



ביה"ס על שם פדרמן למדיניות ציבורית וממשל

עידן החינוך האזרחי:

בין פוליטיקה לחינוך

עבודת גמר לתואר מוסמך

בהנחייתו של פרופ' דן אבנון

המחלקה למדע המדינה

רבקה ממן

ת.ז. 039263405

ירושלים, כסלו תשע"ה, דצמבר 2014

תקציר

מחקר זה ביקש לתאר את העידן השלישי של החינוך לאזרחות בישראל – עידן החינוך האזרחי – ואת ההשלכות של השינויים שהביא. בתקופה שקדמה להקמת המדינה החינוך לאזרחות היה מגויס לטובת המאמצים להקמת מדינה. לאחר הקמתה מערכת החינוך התנהלה על פי התפיסה הממלכתית, ונמנעה מדיון בעמדות פוליטיות. בראשית שנות האלפיים ניתן לראות שינוי משמעותי לכיוון חינוך אזרחי מוכוון ערכים, שמטרתו עיצוב אזרחים (ולא רק הנחלת ידע).

שני המקצועות שעמדו בלבו של השינוי היו החינוך לאזרחות והחינוך למורשת ישראל. שלושת השרים שפעלו בעידן זה שמו את החינוך לאזרחות במרכז הבמה וערכו שינויים מפליגים בשני המקצועות הללו. כולם היו מחויבים לעיקרון של חינוך אזרחי-ערכי, אך לא הסכימו על הערכים שעליו לקדם ועל אופיו של האקלים הבית ספרי שייצר.

המחקר הזה מעלה את העובדה כל שרי החינוך שנסקרו בחרו לקדם תפיסת עולם מסוימת. לבנת וסער בחרו להדגיש ערכים לאומיים-פרטיקולאריים, וביקשו לחזק את הקהילה המשותפת באמצעות טיפוח האתוס הציוני-יהודי המשותף, התרבות היהודית וסמליה המרכזיים. בניגוד אליהם תמיר ביקשה להדגיש ערכים אוניברסאליים כמו זכויות אדם ואזרח, סובלנות ופלורליזם בהתאם לתפיסת עולם ליברלית.

התוצאות של מאבק זה יצרו מספר תופעות חשובות: שימוש אינטנסיבי יותר בתחום האזרחות כמכשיר חינוכי מרכזי; שינויים תכופים יותר בתכנית הלימודים; ושלישית, בשל הקושי להוציא פריטים מתכנית הלימודים, כל שר המבקש להדגיש היבטים מסוימים מוסיף אותם על התכנית הקיימת, מה שיוצר תכנית לימודים לא קוהרנטית, המכילה מטרות מגוונות ואף מתנגשות.

תוכן עניינים

1.....	תקציר
3.....	מבוא
7.....	סקירת ספרות
7.....	חינוך לאזרחות
9.....	חינוך אזרחי-ערכי
11.....	שינוי תיאורטי: מ"הוראת אזרחות" ל"חינוך אזרחי"
14.....	מתודולוגיה
17.....	שינוי ערכי: התפתחותו של החינוך האזרחי בישראל
18.....	שינוי מדיניות: מ"חינוך ציוני" ל"הוראת ידע" ל"חינוך ערכי"
18.....	עידן היישוב
20.....	עידן המדינה
23.....	תקופת המעבר
25.....	עידן החינוך האזרחי
31.....	החינוך לאזרחות בעידן החינוך האזרחי
31.....	תפיסות העולם
37.....	לימור לבנת
43.....	יולי תמיר
49.....	גדעון סער
59.....	מורשת תרבות ישראל בעידן החינוך האזרחי
59.....	לימור לבנת
62.....	יולי תמיר
64.....	גדעון סער
68.....	דיון וסיכום
73.....	ביבליוגרפיה

מבוא

"אנשים לא נולדים אזרחים, הם מתחנכים להיות אזרחים" (יולי תמיר)

במהלך לימודי התואר השני עסקתי בשנה הראשונה בהוראת אזרחות לתלמידי תיכון בירושלים, ובשנה השנייה שימשתי כרכזת של פרויקט שקהל היעד שלו היה מורים לאזרחות במסגרת עמותה. במהלך אותם השנים הייתי פעילה במאבקים רבים סביב החינוך לאזרחות, שהיה בתקופה ההיא פעמים רבות בכותרות החדשות. כמורה, כפעילה פוליטית וכחוקרת מדיניות נתקלתי בתופעה מורכבת של היחס ללימודי האזרחות בישראל. השינויים הרבים שחוללו גדעון סער ובא כוחו ד"ר צבי צמרת במקצוע האזרחות עוררו סערות חינוכיות ופוליטיות. האינטנסיביות הפוליטית סביב לימודי האזרחות הצביעה עבורי על שינוי שהתחולל בשנים האחרונות במקצוע האזרחות, ובהעמקה אקדמית ראיתי כי שינוי זה היה מבוסס גם תיאורטית.

השאלות המרכזיות שהובילו אותי במסגרת המחקר הזה עסקו באופיים של השינויים שהתחוללו בעשורים האחרונים בלימודי האזרחות, הגורמים לאינטנסיביות הפוליטית סביב לימודי האזרחות והתוצאות של השינויים הללו. בניסיון לתת מענה על שאלות אלה, ביקשתי ראשית לתאר את התופעה ואת מאפייניה המרכזיים, ולאחר מכן לקיים דיון בתוצאותיה.

בישראל שימשו מאז תקופת היישוב שלושה מודלים בחינוך לאזרחות: המודל הראשון היה מודל ציוני מובהק שפעל בעידן היישוב וביקש לחנך אזרחים-חלוצים המאמינים בצדקת דרכה של הציונות ומחויבים להגשמתה. המודל השני היה מודל ממלכתי, שפעל בעידן המדינה, והיה מבוסס על יסודות מקצועיים ואקדמיים מתחום מדעי המדינה. מודל זה התאפיין בהתרחקות מנושאים פוליטיים שנויים במחלוקת ובפרקטיקה שהדגישה רכישת גופי ידע. המודל השלישי התפתח לאורך שנים ארוכות והגיע להבשלה בראשית שנות ה-2000 עם כניסתה של תכנית הלימודים החדשה בשנת תשס"ב (2001-2002). בהתפתחות משני המודלים הקודמים שהתייחסו ליישוב היהודי ולמדינת ישראל, מודל זה התייחס לאזרחי המדינה (יהודים ושאינם יהודים). מחקר זה מבקש לתאר את ביטוייו ומאפייניו של המודל החדש שכאן בחרתי לקרוא לו "עידן החינוך האזרחי".

