתוך תורת האילוצים בהקשר של הגשמת מטרה שאפתנית בתכנון ובהוראה של קורסים לאוריינות מחשב ואינטרנט במכללה. מכללת לוינסקי. תל-אביב.
- מרגלית, צ' (2000). הצעה לשימוש בכלי "עץ תנאים מוקדמים" מתוך תורת האילוצים (TOC) להגשמת מטרות שאפתניות בתחום העבודה הסוציאלית ובתחומים אחרים. מכללת לוינסקי, יוני 2000.
- מרגלית, צ' (2004) צ'אט טקסטואלי בלמידה מרחוק בכיתות ד'-י"ב בחינוך הפורמלי בישראל: פוטנציאל לימודי, מאפייני הנחיה ותרומת ההנחיה. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה בהנחיית נעמה צבר-בן יהושע.
- מרכז בוזן (1995), מפת חשיבה - המדריך. ארגון מידע באמצעות מפות חשיבה, אמצעי לארגון ושיפור ההבעה והזכירה.
- Cristina Cheng, (2010). Theory of Constraints in Prisons, In: Jamea F. Cox and John G Schleier, Jr. Theory of constraints Handbook, Mc Graw Hill, chapter 27, p. 813-841.
- Surken K., (2010). Toc for education – to make the wish come true. In: Jamea F. Cox and John G Schleier, Jr. Theory of constraints Handbook, Mc Graw Hill, chapter 26, p/787-812.
- Taylor. A.G.(2002). An empirical investigation of the change agents and performance measurements effective in the diffusion of the Theory of Constraints for Education and implications for business entities. Phd dissertation, Wayne State University.

¹⁶ במחקרה של שגב, ע' (תשס"ג) על אודות שימוש בכלים בגני ילדים דווח על שינוי בנורמות ההתנהגות ועל ירידה באלימות בתוך חודשיים מתחילת הניסוי. להרחבה: שגב, ע' (תשס"ג): "פתרון קונפליקטים בחיי היומיום בגן הילדים – הפחתת אלימות ופיתוח חשיבה ותקשורת עפ"י תורת האילוצים", מדריך לגנת, משרד החינוך.

ד"ר עליזה קורב – בעלת תואר דוקטור לספרות עברית ותואר שני במינהל חינוך. מנהלת חטיבה עליונה בבית הספר המסורתי בירושלים. בעת כתיבת הדברים שימשה מנהלת פרויקטים בקרן אבי חי.

קרן אבי חי – הקרן פועלת בישראל זה כעשרים שנה לקידום חינוך ערכי השואב ממקורות המורשת היהודית-ישראלית לגווניה. פעילות זו כוללת ייזום של תכניות שונות הקשורות למערכת החינוך ותמיכה בהן, כגון הכשרת פרחי הוראה למקצועות היהדות, פיתוח תכניות לימודים במקצועות היהדות ושיפור החינוך היהודי, הציוני והאזרחי באמצעות ליווי והנחיה של מנהלים ומורים.

חינוך יהודי ודמוקרטי במסגרת החינוך הממלכתי

הקדמה

מאז החלה לפעול בישראל לפני כעשרים שנה, קרן אבי חי מעורבת בתכניות מגוונות להעמקת החינוך הערכי במערכת החינוך הממלכתית ואף הממלכתית-דתית במגזר היהודי במדינת ישראל. במהלך שנות פעולותיה הייתה הקרן שותפה למגוון תכניות לקידום הרעיונות הערכיים במערכת החינוך, במגוון אסטרטגיות פעולה: הכשרת מורים, פיתוח סגלי הוראה, התערבות הוליסטית בבתי ספר וכן מעורבות עירונית המקיפה גם את מוסדות הלימוד השונים באותה עיר. את תפיסת העולם המנחה את קרן אבי חי בתחום החינוך הערכי היהודי אפשר לראות במסמך שניסחה (**ר' נספח**). הקרן אף בחנה את הפעולות השונות באמצעות מחקרי הערכה בניהולם של חוקרים חיצוניים. בעת האחרונה הובילה הקרן בדיקה מקיפה של צרכים בתחום החינוך היהודי במערכת החינוך הממלכתית (<http://avichai.org/iw/knowledge-center>), וממצאיה הם הבסיס לנייר עמדה זה. יש לציין כי מכיוון שניסיונה של הקרן טבוע בשליחותה – להעמיק את הזיקה לתרבות ישראל ולטפח יחסי דיאלוג והבנה בין תושביה היהודים של מדינת ישראל, נייר זה עוסק בסוגיות של חינוך ערכי בקרב המגזר היהודי.

כללי

סוגיית החינוך הערכי טבועה ביסודותיו של חוק החינוך הממלכתי של מדינת ישראל ובמטרות הנגזרות ממנו. ארבע המטרות הראשונות הוגדרו כך (המספור והטקסט במקור):

1. לחנך אדם להיות אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו.
2. להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים הדמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם לבין עמים.
3. ללמד את תולדות ארץ ישראל ועם ישראל.
4. ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה ולחנך לכבדם.

המטרות האלה מדברות למעשה על חינוך לערכים:

- הומניזם
- אהבת העם
- אהבת הארץ
- נאמנות למדינה
- כבוד למורשת, לזהות, לתרבות ולשפה היהודית
- דמוקרטיה פורמלית: שמירת החוק
- דמוקרטיה מהותית: זכויות אדם, חירות, סובלנות
- חתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים
- ידע העם, הארץ, תורת ישראל, ההיסטוריה היהודית עד הדורות האחרונים

על סמך עקרונות חוקיים אלו ועל סמך היותה של ישראל מדינה יהודית ודמוקרטית, ברור כי החינוך הערכי יהיה חייב להישען על שני בסיסים אלו, יהדות ודמוקרטיה, המקיימים ביניהם יחסי גומלין מורכבים של השלמה ונביעה מחד גיסא והתנגשות ומתיחות מאידך גיסא. חינוך ערכי המכוון לבניית מרכיבי הזהות של התלמידים הוא תנאי ראשוני לבניית עולם ערכי מורכב ורחב. העמקת החינוך הערכי בתחומים אלו תהיה הבסיס להרחבה ולטיפוח של ערכים אחרים כגון הרחבת אופקים ומצוינות לימודית.

חינוך לערכים הנגזרים מתרבות ישראל, מתולדות עם ישראל ומתורת ישראל טומן בחובו טיפוח של תלמיד המתמודד עם סוגיות מוסריות, עם שאלות של הומניזם ועם היבטים מורכבים של צדק חברתי. חינוך לערכים הנגזרים מיסודות הדמוקרטיה הפורמלית והמהותית טומן בחובו טיפוח של תלמיד המחויב למסגרת הריבונית שבתוכה הוא חי ולשמירה על יסודות הכבוד, השוויון והחירות העומדים בבסיסה. תלמיד המתחנך לאורם של שני יסודות אלו, יהדות ודמוקרטיה, מחויב לבחינה בלתי פוסקת של נקודות החיבור או המתח שבין שניהם, ולבחירה והכרעה בדבר הדרך שבה עליו לחיות את חייו לנוכח היסודות האלה.

כיצד ראוי להנחיל ערכים אלו?

יסודות היהדות מזה ויסודות הדמוקרטיה מזה כוללים בתוכם היבטים תיאורטיים ומרכיבי ידע בצד היבטים יישומיים. במובן זה החינוך לערכי יהדות ודמוקרטיה הוא חינוך הוליסטי, שעשוי למצוא את ביטוייו המגוונים במרכיבים השונים של חיי בית הספר, הן בשיעורים שבהם נקנה ידע פורמלי, הן במרחב הבית-ספרי שבו אפשר להבליט את הערכים מבחינה ויזואלית, והן במרחב הבלתי פורמלי הנבנה מפעילויות חברתיות ותרבותיות, טקסים וטיוולים, המשמשים הזדמנות לממש את הפרקטיקה הנגזרת מתפיסת העולם הערכית.

מכיוון שכך, תכנית הפעולה לחינוך ערכי צריכה להתמקד בארבע זירות:

- הכשרת מורים שיוכלו להיות מודל של התמודדות ערכית עם מורכבות המפגש שבין יהדות ודמוקרטיה.
- התאמת תכנית לימודים פורמלית המחזקת העמקה בידע והרחבת ידע.
- פיתוח אסטרטגיות למידה מגוונות המעודדות אחריות אישית של התלמיד על למידתו.
- פיתוח הזדמנויות ללימוד בלתי פורמלי.

נוסף על ארבע זירות אלו ראוי לבחון אפשרות להרחבת מעורבות משפחתית וקהילתית במסגרת הפעילות הבלתי פורמלית של בית הספר סביב ערכי היסוד.

א. הכשרת מורים

כדי לאפשר יישום מרבי של חינוך ערכי הוליסטי יש צורך במנהלים ובמורים שינצו באישיותם את המורכבות הנגזרת מהמתח שבין יהדות ודמוקרטיה. אנשי חינוך אלו צריכים להיות מי שבעצמם למדו סוגיות יסוד של יהדות ושל דמוקרטיה, התמודדו עמן והתלבטו בהן. אנשי חינוך בעלי מטען רוחני וערכי הם שיוכלו להבנות עם תלמידיהם מערכת ערכית בעלת משמעות. בהקשר זה יש לציין כי מחקר מקיף שנעשה על בוגרי תכנית רביבים של האוניברסיטה העברית (תכנית שנתמכה על ידי קרן אבי חי) הראה כי פרחי ההוראה שעסקו במשך שנות הכשרתם בלימוד מעמיק של סוגיות יסוד במקרא וביהדות צמחו להיות מחנכים בעלי מעורבות חברתית העסוקים בסוגיות ערכיות של חינוך וחברה. כמו כן, בדיקת הצרכים של קרן אבי חי (שנזכרה לעיל) הראתה כי מורים המוכשרים בתחום של לימודי יהדות משמשים לא רק מורים למקצוע תרבות ישראל אלא גם מחנכי כיתות, ומכאן שהשקעה בתחום זה של טיפוח המורים תרחיב את חוג המחנכים ואגב כך את חוג העוסקים הלכה למעשה בחינוך ערכי.

כיום, המערכת חסרה מורים הבקיאים הן בתחום היהדות והן בתחום הדמוקרטיה, וכדי לספק תכנים אלו היא נאלצת להשתמש בשירותים של עמותות וגופים חיצוניים (ראו למשל את הפרק על המורים בדוח בחינת כיווני עשייה במערכת החינוך הממלכתית - <http://avichai.org/iw/knowledge-center> וכן דוח מקיף שערך מכון ון ליר על תחום הוראת האזרחות: "חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים" - http://www.vanleer.org.il/Data/UploadedFiles/ITEC_SitePages/72-sFileRedir.pdf)

השינויים הנדרשים:

- פרחי הוראה: הוספת מרכיב זהותי יהודי ודמוקרטי לתכנית הלימודים בתכניות להכשרת מורים. לימוד בהיקף של יום לימודים בשבוע, במשך שנתיים.
- סגלי הוראה: השתלמות למורים בפועל שלא התמחו בתחומים אלו, בהיקף של יום לימודים בשבוע במשך שנתיים.

ב. התאמת תכנית לימודים פורמלית

תכנית הלימודים:

- **מקרא:** כיתות אי-י"ב - 3 ש"ש.
- **ספרות חז"ל:** כיתות אי-י"ב - 3 ש"ש; משנה, תלמוד, אגדות חז"ל, סידור התפילה, הגדה של פסח – בהתאם לשכבת הגיל.
- **מחשבת ישראל:** כיתות טי-י"ב - 3 ש"ש (נוסף על שעות מקרא וספרות חז"ל).
- **תכנים דמוקרטיים ואזרחות:** כיתות אי-ט' - 2 ש"ש; כיתות יי-י"ב: הכנה לבחינת בגרות באזרחות ברמה של 2 יחידות לימוד.

השינויים הנדרשים:

תוספת שעות לימוד שבועיות או שינוי במבנה של חלוקת השעות בכיתות היסוד. למשל: אפשר לעסוק בטקסטים יהודיים כחלק מפיתוח האוריינות וכישורי הקריאה וההבנה.

ג. פיתוח אסטרטגיות למידה מגוונות

עידוד התלמידים להשתמש באסטרטגיות למידה המחזקות את אחריותו האישית של התלמיד על למידתו, והרחבה של הזדמנויות הוראה המגוונות את המוסכמה המוכרת של מורה העומד מול כיתה תלמידים ושוטח את תורתו.

התאמת ה"מדיום" ל"מסר" – שימוש בשיטות לימוד ההולמות את ערכי היהדות והדמוקרטיה. למשל:

- שילוב הוראה בית-מדרשית – טיפוח מסורת לימוד יהודית ההולמת ערכים של ריבוי דעות (פלורליזם), בצד פיתוח יצירתיות בלימוד: פיצוח סוגיה, העלאת סברות וכו'.
- הוראה מְכוּונת פרויקט – הגברת אחריותו האישית של התלמיד על הלמידה הולמת את הערך היהודי-חינוכי "לימוד לשמו" (אפשר ללמוד משיטת High Tech High <http://www.hightechhigh.org>).
- למידה באמצעות מדיה – עידוד התלמיד לקבל עליו אחריות אישית ללמידה, בהתאם לערך "לימוד לשמו".
- השינויים הנדרשים:
- הכשרת המורים להוראה בסגנון בית-מדרשי באמצעות השתלמויות שנתיות (למשל במסגרת הרפורמות בחינוך – אופק חדש ועוז לתמורה).
- הכשרת המורים להוראה מְכוּונת פרויקט באמצעות השתלמויות שנתיות.
- העמדת אמצעי מדיה מגוונים בכיתות ובמרחבי למידה בבתי הספר (לוחות חכמים, מחשבים אישיים, גלישה חופשית ברשת האינטרנט, וכו').

ד. פיתוח הזדמנויות ללימוד בלתי פורמלי

על צוות ההוראה הבית-ספרי לקשור את הפעילויות הבלתי פורמליות בתכנית הספירלית החינוכית הרב-שנתית בבית הספר.

- מרחב פיזי – יוקצו מרחבי למידה שקירותיהם "ידברו" את החומרים הנלמדים.
- טקסים – הטקסים יקושרו למועדים בלוח השנה היהודי והישראלי וילוו בתהליך של למידה לקראתם. יצוינו גם מועדים "אזרחיים" כגון יום זכויות האדם או יום השואה הבין-לאומי.
- סיורים, פעילויות תרבות וטיולים – ייבנו בהתאם לתכנית הלימודים וישקפו את הקשר שבין תוכן הסיור לבין תכנים שנלמדו בכיתה.
- סמינרים בשבת – אחת לשנה יצאו תלמידי בתי הספר העל-יסודיים לסמינר בשבת המתאים באופיו לרוח בית הספר.

- מסע חינוכי ערכי שנתי שבבסיסו רעיון מרכזי – הבניית תכנית ספירלית ולפיה כל שכבת גיל בכיתות העל-יסודיות מסכמת פעילות חינוכית ערכית כדוגמת המסע הישראלי. אורך המסע משתנה בהתאם לשכבת הגיל (מיומיים בכיתה ז' ועד שבוע בכיתה י"ב). למשל: מסע "התבררות בגיל בר מצווה" – כיתות ז'; "פנים ונופים" (גיאוגרפיה) – כיתות ט'; מסע אל תוככי החברה הישראלית (מסע בדגש על היבטים חברתיים) – כיתות י'; מסע כדוגמת המסע הישראלי ומסע הנוגע בשאלות של עיצוב זיכרון (כיתות י"ב).

ההצעה לקיים מסע אינטנסיבי מבוססת אף היא על המשוב החיובי בנוגע לכוחו של "המסע הישראלי" מצד אנשי חינוך, הן בבתי הספר והן בקרב ארגונים הפועלים בתחום החינוך בבתי הספר (ראו הפרק על החינוך החווייתי בדוח בחינת כיווני עשייה במערכת החינוך הממלכתית של קרן אבי חי <http://avichai.org/iw/knowledge-center>. יש לציין שגורמים שונים ביקשו להדגיש את הצורך בגיוון תכנים במסגרת המסע הישראלי.

השינויים הנדרשים :

- מרחב פיזי – יש להקצות חומרי עבודה (לוחות גבס, גיליונות נייר לכרזות, וכו') ולעודד מחזור של חומרים.
- טקסים – דרושים חשיבה ותכנון בית-ספריים ויצירת זיקה בין תכנית הלימודים לבין אופי הטקסים, אך לא נדרשת השקעה של משאבים חומריים.
- סיורים, פעילויות תרבות וטיולים – עם ההצהרה על אכיפת מסגרת הגבייה מההורים, על משרד החינוך להעמיד לבתי הספר חלופות רבות יותר למימון פעולות תרבות וטיולים. כמו כן יש לשלב בהקשר זה את מינהל חינוך חברה ונוער, האמון על תחום זה.
- סמינר בשבת – משרד החינוך יאשר קיומם של סמינרים בשבת וכן גביית תשלום בעבורם.
- מסע חינוכי ערכי – על משרד החינוך לסייע בסבסוד מסעות מגוונים (באורכים משתנים, מיומיים ועד שבוע ככל שהגיל עולה), בדומה לסבסוד המסע הישראלי.

הערכה

חינוך ערכי נבחן בשינוי עמדות והתנהגויות. מכיוון שיש קושי לבחון שינויים כאלה, אפשר לבחון את התשומות וכן את האקלים הבית-ספרי ולנסות לבדוק את עמדות התלמידים כלפי נושאים ערכיים.

מדד אפשרי לבחינת הצלחה הוא מעקב אחר פעילותם של בוגרי המערכת המחנכת לחינוך ערכי בתחום הצבא, החינוך והחברה, בשנים שלאחר תום לימודיהם.

לרשימת הנספחים [לחץ כאן](#)

לקריאה נוספת

- ברק, מ' ועופרים, י' (2009) חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים - מיפוי, ירושלים: מכון ון ליר. http://www.vanleer.org.il/Data/UploadedFiles/ITEC_SitePages/72-sFileRedir.pdf
- חמו, נ' (2011). סוגיות בחינוך יהודי בקרב קבוצת מעצבי מדיניות בשדה החינוך, מחקר ביוזמת קרן אבי חי. סילבר, א', פסקל, ל', קורב, ע', רוזנברג-שפירא, א' (2011) בחינת כיווני עשייה במערכת החינוך הממלכתית (הלא דתית) במגזר היהודי תשע"ב
- רוזן, י' (2011). הערכת-על של תכניות בחינוך הפורמאלי בתמיכת קרן אבי חי (1995-2010): ממצאים עיקריים ממחקרי הערכה והמלצות, מחקר ביוזמת קרן אבי חי.
- שור, פ' (2011). בין לימודי יהדות וטיפוח זהות: על מגמות החינוך היהודי במערכת הממלכתית, מחקר ביוזמת קרן אבי חי (טרם פורסם)
- שילד, ג', בר-אסולין, מ', לוטן, א' (2009), הערכת תכנית רביבים, תקציר הממצאים תשס"ח-תשס"ט, מחקר ביוזמת קרן אבי חי.
- שילד, ג', בר-אסולין, מ' (2011), סיכום סקר מנהלים בנושא יהדות – תשע"א, מחקר ביוזמת קרן אבי חי.
- שילד, ג', בר-אסולין, מ' (2011), סיכום ניתוח נתוני חדר המחקר בנושא הוראת יהדות – תשע"א, מחקר ביוזמת קרן אבי חי.
- קרן אבי חי ישראל (2012), תפישת הקרן בתחום החינוך היהודי (מסמך פנימי) [/http://avichai.org/iw/knowledge-center](http://avichai.org/iw/knowledge-center)

30 | ערכי מערכת החינוך בישראל – עינת רום ורועי פרלשטיין-דביר

עינת רום – מורה לספרות ומחנכת כיתה י' בתיכון גבעת גונן בקטמונים, ירושלים. עבדה בעבר בבית ספר ליפתא בירושלים ובתיכון ברנקו וייס ברמלה.

רועי פרלשטיין-דביר – חבר הקיבוץ העירוני "תמוז" בבית שמש ומלמד בבית הספר התיכון ברנקו וייס בעיר. עבד בעבר בבית ספר ליפתא בירושלים, במסגרות לנוער בסיכון ובחינוך הבלתי פורמלי.