המעבר מ"הוראת אזרחות" ל"חינוך אזרחי" מבוסס הן בתיאוריה המקצועית והן בשדה הפדגוגי. החינוך האזרחי מתאפיין בהרחבת תחומי ומושאי ההשפעה של החינוך: בנוסף להעברת ידע רלוונטי, החינוך האזרחי מבקש להקנות ערכי יסוד שימסגרו את הידע שהתלמיד רוכש ויכוונו את הבחירות וההתנהגויות שלו. מאפיין חשוב שני של החינוך האזרחי היא היותו כוללני (טוטאלי). החינוך האזרחי בהיותו מכשיר לכיוון ערכים והתנהגויות מבקש להקיף את כל סביבתו החינוכית של התלמיד: כלל מקצועות הלימוד, הפעילויות החוץ-קוריקולריות, האקלים הבית ספרי ועוד.

מן המחקר עולה כי אחת התוצאות המובהקות של הכניסה של מודל החינוך האזרחי בישראל הייתה פוליטיזציה של מקצוע הלימוד. החינוך לאזרחות התפתח באופן איטי ומדורג לאורך כעשרים שנים ועל ידי מספר רב של שרים, מתוך מה שנתפס כצורך חברתי-פוליטי ובכיוון שנתפס כ"מקצועי", והגדיר למקצוע האזרחות מטרות בתחום הערכים וההתנהגות האזרחית הרצויים לתלמידי מערכת החינוך, כאשר לא הייתה הסכמה מקדמית בחברה הישראלית לגבי אותם ערכים והתנהגויות. המעבר למודל חינוך אזרחי- ערכי-כוללני ללא הסכמה על הערכים שיעמדו בבסיסו, גרמה לפוליטיזציה ברורה ויצרה מתח בין שתי תפיסות עולם מתחרות: תפיסת עולם ליברלית-אינדיבידואלית ותפיסת עולם רפובליקנית-לאומית.

השאיפה לחנך לאזרחות מחייבת התייחסות לשאלות הקשורות לתפיסה של המדינה הטובה, האזרח הטוב וההתנהגות המצופה ממנו. המעבר לחינוך אזרחי שאינו קשור רק בהעברת ידע אלא גם בהנחלת ערכים מעמיק את השאלות הללו ומציב אתגר משמעותי עבור מדינות המבקשות לחנך אזרחים ולא רק להעניק להם ידע רלוונטי. אם נבחן את שלושת אבני היסוד של החינוך האזרחי: הנחלת ידע, ערכים והתנהגויות, הרי שסביב כל אחד מאלה עולות שאלות: איזה ידע יש ללמד? אלו ערכים יש להנחיל? מהי ההתנהגות המצופה מאזרח המדינה?

הדבר נכון בכל מדינה, ועל אחת כמה וכמה במדינה כמו ישראל שבה שסעים פוליטיים וחברתיים עמוקים ומשמעותיים ובה אין הסכמה חוקתית רשמית על ערכי היסוד שמגדירים את המדינה, ועצם הגדרתה נתון במחלוקות פוליטיות רבות השלכות (מדינת הלאום של העם היהודי? מדינה יהודית ודמוקרטית? מדינת כל אזרחיה?). בעידן היישוב החינוך הציוני עמד במרכז העשייה החינוכית, וערכי הציונות וחיזוק ההתיישבות היו ברורים ומוסכמים, בעידן המדינה החינוך הממלכתי ביקש להימנע מדיון בעמדות פוליטיות ושם דגש על פרוצדורות משטריות, אך קשה לומר זאת גם על ישראל של שנות האלפיים. מחקר זה בחן את התהליכים הללו ואת התוצאות של

ביסוסו של חינוך אזרחי מבוסס ערכים בתקופה שבה אין הסכמה על ערכים אלו. תוצאות המחקר הראו כי הניסיון לבסס חינוך אזרחי-ערכי חידד את המחלוקות הפוליטיות במידה ניכרת והביא אותם לכיתת הלימוד.

בין השנים 2001-2013 כיהנו בממשלות ישראל שלושה שרי חינוך בעלי עמדות מוצקות לתקופות משמעותיות: לימור לבנת שכיהנה כשרת החינוך בשנים 2001-2006, יולי תמיר בשנים 2006-2009 וגדעון סער בשנים 2009-2013.¹ מעבר לעובדה ששרים אלה כיהנו למשך תקופות משמעותיות, מתאפיינים שרים אלה בתפיסת עולם אידיאולוגית מובחנת ומוצהרת, שאותה ביקשו לקדם כשרי חינוך. יולי תמיר וגדעון סער, פעלו באופן מובהק בתחום האזרחות בדרכים שונות, ולימור לבנת במידה פחותה, אם כי גם היא, החזיקה בתפיסה ברורה של ה"אזרח הטוב", אותה ביקשה לקדם.

במחקר זה בחנתי שני שדות של חינוך אזרחי: מקצוע החינוך לאזרחות ומקצוע "מורשת ישראל" (או "תרבות ישראל"). בשני מקצועות הלימוד הללו יושמה תכנית לימודים חדשה בשנת תשס"ב (2001-2002), שנת הלימודים שתוחמת את ראשית התקופה הנבחנת במחקר זה. התוכניות הללו היו במרכז עיסוקיהם של שלושת השרים שאת מדיניותם אנו לומדים ומנתחים. בעידן החינוך האזרחי הפכו שני המקצועות הללו לנקודות העשייה וההשפעה של שרי החינוך, שביקשו – כל אחד ואחת לשיטתו – לגייס את שני המקצועות לשירות תפיסת העולם שלו. התחזקותו של מקצוע האזרחות נתפס כשייך לממד ה"דמוקרטי", בעוד שכניסתו של מקצוע "מורשת ישראל" נתפס כחיזוקו של הממד ה"יהודי". זוהי במידה רבה תגובה חינוכית-פוליטית להתגברות הקיטוב בויכוח הפוליטי בישראל, בו הימין נתפס כמחזיק בלעדי של הערכים הלאומיים ואילו השמאל נדמה כמחזיק בלעדי של הערכים האוניברסאליים.

השערת המחקר הייתה כי תפיסת עולמו של שר החינוך השפיעה במידה ניכרת על האופן בו כיוון את החינוך האזרחי במדינת ישראל, כשכל שר מבקש להטות את החינוך האזרחי לכיוון הקרוב יותר לתפיסת עולמו לגבי מהותו של ה"אזרח הטוב". השערה זאת נוגעת לשני תחומים: שינויי מדיניות והמוטיבציה לשינויים.

כלי ההשפעה העומד לרשותו של שר החינוך הוא מדיניות משרד החינוך שלה השפעה על כלל עובדי ההוראה בישראל ודרכם לכלל תלמידי ישראל. כיוון שכך שר המבקש לייצר השפעה

¹ בין כהונתה של לימור לבנת וכהונתה של יולי תמיר מילאו את התפקיד לתקופות קצרות אהוד אולמרט ומאיר שטרית.