הכותבים הם ממקימי "תנועת המורים" – מחנכים. מורים דרך", המבקשת להעצים את המורות והמורים העובדים בשטח ולהביאם אל קדמת השיח הציבורי בנושא החינוך.

ערכי מערכת החינוך בישראל

כל תפיסה ערכית של מערכת החינוך צריכה להיגזר מן המטרות שהיא מציבה לעצמה בנוגע לבוגריה. במסמך זה אנו יוצאים מנקודת הנחה כי מטרותיה המרכזיות של מערכת החינוך הן שתיים:

1. לפתח את מלוא כוחות האישיות של כל אחד ואחת מן התלמידים.

2. להכין את התלמידים לחיים פוריים ויצרניים בחברה הבוגרת.

הערכים הנגזרים ממטרות אלו מחייבים שינוי עמוק ומהותי באופן הפעולה של המערכת, שכן מבחינה היסטורית המטרה הראשונה לא נכללה כלל בעיצוב מערכת החינוך, והמטרה השנייה, אף כי היא זהה למטרה שהניעה את יצירתו של חינוך כולל ושווה לכלל האזרחים, מחייבת כיום תמונה שונה לחלוטין של המערכת. זאת מאחר שהחברה שאליה יש להכין את התלמידים השתנתה מן היסוד הן מבחינת התפיסות החברתיות והדמוקרטיות הנדרשות מאזרחים כיום, והן מבחינת המיומנויות הדרושות לשם תפקוד בריא בחברה.

דבר זה בא לידי ביטוי בולט במיומנויות המאה ה-21 (21st century skills), כפי שהגדירו אותן השותפות למיומנויות המאה ה-21 (Partnership for the 21st Century Skills). הן כוללות מיומנויות של מידע ותקשורת, של חשיבה ופתרון בעיות ושל קשרים בין-אישיים וניהול עצמי (רשימה מלאה של הכישורים מוצגת [בנספח מס' 1](#)).

אם כן, הערכים שמערכת החינוך בישראל צריכה לטפח בקרב תלמידיה הם:

1. **מודעות ורגישות** (לעצמם ולסביבה) – היכולת להתבונן כלפי פנים וכלפי חוץ, לזהות את המתרחש, להבין את מורכבות הדברים ולפתח עמדה מוסרית כלפיהם.
2. **חשיבה ביקורתית** (רפלקטיבית וחברתית) – היכולת לבחון באופן ביקורתי את כל התשומות המגיעות אל הלומד, היכולת להטיל ספק במתרחש תוך כדי בחינה גם של העצמי וגם של הסובב אותו, והיכולת להציע חלופות ולבחון אותן אל מול הקיים.
3. **תחושת אחריות אישית וחברתית** – תפיסת העצמי כאחראי לחייו ולגורלו, אך גם כחלק מן החברה הסובבת אותו וכאחראי לה.
4. **אקטיביות** – היכולת להביא לידי ביטוי מעשי את שלושת הערכים הראשונים.

השתלבות במטרות החינוך

אנו מאמינים שערכים אלו הם אוניברסליים ונכונים לכל אדם באשר הוא אדם, ומכאן מתאימים לכל גווייה ומגזריה של החברה הישראלית. חינוך לערכים אלו יניב אנשים מלאים ושלמים היכולים ורוצים לתרום לחברה מכישוריהם הייחודיים וחשים אחריות כלפיה. ערכים אלו קוראים לבניית זהות אישית וקבוצתית מתוך דיאלוג מתמיד עם הסביבה. מלבד הערכים האוניברסליים תכלול זהות זו גם ערכים פרטיקולריים וקבוצתיים, אך אלה ייבחרו על ידי הפרטים מתוך תפיסה ערכית מגובשת, חשיבה ביקורתית ופתוחה ורצון להשתייך גם לחברה הכללית. כך, למעשה, תיווצר זהות קבוצתית חזקה יותר, שבעת ובעונה אחת גם תהיה חלק אינטגרלי יותר מהחברה הכללית.

כדי להנחיל ערכים אלו יש להתבסס על כמה עקרונות מרכזיים:

1. למידה שנקודת המוצא שלה מבחינת התלמידים היא שאלה, ולא "התשובה" שהמורה מחפש; למידה המעודדת את התלמידים להיות פעילים בתהליך: לחקור באופן עצמאי, לפתח עמדות אישיות, לגלות סקרנות ותחומי עניין אישיים.
2. למידה המעודדת ומחייבת תקשורת חברתית בונה: עבודה בצוותים, עבודה סינרגטית המתבססת על חיבור פורה בין תחומי העניין של תלמידים שונים ושיתופי פעולה חברתיים מסוגים שונים.
3. למידה שיוצרת חיבורים לחיי היום-יום של התלמידים, הן מבחינת תכנים אקטואליים ורלוונטיים והן מבחינת שאלות המעסיקות את התלמידים בתחומי זהותם האישית.
4. תהליך למידה שמעודד את התלמידים ליצור חומר ולא רק לקלוט חומר – למידה שעשייה בצדה – שיא של תהליך הלמידה.
5. תפיסת כלל הפעילויות במסגרת בית הספר כפעילויות חינוכיות, שצריכות להיות מכוונות לפיתוח ערכי הליבה של המערכת. מדובר הן בזמן ההפסקות, הן בפעילויות חברתיות של בית הספר והן בשיעורים שאין בהם "חומר". המשמעות היא כי על כלל המערכת להיות מכוונת להגשמת הערכים הללו, וכי אין היא יכולה לעשות פעילויות העומדות בסתירה אליהם.

השינויים המבניים שיידרשו מהמערכת כדי לאפשר סוג כזה של למידה:

שינוי צורת הלמידה

- הלימודים יתנהלו באופן אינטרדיסציפלינרי, המגרה את התלמיד לחקור נושאים שונים שמעניינים אותו מהיבטים שונים.
- בהתאם לזה, לכל שכבת גיל ייבחרו בכל שנה שניים-שלושה נושאים המכילים בתוכם היבטים שונים ומגוונים ומעודדים מיומנויות חשיבה שונות.
- בעבור כל נושא מרכזי תבחר כל כיתה סוגיה שהיא מעוניינת לעסוק בה באותה מחצית או שליש. התלמידים יתחלקו לקבוצות, ובהנחיית המורה ינסחו את היבטיה השונים של הסוגיה המחייבים תשובות. למשל: בסוגיה של מרחב ציבורי לעומת מרחב אישי ייתכנו שאלות מתחום האזרחות ומתחום הסוציולוגיה, ניתוחים היסטוריים של הסוגיה אך גם שאלות הקשורות בתפיסה התנ"כית או הדתית שלה, ייצוגים של הסוגיה באמנות, ועוד.
- בעבור כל אחד מהנושאים שייבחרו, כמחצית משעות ההוראה תהיינה פרונטליות ויעסקו בלימוד וברכישת ידע על היבטים שונים של הנושא הנחקר. צוות המורים יהיה מצומצם ויכלול מורים מדיסציפלינות שונות, שיבנו יחד את תכניות הלימוד (ראה להלן "צורת העבודה של צוות ההוראה").
- המחצית האחרת של שעות ההוראה יוקדשו למיזם מעשי בעל נגיעה חברתית כלשהי, בביצוע צוותי עבודה של תלמידים ובהנחיה וליווי צמודים של אחד המורים המקצועיים, בהתאם לדגש של המיזם.
- המיזם יוצג בפומבי ובאופן חגיגי, והתלמידים גם יקבלו עליו ציון (שיורכב בין השאר מיכולתם לעבוד בצוות, מיישום והפנמה של חומר תיאורטי, ועוד).
- השיעורים הפרונטליים יתקיימו בקבוצות של 24 תלמידים לכל היותר. לכל כיתה אם יהיה מחנך שנוסף על שעות החינוך גם מלמד מספר ניכר של שעות בכיתה, ועוד שניים או שלושה מורים מקצועיים שמלמדים את הקבוצה לפחות 3 ש"ש.

- המיזמים המעשיים יתקיימו בקבוצות של 8 תלמידים לכל היותר, וכל קבוצה תזכה לליווי צמוד של אחד המורים המקצועיים או של המחנך.
- כל מורה לא ילמד יותר מ-3 כיתות בשיעורים הפרונטליים ולא ינחה יותר משני מיזמים (24 שעות הוראה שבועיות); כך יוכל להיווצר קשר של ממש בין המורים לתלמידיהם, קשר בין-אישי שיחזק במידה ניכרת את הלמידה. שאר שעות העבודה של המורים יוקדשו לפיתוח תכניות הלמידה בצוותים ולהשתלמויות בית-ספריות ומקצועיות.

שינוי שיטת הערכה:

- החלפת בחינות הבגרות בדרכי הערכה שיביאו לידי ביטוי את תהליך הלמידה של התלמידים ויצריכו שימוש בכישורי חשיבה גבוהים. אפשר להציע מספר מצומצם של עבודות גמר רב-תחומיות, שישקפו למידה במספר דיסציפלינות. כך יתאפשר תהליך למידה מעמיק ובעל ערך בבית הספר ולא "מרדף אחרי החומר".
- מתן הערכה ומשוב על פעילות חברתית ועל פעילויות תומכות למידה, ולא רק על עבודת התלמידים בשיעורים עצמם.
- מתן מרחב לכל בית ספר לקבוע אמות מידה משלו להערכה, מרחב שישקף ויעצים את התהליך הלימודי המתרחש בבית הספר.

שינוי צורת העבודה של צוות ההוראה:

- ייערכו השתלמויות פנים בית-ספריות ובהן ידון הצוות החינוכי של בית הספר במטרות החינוכיות שלו, ישתלם בדרכי הוראה חדשניות, יציב יעדים חינוכיים ויפתח דרכי הוראה חדשניות ורלוונטיות.
- מורים יפתחו תכניות למידה ומחקר בצוותים, תוך הקצאת התשתית המתאימה: משאבים, זמן, הנחיה, תגמול כספי.
- עבודה רב-תחומית בשיעורים תאפשר שינוי מבני מעמיק: כל מורה יוכל לעבוד יותר שעות, עם פחות קבוצות, ובכל קבוצה יהיו פחות תלמידים.
- הכשרת צוותי חינוך
 - מחנכים יוכשרו תוך שימת דגש על פיתוח חזון חינוכי אישי ורכישת כלים ומיומנויות לשם הוראה בקבוצה ובאופן פרטני ולשם הנחיית קבוצה והובלת תהליכים חינוכיים קבוצתיים.
 - המחנכים יוכשרו בכלי חקר שונים ויתמקדו בפיתוח ובשכלול של שיטות להנחיית תהליכי חקר אצל תלמידים.
 - הערכת מורים תיעשה גם היא בכלים שיתופיים: הערכת עמיתים, הערכה עצמית, ובאמצעות עבודה בצוותים.

ניסיונות מעשיים

הצעה זו שואבת השראה מגישת "למידה מבוססת פרויקטים" – למ"פ (Project Based Learning). שיטה זו מיושמת במקומות שונים בעולם ובבתי ספר מעטים בארץ, ואף נוסתה בהצלחה במהלך מיום "בגרות 2000" ב-22 יישובים שונים בארץ. בארה"ב יש רשת מוערכת של בתי ספר תיכוניים – High Tech High – אשר פיתחה מומחיות בלמידה מבוססת פרויקטים; בארץ, מכון ברנקו-וייס נסמך על גישה דומה. מחקרים הראו כי הישגי תלמידים בבית ספר שעוסק בלמידה המבוססת על פרויקטים היו גבוהים הרבה יותר מהישגיהם של תלמידים בבית ספר 'מסורתי' – הן במיומנויות מתמטיות, הן בידע של מושגים והן ביכולת לפתור תרגילים ובעיות. למעשה, בבית הספר שעוסק בלמידה המבוססת על פרויקטים, שיעור הילדים שעמדו בהצלחה בבחינה הארצית במתמטיקה היה גדול פי שלושה משיעורם בבית הספר ה'מסורתי'. כמו כן, הקשר בין הביצועים לבין הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים נעלם בבית הספר שבו למדו בגישת למ"פ, וגדל בבית הספר שפעל בגישה המסורתית (למאמר המלא - ראה [נספח מס' 2](#)).

לקריאת הנספחים [לחץ כאן](#)

- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M. & Palincser, A. (1991). Motivating project based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3, 4), 369-398.
- Boaler, J. (2002). Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(4), 239-258.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). The Jasper Series as an example of anchored instruction: Theory, program description and assessment data. *Educational Psychologist*, 27(3), 291-315.
- David, Jane L. (2008). Project-Based Learning, *Educational Leadership*, vol 65.
- Holm, Margaret, "PROJECT-BASED INSTRUCTION: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten through 12th Grade Classrooms", available at: <http://www.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2011/J575-Project-Based-Instruction-Holm.pdf>
- Marx, R.W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S. & Soloway, E. (1997). Enacting project based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97(4), 341-358.
- Thomas, J.W. (2000). A review of research on project based learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

אסתר שפירא – בעלת תואר ראשון בתולדות עם ישראל, מחשבת ישראל וספרנות ממכללת אורנים, טבעון. הנדסאית תעשייה וניהול (התמחות במערכות איכות) ממכללת אורט בראודה, כרמיאל. הייתה מנהלת ספרייה ואחר כך שנים רבות ספרנית יחידה בבית ספר תורני מדעי שש-שנתי. לאורך כל שנות עבודתה פנו אליה תלמידים (וגם מורים) בני כל הגילים בשאלות בתחומים רבים, קיימה קבוצות דיון בנושאים שהטרידו אותם – נושאים אישיים, חינוכיים, אמוניים ולאומיים.

ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה

- למרות חוק חינוך חובה בישראל בעייתי, ולו רק משום שרוב התלמידים אינם אוהבים את בית הספר. לכן, בראש ובראשונה צריך לגרום לכך שירצו ללכת לבית הספר כי טוב להם שם, מעניין, מאתגר ונעים.
- קראתי כתבה על בית ספר "שורשים", בדרום תל אביב. "שורשים" ראוי לשמש דוגמה, ולא רק לבית ספר יסודי. גם בחטיבה ובתיכון תלמיד זקוק לתשומת לב ולהערכה.
- יש לפתוח שוב בתי ספר מקצועיים במערכת הממשלתית (לא לחכות לסוף ורטהיימר): יש תלמידים שאינם מתאימים ללמוד 5-6 יחידות במתמטיקה, פיזיקה, כימיה וכו'. ממילא לא כולם מגיעים לאקדמיה, והורדת הרמה למינימום רק מחטיאה את המטרה. יש לאפשר קבלת תעודת בגרות ברמה נמוכה יותר, ועם זאת לאפשר לימודים אקדמיים למעוניינים בהם. הדיפרנציאציה תיווצר באמצעות דרישות סף מתאימות (מה שלמעשה קיים גם כיום).
- תכנים: עם ישראל, ארץ ישראל, תורת/מורשת ישראל – נושאים אלו אינם תופסים מקום גדול דיו במכלול המקצועות – וזאת בהתאם לאופיו של בית הספר (ממלכתי/ממלכתי-דתי). חינוך לדמוקרטיה שלא יחליף את החינוך לאהבת האדם - רעך לפני אדם זר. אם לא תהיה אחדות, המצב רק יתדרדר. לדוגמה – ציטוט מפי אחד הצעירים מקרב מכריי: "אם המערכת לא עובדת כפי שמתאים לי, לא רוצה שום עסק אתה, אני מסתלק מכאן" (כלומר מהארץ). האם זו השאיפה והמטרה של המערכת?

אשר לפרטים:

- מורים הנמצאים במערכת רק משום הנוחות יישלחו הביתה. שנים מדברים על זה, ואם נעשה משהו – כנראה לא די.
- יש לבחור מורים שיוכלו לשמש דמות מופת ולא רק מקור ידע.
- יש להקפיד שמורה לא ילבין פני תלמידו ברבים – דיני נפשות ממש (מניסיון).
- תלמיד זקוק לכתובת לבעיותיו, ואין הכוונה לדמות הרשמית של יועץ/פסיכולוג בית הספר – הם רק השלב הבא במדרג.
- תלמיד זקוק לאתגרים ולגירויים, לא להלעטה חסרת משמעות. משום כך יש לשתף את התלמידים בלימוד, בחיפוש, בקישור הדברים הנלמדים, ולא רק על-פי מטלות המורה ["כותר" של מטח מועיל בעניין (אני לא מנסה לפרסם אותם), אך שוב, לא להגביל את התלמידים למגוון שלהם].
- יש להפוך את הלימוד לפעילות אינטראקטיבית, פתוחה, מושכת (לא חשוב אם לא מספיקים את החומר. בכיתות הגבוהות אפשר להשלימו באמצעות לימוד עצמי).
- יש להטיל משימות שהתלמידים יוכלו לעמוד בהן, אך לא בקלות רבה מדי. משום כך כיתה הטרונגית עדיפה (אפשר להגדיר את הכיתה על-פי המגמה ולא על-פי הרמה, ואז לא תיווצר בעיית סטיגמה שההורים כל כך מקפידים עליה).
- יש לעודד ולדרבן תלמידים אחד על אחד. כל תלמיד יכול יותר (מניסיון).

ד"ר נילי שריון – פסיכולוגית ואשת חינוך, בעלת תואר דוקטור בפסיכולוגיה ותארים בחינוך ובתקשורת. עסקה בהוראה ובניהול בתי ספר, כיום עוסקת בפרקטיקה פרטית ברעננה ומרצה בתחומי הפסיכולוגיה והיודאיקה בארץ ובח"ל. מרצה וכותבת בנושאי פסיכולוגיה, יהדות, זהות יהודית וכיו"ב.

ערכי מערכת החינוך בישראל

"מהם הערכים שמערכת החינוך בישראל צריכה להנחיל לתלמידיה ולפעול לאורם?" כדי שנוכל לענות על שאלה זו עלינו לענות תחילה על השאלה "מי אנחנו רוצים להיות?" רק לאחר מכן נוכל, מן הסתם, לדעת להתאים את הערכים הנחוצים למערכת ולמשימה.

בשנות השבעים של המאה הקודמת עלתה הצעה שישראל תיהפך למדינה ה-51 של ארה"ב. כל מי שזוכר את הימים ההם זוכר גם את הדיונים הנלהבים בעד ונגד – באוטובוסים ובמוניות, במכולת ובחדרי המדרגות בין השכנים, בבתי הקפה ובמגרשי הספורט, בעבודה ובערבי שבת עם החבר'ה. ולא משנה אם הייתה זו הצעה אמיתית או בדיחה מפורקת. אם זו המטרה, אפשר להבין את הסיבות של מי שניסו להעביר, בשנות ה-90, הצעה לתכנית שבה ילמדו בבתי הספר בארץ את כל המקצועות בשפה האנגלית, וזאת כדי שהאנגלית תהיה שגורה היטב בפייהם של ילדינו, שהרי החיים הנחשבים והנחשקים הם בעולמם של דוברי האנגלית.

יש גם אפשרות שנרצה להיות מתקדמים יותר ולהכין את עצמנו ואת ילדינו להיות תואמים-סינים, שהרי סין היא מעצמה שאומרים עליה כי היא "אמריקה של העתיד". אם כן, נוסף על לימוד ההיסטוריה של עם עתיק זה – עתיק כמעט כעמנו שלנו – אני ממליצה להתחיל בלימוד אמרותיו של קונפוציוס, הרבה לפני האינדוקטרינציה אליבא דמאו צה טונג.

ואולי לא סין תהיה האימפריה השלטת הבאה, אלא דווקא התרבות של שכנינו – האסלאם, אם בזכות הצלחות הטרור מחד גיסא ואם משום חולשות הדמוקרטיה מאידך גיסא. ייתכן שזה יהיה פשוט יותר מבחינת מערכת החינוך מלקלוט את כל התרבות הסינית. הרי רובנו כבר התרגלנו לנרטיב האסלאמי על אודות העולם בכלל והמציאות שלנו בפרט. לא תהיה בעיה גדולה להשתלב ולהיהפך לחלק אינטגרלי של עולם האסלאם (הנאור, כמובן, כאשר מדובר ביישום הערכים הללו אצלנו), וזאת אפילו בלי להגשים את חלומנו של מוחמד שהיהודים יראו בו משיח (אנחנו מודרניים ונאורים. אנחנו לא מתעסקים בדברים כאלה).