ישתמש בכלי המדיניות העומדים לרשותו: שינויים פדגוגיים והקצאת משאבים. במחקר זה התייחסתי לשינויים בתכנית הלימודים כמכשיר מרכזי של מדיניות חינוכית. על כן בחנתי את כלל השינויים שהוכנסו בתכנית הלימודים באזרחות הן מבחינת תכני הלמידה והן מבחינת מטרות התכנית, לאור תפיסות העולם שהוגדרו: תפיסה ליברלית-אוניברסאלית לעומת תפיסה רפובליקנית-לאומית, ובחנתי את ההתאמה בין זהות השר למהותם האידיאולוגית של השינויים. כמו כן, כיוון שעידן החינוך האזרחי מתאפיין בהתייחסות לחינוך לאזרחות כפעילות חינוכית כוללת ורחבה, ולא רק כתחום לימוד, בחנתי את פעילות השרים בפעילויות חינוכיות חוץ כיתתיות: סיורים, טקסים, פעילויות חינוכיות-ערכיות וכד', ואת תפקידן כמכשירים לחינוך אזרחי בעל אוריינטציה אידיאולוגית מסוימת.

כיוון שמחקר זה ביקש לבחון את המוטיבציה למדיניות השר, ייחדתי מקום מרכזי להנמקות שונותנים השרים לאופני הפעולה שבחרו, דהיינו לתפיסת העולם העומדת מאחוריה. אף כי לעיתים השרים אינם משנים הרבה ממדיניות קודמם, הנמקותיהם לפעולתם יכולה להצביע על הכיוון האידיאולוגי שבו בחרו להצעיד את המשרד. על כן בחנתי את הצהרותיהם של שרי החינוך ואת באי כוחם יושבי ראש המזכירות הפדגוגית. הבחינה כללה איתור הצהרות וניירות מדיניות שנאמרו או נכתבו בזמן כהונתם. הוספתי על עבודת ארכיון זו ראיונות עומק שערכתי לאחר סיום תקופות כהונתם, בדיעבד. בראיונות התמקדתי בשאלות אודות פעילותם, מטרותיהם והבנתם את מהותו של החינוך האזרחי, כדי לבדוק האם ובאיזה אופן השתמשו שלושת השרים הנ"ל בתכנית הלימודים ובכלי מדיניות אחרים כמכשיר לעיצוב האזרחים העתידיים בהתאם לתפיסת עולמם.

בפרק הראשון אראה את ההיבטים והמאפיינים השונים של המעבר מהוראת אזרחות לחינוך אזרחי ואתאר את התפתחותו ההיסטורית. בפרק השני אסקור את שינויי המדיניות שערכו שלושת שרי החינוך שנבחרו בתחום לימודי האזרחות ואת הצהרותיהם בנוגע למוטיבציה שלהם לערוך שינויים אלה. בפרק השלישי אבחן מקרה מבחן בתחום לימוד אחר המשיק ללימודי האזרחות בשל המטען התרבותי שהוא נושא בישראל מקצוע "תרבות ישראל" או "מורשת ישראל", והאופן בו שימש מכשיר לקידום סדרי היום האידיאולוגיים של שלושת השרים הנדונים. לבסוף, אערוך דיון במשמעויות התיאורטיות והפרקטיות העולות מהשינויים שתוארו.

סקירת ספרות

חינוך לאזרחות

אזרחות היא מושג מורכב ושנוי במחלוקת, המשתנה מעת לעת ומתרבות לתרבות. המושג "אזרח" מייצג את יחידת היסוד של ההתאגדות המדינית, ו"אזרחות" מתארת את מכלול הדרכים וההיבטים שבהם קשור האזרח למדינה (אבנון, 2013; יריב-משעל, 2013). במדינת לאום דמוקרטית השותפות האזרחית במדינה מושתתת על שיתוף בערכי יסוד מסוימים, ועל כן המושג "אזרח" כולל מעבר להיבט המשפטי גם מסד לזהות, לערכים ולכללי התנהגות (אבנון, 2006). סביב כל ההיבטים של אזרחות: ההיבט המשפטי, היבט הזהות והיבט התנהגות, קיימות גישות שונות ומחלוקות רבות. במובן צר היבט הזהות היא סטטוס משפטי רשמי, אך בהיבטים רחבים יותר היא יכולה לכלול הקשרים תרבותיים, חברתיים ופסיכולוגיים, כמו תחושת אחריות חברתית, תחושת אחווה ומחויבות לקהילה הפוליטית (McLaghlin 1992).

כך למשל, מרשל (Marshall, 1950) מגדיר את המושג אזרחות כמושג בעל שלושה מאפיינים: מאפיין אזרחי, מאפיין פוליטי ומאפיין חברתי. המאפיין האזרחי מתבטא בחירויות הפרט, חופש הביטוי, חופש האמונה, זכות הקניין והזכות למשפט צודק, ומיוצג על ידי המערכת המשפטית. המאפיין הפוליטי מתבטא בזכות להשתתפות פוליטית ומיוצג על ידי בתי הנבחרים. המאפיין החברתי מתבטא בזכות לשותפות במורשת החברתית ולערכים המאפיינים את החברה ובזכות לרווחה וביטחון.

לעומתו, קיירנס (Cairns, 1999) מאפיין את המושג אזרחות על ידי שני ממדים. הממד האנכי כולל את תחושת השייכות לארגן המתקיים לאורך דורות, והקשורה בערכים של נאמנות וזיקה למולדת. שייכות זאת מייצרת את הלגיטימציה של עצם קיומה של המדינה. הממד האופקי מייצג את ההזדהות של האזרחים עם אזרחים אחרים כבני אותה חברה. ממד זה קשור בערכים של סולידריות והזדהות רגשית, המתקיימים על ידי מנגנונים פורמאליים של זהות ושייכות. "אזרחות" היא על כן מבנה חברת המקשר את האזרחים אלה לאלה ולמדינה כולה.

מדינות רבות כוללות בין לימודי החובה בבתי הספר שלהם חינוך לאזרחות. שמו של תחום לימוד זה משתנה ממקום למקום ובין השמות שניתנו לו: אזרחות, מדעי החברה, מדע המדינה, לימודי

העולם, לימודי תרבות, כישורי חיים וחינוך מוסרי. גם נושאי הלימוד משתנים וכוללים נושאי לימוד מתחומי היסטוריה, גאוגרפיה, כלכלה, משפטים, מדע המדינה, לימודי סביבה, חינוך לערכים, לימודי דת, שפות ומדעים (Kerr, 1999).

כתהליך עולמי ניתן לראות החל משנות ה-90 דגש גדל והולך על חינוך לאזרחות. עלייה זו קשורה למספר תהליכים גלובאליים מרכזיים: התפרקות הגוש המזרחי והמעבר של מדינות רבות ממשטרים טוטאליטריים למשטרים דמוקרטיים, תהליכי הגירה רחבי היקף שיצרו חברות רב תרבותיות והעלו סוגיות חברתיות ותרבותיות מורכבות במערב אירופה, תהליכי גלובליזציה כלכלית ותרבותית, התפתחות מואצת של אמצעי התקשורת והטכנולוגיה ועוד (אבנון, 2012).