ובכן, מי אנחנו רוצים להיות? רק לפי זה יותאמו הערכים ולאורם יחונכו ילדינו.

מסופר על אב בעיירה אחת באירופה, שהתייעץ עם ידידו בנוגע לרישום רשמי של תאריך הלידה של בנו. בימים ההם לא היו רצים עד העיר הגדולה לרשום כל ילד שנולד, אלא רק כעבור מספר שנים ולידת מספר ילדים היו נוסעים ורושמים את כולם בבת-אחת. וכך התלבט האב: "אם ארשום תאריך שימצעיר את הילד בחמש שנים, לא יוכלו לפי שעה לקחת אותו לצבא, ואם תפרוץ מלחמה הוא יהיה בבית. אבל כשיגיע לגיל פרישה הוא יצטרך לעבוד עוד חמש שנים עד שיהיה זכאי לקבל קצבה. אם כך, אולי ארשום שנת לידה שיתבגר' אותו בחמש שנים, ואז יוכל לקבל פנסיה מוקדמת, שוודאי יזדקק לה כי הגב כבר יכאב ותקשה עליו העבודה, וגם יהיו ילדים... אבל אם תפרוץ מלחמה, ייקחו אותו מיד לצבא ועוד בגיל רך כל כך... אינני יודע מה לעשות." חברו, ששתק כל העת, הציע: "אולי תרשום אותו לפי התאריך שבו הוא בעצם נולד?" "אוי, איזה רעיון מעניין!" קרא האב, "זה פתרון מבריק. איך לא חשבתי על זה?!"

כך, נדמה לי, מתנהלים העניינים כאן. ובכן: מה בְּדָבָר להיות – אנחנו? מה אם לא נהיה "שלוחה שלי", "נספח ל-...", חלק מ-...? מה אם לא נתעסק כל הזמן בלהסתכל בקנקן של אחרים אלא במה שיש בנו?

מה אם נהיה העם היהודי? נכון, בימינו זה רעיון מקורי וקצת נועז. אבל אולי בכל זאת אפשר למצוא משהו בעל ערך בערכים המיושנים של העם שלנו? אולי אפשר למצוא דבר-מה התואם אפילו את העולם הנאור?...

אולי ערך ראשון וחשוב וחיוני – לא רק לעם אלא במיוחד לאדם – הוא הערך של להיות אתה, עצמך. הערך שאומר שגם אם אתה שונה, אתה ראוי. ובעצם, ייחודו של האדם – עובדת היותו אחד ויחיד

ושונה מחברו באופיו, מה שעושה כל אדם למיוחד – הוא ערך חשוב, ובא אצלנו בד בבד עם הערך של שוויון כל בני האדם כבני אדם. אנו מוצאים בדיוק את המסר הזה במסכת סנהדרין ל"ז:

במה אנו רואים את גדולתו של הקב"ה? כאשר אדם טובע מטבעות ושם חותם אחד עליהן, הרי שכולם דומים זה לזה. ואילו הקב"ה טבע את דמותו של אדם הראשון על כל בני האדם, ובכל זאת אין שני בני אדם דומים זה לזה.

זאת אומרת שבכל העולם אין עוד אדם כמוך. חשוב נא לרגע: אנחנו קובעים ערכן של אבנים יקרות על פי מידת נדירותן. וכשיש אבן שהיא יחידה במינה, אזי ערכה גדול ביותר. ואילו אתה, אחד ויחיד במינך בכל העולם כולו, כולל סין! ואין עוד מישהו כמוך! ויתר על כן, לא היה עוד מישהו כמוך מעולם, ולא יהיה עוד מישהו כמוך לעולם! ואף זאת, לולא היית קיים, לא היה העולם כמו שהוא, והיה העולם חסר... ובמדרש שלנו חכמינו מחזקים את המסר הזה אף יותר, באמנם: "לפיכך כל אחד ואחד חייב לומר: בשבילי נברא העולם!"

חשבו לרגע: מה אומר מסר כזה?! איזו תחושה הוא מעניק – לא רק לאדם במצוקה אלא לכל אדם, גם שאינו במצוקה, שיש לו צורך להזכיר לעצמו מדי פעם בפעם, בחיי היום-יום שלו, עד כמה הוא מיוחד ועד כמה הוא חשוב בפני עצמו? ומה זה אומר ואיזה מסר זה מעביר לנו, על העולם ועל מקומו של כל אחד ואחד בתוכו? בעת ובעונה אחת מדובר על השוויון המוחלט של בני האדם – זהים לגמרי כמו מטבעות – ועל השונה בכל אדם ואדם, המייחד אותו מכל שאר בני האדם. מה זה אומר על חשיבותו של כל אדם ואדם – לולא היית, העולם לא היה אותו דבר, העולם היה חסר, חסר אותך! בעולם שבו אנו נתקלים יותר ויותר בבני נוער מיואשים, מדוכאים, חשים באפסיותם ואף מתאבדים, אינך יכול שלא לתהות מה היה לו גדלו על ערכים ותפיסות כאלה...

אנו מוצאים תהיות על "אפסיות" האדם גם במקום כמו ספר תהילים. למשל: "כי אראה שמיך, מעשה אצבעותיך, ירח וכוכבים אשר כוננת – מה אנוש כי תזכרנו וכן אדם כי תפקדנו?" כלומר, בהתחשב בכל נפלאות הבריאה, נפלאות תבל, מה אנחנו בכלל? זמננו קצוב, כוחותינו מוגבלים, גופותינו פגיעים, צרכינו בלתי נלאים. אך הפסוק הבא בהמשך מסביר לנו מה בדיוק מקומו וערכו: "ותחסרהו מעט מאלהים וכבוד והדר תעטרהו!" (תהילים ח', 4-6) אנו רחוקים מלהיות אפסיים ויש לנו מה לתרום ומה לממש – אם רק נעשה זאת.

וזה מזכיר את סיפורו של רבי זושא מהאניפולי, שיום אחד נכנסה בו עצבות והיה שואל את עצמו וחוזר ושואל: "מה אענה, ואיזה דין וחשבון אתן, כשאבוא לעולם הבא?" אמרו לו חסידיו: "אין לך מה לדאוג כל כך. הרי לא כל אחד יכול להיות אברהם אבינו או משה רבנו!" חייך רבי זושא ואמר: "אינני חושש שישאלו אותי 'מדוע לא היית אברהם?' או 'מדוע לא היית משה?' חושש אני למה אענה אם ישאלו אותי 'מדוע לא היית זושא?'" כלומר, האם היית כל מה שיכולת להיות, אתה עצמך?...

הערכים הללו חשובים וטובים, כמובן. אך מה בנוגע לעניינים אוניברסליים, לדברים מודרניים שנתהוו ונתגלו בתקופה המודרנית, במאות האחרונות? מה בנוגע לתפקודו הנפשי של האדם, לעניינים של טוב ורע, לתיאוריות הפסיכולוגיות למיניהן, וכיו"ב דברים חשובים?

ובכן, בששת ימי בריאת העולם היה הקב"ה מתבונן בכל יום במעשה ידיו ואומר בהנאה: "כי טוב!" אגב, גם האדם צריך לקחת דוגמה מהקב"ה ולדעת לעצור מדי פעם בפעם, להתבונן במעשיו הוא ולומר לעצמו בהנאה: "כי טוב!" זהו מסר חשוב ובסיסי ביותר כשמדובר בבריאות הנפש בחיי היום-יום.

ובכן, בכל יום היה הקב"ה אומר: "כי טוב!" אבל רק ביום השישי נאמר: "וירא אלוהים והנה טוב מאד!" שואלים חכמינו: "למה בדיוק התכוון הקב"ה בהדגשה: 'והנה טוב מאד?'" והם עונים שהכוונה הייתה ל"יצר הרע."

זה מדהים! מה זה? אלהים אומר שיצר הרע אינו רק "טוב" אלא אפילו "טוב מאד!?"...

אלא שחכמינו ידעו שהדבר ידהים אותנו, ולכן הם ממהרים להוסיף ולהסביר: "תתמהו?! אלא חישבו ותראו, שבלי היצר הרע לא היה אדם בונה בית ולא היה נושא אשה, ולא היה מוליד בנים ולא היה עוסק במשא ומתן" והיה העולם חרב... (ב"ר, ט': קה"ר, ג').

כלומר, המושג היהודי של "יצר הרע" איננו סתם רע מוחלט, אלא זהו כוח פנימי, דחף, משהו מעין ה-Id והדחפים בתיאוריה של פרויד, שעל האדם פשוט ללמוד לשלוט בהם, לנתבם ולהשתמש בהם לטובה. כך גם אמרו חז"ל כי יצר הרע גדול בשלוש-עשרה שנים מיצר הטוב. זה גיל ה"בר-מצוה", שאז הילד נעשה אחראי לפעולותיו ולמעשיו וחייב לשלוט ביצרו. מכאן מובן שלמעשה היצר הטוב הוא ביסודו השליטה בכוחות ובדחפים וניתובם והכוונתם לאפיקים חיוביים ובוניים.

כך גם נבין את דבריו של רבי פנחס מקוריץ, שאמר: "משעה ששברתי את כעסי, הריני מחזיק אותו בכיסי, כשאני צריך לו, אני מעלהו משם."

כלומר, מיום שהצלחתי לשלוט בכעס שלי, הפך כעס זה לאמצעי ולעזר למעשים נכונים וטובים. הכעס בפני עצמו איננו דבר רע או שלילי. אולם גם כשאדם מביע כעס מוצדק או פועל על-פיו, חשוב שהאדם ישלוט בכעס ולא להפך.

וכך אנו מוצאים במורשת העם היהודי חכמים שקדמו בדבריהם אפילו לפרויד, שכיהודי מתבולל לא ידע שהוא עוד חוליה בשרשרת המורשת האנושית כל כך.

ואם באנושיות עסקינן, מה בנוגע לאנושי, לחברתי, להומני, ליחסי אנוש, לכל אותם דברים שאנו נוטים לקבץ אצל אחרים?

יש תיאור של "חסיד שוטה" כאותו איש אשר מוצא בַּכּוֹרָה – כלומר תאנה שהבשילה לפני חברותיה – והוא קוטף אותה, מחזיקה בכף ידו והולך ומחפש למי יוכל לתת אותה. נכון שכונתו אולי יפה והיא מעשה של חסד. אבל כאשר אדם מוצא בַּכּוֹרָה, אַל יתעלם מעצמו ומהנאתו שלו.

זו אולי גם הנקודה שחייבים להדגיש בפסוק הידוע "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא י"ט, 18). אנחנו נוטים להדגיש את "ואהבת לרעך", ושוכחים שאמת-המידה והבסיס לכך הם "כמוך". אתה הוא אמת-המידה ואתה חייב להתייחס לעצמך תחילה, כדי שתוכל להראות יחס דומה גם לזולתך.

גם בשאלתו המשולשת של הלל, בפרקי אבות, אנו מוצאים גישה דומה לזו, המגבה ואף מרחיבה אותה: "אם אין אני לי – מי לי? וכשאני לעצמי – מה אני? ואם לא עכשיו – אימתו?" (אבות א', י"ד). זהו, למעשה, כלל משולש לחיים:

1. אדם אחראי לעצמו וחייב לדאוג לעצמו. אם אני לא אדאג לעצמי – ממי אצפה שידאג לי? מעין אותה אמירה של חז"ל: "עניי עירך ועניי עיר אחרת – עניי עירך קודמים."

2. ואולם אם אני דואג רק לעצמי, מה אני? הן אני גם חלק מחברה, וחלות עלי גם חובות ואחריות כלפיה. וכך עלי לצרף ולאזן את דאגתי לעצמי עם דאגתי ושותפותי בחברה.

3. ובשני ההקשרים, הפרטי והחברתי, יש לפעול מיד ולא לדחות. החיים הם כאן ועכשיו וכך יש גם להתייחס אליהם, כדברי הלל עצמו (אבות, ב', ד'): "אל תאמר 'לכשאפנה אשנה', שמא לא תיפנה..."

עוד מובאה מדבריו של הלל, שממנה לקוח הביטוי "על רגל אחת". זהו הסיפור על אותו נכרי שהתגרה בהלל וביקש ממנו ללמדו את כל התורה כולה בעוד הוא, הנכרי, עומד על רגל אחת, דהיינו בפרק זמן קצר מאוד. הלל נענה לאתגר ואמר: "דעלך סני לחברך לא תעבד." כלומר: "מה ששנוא עליך, אל תעשה לזולתך". שימו לב לניסוח! אין כאן דרישות של מעשים טובים למיניהם, וגם אין כאן כפייה של עשייה מסוימת, שהרי "הרשות נתונה"... אולם יש כאן הדרישה לשלוט במעשיך ובהתנהגותך כדי להימנע מלגרום רעה או צער לזולתך. ואין כאן גם התפלספות יתרה בניסיון להגדיר מהו מעשה רע. אם תשתמש בעצמך כדוגמה, אם תבחן את עצמך, תדע יפה מאוד מה כואב ומה לא נעים, ואם משהו שנוא עליך, אַל תעשה זאת לזולתך. אולם אי אפשר לחיות לפי ססמאות או כללים בלבד. לכן הוסיף הלל והדגיש: "ואידך זיל גמור!" כלומר: ואשר לשאר – לך למד!

ובמורשת שלנו – של העם היהודי – יש לנו החופש ללכת וללמוד. לא רק החופש, אלא העידוד והגיבוי (והחומר שהובא במאמר זה הוא המעט שבמעט מתוך המאגר העצום העומד לרשותנו). יש לנו החופש לשאול ואף להתריס וגם בעניין זה ישנם העידוד והגיבוי לעשות זאת (ליל הסדר; אברהם כנגד אלהים בשאלת סדום ועמורה; ועוד). ויש לנו גם החופש להחליט כיצד נפעל בחיינו. כן, אותו פסוק של רבי עקיבא, "הכול צפוי והרשות נתונה". גם אם הכול צפוי וידוע מראש, אין זה ידוע לנו. במשך חיינו אנו

שבחרים בחיי היום-יום מה לעשות וכיצד להגיב. וגם אם הכול צפוי – הרשות בפירוש נתונה. זאת אומרת, לנו הרשות והזכות לעשות את הטוב ביותר בחיינו, וגם אם צפוי לנו כיוון אחד, אפשר לעתים לשנותו – לטוב וגם לרע... וכך ענה רבי עקיבא על השאלה האוניברסלית "גורל ידוע מראש – או חופש בחירה?" אצלנו דוגלים דווקא בשילוב מוצלח בין שניהם. מובן שהדבר מחייב קבלת אחריות על חייך, מתן דין וחשבון על מעשיך.

אך ראו זה פלא! אחת האמירות המדהימות במדרש גורסת כי "עתיד אדם ליתן דין וחשבון על כל מה שראתה עינו ולא אכל" (ילקוט שמעוני, תהילים רמז תרפ"ח). כלומר, בעולם הבא יידרש האדם לתת דין וחשבון על כל הזדמנות שהייתה לו ליהנות מן העולם הזה – ולא עשה כן!

כאן אנו רואים אותה תפיסת עולם ולפיה העולם נברא למען האדם על מנת שיהנה ממנו. מובן שהכוונה היא ליהנות מן העולם, לא להרוס אותו. וכך גם ההנאה, שעליה יידרש האדם לתת דין וחשבון, אין כוונתה להנאה מופקרת, סתמית והרסנית, לא לעצמו ולא לעולם. לדוגמה, היהדות אינה אוסרת שתיית יין. אדרבה, "יין ישמח לבב אנוש" (תהילים ק"ד, 15). אולם יש לקדש על היין, כלומר לייעד אותו, אם לשבת ואם ליום טוב או לשמחה וכו', אבל לא לשנות לשכרה, לא לאבד הכרה ושליטה במעשיך ובהתנהגותך. לא להשפיל את עצמך, את כבודך, את רמתך ומקומך כיחיד ומיוחד, כנזר הבריאה.

וכשאנו שואלים את עצמנו "מהם הערכים שמערכת החינוך בישראל צריכה להנחיל לתלמידיה ולאורם היא צריכה לפעול?", בידינו אכן הבחירה החופשית, גם אם הכול צפוי. בידינו לבחור בין לחנך את ילדינו לייחודם כבני העם שלהם, על כל המיוחד והשונה והשווה שבה; או לחנך את ילדינו כנספחים לעמים אחרים, מתרפסים ומקבצים מאחרים ומשחקים "כאילו" הם כמו האחרים, בעלי הערכים והתרבות האחרים, על כל הנחיתות והעליבות ובעיות הזהות שבה. בידינו האפשרות לבחור בגאווה של זהות עצמית ואמיתית ובשייכות ממשית, טבעית וגאה לעם שלהם, עם בעל ערכים ומורשת שעמים אחרים דאגו לשאול מהם לעצמם, או לבחור לדון את ילדינו להיות "לא ממש", "סוג ב'", זרים תמידיים, בעלי זהות ומורשת המקובצות קצת מכאן וקצת מכאן אבל לא ממש שלהם. הערכים של מורשת העם היהודי הם, ללא כל ספק, ערכים שיכולים להיחשב אוניברסליים. הם אמנם מתאימים וראויים לכל קבוצה, אך יש לציין את החשיבות שבחינוך כל קבוצה על פי מורשתה וערכיה. המערכת חייבת לדאוג ולספק חומר המתאים לקבוצות אוכלוסייה שאינן יהודיות, נוסף על החומר הנלמד הרגיל.

אין מאמר זה בא לומר כלל וכלל שלעמנו אין מה למצוא אצל עמים אחרים. ודאי שיש! היהדות ידעה יפה לאמץ דברים ראויים, "לכבס" אותם ולהפכם לחלק אינטגרלי מהמורשת היהודית. אחד העם מסביר זאת יפה במאמרו "חיקוי והתבוללות". הוא מבדיל בין חיקוי מתוך התחרות, שהוא דבר טוב ובריא לעם, לבין חיקוי מתוך התבטלות, שהוא תופעה פתולוגית או חולה, שאכן מביאה לידי התבוללות ואובדן העם.

בבחירת הערכים מה שחשוב הוא לבחור בראש ובראשונה את הערכים והגישות המחברים את ילדינו לעמם, למורשתם, לשפתם, למקומם. כל מה שהוא שלהם ממש, ירושה מאבות לבנים במשך כל כך הרבה דורות. כל עושר הידע והניסיון והמסרים שעברו מדור לדור עם כל התקוות והברכות שכל דור שולח לבא אחריו. החיבור הזה גם הוא ערך. והחוט המשולש הזה של עם, זהותו וערכיו, לא במהרה יינתק. אבל זאת רק אם נשכיל לדאוג לחיבורו בכל דור מחדש ובכל פעם מחדש.

אדם ואשתו באו להתיעצות אצל החפץ חיים. האישה הייתה בחודש האחרון להריונה הראשון. בני הזוג ביקשו עצה מהחפץ חיים – מה עליהם לעשות, אילו ערכים עליהם ליישם בביתם ובחיייהם על מנת שילדם יגדל כיהודי בריא, גאה, נבון וכיו"ב תכונות רצויות. ענה להם החפץ חיים: "אינני בטוח אם תצליחו, שהרי אתם נזכרתם בזה מאוחר מדי..."

בידינו לבחור אם ילדינו יהיו גם הם נזר הבריאה, או ייהפכו לנזם באפם של עמים אחרים. התהליך הזה גם הוא חייב להתחיל עוד לפני ההיריון.

פרופ' ישעיהו תדמור – מחנך; פרופסור לחינוך באורנים – המכללה האקדמית לחינוך; ראש צוות חשיבה על "רוח האדם בחינוך", מכון מופ"ת; יו"ר התנועה להעצמת הרוח בחינוך. מתפקידיו בעבר: מנהל בית הספר הריאלי העברי בחיפה (1982-1996); ראש מכללת לוינסקי לחינוך (1997-1999); ראש החוג למדעי ההתנהגות במכללה האקדמית עמק יזרעאל (2003-2009). מספריו: התכוונות לאלוהי שבאדם (1994); חינוך כחוויה קיומית (2007); חינוך – מהות ורוח (2012), עורך עם עמיר פריימן).