למדינות שונות משטרים שונים, המבטאים את האופי האזרחי והתרבות הפוליטית השונים, ועל כן החינוך לאזרחות משתנה ממדינה למדינה כדי להדגיש היבטים ערכיים שונים. חינוך אזרחי מעצם אופיו מבקש לקדם ערכים של חברה מסוימת וללמד עקרונות של משטר מסוים (אבנון, 2013). בעידן של שינויים חברתיים, פוליטיים ותרבותיים גדולים עולה הצורך בחינוך אזרחי שיסייע בקידום השינויים והנחלתם (אבנון, 2012). בארה"ב, למשל, נוסד ה-CCE (The Center for Civic Education) ב-1964, בליבה של מהפכת זכויות האזרח בארה"ב. מייסדי המרכז ביקשו לפתח תכניות לימודים באזרחות שיצליחו להנחיל בקרב הציבור הרחב את נחיצותם וחשיבותם של השינויים החוקתיים והפוליטיים שבהענקת שוויון זכויות אזרחי לשחורים (אבנון, 2012).

גם באנגליה אף כי החינוך לאזרחות היה תמיד חלק מסדר היום החינוכי והפוליטי לא הייתה מסורת של תכנון לימודים באזרחות עד לשנות ה-80 (Kerr, 2003). בשנים אלה בעקבות ההבנה הגדלה והולכת של חשיבותו של החינוך לאזרחות והשפעתו על התפיסה הדמוקרטית ובעיקר בשל העדר עניין של צעירים בחיים הפוליטיים, החל תהליך של גיבוש תפיסה קוהרנטית לגבי החינוך לאזרחות (Kerr, 2008). כחלק מתהליך זה הונהגה ב-1988 תכנית לימודים באזרחות אך זאת לא הוטמעה כמקצוע חובה אלא כנושא שיש לשלבו בהוראת תחומים אחרים. ב-1997 כונסה קבוצת מחקר בהנהגתו של פרופ' ברנרד קריק לצורך בחינת החינוך לאזרחות באנגליה.

קבוצת קריק הגדירה שלוש מגמות מרכזיות לחינוך יעיל לאזרחות: חינוך לאחריות מוסרית וחברתית, מעורבות חברתית וקהילתית ואוריינות פוליטית החותרת למעורבות ציבורית יעילה. במסגרת המלצותיה למערכת החינוך קבעה הוועדה כי החינוך לאזרחות צריך להיות מקצוע חובה

לתלמידים בגילאי 11-16 וכי תכניות הלימודים צריכות להשיג הבנה במושגי מפתח באזרחות, מערכת ערכים ועמדות לאזרחות ראויה, מיומנויות ויכולות להשתתפות פעילה בחיים הציבוריים וידע והבנה של סוגיות אזרחיות (Crick, 1998).

גם באוסטרליה שינויים חברתיים, דמוגרפיים וכלכליים הביאו לחשיבה מחודשת על החינוך לאזרחות. לאוסטרליה הגירה פנימית גדולה ומגוונת מאוד, שיצרה שונות תרבותית גדולה מאוד, ומחקרים שנערכו בשנות ה-80 גילו כי לדור הצעיר חוסר עניין בנושאים אזרחיים ופוליטיים. נוסף על כך תהליכי גלובליזציה מואצים יצרו שינויים פוליטיים וכלכליים. כל אלה הביאו לכך שבשנות ה-90 הוסבה תשומת לב רבה לתחום החינוך לאזרחות, לאחר עשורים של התייחסות מועטה מאוד. במהלך תהליכי הרפורמה נכנסה לתוקף תכנית לימודים באזרחות ב-1990 וזאת עודכנה ב-1999 (מצר ורוזן, 2009). במהלך שנות ה-90 הוסדרו יעדי החינוך לאזרחות, מדדים להישגים הרצויים ופותרו חומרי למידה. מטרות החינוך לאזרחות כפי שהוגדרו מבקשות לטפח בתלמידים יכולות שיפוט ואחריות בענייני מוסר וצדק חברתי, טיפוח מודעות לחשיבותה של אזרחות פעילה וטיפוח התרבות האוסטרלית ואת חשיבותה של השונות התרבותית (שם).

דז'אג'ה (Dejaeghere, 2007) הצביעה על שינוי מגמה בתכניות הלימוד באזרחות באוסטרליה. לפיה ניתן לראות כי מערכת החינוך עוברת מחינוך בגישה מינימליסטית, המבקשת לעצב אזרח המודע לסוגיות חברתיות ומכיר את הרקע והתרבות האוסטרלית, לחינוך בגישה ביקורתית, שמדגישה את הצורך לבחון את המבנים החברתיים הקיימים. שינוי מגמה זה מצביע על המעבר מתפיסה של למידה לתפיסה של פיתוח מיומנויות.

חינוך אזרחי-ערכי

כל מדינה המבקשת לייצר חינוך אזרחי נדרשת לענות על שאלות כמו: מיהו האזרח הטוב? מהו הידע ההכרחי עבורו? אילו ערכים יש להנחיל לו וכיצד עליו להתנהג? מודל ה"אזרח הטוב" משתנה מתקופה לתקופה ומחברה לחברה. התייחסות לשאלת ה"אזרח הטוב" מעלה מגוון רחב של רעיונות ואידיאות, שאין עליהם הסכמה, והן לעיתים קרובות משמשות בערבובייה בתכניות לימודים (Ichilov, 1999 ; Westheimer & Kahne, 2004a). לעיתים קרובות מענה לשאלה "מיהו האזרח הטוב" כוללת בתוכה גם את תפיסת החברה הטובה, שהיא שאלה פוליטית, המושפעת מאידיאולוגיה.

קוגן ומוריס (Cogan and Morris, 2001) מצאו שמונה מקבצים שונים של ערכים המשמשים בתכניות שונות לחינוך לאזרחות: ערכים דמוקרטיים (חופש ושוויון); ערכים חברתיים ואזרחיים (זכויות הפרט, "הטוב המשותף"); ממשל הוגן (השתתפות, שירות, איזונים); זהות לאומית (אחדות, עצמאות, גאווה לאומית); לכידות חברתית (סובלנות, צדק חברתי, קבלה); התנהגות ערכית-תרבותית (אמת, ציות, עזרה לזולת); התנהגות כלכלית (שוק חופשי, תחרות, קפיטליזם); התנהגות ערכית במשפחה (כבוד, תמיכה, התנהגות מוסרית).

אין זה מפתיע אם כן שתפיסות אידיאולוגיות לגבי ה"אזרח הטוב" משפיעות על הפעולה החינוכית (Westheimer & Kahne, 2004b). אחד המאפיינים המרכזיים של מושג האזרחות, ההופכים אותו למושג שנוי במחלוקת הוא היותו זירה למאבקים פוליטיים, כיוון שאידיאולוגיות וקבוצות שונות מעניקות לו פרשנויות שונות (Yuval-Davis, 1999).

לשם המחשה, בבריטניה תכנית הלימודים הממלכתית שהונהגה ב-1988 הדגישה את חשיבותה של אזרחות פעילה, המבוססת על תפיסה אינדיבידואליסטית של צרכן הפועל בתחומי השוק החופשי, בהתאם לתפיסת הממשל השמרני שפעל באותה תקופה. ב-1997 עם עלייתו של ממשל הלייבור הונהגה תפיסה שונה לחינוך לאזרחות, הנובעת כמובן מהבנה שונה של מושג האזרחות עצמו. החינוך לאזרחות הדגיש מוסר אזרחי, מחויבות לשותפות עם הממשל ותרומה לחברה (מצר ורוזן, 2009).

גישות שונות לאופייה של החברה והמדינה נבדלות זו מזו בסוג המשטר אותו הן מבקשות לקדם ובאופיו של האזרח שהן מבקשות לטפח, וממילא חלוקות גם לגבי תכניות של חינוך לאזרחות. מחלוקות סובבות סביב מטרותיו של החינוך לאזרחות, דרכי ההוראה והפדגוגיה הנחוצות להשגת המטרות החינוכיות האלה והמגבלות שחברה ליברלית מטילה על עצמה בבואה לחנך לאזרחות דמוקרטית (Callan 1997).

קר (Kerr, 1999) בחן תכניות בחינוך לאזרחות ב-16 מדינות. הקושי בו נתקלות מדינות בגישתן לחינוך לאזרחות הוא היכולת לזהות ולהסכים על ערכים העומדים בבסיס האזרחות של אותה מדינה, שאותה מתרגמים לפעולה חינוכית. קר מבחין בין מדינות הנוקטות בגישה ערכית-נייטרלית, ובין מדינות המגדירות ערכים מסוימים המהווים בסיס לחינוך האזרחי. הראשונות נוטות להציג פלורליזם חברתי ומעדיפות להשאיר את עולם הערכים לפרט או לרמה המקומית,

ביניהן ארה"ב, קנדה והולנד. המדינות המגדירות עולם ערכי ברור במטרותיהן החינוכיות יכולות בצורה קלה יותר להצליח במעשה החינוכי, אך יש בכך סכנה של הטיה לצד ערכי ברור. בין מדינות אלה מונה קר את יפן, קוריאה וסינגפור.

שינוי תיאורטי: מ"הוראת אזרחות" ל"חינוך אזרחי"

הדגש הגדל והולך באופן גלובאלי, ובעיקר בקרב המדינות הדמוקרטיות, על לימודי האזרחות בעשורים האחרונים, ניתן להגדרה כמעבר מ'הוראת אזרחות' ל'חינוך אזרחי'. גם בישראל ניתן לראות שהתחולל שינוי באופן שבו תופסים את החינוך לאזרחות בכיוון שקרוב הרבה יותר ל'חינוך אזרחי'.

המונח 'הוראת אזרחות' נוגע למקצוע לימודים מובחן במערכת החינוך, בעל סילבוס מוגדר ויעדים מדידים. ככזה הוא משמש בעיקר כתחום דעת, ומטרתו המרכזית הינה להעביר אל התלמידים רכיבי ידע. כמקצוע לימודים הוראת אזרחות יכולה בצורתה המינימאלית לעסוק בהיכרות עם המערכת הפוליטית והמשפטית של המדינה, או בצורה רחבה יותר להנחיל אוריינות פוליטית, שמשמעה לימוד של קונפליקטים חברתיים וידע היסטורי ותרבותי (ברק ועופרים, 2009).

'חינוך אזרחי' הינו תחום חינוכי רחב הרבה יותר, אשר אינו מתמקד במימד של העברת ידע בלבד. חינוך אזרחי הוא חינוך ליחסים נורמטיביים במרחב הציבורי והמדינתי. הוא אינו עוסק רק בהיבטים חוקתיים או מבניים של המדינה והמשטר, אלא גם מנסה לקדם ערכי יסוד של החברה והמשטר (אבנון, 2013). הוא כולל כמה מימדים: לימוד או הפנמה של ערכי החברה; הוראת עקרונות המשטר המדיני והמערכת הפוליטית; לימוד דרכי השתתפות לגיטימיות ואפקטיביות בתהליך הפוליטי וקידום חשיבה ביקורתית שתאפשר לאזרחים לזהות התפתחויות בחברה ובמשטר (שם). או בהגדרה תמציתית:

"חינוך אזרחי נועד להורות ערכים משותפים לכל בניה ובנותיה של החברה המאוגדת בקהילה המדינית, אגב הדגשת הזיקות המתקיימות בין ערכים אלו ובין התהליכים, המוסדות וההסדרים הפוליטיים המאפשרים לערכי החברה לבוא לידי ביטוי במרחב הציבורי. במשטר דמוקרטי יתווסף להגדרה של חינוך אזרחי ממד ביקורתי" (שם, 13)

למרות המאפיינים הללו, אנשי מקצוע וקובעי מדיניות אינם תמימי דעות לגבי מהותו של חינוך אזרחי. המושג 'חינוך אזרחי' נתפס כמושג חדש ומעורפל בעולם האקדמי ובמערכת החינוך

הישראליים. מפמ"ר מקצוע אזרחות לשעבר, אדר כהן, מציין שהוא החליף מושגים קודמים כמו "לימודי אזרחות" ואת מקצוע האזרחות שהיה צר יותר (כהן אדר, 2013). זהו תחום רחב, מורכב ונעדר גבולות דיסציפלינאריים מעצם הווייתו ומטרתו אינה אקדמית או לימודית בלבד (שם). הוא לא נועד אך ורק לחזק את האוריינות האזרחית של התלמיד, אלא להביאו למעורבות רבה יותר במרחב הציבורי (שם).

למרות חוסר ההסכמה לגבי הגדרתו של החינוך האזרחי נדמה כי מוסכם וברור כי ייעודו של החינוך האזרחי הוא בבירור ערכי, ורבים טוענים כי החינוך האזרחי שייך יותר לתחום החינוך הערכי מאשר לדיסציפלינת ידע (אבנון, 2013; כהן אדר, 2013). חינוך אזרחי הוא חינוך ערכי שנועד להכשיר את אזרחי המדינה לדרכי ההתנהלות בחברה ובמדינה. הוא מבקש לקדם ערכי יסוד מסוימים, המהווים את ערכי הליבה של המדינה בה הוא מתקיים, והוא משמש כאמצעי במאמץ של החברה לשמר את הערכים הללו ולמנוע תהליכים שנוגדים אותם (אבנון, 2013).