ערכיות ורוחניות בחינוך

הסיבה המרכזית לאי-יכולתו של החינוך להמריא מהשפל שבו הוא נתון היא היעדר חשיבה ועשייה הממוקדות בליבת החינוך, בעצם החוויה החינוכית. הוזנח הטיפול בשכבת העומק, המצויה מתחת לתחומי הדעת, התובנות, הכישורים והמיומנויות; הוזנחה ליבת החינוך.

בתפיסתי החינוכית, ליבת החינוך היא ההווה האינטלקטואלית, הנפשית והרוחנית, ובמובן מסוים גם הדתית, שמעוררת שאלות יסוד קיומיות בתלמיד, ושבאמצעות הדיאלוג המתרחש בה, בהנהגת המורה, מתחזקת תודעתו, מתעצבת זהותו, מותווית השקפת עולמו, נקנים ערכיו ומתגבשת תכנית חייו. התפיסה החינוכית הזאת מאמצת רעיונות אקזיסטנציאליים. רעיון המפתח הוא שקיום האדם, היינו חייו הממשיים, ניסיונותיו, חרדותיו, פגישותיו עם צמיחה ועם משבר, עם דילמות, מצבי מעבר וצומתי הכרעה – כל אלה בקיומו מתנים את מהותו. מהותו איננו קודמת לו בבחינת "תקן" או דגם שעליו למלא. האדם הוא המעצב את חייו, את תכנית חייו ואת ערכיו. הוא בגדר של סובייקט הנמצא בהתהוות מתמדת וחותר לקראת אותנטיות, משמעות ומימוש עצמי – מימוש של אנושיותו, של רוחו, של מותר האדם שבו.¹ כך התלמיד וכך המורה.

בית הספר, החינוך בכלל, נבחן בחינוך לערכים, ואופנתי כיום שבתי ספר מתהדרים בכך. ואולם ברבים מהם, גם בבתי ספר שיש בהם עיסוק נרחב בערכים, אני מוצא פגם. הערכים נתפסים בעיני מחנכים ומורים כמעין יחידות-דעת, והם "מועברים" לתלמידים כדרך שנלמדים פרק בגאוגרפיה או נוסחה במתמטיקה. ומכיוון שבערכים עסקינן, ומרחפת מעליהם הילה של חשיבות יתרה, הם לא רק "מועברים", או נלמדים, אלא גם "מוקנים", "מוחדרים", "מוטמעים" ו"מוטלים". במילה אחרת: נכפים. נראה שזו גם גישתם של ראשי מערכת החינוך כיום, המצהירים על ההכרח להעניק לבני הנוער ערכים מוגדרים ולחייבם בהם.

כמובן, יש צורך בחינוך לערכים פוזיטיביים, היינו בחינוך לערכים בעלי תכנים מוגדרים. אבל בעיניי חשוב מזה, ותנאי לזה, הוא חינוך לערכיות. משמעה של זו הוא המידה הקודמת לערכים הפוזיטיביים, והמוצבת מחוץ לערכים, במעין נקודה ארכימדית, המאפשרת את הערכים עצמם ומעניקה להם את מעמדם. ערכיות פירושה הוא קודם לכול ההכרה שהערך, כל ערך, איננו בגדר עובדה, אלא הוא מושג מופשט, פרי הרוח, רוח האדם, והוא בגדר מצפן, אמת-מידה. בני האדם אמורים אפוא להכיר במעמד הרוחני-מושגי של ערך לפני שהם מאמצים לעצמם ערך זה או אחר.

ערכיות, זו הקודמת לערכים תוכניים, פירושה היא היכולת לתפוס מושגים ערכיים, להבין את מקורם המטפיזי (אמונות, אידיאולוגיות, נרטיבים), והיכולת לפרשם, לבקר אותם, לשפוט אותם, לאמוד את משקלם, לבחור מהם, לבחור אותם, להכריע ביניהם, לבחור את המידתיות שבהם. בזה אני רואה את עיקר מבחניו של בית הספר בתחום החינוך לערכים. בלא ערכיות, ערכים "המועברים" לתלמידים נתפסים על ידיהם, ואולי חלילה גם מופנמים, כדוקטרינות נוקשות.

¹ תדמור, י' (2007). חינוך כחוויה קיומית. תל אביב ועמק יזרעאל: מכון מופ"ת והוצאה אקדמית יזרעאל. להלן:

תדמור, י' (2007)

אתגר כביר נוסף כיום הוא כיצד לחנך לערכים, שיש להם תוקף מחייב גם אם איננו מוחלט, ולערכיות, במציאות שבה מגמות פוסט-מודרניות מטילות ספק בהיררכיות למיניהן ובמעמד המוחלט של אמונות ושל ערכים, והן מקדשות יחסיות וארעיות בכול. לא זו בלבד אלא שבמציאות הזאת מחלחל גם ארס של שוללנות לשמה. לא רק "אלוהים מת", כהתרסתו של ניטשה; גם האדם נדון לכיליון, גם "הסובייקט מת". כיצד להביא את התלמידה והתלמיד לידי נכונות לפרוץ את מסכי הניהיליזם והציניות ולכוונם להכיר ב"ערכם של ערכים" כמנוף להעלאת האכיכות האנושית ולשיבוח החיים – זה כיום ייעודם של המחנכים.

לפיכך, חינוך לערכים איננו מתמצה בהנחלת קובצי ערכים (אישיים, חברתיים, מוסריים, לאומיים) שכל אחד מהם הוא בגדר של משנת-ידע סדורה וסגורה, ארוז במארז ומוגן במעטפת, אלא בקיום תהליך מתמיד ויסודי שנקמת בו אט-אט ובאורח מושכל ההתייחסות לכל ערך וערך, תוך בחינת הידע וההנמקות הקשורים בו, אבל לא פחות מכך גם בירור של הרגשות כלפיו ושל האפשרות להאמין בו. בשימור של ערכים דרוש כיום שילוב של יסודות: מצד אחד הכרה בערך, הזדהות עמו ואמונה בו, מחויבות גבוהה לקיימו ונכונות לשלם בכך מחיר אישי; ומצד האחר ביקורתיות מתמדת כלפי הערך ואומץ הלב לשנות במשמעו ובמעמדו מול ערכים אחרים שוחרי טוב, אם מתגלה סתירה ביניהם. הביטוי המוחשי לכל אלה בבית הספר הוא קיום דיאלוג ער ופורה בשאלות ערכיות.

בכל זאת אתיחס בקצרה לערכים עצמם. אוכל כמובן להציג כאן שורה ארוכה של ערכים רצויים, על פי סיווג זה או אחר של תחומיהם, אבל אני נרתע מעיבוד רשימה כזאת כשמלכתחילה ברור שתהיה אידיאלית מדי וסתמית. דומני שנכון בעניין זה להעיר כאן הערות קצרות המתייחסות למיון של אידיאולוגיות, כספרות המזינות את הערכים. מיון ידוע כזה הוא של לם.² החינוך אמור לשרת שלושה אדונים, הוא כותב, ושלושה הם המזמינים את שירותיו: החברה, התרבות והיחיד. ועל-פי אלה, שלוש הן אידיאולוגיות-העל: הסוציאליזציה, האקולטורציה והאינדיבידואציה. להבנתי, אין מוסד חינוכי שאין בו ביטוי של השלוש, אבל כל בית ספר, על-פי אמונתו, מגדיר את משקלה של כל אחת מהן, ובהתאם לזה בונה את מערך הערכים שהוא מתכוון להעניק לתלמידיו.

הסוציאליזציה משמעה חינוך המכשיר את התלמידים להשתלבות מועילה בחברה תוך מענה לצרכיה, על-פי המבנה הכלכלי-תעסוקתי שלה ועל פי ערכיה. הסכנה בסוציאליזציה היא שהחינוך מצדיק את המבנה החברתי הקיים על עיוותיו, כמו אי-שוויון ודיכוי. שומה אפוא על מי שמחנכים לערכי סוציאליזציה לטעת בתלמידיהם, עם הערכים, עמדות ויכולות של ביקורתיות וכן להט וכמיהה לשינוי חברתי. האקולטורציה היא חינוך לערכים ולאידאליים, פרי הרוח האנושית לדורותיה, מעבר לערכים ולנורמות המאפיינים את החברה הנתונה. הסכנה באקולטורציה שהיא אמנם מטפחת בוגרים שהשכלתם רחבה והם בעלי זיקות ליצירות התרבות המכוננות, אך היא עלולה גם להביאם לידי תלישות מההוויה החברתית על מצוקותיה, בלי שהאידיאליים שרכשו בתהליך התרבות משמשים אותם לשיפוט של התופעות השליליות בחברה, ובלי שהם חשים מחויבות למעורבות ולנטילת מנהיגות בה. אינדיבידואציה היא חינוך הרואה את חזות הכול בצמיחתו של היחיד ובהכוונתו למימוש עצמי בכך שצרכיו יסופקו ותיתנה לו מלוא ההזדמנויות להביא לידי ביטוי את כישוריו וכישרונותיו. אלא שגם באינדיבידואציה טמונה סכנה: אגואיזם קיצוני וניכור כלפי כל ערך שאיננו משרת את היחיד. ועל כן האתגר החינוכי בתחום האינדיבידואציה הוא לחנך לכך שהמימוש העצמי לעולם יתגשם גם מתרומה לחברה ולתרבות.

תחרותיות, הישגיות והצטיינות, הנחשבות כיום בעיני רבים חזות הכול בחינוך, הן בגדר ערכים, אבל אלה ערכים כליים, אמצעיים. בלא תכלית ערכית מעליהן, גבוהה מהן, שלקראתה חותרות התחרותיות, ההישגיות וההצטיינות, הן צריכות להיחשב בחינוך בלתי ראויות. הן תהיינה ראויות רק אם הן תשרתנה לא רק את האינטרסים האנוכיים הצרים של הפרט, אלא תבואנה לידי ביטוי בקידום החברה והתרבות.

רוחניות ודתיות

רוחניות היא מושג-על, מושג מכיל, החובק חוויות שונות בקרב בני אדם. יש מי שהחוויה הרוחנית אצלם היא פסגה אינטלקטואלית-פילוסופית, הארה של תובנה וגילוי אמת; יש מי שאצלם החוויה הרוחנית

² לם, צ' (2000). האידיאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך: יורם הרפז (עורך). צבי לם: לחץ והתנגדות בחינוך - מאמרים ושיחות. תל אביב: ספריית פועלים. עמ' 217-254.

היא פסגה אסתטית, אמנותית, יצירה פעילה של האמן היוצר, או הנאה של המאזין, של הקורא ושל הצופה – והיא מעניקה תחושה של התרוממות הנפש, תחושה של כוליות, שבה אדם חווה ביצירה את שיא האסתטיות; יש מי שהרוחניות אצלם באה לידי ביטוי באהבה, שבה מתמזגים גוף ונפש ורוח, והיא חותרת למוחלטות; יש מי שהרוחניות אצלם באה לידי ביטוי בשיח מתחכך עם הזולת, שיח של אני-אתה, שיח עם בני אדם, עם אחרים – שיח אינטלקטואלי, או שיח תוך יצירה משותפת שהאדם חש בה שילוב של קבלה, נתינה ומלאות; יש מי שהרוחניות אצלם היא חוויה אקולוגית, התחברות לטבע, ליקום, לבריאה, התחברות המקנה תחושה של היות חלק אורגני של המציאות הקוסמית; ויש מי שהחוויה הרוחנית אצלם היא חוויה דתית, שאף לה חוויות משנה למיניהן: השגת האל, קרבת האל, עבודת האל.

רוחניות בחינוך היא "וקטור"³ משמעה חינוך לחיזוק הציר האנכי-הוורטיקלי שבאדם; חינוך להתכוונות טרנסצנדנטלית, לאותה התכוונות המצויה באדם עצמו, באנושיותו. רוחניות בחינוך אין משמעה הניסיון להגדיר את הטרנסצנדנציה, כלומר את המציאות המטאפיזית, זו שאיננה נתפסת בשכבה הרציונלית. מרטין בובר אמר: אינני יכול לדבר על האלוהים, אבל אני יכול לדבר אל האלוהים. ובלשונו: "כל שמות אלוהים בקדושתם עומדים: משום שמדובר היה בהם לא על אלוהים בלבד אלא גם אליו"⁴. והוא מוסיף: "כל ההוגה את הדיבור 'אלוהים', בלבו הוא מתכוון באמת ל'אתה'".⁵ רוחניות איננה תיאור האלוהים, זה נשגב מבינתנו, בגדר של ספקולציה תאולוגית. אנחנו יכולים לדבר אל האלוהים, לכמוה אליו, להאזין לקולו, להתכוון אל האלוהים שבנו. במובן הזה, רוחניות ורליגיוזיות הן מפניה של ההומניות. הן ביטוי של העצמת האנושיות.

רוחניות בחינוך פירושה גם שאיפה לעצב חוויות שיש בהן שילוב של המחשבה, הרגש, הגוף, הנפש והרוח. ויש ברוחניות גם ממידת הענווה, "והצנע לכת עם אלוהיך" – רחישת כבוד לאלוהים, לבריאה, לרוח, לגיבורי הרוח וליצירות הרוח.

זיקה לרוחניות קיימת בכוח באדם, אלא שהוצאתה אל הפועל תובעת עבודה עצמית והכוונה. החינוך נועד לטפח "אינטליגנציה רוחנית" זו.

חינוך לרוחניות עשוי לבוא לידי ביטוי ב"חוויות-שיא" מרוכזות, שיש בהן הארה רבת-עוצמה, אבל השפעה חינוכית בעלת משמעות יכולה להתממש גם במישור נעדר פסגות, במהלכה של התרחשות חינוכית מתמדת אצל מורים בעלי השראה. זאת חוויה המובנית בעצם החוויה החינוכית. אפשר לכוונה "חווית ההוויה".

לזה אפשר להוסיף את הדתיות, ואכן יש ממד רליגיוזי בחינוך. כמו הדת, החינוך נועד לעסוק בשאלות האדם; וכמו בדת, יש בחינוך – צריכים להיות בחינוך – מצבים של טרנסצנדנטליות, של התעלות האדם ושל כמיהה אל המוחלט, אל הנעלה, אל הספּרה האלוהית, גם אם בקרב מורים ותלמידים יש הנרתעים מהמושג רליגיוזי בהקשר החינוכי. אני בטוח שקצנתנו, המחנכים, חווים מעת לעת את החוויה הזאת; את אותה תחושה שחשו מי מאתנו שזכו לה, בשיעור בכיתה או על פסגת הר בטיול, כי גבהו, כי הגיעו אל מדרגה אנושית גבוהה יותר, כי התמזגו עם מציאות שמעליהם.

הפן הדתי בחינוך מחוור גם מתוך כך שהחינוך והמורה הם ארכיטיפים, כמו אם ואב, רקיע, עננים ומים, מנהיג, כוהן ושטן, כלומר מושגים שיש להם משמעות מטאפיזית, סמלית, והם נטועים ומובנים במבנה של רוח האדם. היחס אל מורה אינו כיחס אל בעל מקצוע אחר; ביחסי החינוך יש יסוד ראשוני, קמאי, רליגיוזי.

העצמת המורים

מורים בוחרים להיות מורים, ובחירתם אמורה להיות מפעל חייהם – כך כתבה מקסין גרין,⁶ מהוגי החינוך הבולטים בתקופתנו, אבל בפועל הם משרתים את המטרות המקובלות: הקניית ידע, מיומנויות וערכים מוסכמים בחברה. עקב העימות המתמיד של המורים עם לחצים בית-ספריים, גם בעלי היכולות

³ תדמור, י' (1994). התכוונות לאלוהי שבאדם – חינוך אקזיסטנציאליסטי דתי במשנתו של יוסף שכטר. תל אביב: רשפים. תדמור, י' (2010). העצמת הרוח בחינוך. מעגלי נפש, 2, ינואר 2010. עמ' 92-97.

⁴ בובר, מ"מ (1959). אני ואתה. בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח החוויה. ירושלים: מוסד ביאליק. עמ' 57

⁵ שם

⁶ Greene, M. (1967). Existential encounters for teachers. New York, NY: Random House.

הגבוהות שבהם מסתפקים בהשקעת מרצם בהוראת הקניה יעילה, אך נמנעים מכל מעורבות בחינוך במובנו העמוק. הם מתנכרים לעולמם הפנימי של התלמידים ואף לעולמם שלהם. אין להתפלא אפוא שהמורים אינם בגדר כתובת להתלבטויות קיומיות של תלמידיהם. גרין קוראת למורים להוציא את עצמם ממצב של "נרפות קיומית", לחדד את רגישותם, לבטא את רגשותיהם ומחשבותיהם, להאמין ולהאזין; רק כך יוכלו "לנכוח עם עצמם ועם אחרים".

במחקר שהנחיתי⁷ נבדקה השאלה כיצד בני אדם בטווח הגילים 20-30, יותר מ-400 במספר, תופסים את "המורה המשפיע" או "המורה המשפיעה" שהיו להם בתקופת לימודיהם בבית הספר. "על מה משפיע המורה המשפיע?" נקרא המחקר. עולה ממנו כי כוחו של המורה או של המורה שהשפעתו/ה נצרבה בזיכרון של התלמידים לשעבר לא היה טמון בבקיאותו או בבקיאותה בידע או בדרך הוראת הידע, גם לא בממדים מקובלים אחרים בהגדרת תפקיד המורה. מתגלה בבירור שהשפעה זו נוגעת ליכולתם לגעת בשאלות של קיום, זהות, משמעות וערכים הקשורות בזהותם. "המורה השפיעה על חיי", "הוא היה לי מורה לחיים", "בזכותו אני מה שאני", "היא השפיעה על הזהות שלי", "הוא עזר לי למצוא את האמת שבי", "הוא השפיע על השקפת עולמי", "היא השפיעה על הערכים שלי", "בזכותה למדתי והתקדמתי", "הרגשנו אתו התעלות ממש" – אלו כמה מההתייחסויות האופייניות של משתתפי המחקר לשאלה המרכזית שהוצגה בו.

המפתח לחינוך התלמיד לתפיסה מעמיקה של קיומו ולהעלאת אנושיותו הוא שהמורה עצמו יבחן דרך קבע את ההווה הקיומית שלו-עצמו; שיכיר בגיבוש המתמיד, המשתנה, של הוויית החיים שלו-עצמו ושל תובנותיו בדבר תפקידו וייעודו כמורה; שיבחן שוב ושוב את השקפת עולמו ואת ערכיו וישכיל לכייל את פירושו וסקלוליו בנוגע להם. עיקר ראשון בחינוך הוא תחושתו של התלמיד כי מולו עומד אדם שאף אצלו הקיום קודם למהות ומעצב אותה; מורה, שכמו התלמיד עצמו נתון כל העת בהתלבטות בשאלות הקשורות באותנטיות שלו, בערכיו ובחיפושי משמעות ודרך.

מצער לקבוע שכיום התכניות להכשרת מורים וההשתלמויות למורים כמעט אינן נוגעות בשאלות הקיומיות של האדם – המורה והתלמיד, בהעצמת אישיותם ורוחם של פרחי ההוראה, בחיזוק ערכיותם ובחיזוק מושכל של ערכים פוזיטיביים בהם, ואינן מכוונות אותם לתפקידם החינוכי העיקרי, והוא - לחזק ולהעמיק את האנושיות של תלמידיהם. נדרש אפוא שינוי קיצוני בתכניות להכשרת מורים ובהשתלמויות למורים; הכוונה היא לתובנות ערכיות העולות מרכיבי תכנית הלימודים הקיימת, אבל גם להוספה של תכניות ופעילויות מיוחדות להעצמת אישיותם, רוחם וערכיהם של המורים ושל התלמידים.⁸

⁷ תדמור, י' (2007)

⁸ תדמור, י' (2009). הכשרת המורים נטשה את ליבת החינוך. הד החינוך, פ"ד (3). 2012, 12, 79-81.