בהקשר זה מתבקשת כמובן הבחנתו של צבי לם בין 'חינוך אידיאולוגי' ל'חינוך פוליטי'. ע"פ לם (2000), חינוך פוליטי הוא פעילות המתבצעת בבית הספר שמטרתה פיתוח כישוריו האינטלקטואליים ורגישותו המוסרית של התלמיד לצורך הפעלתם בגיבוש עמדה פוליטית במצבים משתנים. לעומתו, חינוך אידיאולוגי מבקש להשתמש בתוכני החיים הפוליטיים ובתכנית הלימודים כדי לגייס את התלמיד לתמיכה בעמדה פוליטית מסוימת. חינוך אזרחי יכול כמובן להיות פוליטי או אידיאולוגי, אך הדגש שניתן לו היה של חינוך פוליטי (קרמניצר, 2013; כהן אדר,

2013

בהיותו מכשיר לחינוך פוליטי וערכי, מטרתיו של החינוך האזרחי הן רב תכליתיות, וכוללות: "הקניית ידע, הבנה ויכולת ניתוח, שיפוט והכרעה בשאלות חברתיות ופוליטיות, הפנמה של ערכי המדינה, יצירת מחויבות למשטר הדמוקרטי ונכונות להגן עליו, מסוגלות ורצון להיות אזרח פעיל, מעורב ואחראי" (קרמניצר, 1995, 10). על פי אותה תפיסה הגדיר דו"ח קבוצת קריק, שהנחה את תפיסת החינוך האזרחי בבריטניה, את תפיסת האזרחות על ידי שלושה מרכיבים: אחריות מוסרית וחברתית, מעורבות חברתית ואוריינות פוליטית המעניקה ידע, מיומנויות וערכים (crick, 1998).

החינוך לערכים בכלל ולערכים בתחום האזרחות בפרט אינו פשוט. בניגוד לידע בתחום האזרחות, שאותו ניתן ללמד, ערכים יש לחוות ולהנחיל. חינוך אזרחי-ערכי מציב אתגר פדגוגי עבור אלה המבקשים להרחיב את החינוך לאזרחות גם לתחום הערכי. מטרות רב תכליתיות כגון אלה שהוצבו לחינוך אזרחי וביניהן הנחלת ערכים, רכישת מיומנויות, גיבוש עמדות בנושאים פוליטיים והנעה לפעולה אזרחית, דורשות פיתוח של מכשירים פדגוגיים חדשים ומורכבים. התיאוריה החינוכית של בלום (Bloom et al., 1956) מבחינה בין שלושה תחומים חינוכיים: תחום הידע הקוגניטיבי, התחום הערכי-רגשי ותחום המיומנויות וההתנהגות. תיאוריה כללית זאת הותאמה למטרות הנדרשות מחינוך אזרחי ובהתאמה היא מגדירה את יעדי החינוך האזרחי ברכישת ידע, הפנמת ערכים ורכישת מיומנויות והתנהגויות מצופות מאזרחי המדינה.

על כן, חלק חשוב בחינוך אזרחי הוא האקלים הבית ספרי הנובע מכלל הפעילויות החוץ-כיתתיות: טיולים, פרויקטים חינוכיים, מפגשים עם קבוצות מחוץ לבית הספר, התנדבויות, טקסים וכן מהיחס הכללי של המורים לתלמידים ומשיעורי המחנך (כהן אדר, 2013; קרמניצר, 2013). בארץ דו"ח קרמניצר קבע כי הצלחתו של חינוך אזרחי "מותנית בקיום הליך חינוכי כולל, לרבות אקלים בית הספר, התנסויות מגוונות, ושילוב ותיאום עם מעגלי השפעה אחרים" (קרמניצר, 1995, סעיף 11).

אדר כהן (2013), ששימש כמפקח מרכזי (מפמ"ר) של הוראת האזרחות בישראל, מתאר 'חינוך אזרחי' כתהליך הבנוי משלבים שונים שהראשון שבהם הוא רכישת הידע התיאורטי והפנמתו, אחריו יש לנתח בכיתה אירועים אקטואליים על בסיס הידע התיאורטי שנלמד בכיתה, בשלב השלישי כל תלמיד צריך לגבש לעצמו עמדה מנומקת בשאלות ציבוריות ובשלב האחרון יש לעודד ולהמריץ את התלמידים לעשייה אזרחית ופעולה בנושאים ציבוריים. שלב זה הוא מטבעו פעולה מחוץ לכיתה. כל השלבים הללו קיימים כיום במערכת החינוך הישראלית אך לפי כהן הם פועלים במנותק מן האחרים ואינם מהווים חלק מתהליך כולל של 'חינוך אזרחי'. פעולה מובחנת זאת אינה משיגה את הפנמת הערכים המבוקשת מחינוך אזרחי.

גישה פדגוגית שהולכת ותופסת תאוצה היא גישה של חינוך אזרחי אינטר-דיסציפלינרי. לפי גישה זאת ברבים ממקצועות הלימוד ישנם היבטים אזרחיים וביניהם: היסטוריה, ספרות, פילוסופיה, משפטים, גיאוגרפיה, אמנות ותקשורת ועוד (כהן אדר, 2013). בהיותו מכשיר לעיצוב ערכים והתנהגויות ולא רק להנחלת ידע, הרי שלמקצועות לימוד רבים, גם כאלה שבעבר לא נתפסו

כעוסקים בנושאים אזרחיים, כמו חינוך גופני או מתמטיקה, ישנם היבטים חינוכיים-ערכיים הקשורים לחינוך אזרחי. קיימים מודלים רבים ומגוונים לשילוב החינוך האזרחי בתוך לימוד הדיסציפלינות השונות. לפי כהן בכל אחד מהם יכולות וצריכות לבוא לידי ביטוי ארבע המטרות של החינוך האזרחי (רכישת ידע, ניתוח אקטואלי, גיבוש עמדה ועשייה אזרחית).

מתודולוגיה

בפרקים הבאים אקיים דיון בנושא הפוליטיזציה של החינוך לאזרחות בשנים 2001-2012, אותו אבסס על ממצאים שנאספו באמצעות שיטות מחקר איכותניות, ובעיקר של ניתוח תוכן איכותני של מסמכי מדיניות רלוונטיים: תכניות לימודים, חוזרי מנכ"ל ומפמ"ר, תכניות העבודה של המשרד ודו"חות ביצוע. אלה נבחנו להעיד על מדיניות שבחרו השרים ליישם ואת הסיבות לבחירת מדיניות זאת.

"תכנית לימודים" בישראל היא החוברת הרשמית שמפרסם האגף לתכניות לימודים במקצועות השונים, והיא אושרה על ידי המזכירות הפדגוגית בהתאם לחוק. משרד החינוך בישראל הוא הסמכות היחידה לפרסום תכניות לימודים בבתי הספר הממלכתיים, והן מחייבות את כלל המורים. תכניות לימודים מציגות באופן מפורש את הכוונות, המטרות והשאיפות של מתכנניהן ועל כן ניתן לחלץ מתוך הטקסט הכתוב את הכוונות והמטרות של מתכנני המדיניות, במקרה הזה, משרד החינוך (אלפרט, 2002). במיוחד בתחום הידע באזרחות, תכניות הלימודים וחומרי הלימוד משקפים במידה רבה את ה"אני מאמין" החברתי המוצהר והרשמי לגבי מהות האזרחות בדמוקרטיה (איכילוב, 1993). כיוון שתכניות לימודים מגדירות את הקו הרשמי של משרד החינוך הן משמשות בהנחיית המורים ומיקודם בנושאים ובערכים שנקבעו כמרכזיים להעברה לתלמידים, וניתן להניח כי בבתי הספר מלמדים במידה רבה על פי ההצעות המופיעות בתכניות הלימודים (אלפרט, 2002).

מטרות התכנית מגדירות את הסיבה שבעבורה בחר משרד החינוך ללמד את תחום הדעת, את ערכי היסוד שהתכנית מבקשת להטמיע בקרב התלמידים ואת האופן הראוי שלפיו יש להעביר את התכנים לתלמידים, ועל כן במחקר שיתי דגש מיוחד על המטרות המוגדרות של התכנית. העקרונות והמטרות והאופן שבו הם מוצגים ומנוסחים בחלק של הרציונאל, משקפים את תפיסת

מחברי התכנית את מהות תחום הדעת שהם עוסקים בו, אופיו ותכונותיו (אלפרט, 2002). חוקרים מצביעים על כך שניתן לחלץ מן הטקסט גם את ה'קוריקולום החבוי': ידע, אמונות וערכים התכוונו או לא התכוונו להעביר אך בכל זאת מובלעים בתוך ההצהרות הכתובות (שם).

חוזרי המנהל הכללי (מנכ"ל) מופצים על ידי משרד החינוך לכלל עובדי ההוראה ובתי הספר ומהווים את אחד ממנגנוני הקשר המרכזיים בין המשרד לבין השדה. הם כוללים הודעות כלליות, הוראות קבע, תיקונים לחוזרים קודמים והנחיות כלליות ופרטיות בכלל הנושאים הניהוליים והפדגוגיים שבתחום אחריותו של המשרד (איכילוב, 1993). חוזרי המנכ"ל נבחרו כמושא מחקר כיוון שהם מהווים את מדיניותו המוצהרת של המשרד, המחייבת את כלל העובדים². בנוסף על כך, כיוון שהחוזרים כוללים לעיתים גם דברי הסבר להנחיות, הם מעידים על הכוונות החינוכיות העומדות מאחוריהם. לחוזרי המנכ"ל על כן ערך רב כמושאי עיון כיוון שהם משקפים את הרטוריקה המשרדית ומעידים על הכיוונים החינוכיים והאידיאולוגיים שלו (סרגוסי, 2013). חוזרי המפמ"ר (מפקח מרכזי) הם בעלי סמכות ומשמעות דומה אך מיועדים לקהילה המורים סביב מקצוע מסוים. במחקר הזה נבחנו חוזרי המפמ"ר למקצוע האזרחות.

כמו כן בחנתי תכניות רחבות היקף שהשרים הציגו לציבור, שכללו את חזון השר והצהרת כוונות כללית לגבי מדיניות השר שקבעה את סדרי העדיפויות ואת פרטי הביצוע שבאו לידי ביטוי לאחר מכן בשינויים תקציביים, פדגוגיים ואחרים בחוזרי מנכ"ל ותכניות העבודה של המשרד. תכניות העבודה של משרד החינוך, כוללות הן את יעדי המשרד והן את דרכי הביצוע.

עם זאת, חוזרי מנכ"ל ותכניות עבודה מעידות בעיקר על כוונות המשרד בניצוחו של השר, ולא בהכרח על המדיניות כפי שבוצעה בשדה החינוכי. יישום מדיניות מצריך הפקת חומרי לימוד, הכשרת מורים והקצאת משאבים ושעות הוראה. את חלקם בחנתי בפרקים אחרים כאמצעי המעיד על כוונת השרים בכוונם את המדיניות החינוכית של המשרד, אך לצורך בחינת היישום האפקטיבי בכיתה יידרש כמובן מחקר נוסף. לצורך מחקר זה, התמקדתי בניסוח המדיניות ושימוש בכלי מדיניות, ולא למידה בה היא יושמה או למידת ההצלחה של היישום.

² תקנה 2 לתקנות בדבר סדרי הפיקוח קובעת כי "ההדרכה הפדגוגית וכן הפיקוח הפדגוגי על כל המוסדות יבוצע בידי השר באמצעות המנהל הכללי". תקנה 3 (א) קובעת את סמכויות המנהל הכללי של משרד החינוך: "המנהל הכללי רשאי לתת הוראות, הן בעניינים פדגוגיים והן בעניינים מינהליים, למזכירות הפדגוגית, לכל מנהל מחוז, לכל מפקח מחוז, לכל מפקח על החינוך הדתי במחוז, לכל מפקח כולל, לכל מפקח, לכל מדריך, לכל מנהל מוסד ולכל מורה במוסד". הוראות אלה מתקבלות באמצעות חוזרי מנכ"ל והן מחייבות את כלל עובדי משרד החינוך, כפי שמפרטת התקנה.

כמו כן, במסגרת המחקר קיימתי ארבעה ראיונות עומק חצי-מובנים, שהותאמו לכל מרואיין על פי תחום עיסוקו ועל פי מהלך השיחה (Gray et al., 2007). המרואיינים היו שרת החינוך לשעבר פרופ' יולי תמיר ושלושת יושבי ראש המזכירות הפדגוגית הרלוונטיים לתקופת המחקר: פרופ' יעקב כץ בתקופתה של לימור לבנת; ד"ר ענת זוהר בתקופתה של יולי תמיר; וד"ר צבי צמרת בתקופתו של גדעון סער³. הראיונות התקיימו בין התאריכים 7.5.14-4.8.13, הוקלטו ותומללו לטובת מלאכת הניתוח. כל המרואיינים הסכימו להשתתף במחקר ואישרו את השימוש בדבריהם כולל השימוש בשמם לצורך המחקר. השימוש בראיונות עומק לצרכים מחקריים הוא שיטת מחקר איכותניות מקובלת, שבה מבקש החוקר להבין את נקודת מבטם של השחקנים על ידי שימוש בכלי מחקר ואיסוף נתונים מהשדה ללא הנחות יסוד. לאחר איסוף הנתונים מראיונות העומק, ביצעתי רפלקציה פרשנית על בסיס תבחינים ומגמות רוחביות שעלו מקריאה צמודה ושיטתית של תמלילי הראיונות, תוך סיווגם לאמירות ערכיות (קופפרברג, 2009).