סיכום ודיון בניירות דעה:
קווים לדמותו של השיח החינוכי בישראל על ערכים וחינוך ערכי
נטע סובינסקי, אורי קנדל ואדם לפסטיין

1. מבוא: התבוננות בשיח במבט על

אסופה זו נוצרה, כפי שנכתב במבוא, במסגרת פעילותה של ועדת מומחים שהקימה היזמה למחקר יישומי בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. הוועדה נתבקשה לבחון כיוונים חלופיים לארגון הלימודים לנוכח צורכי הזמן המשתנים. כוועדת מומחים של האקדמיה, היא נתבקשה לסקור את המחקרים המרכזיים בתחום ולבסס את מסקנותיה עליהם. אולם קיים פער בין מה שהמחקר עשוי ללמד על המצב המצוי ובין משימת הוועדה, שכוללת גם בחינה של המצב הרצוי. לכן פנתה הוועדה לציבור בקריאה להגיש את ניירות העמדה שנאספו פה.

מה אפשר לעשות בניירות הרבים, עתירי התוכן? בראש ובראשונה, חברי הוועדה קראו אותם ודנו בתוכניהם, שהובאו בחשבון בדיוני הוועדה. אולם מצאנו עניין לא רק בתכנים של הניירות השונים אלא גם במה שניתן ללמוד מהם על השיח החינוכי-ערכי הישראלי באופן כללי. במילים אחרות, ביקשנו להתייחס אליהם כאל אוסף של טקסטים שמייצגים קשת רחבה של דעות וגישות בתוך החברה הישראלית, וביחד מאפשרים התבוננות בנושאים השכיחים והנעלמים בשיח, בצורות הטיעון ומקורות הסמכות, בגבולות הדיון ובהנחות משותפות, סמויות כגלויות. ביקשנו לחלץ מהשיח את "השכל הישר" של החשיבה הישראלית על אודות מקומם של ערכים במערכת החינוך והחינוך הערכי, ומנגד את השאלות והעמדות שזוכות להתייחסות מעטה יחסית. ביקשנו לדעת מה נהוג לומר, ומה לא שומעים בכלל – מהן השאלות שנשכחו בשיח החינוך הערכי בישראל ומה ניתן ללמוד עליו מהן?

ישנן לפחות שתי מגבלות חשובות לתרגיל זה. ראשית, האסופה אינה מייצגת את כלל העמדות בציבור הישראלי, אלא רק את עמדותיהם של האנשים שטרחו להיענות לקריאתנו. מטבע הדברים, מי שהגישו ניירות עמדה הם האנשים המחויבים והנלהבים ביותר, כאלה שנקודת המפגש בין חינוך לערכים מעסיקה אותם במיוחד. סביר להניח שיש גם ציבור של אנשים, שאינו מיוצג כאן, ושמפיו היינו שומעים קולות אחרים מאלה המיוצגים ומנותחים במאמר זה. שנית, גם לנו, כותבי סיכום זה, יש עמדות אישיות בנושא, והן צובעות את האופן שבו אנחנו ממפים ומנתחים את העמדות של כותבי ניירות הדעה. עמדותינו הן מגבלה, אבל גם יתרון. לו היינו חושבים בדיוק כמו הכותבים האחרים, סביר להניח שלא היינו מבחינים בשאלות שלא מושמעות ונקודות העיוורות שלא זוכות להתייחסות.

2. שיטת המיפוי והסיכום של ניירות העמדה

לצורך סיכום ומיפויים של ניירות העמדה נקטנו את האסטרטגיה האנליטית הבאה: לאחר עיון ראשוני בהם קבענו קטגוריות לארגון הרעיונות ולהשוואה בין ההשקפות החינוכיות העולות מהם: מבנה הטקסט, היחס למחקר מדעי, סוג הטקסט, מטרות החינוך הנשקפות ממנו, תפיסה של "ערך", ערכים שמקומם בחינוך, הצעת אסטרטגיה תיאורטית (גישה לחינוך ערכי) ומעשית (שיטה חינוכית מוצעת), המיקום של הקניית הערכים במערכת הבית-ספרית, הסוכנים המופקדים עליה, המניע לכתיבת הטקסט, ההצדקה לבחירת הערכים שנבחרו ותפיסות יסוד שעולות ממנו בנוגע לחברה, לאדם ולתרבות. מיפינו את ניירות העמדה בהתאם לכל קטגוריה (תוכנית וצורנית) שמצאנו התייחסות אליה, וריכזנו בטבלה את כל המידע שהיה רלוונטי בעינינו. לאחר מכן עשינו השוואה בין הניירות בנוגע לנקודות מרכזיות, והן מובאות בדוח זה. לבסוף העלינו על הכתב את פרשנויותינו מן הניתוח בדבר אופיו של השיח החינוכי-ערכי כפי שנגלה לפנינו בניירות עמדה אלו.

כדי להקל על קוראי הדוח מספרנו את כל הניירות¹ שהוכנסו לניתוח. אפשר למצוא את רשימתם ואת מספורם בטבלה המופיעה בסעיף 9.

¹ הוגשו לוועדה גם מאמרים שלא ענו באופן ישיר לקול הקורא, אלא נכתבו ככל הנראה לצרכים אחרים ונשלחו אלינו כי נמצאו רלוונטיים למשימתנו. מצאנו עניין רב במאמרים אלו, אולם חלקם לא התאימו לתרגיל המיפוי המתואר.

3. ערכים

השאלה הבסיסית שהופנתה אל הכותבים הייתה "מהם הערכים שמערכת החינוך הישראלית צריכה להנחיל לתלמידיה ולאורם היא צריכה לפעול?" אספנו מתוך ניירות העמדה שהגיעו לידינו את התשובות שהוצעו לשאלה זו וריכזנו אותן בטבלה שלהלן. כאשר זיהינו בטקסט אחד כמה קטגוריות של ערכים, שייכנו אותו ליותר מקטגוריה אחת.

קטגוריה	הגדרת הקטגוריה	מסמכים
אזרחי	ערכים הנוגעים ליחסים שבין האדם למדינה ולחברה האזרחית שבה הוא פועל (לדוגמה: תרומה למדינה).	1, 3, 4, 7, 8, 19, 24, 27, 29, 30
הומניסטי	ערכים אוניברסליים ברוח תפיסת העולם ההומניסטית. מבקשים להנחות את היחס הראוי לכל אדם באשר הוא אדם, מתוך תפיסה המציבה את האדם במרכז. פונים אל כל אדם (דוגמה: זכויות האדם).	1, 4, 5, 8, 11, 20, 21, 25
לאומי	ערכים פרטיקולריים הפונים אל בני לאום מסוים ומקורם בתרבותו של הלאום. נוגעים בין היתר גם ליחסים שבין האדם לבין הלאום (לדוגמה: גאווה לאומית).	4, 7, 8, 12, 13, 17, 24, 29, 31, 32
קוגניטיבי	ערכים המכוונים להנחיית פעולות קוגניטיביות (לדוגמה: חשיבה ביקורתית).	2, 14, 24, 27, 30, 33
סביבתי	ערכים הנוגעים לקשר שבין האדם לסביבה (ובפרט לסביבה האקולוגית) שבה הוא פועל (לדוגמה: שמירה על איכות הסביבה).	23
בין-אישי	ערכים הנוגעים ליחסים שבין אדם לחברו (לדוגמה: כבוד הדדי).	2, 3, 16, 19
אישי	ערכים שאמורים להנחות את התנהגותו של אדם מול עצמו (לדוגמה: נאמנות לעצמך).	9, 10, 12, 14, 16, 19, 30

מאפיין בולט של הדיון הערכי שנפרס לפנינו בניירות העמדה הוא הגדרה גמישה של "ערך": הגדרת ה"ערך" שבניירות השונים מגוונת – החל בערכים במובן הצר של "מוסר", וכלה בערכים במובן הרחב של "עקרונות מכוונים לפעולה".

כמו כן אפשר לראות בטבלה כי הכותבים השונים הציבו ערכים מגוונים שמערכת החינוך צריכה לדעתם, להנחיל לתלמידיה. לעתים אפשר למצוא אפילו אצל אותו כותב קטגוריות שונות של ערכים שמערכת החינוך צריכה לקדם, לדעתו. הערכים באים ממסורות שונות (יהודית או מערבית), נוגעים למושאי התייחסות שונים (סביבה, חברה, בני אדם ועוד), פונים לקהלים שונים (אותם ערכים לכולם, ערכים שונים לקבוצות שונות) ומתקפים עצמם על בסיס מקורות שונים (פרטיקולריים, אוניברסליים).

ההבדלים בין הניירות לגבי הערכים והזהויות השונים שמערכת החינוך הציבורית אמורה לדעתם לעצב בקרב תלמידיה משקפים מתחים שאפשר למצוא בחברה הישראלית הרב-תרבותית – מתחים בין המקומי לאוניברסלי, בין יהדות לדמוקרטיה, בין פלורליזם לבסיס ערכי משותף, בין היות-חלק-מחברה לבין היות אינדיווידואל (ובהתאמה: בין תרומה לחברה לבין מימוש עצמי), וכ'.

האסטרטגיה שרבים מהכותבים נוקטים לשם התמודדות עם המתחים הללו היא ניסיון ליישב את הניגוד-לכאורה: כותבים רבים תומכים בהקנייתם של ערכים מסוגים שונים, ומנסים להראות כיצד ערכים אלו מתיישבים זה עם זה, לדוגמה, בנייר מס' 7: "עלינו לחתור למעין שילוב בין חינוך פרטיקולרי לאומי, המחנך לאהבת המדינה ונשען על התרבות וההיסטוריה הייחודית לכל קבוצה בחברה, לבין חינוך לערכים אוניברסליים של סובלנות ופלורליזם, המדגישים את זכויות הפרט". או אף נובעים זה מזה (לדוגמה: כותבים שתומכים בערכים פרטיקולריים מנסים להראות כיצד ערכים אלו הם למעשה אוניברסליים, או כיצד ערכים הומניסטיים קיימים במסורת היהודית). לדוגמה, בנייר מס' 29: "חינוך לערכים הנגזרים מתרבות ישראל, מתולדות עם ישראל ומתורת ישראל טומן בחובו טיפוח של תלמיד המתמודד עם סוגיות מוסריות, עם שאלות של הומניזם ועם היבטים מורכבים של צדק חברתי".

בשיח הערכי בולטים ערכים הנוגעים לקשר שבין האדם לבין קבוצות שהכותבים מבקשים לפתח בקרב תלמידיהם תחושת שייכות אליהן: המדינה, החברה, הלאום, התרבות, האנושות (וגם שייכות ל"עצמי", לדוגמה: "יעיזוב זהות אישית, הכרת ה'עצמי', ידיעה אישית בדבר האפיונים הסובייקטיביים, הייחודיים" [8]). מקצת הערכים נוגעים ליחס שבין האדם למדינה, קצתם נוגעים ליחס שבין האדם לתרבות מסוימת, אחרים – לאופני התנהגות כלליים של האדם עם עצמו, וכד'. בהבדלים הללו בתפיסות

הערכיות או בסדרי העדיפויות הערכיים המוצעים למערכת החינוך אפשר אולי לראות רמז לתפיסות שונות בנוגע למטרות החינוך הציבורי בישראל.

4. מטרות החינוך

הכותבים לא נתבקשו לציין את מטרות החינוך על-פי תפיסתם, אולם להבנתנו בחירת הערכים קשורה קשר הדוק לתפיסה כללית יותר בדבר מטרותיה של מערכת החינוך הציבורית. לכן ניסינו לאבחן את מטרות החינוך שניבטו מן הטקסטים שהגיעו לידינו. אספנו אותן בטבלה, ולצד כל מטרה הבאנו ציטוט מייצג וכן את מספרי הניירות שבהם היא לידי ביטוי (לעתים מופיע נייר עמדה אחד תחת כמה מטרות, משום שבמקצת הניירות מצאנו התייחסות ליותר ממטרה אחת). את המטרות קיבצנו לשלושה אשכולות בעלי זיקות לשלושת ההגיונות של ההוראה על-פי צבי לם.²

מטרות שהחינוך צריך לקדם:

מסמכים	דוגמה	קטגוריה	אשכול
4, 7, 15, 23, 24, 28	"ההנחה המקובלת היום בקרב רבים העוסקים בחינוך היא כי לבית הספר תפקיד חשוב ומשמעותי ביותר בהקניית ערכים ובעיצוב אישיותו של התלמיד כאזרח מתפקד ומועיל" [23]	תפקוד אזרחי מיטבי	אשכול א' – סוציאליזציה
3, 8, 11, 12, 17, 25	"במדינות דמוקרטיות מוטלת על המדינה האחריות לקבוע מסגרת ערכית משותפת [...] על מערכת החינוך לאפיין ולהנחיל ערכי חברה משותפים שחוצים את קווי ההפרדה בין המערכות הנורמטיביות השונות" [3]	יצירת בסיס ערכי משותף	
13, 23, 27, 32	בידינו האפשרות לבחור בגאווה של זהות עצמית ואמיתית ובשייכות ממשית, טבעית וגאה לעם שלהם" [32]	פיתוח זהות לאומית	
14	"בסיס ההון האנושי מתפתח על התשתית של מערכת החינוך" [14]	טיפוח מצוינות	
14, 19, 30	"ההווה מזמן לנו שוק עולמי תחרותי מאוד, שבו רמת ההשכלה הופכת לתנאי חשוב ביותר בניצול יתרונות יחסיים ובהבטחת צמיחה כלכלית ורווחה חברתית" [14]	כלכלה יצרנית	
19	"למען ירכשו מיומנויות תעסוקתיות [...] על רקע האמירה החוזרת ונשנית כי לא ייתכן שילוב תעסוקתי ללא בסיס ידע הכרחי"; "אף בקרב האוכלוסיות המשתתפות בשוק העבודה אנו שומעים לא פעם על תחושות תסכול, חוסר סיפוק אישי ומקצועי [...] את התחושות האלה, לפחות בחלקן, אפשר לשנות שינוי תפיסתי" [19]	פיתוח כבוד לעבודה והשתלבות בשוק העבודה	
23	"חינוך סביבתי-ערכי הוא חינוך הומניסטי החורת על דגלו ערכים שראוי כי ימוקמו גבוה בסדר העדיפויות החינוכי והלאומי. העקרונות שעליהם מבוסס החינוך הסביבתי הם בסיס לתפיסה ערכית הקוראת לפתח תחושת אחריות כלפי כדור הארץ באמצעות כבוד ואכפתיות כלפי פרטים וכלפי קהילות חברתיות-תרבותיות, הגינות אקולוגית, צדק חברתי וסביבתי ודמוקרטיה" [23]	איכות הסביבה	
11	"לצמצם את הפערים החברתיים המתרחבים בישראל" [11]	צמצום פערים חברתיים-כלכליים	

² לם, צ' (1973), ההגיונות הסותרים בהוראה. תל אביב: ספרית פועלים.

32, 29, 17, 13	"בבחירת הערכים מה שחשוב הוא לבחור בראש ובראשונה את הערכים והגישות המחברים את ילדינו לעמם, למורשתם, לשפתם, למקומם. כל מה שהוא שלהם ממש, ירושה מאבות לבנים במשך כל כך הרבה דורות. כל עושר הידע והניסיון והמסרים שעברו מדור לדור [...]" [32]	חיזוק התרבות והמסורת היהודית	אשכול ב' – אקולטורציה
25, 24, 22, 15	"מהותו של החינוך עומדת בסתירה לתהליכי ההבניה וצמצום השונות" [22]	פיתוח פלורליזם ומתן אפשרות לשונות חברתית	
6	"יש להביא בחשבון את המשנה החינוכית של כל מגזר ומגזר ולהתאים לה את הדרך הראויה לחינוך ערכי-מוסרי" [6]	טיפוח ערכים התואמים את התרבות המקומית	אשכול ג' – אינדיבידואציה
25, 21, 20, 5, 33, 29, 27	"בהצגת ערכים ראויים מתוך תקווה שינחו את הלומד בהמשך דרכו"; "מערכת החינוך אינה יכולה להתעלם מקיום הגזענות, ועליה להציב מענה הולם ודרכי פעולה" [21]	פיתוח תרבות הומניסטית	
1	"המטרה המרכזית שאני מציבה לאוכלוסייה הפלסטינית בישראל באמצעות תהליך החינוך היא לעצב אדם שיפנים את ערכי השוויון הלאומי והמגדרי כשני עקרונות שווי-ערך ובלתי ניתנים להפרדה [...] להשתמש במערכת החינוך לגישור פערים היסטוריים בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הפלסטינית במדינה ולגישור פערים מגדריים בתוך החברה הפלסטינית בישראל" [15]	שוויון – מגדרי, לאומי	
16	"הבנה כי הקיום האינדיווידואלי והקיום המשותף כרוכים זה בזה [...]" [16]	טיפוח התנהגות בין-אישית ראויה	אשכול ג' – אינדיבידואציה
10, 9, 8, 5, 2, 16, 13, 12, 30, 25	"מטרת החינוך היא לטפח ולעודד את הפן המקורי והייחודי של כל ילדה וילד" [9]	מימוש עצמי	
15, 14, 3, 2, 24	"שהעיסוק בחינוך ערכי הוא מקרה פרטי וחשוב של ערך מהותי למערכת חינוך בכל חברה מודרנית, והוא – הקניית יכולות של חשיבה מורכבת" [3]	פיתוח חשיבה	

במיפוי זה בולט ריבוי המטרות של החינוך שהציבו הכותבים השונים: ניכר כי הם מחזיקים בתפיסות נבדלות בדבר המטרות והאידיאולוגיות שראוי כי יקודמו על ידי מערכת החינוך. יש זיקה בין המטרות המוצבות לבין הערכים שעל החינוך לקדם, לטענת הכותבים השונים, וייתכן שיש בכך להסביר את תמונת הריבוי של הערכים שראוי לקדם במערכת החינוך, כפי שהצטיירה בסעיף הקודם.

בין שאר מטרות החינוך שהוצבו בטקסטים אפשר למצוא, לעתים באותו טקסט, מטרות המשרתות "אדונים" שונים: החברה והמדינה, התרבות האנושית או הפרטיקולרית וכן היחיד. אף על פי כן ולמרות הגיוון הניכר במטרות המוצבות, נדמה כי מרבית הכותבים בחרו לראות בחינוך בעיקר כלי המופקד בידיה של החברה.

ריבוי המטרות, וכן ההתמקדות בקידום צורכי החברה, מוצאים כמובן הד ב-11 המטרות המוגדרות בסעיף 2 של חוק חינוך ממלכתי (2000).

5. פרקטיקות של חינוך ערכי

כמה מהשאלות שהופנו אל הכותבים נגעו לתרגום ההשקפה החינוכית והערכית שהם מציגים לכלל פעולה חינוכית: "כיצד ראוי להנחיל ערכים אלו ומהן ההשלכות לגבי שיפור המערכת?" דהיינו, כיצד אפשר להקנות בפועל, במסגרת מערכת החינוך, את הערכים הרצויים? אילו שינויים צריכים להיעשות לשם כך? הכותבים הוזמנו להציג את השינויים הנדרשים בתכנית הלימודים ובארגון, בשיטות ההוראה, בהכשרת המורים ובגיוסם וכן ובהערכה. בדקנו כיצד הם מתייחסים לשאלה זו, וחילקנו את תשובותיהם לארבע קטגוריות.

קטגוריה	הגדרת הקטגוריה	דוגמה	מסמכים
אין התייחסות מפורשת לפרקטיקות			25, 22, 17
ברמת המערכת	מקומם של הערכים במערכת – כיצד צריכה להתנהל מערכת שתוכל להנחיל את הערכים הרצויים?	"שהקניית ערכים נעשית לא בשיעור מסוים כזה או אחר בבית הספר, אלא דרך המעשה החינוכי הכולל: דרך אקלים בית הספר, תכניות הלימוד, ספרי הלימוד, התנהגות המורים, טקסים, נושאים מרכזיים, ועוד" [4]	1, 4, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 23, 24, 27, 29
תוכני הוראה	הצעת תוכני הוראה שמתאימים להנחלת ערכים	"להפגיש את הלומד עם מקורות החושפים אותו לאישים ולחברות שניכר בהם שזכו לחיים בעלי טעם ומשמעות, ולנהל דיון ערכי בטיבם של הערכים שהנחו אותם אישים וחברות. חברות העבר היו דלות אמצעים בהשוואה לחברות השפע כיום, ובכל זאת השכילו להעניק לבניהן ולבנותיהן חיים מלאי משמעות. מפגשים מסוג זה בכוחם לצייד צעירים ומבוגרים בזרעי חיים שיצביעו על היכולת לזכות בחיים בעלי משמעות באופן שאיננו מותנה בשפע חומרי וכלכלי. זרעים אלו מצויים בספרות הדתית ובספרות הקלסית, בפרקי תנ"ך, בסיפורי חסידים ואנשי מעשה, בדיוני חכמים על מה שראוי ומה שאיננו ראוי, בקולנוע משובח וביצירות ספרות גדולות. העיון בטקסטים אלו יבהיר ללומדים כיצד התמודדו גיבוריהם בזמנם עם שאלת החיים הראויים. הוא יאפשר לבחון את התמודדויותיהם לנוכח השינויים שחלו בעולם, אך גם לנוכח קיומו של רצף קיומי בסיסי בינינו לבין אישי העבר, שהתמודדו עם אותן תכונות נפש, היפעלויות רגשיות ואופני מחשבה בסיסיים המפעילים אותנו גם כיום" [20]	20
עקרונות כלליים להוראת ערכים	התייחסות כללית בצורת עקרונות מנחים לפעולה	"השגת היעדים החינוכיים שנמנו לעיל מחייבת התנסות מעשית ולימוד גם דרך החושים ולא רק באופן תיאורטי. כך, לדוגמה, כבוד לזולת נרכש הלכה למעשה דרך הכרת הזולת. דבר זה נכון במיוחד כאשר מדובר בהכרת השונה ממך" לכן "לכן מוצע כי מערכת החינוך בישראל תיצור על פני שנות הלימוד סדרת ממשקים בין לומדים מקבוצות שונות, על מנת להכיר את השונה [...] דגש על פתיחת המרחב החינוכי למפגשים עם יחידים וקבוצות מיישובים ומסוגים שונים של רקע תרבותי [...]". [3]	2, 3, 6, 7, 11, 13, 14, 16, 19, 21, 23
דרכי הוראה והערכה	הצעת פרקטיקות הוראה והערכה שמתאימות להנחלת ערכים	"יש לזמן לילדים אפשרויות, לפחות בזמנים מסוימים, ליצור, לחשוב ולפעול מתוך עצמם [...] תהליכי למידה והערכה חייבים להיות אישיים ומכוונים באופן אינדיווידואלי" [9]	9, 20, 28, 30

הטקסטים מתארים על פי רוב השקפת עולם חינוכית כללית, ולעתים גם תנאים ליישומה במערכת החינוך; אולם רק במעטים מהם מובאות הצעות מעשיות למימוש השקפת עולם זו בתוך הכיתה, כגון דרכי הוראה, תכנים, וכיו"ב. העיסוק המועט בפרקטיקה מעלה אצלנו שאלות בדבר האפשרויות המעשיות לקדם מטרות וערכים שהכותבים מצדדים בהם. בשאלות אלו נדון ביתר פירוט בהמשך.

6. היחס למחקר

לנוכח המנדט של הוועדה לבחון את המחקר בתחום, נתבקשו כותבי הניירות להסתמך במידת האפשר על מחקרים אמפיריים ולציין את המקורות שעליהם התבססו. מתוך בדיקתנו עולה כי רק מעטים התייחסו למחקרים אמפיריים שבדקו תהליכים של הקניית ערכים. רוב הכותבים הסתמכו על מקורות סמכות אחרים, כגון הוגים חשובים מהמסורת היהודית ומהפילוסופיה המערבית.

7. קווים לדמותו של השיח החינוכי-ערכי בישראל – הרחבת הדיון

כאשר מתבוננים בשיח הערכי-החינוכי כפי שהוא מצטייר לפנינו בדוח זה, בולט לעין ריבוי הערכים שעל מערכת החינוך להקנות לתלמידיה, לדעת הכותבים. כפי שצוין לעיל, רוב הכותבים התמודדו עם ריבוי הערכים באמצעות ניסיון ליישב את הניגוד שבין הערכים השונים שעל מערכת החינוך להנחיל. נדמה כי לעתים קרובות סלע המחלוקת בין הכותבים הוא בעיקר סדר העדיפויות של הערכים בתוך המערך הערכי, ולא עצם קיומם בו, דהיינו ההבדל המרכזי טמון במידת החשיבות שהכותבים מייחסים לערכים השונים. מעטים הכותבים התומכים בהדרה מוחלטת של ערכים מסוימים מן המערך הערכי של מערכת החינוך.

כמו כן נדמה כי מרבית הכותבים סבורים שעל מערכת החינוך לחנך למערך קיים כלשהו של ערכים – אחיד או פלורליסטי. כמעט כולם הדגישו את חשיבותו הרבה של חינוך לערכים במסגרת מערכת החינוך. לא נמצאה טענה כי מערכת החינוך אינה צריכה לעסוק בחינוך לערכים כלשהם.

אשר למטרות החינוך, המשותף לכל הטקסטים הוא שבכולם החינוך משמש כלי להשגת מטרה חיצונית לו. ההצדקה לבחירת המטרה או האידיאולוגיה הספציפית, אם הוצגה כזו, הייתה תמיד הצדקה כללית הנוגעת לחשיבות המטרה/האידיאולוגיה. שאלת הקשר שבין המטרה שנבחרה לבין החינוך לא נבחנה: מרבית הכותבים לא התייחסו לשאלות כגון "מדוע דווקא החינוך צריך לקדם את המטרה הזאת?" "מדוע החינוך צריך לקדם דווקא את המטרה הזאת ולא מטרות אחרות?" או "כיצד ישפיע תפקידו של החינוך כממלא מטרה זו על האפשרות למלא מטרות אחרות המוצבות לו?". כן לא נידונו שאלות הנוגעות לאפשרות לקדם את המטרה האמורה באמצעות חינוך – "האם מערכת החינוך יכולה לקדם מטרה זו בצורה אפקטיבית? ועל חשבון מה?" חשוב לציין כי הכותבים לא התייחסו לשאלות אלו, בין היתר משום שהן לא הופנו לציבור במסגרת הקול קורא. אין בזה משום ביקורת על הכותבים או על מי שניסחו את הקול קורא, אלא הערה על טבעו של השיח הערכי-חינוכי ועל הסוגיה אילו שאלות נדונות בו או נדחקות ממנו דרך קבע.

למעשה, השאלה "מהי מטרת החינוך?" או "מדוע לחנך?" אינה מועלית אף לא באחד מהטקסטים. תחת זאת מוצעות תשובות שונות לשאלה "איזו מטרה החינוך צריך לקדם?" רוב הכותבים מציבים מטרה מסוימת ("חיצונית" לחינוך) שראוי, לטענתם, לקדם ומחילים אותה על החינוך; אולם שאלת המטרות לעולם אינה נשאלת מנקודת המבט של החינוך, של השאלה מה החינוך יכול לעשות. המבנה הטיעוני הרווח בניירות העמדה בנוגע למטרות החינוך והערכים נראה כך: 1. מטרה X חשובה (למשל: חשוב למנוע גזענות); 2. החינוך אינו מקדם מספיק את מטרה X (החינוך אינו פועל מספיק למניעת גזענות); 3. ולראייה X מהווה בעיה בחברה הישראלית (יש גזענות); 4. לכן החינוך צריך לקדם את מטרה X (החינוך צריך לפעול למיגור הגזענות). לא מצאנו בטקסטים נימוקים התומכים בהכפפתו של החינוך אל המטרה הספציפית שהוצגה, מלבד נימוקים כלליים בעד המטרה. חסרונם של נימוקים מסוג זה מורגש במיוחד לנוכח ריבוי המטרות שהוצבו לחינוך בטקסטים השונים.

נדמה כי גישה זו מתאפיינת בתפיסה כי החינוך הוא כלי שרת גמיש, בעל יכולת עוצמתית לעצב את החברה מחדש. תפיסה זו מניחה מראש כי כוח מהפכני רב מצוי בידי החינוך, ובידיו בלבד. אין בטקסטים עיסוק בגבולות אפשרויותיה של ההשפעה החינוכית: האומנם ניחן החינוך ביכולת המיוחסת לו לחולל שינוי חברתי? (והאם החינוך הפורמלי לבדו, במנותק מהמסגרות האחרות העוטפות את התלמידים?) האם החינוך הוא המקום הבלעדי (ואף המרכזי) שבו מתעצבים בני החברה? וגם אם כן, מי שנמצאים בתהליך ההכשרה אל החברה – הצעירים, פוקדי בית הספר – האם רק דרכם יכול להתחיל שינוי חברתי? האם אפשר לעשות סוציאליזציה לא משמרת, סוציאליזציה למצב חברתי חדש? שאלות

אלו נעדרות מהטקסטים, וכן לא מוזכרים בהם כמעט מחקרים על יכולתו של החינוך להגשים את המטרות שהכתובים מבקשים להציב לו. היעדרו של דיון בשאלות אלו בדבר הסיכוי שחינוך לערכים אמנם יצליח בולט גם הוא על רקע המטרות החברתיות הרבות המוטלות על החינוך, לפי הכותבים.

את היעדר העיסוק בשאלה "מדוע דווקא החינוך הוא שצריך לקדם מטרה זו?" אפשר אולי להסביר באמצעות קיומה של הנחת יסוד מובלעת ולפיה כוחו המהפכני של החינוך, הכוח לקדם אידיאולוגיות ולהגשים חזון חברתי חדש, מצוי בידיו באופן בלעדי (שאם לא כן, מדוע דווקא הוא מתאים לקדם את כל המטרות שהוצגו בטקסטים?) – גם זו הנחת יסוד המצריכה עיון.

במסגרת ההימנעות מדיון בשאלת מטרותיו של החינוך, לא מצאנו דיון מפורש גם בשאלה "את מי החינוך צריך לשרת" – את המטרות של מי החינוך צריך לקדם? אם לחינוך יש כוח מהפכני, למי שמורה הזכות לקבוע לאיזה כיוון תיטה המהפכה, מהו המצב הרצוי שלאורו יתנהל החינוך? ערכים משרתים תמיד תפיסת עולם מסוימת. מה נותן דווקא לאידיאולוגיות ולמטרות האלה, מכל המטרות האפשריות (כמו המטרות הרבות האחרות שהציעו הכותבים) את הלגיטימציה להשתמש בחינוך הציבורי לקידומן?

מתוך היעדרו של דיון בשאלות אלו עולה תופעה מעניינת של הימנעות עקיבה מלשייך את המטרות שהוצעו למי שמציב אותן או למי שהמטרות האלה משרתות אותו, מעין ניתוק בין הערכים לבין קובעי הערכים. ה"מחבר" נעלם; האידיאולוגיות וההשקפות מוצגות כאילו הן קיימות מכוח עצמן במרחב החברתי. נקודת המבט שממנה מוצבות המטרות נתפסת ככל הנראה כמובנת מאליה, ולכן היא נעשית סמויה. האידיאולוגיה³ מציגה את עצמה כנקודת המבט היחידה וה"אובייקטיבית" על החינוך ומטרותיו; כך האידיאולוגיה מסתירה את אופייה האידיאולוגי.

כאמור, בלטו לעינינו בטקסטים היעדר ביסוס אמפירי לצד עיסוק מועט בפרקטיקה. אפשר לראות קשר בין השניים: קשה להתבסס על מחקרים אמפיריים בכל הנוגע לדיון בערכים עצמם (בעיקר בהתחשב בעובדה שאי אפשר לגזור ערכים ממצב מצוי), והכותבים לא נדרשו לדיון במחקרים על אפקטיביות של דרכי פעולה, מכיוון שמיעטו להציע דרכי ביצוע. יש בזה רמיזה לאופי השיח על החינוך הערכי כפי שהובא לפנינו: נדמה כי הוא נוטה להתמקד בהצעה של תמונת עולם ערכית, רצויה, וממעט לעסוק בקשר האפשרי שלה למציאות הקיימת, בשאלה כיצד אפשר לגשר ביניהם, כפי שניכר בסעיף הקודם, וגם בעצם היחסים האפשריים ביניהם.

8. סיכום ומסקנות

העובדה שהכותבים מיעטו להתבסס על מחקר אמפירי (דיאגנוסטי) מעידה עד כמה נפוצה החשיבה האוטופיסטית בנוגע לחינוך. משנקראו לעסוק בחינוך ערכי בחרו הכותבים לצאת כמעט תמיד מנקודת מוצא של אוטופיה כלשהי. האוטופיה שמוצבת מתוך חשיבה שכזו היא מטרה טרנסצנדנטית: היא חיצונית למציאות וקבועה. אין היא תלויה במצב המצוי לשם קביעת היעד שלה; היעד קבוע מראש ו"מודבק" על המציאות מכוח האידיאולוגיה. חשיבה חינוכית היוצאת מנקודת מוצא אוטופית נוטה להתעלם מן המצב הקיים היום במערכת החינוך, ומכתיבה לה מטרה חיצונית שאינה מושפעת משיקולים פרמטריים כגון מה מצבה הנוכחי של מערכת החינוך, מה מעמדה בחברה, מה יכולותיה ומהם התפקידים האחרים הנתונים בידיה, וכד'. וכאן יש למחקר תפקיד חיוני. הוא עשוי לענות על סדרה של שאלות אמפיריות שבכוחן לחלץ את השיח החינוכי מחשיבה אוטופית. למשל: מה קורה בפועל כשדורשים ממורים לעסוק בחינוך ערכי פורמלי – על ידי לימוד טקסטים קנוניים, על ידי בירור ערכי, על ידי השתתפות בטקסים, וכד'? כיצד מתבצעות, הלכה למעשה, תכניות להוראת ערכים? כיצד מגיבים אליהן התלמידים ומה הם לומדים מהן? ומהם המחירים שלהן, אם יש כאלה, בתכנית הלימודים (כלומר, על-חשבון מה הן משתבצות)? זאת ועוד: מהן ההשלכות הערכיות של אופני ההוראה של תחומי התוכן השונים? אילו ערכים תלמידים לומדים מהאופן שבו הם לומדים מתמטיקה, אנגלית והיסטוריה? האם יש שיטות הוראה "ערכיות" יותר או פחות? מהי האפקטיביות שלהן מבחינת ההישגים הלימודיים? האומנם יש סתירה בין חינוך ערכי לבין הישגים לימודיים?

ניתן למצוא תשובות חלקיות לשאלות האחרונות במחקרים על פדגוגיות חברתיות כגון שיח אחריותני (accountable talk) ולמידה מבוססת מחלוקת בונה (constructive controversy). לגבי שתי

³ אנו משתמשים במונח "אידיאולוגיה" כמערכת ערכית שמציבה מודל של מציאות ראויה, ומולו לעיתים תיאור מסוים של מציאות מצויה.

התכניות האלה הולכות ומצטברות עדויות לכך שהן מועילות הן לפיתוח ערכים חברתיים, אזרחיים וקוגניטיביים, והן לשיפור הישגיהם של תלמידים.⁴

מיעוט ההצעות במישור המעשי מוסיף וממחיש את אופייה האוטופי של החשיבה החינוכית-ערכית: כאשר אין היא מציעה אסטרטגיה חינוכית פרקטית, ההשקפה החינוכית המוצגת גם אינה מצביעה על דרך לגשר בין המציאות החינוכית לבין המטרה המוצבת. וכך, לא זו בלבד שנקודת המוצא אינה מביאה בחשבון את המצב הקיים בשטח, אלא האידיאולוגיה אף אינה משיקה אליו גם בהמשך הדרך. היא עיוורת לחלוטין מלראותו.

נטייתו של השיח החינוכי להיפך לשיח אידיאולוגי מובנת והגיונית: החינוך עוסק בהכנה למצב עתידי, לכן יש לו חלק בגשר שבין ההווה לעתיד (ולכן הוא גם מביע לעתים קרובות את התקווה לשינוי חברתי), ונדמה שחשיבה על העתיד ועל פני החברה לעתיד לבוא היא חלק בלתי נפרד ממנו. כפי שנטען ברבים מניירות העמדה, דומה שבלתי אפשרי, ואולי גם לא רצוי, להפריד את השיח החינוכי מן השיח הערכי, שהרי השיח הערכי הוא מרכיב בלתי נפרד של השיח החינוכי, והוא בהכרח מפציע בכל פעם שמדברים על חינוך. שיח חינוכי שאין לו חלק בשיח ערכי, שיח שעוסק בתיאור בלבד, הוא עיוור לעצמו לא פחות ממי שעושה לעצמו רדוקציה לשיח הערכי: פעולה של שינוי או של שימור חברתי כוללת תמיד כיוון מסוים שהיא מתקדמת אליו; היא צועדת תמיד לעבר דבר-מה שעדיין אינו קיים, שאין לו נוכחות אמפירית שאפשר "לתאר".

אולם אנו מבקשים להציע שלא לראות בהיעדר נוכחותו של העתיד גורם המחייב רדוקציה של השיח החינוכי לשיח אידיאולוגי-פוליטי וערכי. יחסיו של השיח החינוכי עם השיח הערכי יכולים להיות מורכבים יותר מכפיפות גרידא של השיח החינוכי לאידיאולוגיות שונות. אמנם השיח הערכי הוא מרכיב של השיח החינוכי, אולם החשיבה האוטופית אינה הכרחית. ניתן ורצוי לעגן את הדיון במטרות החינוך גם בתיאור של המציאות העכשווית. המטרות המוצבות לחינוך והערכים הקשורים אליהן יכולים להישקל גם מנקודת המבט של היתכנותם. יתכן שההבדל בין אוטופיה לדיסטופיה נעוץ לא פחות בסוגיות מעשיות מאשר בסוגיות ערכיות גרידא.

אנחנו מאחלים לשיח החינוכי-ערכי הישראלי שהדיון בשאלות הערכיות החשובות ימשיך לתסוס, ושיתרחב לכלול גם התמודדות עם שאלות בנוגע להנחות היסוד שלו. אנו מאחלים לעוסקים בנושא שישכילו לנווט בין המצוי והרצוי מתוך כוונן מתמיד בין השניים, אנחנו מאמינים שהתמודדות כנה עם הבסיסים האידיאולוגיים של העמדות השונות, ועם שאלות כגון אלו שהעלינו כאן, עשויה לקדם את הדיון הציבורי החיוני בתחום זה.

⁴ ראו למשל:

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51.

Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297.

Resnick, L. B., Michaels, S., & O'Connor, C. (2010). How (well structured) talk builds the mind. In R. Sternberg & D. Preiss (Eds.), *From genes to context: new discoveries about Learning and their applications* (pp. 163-194). New York: Springer.

Tichy, M., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. J. (2010). The impact of constructive controversy on moral development. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(4), 765-787.

9. טבלת ניירות הדעה

1	פרופ' ח'אולה אבו בקר	חינוך לשוויון מגדרי ולאומי
2	ד"ר יוסף אבינון	חינוך לחיים בעלי משמעות
3	פרופ' דן אבנון	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה
4	פרופ' חיים אדלר, פרופ' רחל ארהרד, פרופ' דורית ארם, פרופ' אבנר בן-עמוס, פרופ' דניאל בר-טל, פרופ' עמי וולנסקי, פרופ' איריס לוי, פרופ' טובה מוסט, פרופ' גבי סלומון, פרופ' דן ענבר, ד"ר עדנה ענבר, פרופ' גלי צינמון, ד"ר ג'וליה רסניק, ד"ר נורה רש, פרופ' שפרה שגיא	חינוך אזרחי כהקניית ערכים
5	פרופ' נמרוד אלוני	חינוך ערכי - מתווה ראשוני ערכי ופדגוגי
6	הרב ד"ר אהרן בוזגלו	החינוך הערכי במערכת החינוך בישראל: החינוך המוסרי
7	שלומי בן עטר	על "פטריטיזם ליברלי" בהקשר הישראלי
8	אריה ברנע	מהותו של חינוך לערכים
9	גלעד גולדשמידט	ערכי מערכת החינוך בישראל
10	דני גל	חינוך לערכים והתאמת המבנה הארגוני של מערכת החינוך בישראל
11	פרופ' שמואל דגן	חינוך בישראל בת 80 : איך נראה בעוד 20 שנה
12	דקל דוד עוזר	חינוך לערכים
13	מור דשן ועדנה טקטין, רשת אמיי"ת	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה : ערכים מובילים ברשת אמיי"ת
14	המרכז הישראלי למצוינות בחינוך, מוש ברדיצ'ב ואבי פולג	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה : החינוך למצוינות כערך וכתפיסת עולם
15	ד"ר משה וינשטוק	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה
16	אתי חגי	חינוך לפיתוח ה'עצמי': פיתוח הסובייקטיביות והעצמיות, בין פסיכולוגיית ה'עצמי לחשיבה אקולוגית
17	הרב ד"ר אברהם ליפשיץ	חמ"ד וקהילה
18	פרופ' נצה מובשוביץ	מה למתמטיקה ולערכים?
19	רונית מילר	ערך העבודה
20	פרופ' רון מרגולין	ההבחנה בין המצוי לראוי ועתיד החינוך ההומניסטי בבתי הספר התיכוניים
21	אסתר עילם, המטה למאבק בגזענות בישראל	חינוך לאפס סובלנות לגזענות במערכת החינוך בישראל
22	פרופ' דן ענבר	על חינוך לערכים ועל "ביורוקרטיה ערכית"
23	עינת פלד	חינוך סביבתי לערכים : בין הפרטי לציבורי
24	ד"ר גיל פרג	אילו כישורים על מערכת החינוך ללמד כדי לסייע לבוגריה לחיות חיים תורמים ובעלי משמעות במציאות של המאה ה-21
25	ד"ר לטם פרי-חזן	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה : אימוץ נרטיבים מתחום המשפט
26	עמיר פריימן	חינוך לעתיד לא ידוע
27	אברהם פרנק ואורן יהי-שלום תנועת חינוך ישראלי	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה
28	מירי צדוק-גולדרט, עמותת תורת האילוצים לחינוך	מקומם של ערכים במערכת החינוך : ללמד ולחנך בשיעור אחד
29	ד"ר עליזה קורב, קרן אבי חי	חינוך יהודי ודמוקרטי במסגרת החינוך הממלכתי
30	עינת רום ורועי פרלשטיין-דביר	ערכי מערכת החינוך בישראל
31	אסתר שפירא	ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה
32	נילי שריון	ערכי מערכת החינוך בישראל
33	פרופ' ישעיהו תדמור	ערכיות ורוחניות בחינוך

- אבו בקר, ח' (1995). בית הספר הערבי, חלוץ שוויון הוא לא. בתוך מצא מין את שוויונו. מקראה לעובדי הוראה. הממונה על שוויון בין המינים בחינוך: משרד החינוך, התרבות והספורט. עמ' 129-132.
- אבו בקר, ח' (2007). ריבוי משמעויות של פמיניזם כדוגמה לחינוך לרב-תרבותיות: פמיניזם של נשים ערביות כחקר מקרה. בתוך פ' פרי (עורכת) חינוך בחברה רבת-תרבותיות. הוצאות כרמל, ירושלים. עמ' 187-209.
- אבינון, י' (1995). הגשמה עצמית, תל-אביב, המכון לשיפור מערכות חינוך.
- אבינון, י' (2006). חינוך להוויה אנושית הוליסטית, החינוך וסביבו, כ"ח, עמ' 113-126.
- אבינון, י' (2008). יש לי חלום: חזון חינוכי, החינוך וסביבו, ל', עמ' 13-30.
- אבינון, י' (2012). חינוך לחיים בעלי משמעות, בתוך: תדמור י' ופריימן ע' עורכים, חינוך – מהות ורוח, עמ' 66-77, מכון מופ"ת.
- אוקו, ס' (תשל"ד). על האופי והטוב: פילוסופיה של החינוך. ירושלים: מוסד ביאליק.
- אזרחי, י' (1995). האינדיווידואליזם המודרני והחינוך הערכי, בדנילוב, י'. תכנון מדיניות החינוך, הוצאת המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך, התרבות והספורט.
- אחירון, ת' ופרומקין ר', עורכים, (2002). אג'נדה 21 והצהרת ריו. ירושלים: המשרד להגנת הסביבה.
- אלבוים-דרור, ר' (2005). משגי העבר, לקחי העתיד, בתוך מעשה בחינוך: קובץ מחקרים לכבוד שלמה פוקס 233, 235 מרדכי ניסן ועוד שרמר עורכים, ירושלים: מוסד ביאליק.
- אלוני, נ' (1998). להיות אדם. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נ' עורך, (2005). כל שצריך להיות אדם – מסע בפילוסופיה חינוכית, אנתולוגיה. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אלמוזלינו, מ' (1996). העדפת מטרות חינוכיות בקרב מורים טירוניה ומנוסים המלמדים מקצועות הומניים או מדעיים בכיתות הטרוגניות. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.
- אלפרט, ב' (2002). מושגים ורעיונות בתוכניות לימודים כטקסטים מובילים. בתוך: ע', הופמן וי', שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל, אבן יהודה: בית ברל ורכס.
- ארנדט, ח' (1958). המשבר בחינוך. תרגמו: יניב פרקש וגדי גולדברג. בתוך: תכלת – כתב עת למחשבה ישראלית, מס' 30. מרכז שלם. חורף התשס"ח 2008.
- בובר, מ' (1963). בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מ' (1980). אני ואתה. בסוד שיח. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מ' (תשי"ז). דרכו של אדם על פי תורת החסידות. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בוזגלו, א' (2010). הכשרת מורים לחינוך מוסרי במכללות לחינוך בישראל. עבודת מחקר לשם קבלת תואר דוקטור. אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- ברזל, א' (1990). עתידנו המשותף. חיפה: מוסד שמואל נאמן, הטכניון.
- בר יוסף, ר' ועוזר ש' (1990). לחצים ומנגנוני הגנה בתפקידים בירוקרטיים, בתוך בר-חיים, א. ואחרים (עורכים) משפחה, קליטה, עבודה, האוניברסיטה העברית, ירושלים. (תרגום מ Bar-Yosef, R., Pressure and defenses in bureaucratic roles, American Journal of Sociology, : Schild, O., 1966, 71(6), 665-673.
- ברק, מ' ועופרים, י' (2009) חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים – מיפוי. ירושלים: מכון ון ליר. http://www.vanleer.org.il/Data/UploadedFiles/ITEC_SitePages/72-sFileRedir.pdf
- גבתון, ד' (2011). לאיזה תלמיד החוק דואג? חוק זכויות התלמיד: תרומתו ותפקידו בראי הפסיקה. משפט ועסקים יד.
- גבתון, ד' (2011). לחיות על פי עקרונות או לחנך לקראתם? מקום המשפט כמכשיר לקידום הוגנות במסגרת רפורמות בחינוך: ניתוח שלושה מקרים" בתוך האם המשפט חשוב 355, דפנה הקר ונטע זיו עורכות, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- גולדרט, א.מ., קוקס, ג' (1988) המטרה. הוצאת דניאלה די-נור. ספריית המרכז הישראלי לניהול.
- גוסקוב, ע' (תשע"א). עיון פילוסופי במושג הסמכות החינוכית לאור משבר הסמכות במצב הפוסט-מודרני. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.
- גופן-שריג, ע' (2009). "חינוך כמגזר מדיניות ייחודי" מדיניות ציבורית 3, 4.
- גור זאב, א' (1996) (עורך). חינוך בעידן השיח הפוסט מודרני, ירושלים: מאגנס.
- גור זאב, א' (2001). פוסטמודרניזם, ערכים וחינוך ערכי בישראל, בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים) צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית, עמ' 92-105. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

גור-זאב, א' (2004). לקראת חינוך גלגוליות: רב-תרבותיות, פוסט-קולוניאליזם וחינוך-שכנגד בעידן הפוסט-מודרני. תל-אביב: רסלינג.

גלטר, ג' (1999). פתרון קונפליקטים בעזרת כלי החשיבה של תורת האילוצים. בתוך: שנתון תלפיות יא. המכללה האקדמית לחינוך תלפיות.

גלטר, ג' (תש"ס) מיזוג כלי החשיבה של תורת האילוצים. מכללת תלפיות.

גלטר, ג' (1998). בשביל כבוד צריך לעבוד – מאגר סיפורים, משימות שיתופיות וכלים לתפרון קונפליקטים. רכס פרויקטים חינוכיים בע"מ.

גלעד, נ'. מסמך רקע בנושא: אלימות במערכת החינוך, הוגש לוועדת החינוך התרבות והספורט בתאריך <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01553.doc> 20.11.2008

דהאן, י', ויונה, י' (2005). דוח דוברת: על המהפכה הניאו-ליברלית בחינוך, תיאוריה וביקורת 27, 11.

דיואי, ג' (1959). הילד ותוכנית הלימודים. תל-אביב: אוצר המורה.

הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה (2003). דוח ועדת המשנה בנושא חינוך, 214-213, [www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/27026F32-DBE8-424A-9FED-](http://www.justice.gov.il/NR/rdonlyres/27026F32-DBE8-424A-9FED-214-213)

הכול חינוך (2010). עקרונות הצעת חוק: אחריות המדינה לחינוך.

הכט, י' (2005). החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה. ירושלים: כתר.

ויסבוים, ו', ויס, נ' (2000). "מארגני מידע על פי תורת האילוצים", בתוך: פלד וצדקיהו. חינוך באלף השלישי. מכללת בית ברל.

חמו, נ' (2011). סוגיות בחינוך יהודי בקרב קבוצת מעצבי מדיניות בשדה החינוך, מחקר ביוזמת קרן אבי חי. טולסטוי, ל"ג (1999). איוואן איליץ' ואחרים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

טל, ט' (2009). חינוך סביבתי וחינוך לקיימות: עקרונות, רעיונות ודרכי הפעלה.

יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית, בני ברק: ספרית פועלים.

יוגב, א' (2004). מחקר, מדיניות ופוליטיקה בחינוך: משולש שווה צלעות או משולש ברמודה? מגמות (1) 3, 6 יוסי יונה, י' (טרם פורסם). ניאו-ליברליזם: הרגולציה של הרגולציה, רגולציה בחינוך: משילות מבוזרת במערכת כאוטית, יונה, י' עורך, ירושלים: מכון ון ליר.

יזהר, ס' (1975). על חינוך ועל חינוך לערכים. תל אביב: עם עובד.

יזהר, ס' (1990). שני פולמוסים – פולמוס הספרות ופולמוס החינוך. תל אביב: זמורה ביתן. ירושלים: המשרד להגנת הסביבה

כהן, א' (1993). מהפכה בחינוך. תל אביב: רשפים.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). התוכנית הלאומית לחינוך – דו"ח סופי, cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.html

לביא, ו', תירוש, ר' ואח' (2003). הצעה לארגון מחדש של החינוך הציבורי בישראל על בסיס ביזור ואיזור 32. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, נייר עמדה מס' 44.

לוי, ש' וגוטמן, א' (1974). ערכים ועמדות של הנוער הלומד בישראל. ירושלים: המכון למחקר חברתי שימושי.

לוי, ש' (1975). עיצוב האופי המוסרי והכשרת מורים לחינוכו. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

לוי, ש' (1988). חינוך מוסרי בימינו – שערים וכיוונים. תל אביב: 'יחדיו'.

לוינס, ע' (2007). חירות קשה – מסות על יהדות. תל אביב: רסלינג.

לם, צ' (2000). האידיאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך: י' הרפז (עורך), צבי לם: לחץ והתנגדות בחינוך – מאמרים ושיחות. תל אביב: ספרית פועלים

לם, צ' (2001). במערבולת האידיאולוגיות – יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.

לם, צ' (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה, ספרית הפועלים, תל אביב.

לם, צ' (1997). רעיון הפלורליזם ויישומו בחינוך הישראלי, אילן גור-זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית בירושלים.

מאוטר, מ' (2008). משפט ותרבות בישראל בפתח המאה העשרים ואחת 369-417 תל אביב: עם עובד.

מאוטר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1997). הרהורים על רב-תרבותיות בישראל, בתוך רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, מנחם מאוטר, אבי שגיא ורוני שמיר עורכים, תל אביב: רמות.

מיטשל, ס"א (2008). התייחסויות, מהיקשרות לאינטרסובייקטיביות. תל אביב: תולעת ספרים.

מליץ, צ', מליץ, ע' (1993). אסטרטגיות למידה תאוריה ומעשה. המכון לשיפור הישגים לימודיים. באר-שבע.

מלכין, יעקב (2004). יהדות ללא אל? יהדות כתרבות – תנ"ך כספרות, כתר.

מן, ג' (2009). בין הכנעות, התמסרות והתמוססות: מעבר לעקרון האינטרסובייקטיביות. שיחות, כ"ג (2).

מסלובטי, נ' (2001). חינוך לערכים בקרב מתכשרים להוראה ומורים: מחקרים חדשים. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 591 - 638). ירושלים: משרד החינוך.

מסלובטי, נ' (2002). תפיסת דמות "התלמיד הרצוי" כמייצגת את מערכת האמונות המקצועיות של מורים וסטודנטים להכשרת מורים. בתוך י' עירם, נ' מסלובטי, (עורכים), חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים. תל-אביב: רמות.

מסלובטי, נ' ועירם, י' (2002) (עורכים). חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים, תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב.

מרגלית, צ' (2000). לימוד מהצלחות: שילוב הכלי "עץ תנאים מוקדמים" מתוך תורת האילוצים בהקשר של הגשמת מטרה שאפתנית בתכנון ובהוראה של קורסים לאוריינות מחשב ואינטרנט במכללה. מכללת לוינסקי. תל-אביב.

מרגלית, צ' (2001). תורת האילוצים וישומה בתכנון ובהוראה של קורסים לכתובה אקדמית, מחשבים ואינטרנט במכללה למורים. כנס מחשבים וחינוך ה-17: "ערכים, אתיקה וטכנולוגיה בחינוך בעידן הדיגיטלי". האיגוד הישראלי למחשבים בחינוך, דצמבר 2001. תל-אביב.

מרגלית, צ' (2004) צ' אט טקסטואלי בלמידה מרחוק בכיתות ד'-י"ב בחינוך הפורמלי בישראל: פוטנציאל לימודי, מאפייני הנחיה ותרומת ההנחיה. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה בהנחיית נעמה צבר-בן יהושע.

מרזאנו, ר' (1998). ממדי הלמידה – לקראת הוראה מושכלת, ירושלים: ברנקו וייס והאגף לתכניות לימודים, משרד החינוך.

מרכז בוזן (1995), מפת חשיבה – המדריך. ארגון מידע באמצעות מפות חשיבה, אמצעי לארגון ושיפור ההבעה והזכירה.

מרקמן, נ' ויונה, י' (2009). לאומיות, רב-תרבותיות וליבה חינוכית בישראל: בין הכלה להדרה, אלפיים 34, 65 נח הררי, י' (2011). קיצור תולדות האנושות, הוצאת דביר.

ניסן, מ' (2001). התפקוד המוסרי – כיוונים חדשים בפסיכולוגיה של המוסר. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 190 – 233). ירושלים: משרד החינוך.

סילבר, א', פסקל, ל', קורב, ע', רוזנברג-שפירא, א' (2011) בחינת כיווני עשייה במערכת החינוך הממלכתית (הלך דתית) במגזר היהודי תשע"ב.

סימון, ארנסט עקיבא, 1989. הזכות לחנך, החובה לחנך, תל אביב: ספרית הפועלים.

סמילנסקי, י' (1975). על החינוך ועל חינוך לערכים, תל אביב: עם עובד.

עירם, י', שקולניקוב, ש', כהן י' ושכטר א', עורכים (2001). צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית, ירושלים: משרד החינוך.

ענבר, ד', (1983). אחריות, תל אביב: ספרית הפועלים.

פרי, פ' (2007). מבוא – חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. בתוך: חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים 9, 13 ירושלים: כרמל.

פרידמן, י' ובנדס-יעקב, א', (תשנ"ח). המאבק לחירות הניהול, חיכוך וקונפליקט בחינוך העל יסודי, מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

פרנקשטיין, ק' (1987). אמת וחופש – ערכים בחינוך, תל אביב: ספרית פועלים.

צפרוני, א' (2006). בית הספר צריך ויכול לחנך לערכים. עיונים, כתב עת אלקטרוני לחינוך, חברה, טכנולוגיה ומדע. <http://c3.ort.org.il/Apps/WW/page.aspx?ws=ae466ecb-cf97-419c-b96d-7ad1af8f9ad1&page=7d3698a3-a146-4b67-94fd-14a401ee5f88>

קוהוט, ה' (1984). כיצד מרפאת האנליזה. תל אביב: הוצאת עם עובד.

קוהוט, ה' (1985). פסיכולוגיית העצמי וחקר רוח האדם. תל אביב: תולעת ספרים ואיגוד ישראלי לפסיכולוגיית העצמי ולחקר הסובייקטיביות.

קולקה, ר' (1984). בין טרגיות לחמלה. הקדמה לספרו של קוהוט ה', כיצד מרפאת האנליזה. תל אביב: הוצאת עם עובד.

קולקה, ר' (1995). המשכיות מהפכנית בפסיכואנליזה. בתוך ד"ר וויניקוט. משחק ומציאות. תל אביב: הוצאת עם עובד.

קולקה, ר' (2007). הממד הרוחני בפסיכואנליזה – תרומתה של פסיכולוגיית העצמי. דברים בספרו של קוהוט ה'. פסיכולוגיית העצמי וחקר רוח אדם. תל אביב: תולעת ספרים ואיגוד ישראלי לפסיכולוגיית העצמי ולחקר הסובייקטיביות.

קייני, ש' (2006). חשיבה אקולוגית, גישה חדשה לשינוי חינוכי. תל אביב: מכון מופ"ת.
 קליינברגר, א"פ (1961). הזכות לחנך לערכים מחייבים, מגמות י"א, 332 – 337.
 רבינוביץ', ד' ואבו בקר, ח' (2002). הדור הזקוף. תל-אביב: כתר.
 רוג'רס, ק' (1979). חופש ללמוד, תל-אביב: ספריית פועלים.
 רוזן, י' (2011). הערכת-על של תכניות בחינוך הפורמאלי בתמיכת קרן אבי חי (1995-2010): ממצאים
 עיקריים ממחקרי הערכה והמלצות, מחקר ביוזמת קרן אבי חי.
 רוזנק, מ' (2003). צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו. ירושלים: מאגנס.
 רות, ח"י (תשכ"א). החינוך וערכי האדם: פרקים בהשתלשלות הרעיון ההומניסטי בחינוך. תל אביב: דביר.
 רשף, א' (2008). זיהוי סוגיות מוסריות בסביבה מורכבת. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה.
 ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
 שגב, ע' (תשס"ג) פתרון קונפליקטים בחיי היומיום בגן הילדים – הפחתת אלימות ופיתוח חשיבה ותקשורת
 עפ"י תורת האילוצים, מדריך לגננת, משרד החינוך.
 שור, פ' (טרם פורסם). בין לימודי יהדות וטיפול זהות: על מגמות החינוך היהודי במערכת
 הממלכתית, מחקר ביוזמת קרן אבי חי.
 שילד, ג' -בר-אסולין, מ' (2011), סיכום ניתוח נתוני חדר המחקר בנושא הוראת יהדות – תשע"א, מחקר
 ביוזמת קרן אבי חי.
 שילד, ג' -בר-אסולין, מ', לוטן, א' (2009), הערכת תכנית רביבים, תקציר הממצאים תשס"ח-תשס"ט, מחקר
 ביוזמת קרן אבי חי.
 שכטר, מ' ועירם, י' (2002). מבית ספר לבית חינוך, קווים מנחים להתערבות חינוכית לגיבוש זהות אישית
 וקולקטיבית בחברה דמוקרטית, בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), חינוך לערכים בהקשרים
 הוראתיים מגוונים, תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל אביב, עמ' 449-468.
 שקולניקוב, ש' ושורק, י' (2001). ערכים. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צמתים:
 ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 9 - 39). ירושלים: משרד החינוך.
 שריג, ג' (1994). חכמת הלמידה: שיעורים ברכישת דעת מטקסטים. גבעתיים: מסדה.
 תדמור, י' (1994). התכוונות לאלוהי שבאדם – חינוך אקזיסטנציאליסטי דתי במשנתו של יוסף שכטר. תל
 אביב: רשפים.
 תדמור, י' (2007). חינוך כחוויה קיומית. תל אביב ועמק זרעאל: מכון מופ"ת והוצאה אקדמית זרעאל.
 תדמור, י' (2009). הכשרת המורים נטשה את ליבת החינוך. הד החינוך, פ"ד (3). 2012, 12, 79-81.
 תדמור, י' (2010). העצמת הרוח בחינוך. מעגלי נפש, 2, ינואר 2010. 92-97.
 תדמור י' (2012). קיומיות, רוחניות ומהותיות בחינוך, בתוך: תדמור י' ופריימן ע' עורכים, חינוך – מהות
 ורוח, עמ' 282-288, מכון מופ"ת.
 תדמור, י' ופריימן ע' (2012). חינוך: מהות ורוח. מכון מופ"ת: תל אביב 2012.

- Alexander, H. A. (2004). Spirituality and ethics in education: Philosophical, theological and radical perspectives. Brighton, Portland: Sussex Academic Press.
- Alfredsson, G. (1995). The Right to Human Rights Education, in Economic, Social and Cultural Rights Asbjorn Eide, Catarina Krause & Allan Rosas eds.
- Almog, S. & Perry-Hazan, L. (2011). The Ability to Claim and the Opportunity to Imagine: Rights Consciousness and the Education of Ultra-Orthodox Girls, 40(2) Journal of Law and Education 273.
- Athman, J.A. & Monroe, M.C. (2002). Elements of effective environmental education programs. Available in [Http://www.rbff.org/educational/BPE3.pdf](http://www.rbff.org/educational/BPE3.pdf)
- Barry, Bozeman, and Gordon Kingsley, (1998). "Risk Culture in Private and Public organizations", Public Administration Review. Vol.58, No.2, pp.109-118.
- Beck, K. (1990). Better schools: A values perspective (New York – Philadelphia – London). London: The Falmer Press.
- Beiter, K. D. (2006). The Protection of the Right to Education by International Law 468, Leiden: Martinus Nijhoff.
- Benyaminy, K., & Limor, L. (1995). Implicait role theory: From research to theory. In G. Ben-Shakhar & A. Liebllich (Eds.). studies in psychology – in honor of Solomon Kugelmanns (pp 247-250). Jerusalem: Magnes.

- Bllig, M. Z., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M. & Palincser, A. (1991). Motivating project based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3, 4), 369-398.
- Boaler, J. (2002). Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(4), 239-258.
- Bogan, M.B. & Kromrey, J.D. (1996). Measuring environmental literacy of high school students. *Florida Journal of Education Research*, 36, 1-21.
- Bowls, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in the Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York, Basic Books.
- Carr, D., & London, J. (1993). *Values in and for Education at 14+*. Edinburgh: Moray House Institute of Education, Heriot-Watt University.
cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.html.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). The Jasper Series as an example of anchored instruction: Theory, program description and assessment data. *Educational Psychologist*, 27(3), 291-315.
- Cristina Cheng, (2010). Theory of Constraints in Prisons, In: Jamea F. Cox and John G Schleier, Jr. *Theory of constraints Handbook*, Mc Graw Hill, chapter 27, p. 813-841.
- D. Bar Tal, Yigal Rosen, Rafi Nets-Zehngut, *Peace Education Involved In Intractable Conflicts: Goals, Condition and Direction*, in: G. Salomon and E. Cairns (Eds), *Handbook of peace education*, (New York: Taylor and Francis).
- David, Jane L. (2008). *Project-Based Learning*, *Educational Leadership*, vol 65.
- Davis B. & Sumara J. S. (1997). "Cognition, Complexity, and Teacher Education", *Harvard Educational Review*, Vol. 67(1).
- Denessen, E. (1999). *Opvattingen over onderwijs. Leerstof-enleerlinggerichtheid in Nederland (Attitudes towards education. Content-and student orientedness in the Netherlands)*. Dissertation, Nijmegen: University of Nijmegen.
- Details about the PISA programme, <http://www.pisa.oecd.org/> and also:
- Eilam, B., Reiter, S. (2013). *Long-Term Independent Self-Regulation of Biology Learning Using the standard Junior High School Science Curriculum*, (in press).
- Eisner, E.W. and Vallance E. (1979) (Eds). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, Ca.
- Eisner, Elliot, (1991). *The Enlightened Eye*, Macmillan, New York.
- Flew, A. (1966). What is indoctrination?. *Studies in Philosophy and Education*, 4 (3), 281 – 306.
- Fullan, M (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Routledge
- Glaserfeld E. V. (1987). "Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching", *Syntheses*, 80(1).
- Green, T. F. (1999). *Voices: The educational formation of conscience*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Greene, M. (1967). *Existential encounters for teachers*. New York, NY: Random House.
- Halstead, J. (1996). Values and value education in school. In J. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 3 – 14). London: The Falmer Press.
- Halstead, J., Taylor, J., & Taylor, M. (2000). *Learning and teaching about values: A review*
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, (4th ed) (pp 87 – 97). Washington: AERA.
- Harper and RowHare, R. M. (1964). Adolescents into adults. In T.H.B. Hollins (Ed.), *Aims in education: The philosophic approach* (pp. 47 - 70). Manchester : University Press.
- Hartshorne, H., May, M.A., & Shuttleworth, F.K. (1930). *Studies in the Organization of Character*. Oxford, England: Macmillan.
- Hines, J.M., Hungerford, H.R. & Tomera, A.N. (1986-87). Analysis and synthesis of research on responsible pro-environmental behavior: A meta –analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18 (2), pp.1-8

- Holm, Margaret, "PROJECT-BASED INSTRUCTION: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten through 12th Grade Classrooms", available at: <http://www.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2011/J575-Project-Based-Instruction-Holm.pdf>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000664/066413eo.pdf>
<http://www.haaretz.com/hasen/spages/904999.html>
http://www.iataskforce.org/ppt/me_events_012008_amichai.ppt
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf> and also see: Moran Zelikovich, Yediot Aharonot, 04/12/2007, "Israeli students fall to 40th place in reading and arithmetic", <http://www.ynet.co.il/english/articles/0,7340,L-3478838,00.html> . More information about Pirls, Pisa and Meitzav results: Shlomit Amichai, Ministry of education, 08/01/2008, http://www.iataskforce.org/ppt/me_events_012008_amichai.ppt . For more information see: Or Kashti, Haaretz, 04/12/2007, "Exam shows Israel ranks 39th out of 57 in scholastic performance", <http://www.haaretz.com/hasen/spages/931098.html>
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E. (1968). Teaching high school social studies. New York.
- J. Dewey, Democracy and Education. New York: Macmillan, 1963, p. 87.
- Jackson, P.W., Boostrom, R.E. & Hansen, D.T. (1993) The moral life of schools Jossey-Bass, San Francisco.
- Jonas, H. (1984). The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. Educational Researcher, 38(1), 37-51.
- K. Abowitz and J. Harnish (2006) Contemporary Discourse of Citizenship, in Review of Educational Research, vol. 76 no. 4, Here after: K. Abowitz and J. Harnish
- Kashti, O. Haaretz, 28/11/2007, "Report: Wide gaps between test scores in Jewish, Arab schools", <http://www.haaretz.com/hasen/spages/929083.html> and also: Moran Zelikovich, Yediot Aharonot, 28/11/2007, "Meitzav examination results: Pupils barely pass math", <http://ynet.co.il/english/articles/0,7340,L-3476866,00.html> . For more information see: Shlomit Amichai, Ministry of education, 08/01/2008,
- Keiny S. (2002) "Ecological Thinking – A New Approach to Education Change". University Press of America.
- Keiny, S. & Zoller, U. (1991). Conceptual Issues in Environmental Education. Peter Lang Publications, Inc., New York
- Kohlberg, L. (1969). State and Sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), Handbook of socialization: Theory and research. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach to socialization. In T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. In C. M. Beck, B. S. Crittenden & E. V. Sullinvan (Eds.), New directions for child development: Moral education. Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development. New York: Harper and Row Publishers, Inc.
- Kohut, H. (1977). The restoration of the self. New York: International universities press
Lawrence Erlbaum Associates; Senyonjo, M. (2009). Economic, Social and Cultural Rights in International Law. Oxford: Hart Pub.
- Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools teach respect and responsibility. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (2004). Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity and other essential virtues. New York: Simon & Schuster.
- Lucas, A.M. (1979). Environment and Environmental Education: Conceptual issues and curriculum interpretations, Kew, Victoria: Australia International Press and Publication
- M. Bottery, (2000). Values Education." In Richard Bailey (ed.), Teaching values & Citizenship Across the Curriculum. London: Kogan.
- Marx, R.W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S. & Soloway, E. (1997). Enacting project based science: Challenges for practice and policy. Elementary School Journal, 97(4), 341-358.

- Maslow, A.H., (1968). *Toward a Psychology of Being*, New-York: D. Van Nostrand Compan
- Mautner, M. (2008), From "Honor" to "Dignity": How Should a Liberal State Treat Non-Liberal Cultural Groups?, 9(2) *Theoretical Inquiries in Law* 609
- Merleau-Ponty (1964). "Eye and Mind" in James M. Edie (ed.), *The Primacy of perception and other essays*, (Evanston, Ill.:Northwestern University Press, 1964) pp.160-1. Quoted in "The cybernetic Dream of the 21st Century".
- Michael W. A., (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297.
- Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). *ECO-schools-trends and divergences: A comparative study on ECO-schools development process in 13 countries*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Dept. V/11c, Environmental Education Affairs. Minoritenplatz 5, A-1014 Vienna / Austria
- Moor, W. (1966). Indoctrination as a normative conception. *Studies in Philosophy and Education*, 4 (4), 396 – 403.
- Moran Zelikovich, Yediot Aharonot, 28/11/2007, "Meitzav examination results: Pupils barely pass math", <http://www.ynet.co.il/english/articles/0,7340,L-3476866,00.html>
- Morris, Andrew, (1997). "Same mission, same methods, same results? Academic and religious outcomes from different models of Catholic schooling." *British Journal of Educational Studies*, Vol.45 no.4 pp.378-391.
- Orit I. (2009), *The Retreat from Public Education: Global & Israeli Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In M.C. Wittock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 917 – 941). NY: MacMillan.
- Palmer, J.A. (1998). *Environmental Education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London, Routledge
- Perkins, D. N., Salomon, G. (1988). *Teaching for Transfer in: Educational Leadership*, vol. 46. ERIC
- Piaget J. et Beth E. W. (1967). "L'epistemologie st sees varieties", *Encyclopedia de la Pleiades*, Paris: Gallimard
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.
- Planel, Claire, (1997). "National Culture Values and Their Role in Learning: a comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France, *Comparative Education*, Vol.33, No.3, pp.349-373.
- Posch, S. (1999). The Ecologisation of schools and its implications for educational policy. *Cambridge Journal of Education*, 29 (3), 341
- Raths, Louis E., Harmin, Merrill & Simon, Sidney B. (1966). *Values and teaching*. Columbus, OH: Merrill.
- Renn, Robert W. (1998). "Participation's Effect on Task Performance: Mediating Roles of Goal Acceptance and Procedure Justice", *Journal of Business Research*, 41, pp. 115-125.
- Rescher, N. (1969). *The open and closed mind* (Chaps 2 – 3). New York: Basic books.
- Resnick, L. B., Michaels, S. , & O'connor, C. (2010). How (well structured) talk builds the mind. In R. Sternberg & D. Preiss (Eds.), *From genes to context: new discoveries about Learning and their applications* (pp. 163-194). New York: Springer.
- Revell, L. and Arthur, J. (2007) *Character education in schools and the education of teachers*. *Journal of Moral Education*, 36 (1). pp. 79-92.
- Rogers, C.R. (1967). *On Becoming a Person*, London: Constable.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press
- Ryan, K. and Bohlin, K.E. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sagiv L., & Schwartz. S. H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. American Psychological Association
- Schachter, O. (1983). Human Dignity as a Normative Concept, 77 *Am. J. Int'l L.* 848 (1983) .
- Schnack, K. (1998). Why focus on conflicting interests in Environmental Education? In *Environmental Education for sustainability: Good environment, good life*. Edited by M. Ahlberg & W.L. Filho. Frankfurt am Main Peter Lang, *Europ.ischer Verslag der Wissenschaften*, 83-96
- Schwartz. S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1 – 61.
- Schwartz. S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550 – 562.

- Sharp, Keith, (1997). "The Protestant Ethic and the Spirit of Catholicism: ideological and institutional constraints on system change in English and French primary schooling", *Comparative Education*, Vol.33, No.3, pp.329-348.
- Sigal Ben Porath, (2007) Civic virtue out of necessity- patriotism and democratic education, in *Theory and Research in Education*, vol. 5 no. 1. Here after: Sigal Ben Porath, (2007). P. 42-59.
- Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and education*. London: Routledge & K. Paul.
- Snow, David and Robert D. Benford. (1988). "Ideology, Frame Resonance, and Participant Mobilization." Pp. 197-217 in *International Social Movement Research*, Vol.1, Bert Klandermans, Hans Kreisi, and Sidney Tarrow (eds.). Greenwich, CT:JAI Press.
- Sommers-Flanagan, R., & Sommers-Flanagan, J. (2007). *Becoming an ethical helping professional: Cultural and philosophical foundations*. New York: Wiley & Sons.
- Spring, J. (2000). *The Universal Right to Education: Justification, Definition, and Guidelines*. Mahwah, N.J.
- Stapp, W.B. (1969). The concept of environmental education. *Journal of Environmental Education*, 1, 30-31
- Strike, A. K. (1996). The moral responsibility of education. In T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed). (pp 869 -892). New York: Macmillan .
- Strike, K., and Soltis, J. (1992). *The Ethics of Teaching* (2nd). New York: Teachers College Press
- Surken K., (2010). Toc for education – to make the wish come true. In: Jamea F. Cox and John G Schleier, Jr. *Theory of constraints Handbook*, Mc Graw Hill, chapter 26, p/787-812.
- Tamara Traubman & Or Kashti, Haaretz, 19/09/2007, "School Blues"
- Taylor. A.G.(2002). An empirical investigation of the change agents and performance measurements effective in the diffusion of the Theory of Constraints for Education and implications for business entities. Phd dissertation, Wayne State University.
- The UN Committee on Economic (1999). *Social and Cultural Rights, General Comment no. 13: The Right to Education U.N. Doc. para. 6*
- Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Tichy, M., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. J. (2010). The impact of constructive controversy on moral development. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(4), 765-787.
- Tolstoy, L. (2005). *A Confession*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Tomasevski, K. (2003) *Education Denied: Costs and Remedies*. New York: Zed Books..
- UNESCO-UNEP. (1985). *A guide on Environmental Values Education*
- Van der Leij, T & Wals, A.E.J. (1997). Alternative to National Standards for Environmental Education: A Response to Roth and McClaren. *Canadian Journal of Environmental Education*, 2, 49-57
- Warnock, M. (1996). Moral Value. In J. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 45 – 53). London: The Falmer Press.
- Weick, Karl, 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21 (1), pp.1-19.
- White, P. (1996). *Civic Virtues and Public Schooling*. New York: Teachers College, 1996.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 205 – 217.
- Wilson, J. (1964). Education and indoctrination. In T.H.B. Hollins (Ed.), *Aims in education: The philosophic approach* (pp. 24 - 46). Manchester: University Press.
- Yost, D. S. (1997). The moral dimensions of teaching and preservice teachers: Can moral dispositions be influenced?. *Journal of Teacher Education*. 48 (4), 281 – 293.

יהל"ם – יחידת האקדמיה לייעוץ והערכה מדעיים

של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

היזמה למחקר יישומי בחינוך

הוועדה לנושא מחקר מתווה-דרך: הצעה לארגון לימודים מחודש

ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה

פנייה לציבור – להזמנת ניירות דעה

בעקבות פנייתו של מנכ"ל משרד החינוך הקימה היזמה למחקר יישומי בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים ועדת מומחים שתפקידה להמליץ על כיוונים לארגון מחודש של מערכת החינוך לאור צורכי הזמן המשתנים.

הוועדה מבקשת לדון בהגדרת המטרות הערכיות בחינוך הישראלי. לשם כך פונה הוועדה לציבור הרחב בבקשה לסייע לה על ידי כתיבת ניירות דעה.

בניירות אלו אנו מבקשים לקבל מענה לשאלה הבסיסית:

מהם הערכים שמערכת החינוך הישראלית צריכה להנחיל לתלמידיה

ולאורם היא צריכה לפעול?

תאריך אחרון להגשה: **יום א', כ"ו בשבט, 19.2.2012** פרטים מלאים על נייר הדעה הדרוש, ניתן למצוא במדור **חדשות ואירועים**, באתר היזמה:

<http://education.academy.ac.il/>

המודעה פורסמה בשבט תשע"ב, פברואר 2013, בעיתונים 'כל אל-ערב', 'מקור ראשון' ו'הארץ'.

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

היזמה למחקר יישומי בחינוך

הוועדה לנושא מחקר מתווה-דרך: הצעה לארגון לימודים מחודש

ערכי מערכת החינוך בישראל ומקום החינוך הערכי בה

הזמנת ניירות דעה – פנייה לציבור

בעקבות פנייתו של מנכ"ל משרד החינוך הקימה היזמה למחקר יישומי בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים ועדת מומחים שתפקידה להמליץ על כיוונים לארגון מחודש של מערכת החינוך לאור צורכי הזמן המשתנים.

בין היתר מבקשת הוועדה לדון בהגדרת המטרות הערכיות בחינוך הישראלי.

לשם כך פונה הוועדה לציבור הרחב בבקשה לסייע לה על ידי כתיבת ניירות דעה.

בניירות אלו אנו מבקשים לקבל מענה לשאלה הבסיסית:

מהם הערכים שמערכת החינוך הישראלית צריכה להנחיל לתלמידיה ולאורם היא צריכה לפעול?

חשוב לוועדה לקבל מענים המבוססים ככל האפשר על מחקרים אמפיריים¹ ולא רק על דעות אישיות. לכן אנו מבקשים ממי שיכולים לבסס את תשובותיהם באמצעות מחקרים אמפיריים לציין במפורט על אלו מחקרים הם נסמכים בתשובותיהם.

אורך נייר דעה יהיה לא יותר מחמישה עמודים (ניתן להוסיף נספחים כפי הנדרש). את ניירות הדעה יש לשלוח אל הוועדה בדוא"ל, לכתובת: ofra.education@academy.ac.il, עד יום א', כ"ו בשבט, 19.2.12. הוועדה תרכז את התשובות שתקבל ותביאן לידי ביטוי ביום עיון שהיא עתידה לקיים בזמן הקרוב, בנושא החינוך לערכים במערכת החינוך.

ייתכן שהוועדה תפנה אל הכותבים עצמם ותבקשם לייצג את דעותיהם במושב שולחנות עגולים ביום העיון. כמו כן מבקשת הוועדה ליידע את הציבור שהיא עשויה לפרסם באתר היזמה למחקר יישומי בחינוך את ניירות הדעה שיתקבלו, ואף לצטט אותן בדוח המסכם.

השאלות עליהן מתבקשים הכותבים להשיב:

(1) אילו ערכים צריכה מערכת החינוך הישראלית לטפח בקרב התלמידים הלומדים בה?

(2) מה צריך להיות מקומם של ערכים אלו בסדרי העדיפויות החינוכיים הלאומיים?

(3) כיצד ראוי להנחיל ערכים אלו ומהן ההשלכות לגבי שיפור המערכת? אילו שינויים יידרשו במתכונת תכנית הלימודים וארגונה, בשיטות ההוראה, בגיוסם והכשרתם של המורים, בהערכת הישגיהם של התלמידים ושל המערכת? (מומלץ לצרף תרחיש שיתאר איך תיראה מערכת החינוך אם תפעל על פי הערכים שהצעתם, ועדיף, במידת האפשר, גם לתת ביסוס אמפירי לדברים).

מומלץ להתייחס לסיווג פנימי של הערכים (ערכים אוניברסליים, חברתיים, תרבותיים וכד'), למידת ההתאמה של הערכים לכלל קבוצות האוכלוסייה במדינה ולסתירות אפשריות בין ערכים של קבוצות חברתיות שונות במדינה.

¹ בין השאר מחקרים אמפיריים המראים שמדינה יכולה להצליח בחינוך לערכים כפי שמוגדר בניירות הדעה וכן מחקרים המגדירים את התנאים הדרושים כדי להגדיל את הסיכוי להצלחה בחינוך שכזה.