ניתוח התוכן של תכניות הלימודים ושאר מסמכי המדיניות נעשה תוך עיון מעמיק וביקורתי בתכנים הלימודיים, עם דגש על מטרות, נימוקים ועקרונות מנחים המוצגים בהם. התיאור הפרשני, בעודו נובע מתוך הטקסטים, נועד להציע משמעויות להתרחשויות הנדונות במחקר. גוטיירס ושותפיו טוענים שהשפה מעצבת את העולם האנושי ומייצרת יחסי כוחות. לשפה ישנה חשיבות רבה במתן פרשנות להתרחשויות. מחקר מסוג זה מהווה ניסיון לפרוט לפרטי פרטים את ההקשרים בהם למלים תהיה משמעות (Gutierrez, Rymes and Larson, 1995).

כמו כן, המחקר האיכותני כולל חשיפה של רבדים סמויים, הסרת שכבות של הסתרה וטשטוש כגון ייצוגים, סמלים והתנהגויות המכסות ומסתירות את ההתרחשות האמיתית (Ericson, 1990). במהלך הניתוח הביקורתי של התכנים והטקסטים העומדים כאן לדיון, אנסה לחשוף באמצעות העבודה הפרשנית תהליכים סמויים, מסרים ורבדים שהינם לעתים מתחת לפני השטח.

³ לימור לבנת וגדעון סער שימשו כשרים מכהנים בתקופת המחקר, ועל אף בקשות חוזרות ונשנות לאורך כשנה לא יכלו להתפנות לראיון לטובת המחקר.

שינוי ערכי: התפתחותו של החינוך האזרחי בישראל

לשינויים בתפיסה התיאורטית הנוגעת לתחום החינוך האזרחי היו ביטויים מובהקים בשדה הפעולה החינוכי. בסקירה של ההתפתחות ההיסטורית של מקצוע האזרחות במערכת החינוך הישראלית, המופיעה להלן, ניתן לראות שלוש תקופות מובחנות בחינוך לאזרחות במדינת ישראל: עידן היישוב, עידן המדינה ועידן החינוך האזרחי. בין עידן המדינה לעידן החינוך האזרחי אבחנו תקופת מעבר שנמשכה כשני עשורים בהם הלכה והתחזקה הקריאה לשינוי של החינוך לאזרחות והתגבשו מגמות השינוי שלו. ניתן לראות כי ככל שמטרותיו של החינוך לאזרחות התרחבו מעבר להקניית ידע למטרות הנוגעות לאישיותו והתנהגותו של התלמיד, הפרקטיקות החינוכיות והדרישות הפדגוגיות של משרד החינוך התרחבו גם הן בהתאמה.

שינויים אלה באו לידי ביטוי בעיקר בשינויים שנעשו בתכניות לימודים (קוריקולום) השונות למקצוע האזרחות במערכת החינוך הישראלית. המחקר האקדמי מגדיר תכניות לימודים כמסמכים קוריקולריים העוסקים בהמשגה של הרעיונות והתכנים של תחום ידע נתון, במיון ובבחירה של נושאים מתוך המרחב העצום של הידע הקיים ובארגונו בתוך מסגרת הוראה (Schrag, 1992). פעולות ההמשגה, המיון והארגון מבטאים מדיניות חינוכית ומשקפים תהליכי יציבות ושינוי בתכנית הלימודים (שם). אלפרט רואה תכניות לימודים כעוסקות בכוונות, ברעיונות ובתכנים שנחשבים ראויים לחשוף אליהם את דור הלומדים ובדרכי מימושם במסגרות החינוך המגוונות, שהחברה מכוננת ומעמידה לרשותו (אלפרט, 2002).

במציאות החינוכית הישראלית תכניות הלימודים הרשמיות שמוציא משרד החינוך מהוות מסגרת להוראה במוסדות החינוך. יש בהן מרכיבים של חובה, של בחירה ושל רשות (זילברשטיין, 1984). מסמך תכנית הלימודים של משרד החינוך מורכב ממספר מרכיבים בסיסיים: רציונאל התכנית הכולל את ההנחות והעקרונות של התכנית ורשימה של מטרות התכנית בתחום הידע וההבנה, בתחום המיומנויות וההתנהגות ובתחום הערכים. החלק העיקרי של תכנית לימודים כולל רשימה של גופי ידע או נושאי לימוד מוצעים לפי סדר הוראתם המומלץ. לעיתים מתלוות לחלק זה גם דרכי הוראה או הערות דידקטיות (Silberman and Ben Peretz, 1983).

תכניות לימודים מבטאות אמונות לגבי הידע שראוי כי תלמידים ירכשו בבית הספר, ולגבי הסיבות והמטרות לרכישת הידע הזה. הן מבטאות עקרונות והנחות לגבי מהותו של החינוך,

תפקידו של בית הספר והיעדים הרצויים של החברה והמדינה. באמצעות הנושאים והתכנים שהן בוחרות ללמד והאופן בו הן מארגנות אותם, תכניות לימודים משרטטות קווים מנחים לפעולה רצויה (אלפרט, 2002). בסקירה להלן אראה כיצד תכניות לימודים מעידות על הכוונות החינוכיות של מקדמיהן, וכיצד התפתחו לאורך שנות המדינה (וקודם לה).

שינוי מדיניות: מ"חינוך ציוני" ל"הוראת ידע" ל"חינוך ערכי"

עידן היישוב

בעידן היישוב עמד החינוך ל"אזרחות ציונית" במרכז העשייה החינוכית (איכילוב, 1993). מטרתו הייתה לחנך אזרחים-חלוצים המאמינים בצדקת דרכה של הציונות ומחויבים להגשמתה. המורים שמילאו בעידן היישוב תפקיד פעיל בעיצוב המערכת החינוכית, היו גם המעצבים העיקריים של החינוך לאזרחות. הם ראו עצמם כחלוצים הפועלים לתחיית הלשון העברית והתרבות העברית (שם). גם לאחר ביסוסו של בית הספר העברי הם ראו אותו כממלא תפקיד ציוני מרכזי, ואת תפקידם כחינוכם של אזרחים ציוניים (שם). כמובן שבתקופה שקדמה להקמת המדינה לא היה בנמצא משרד ממשלתי האמון על תחום החינוך ועל מלאכה זאת פיקדה בעיקר מועצת המורים (שם).

החינוך לאזרחות ציונית נעשה לא על ידי מקצוע לימודים מיוחד אלא שולב בכל מקצועות הלימוד והיה משוקע בכל היבטי החינוך הבית ספריים (שם).

ספרי הלימוד שיקפו את ערכי הציונות וההנהגה המדינית. כך למשל ספר הלימוד במקצוע "מולדת" קבע כי "כל ילד עברי חייב לדעת את תולדות ההתיישבות העברית... כולנו חייבים לזכור כי רבה השממה בארץ הזו ועלינו להמשיך בלי הרף לגאול את האדמה ולהקים עוד יישובים" (בנבנישתי, 1945, 62), ספר הלימוד בתנ"ך בחר להציג את סיפורו של נבות הכרמלי כסיפורו של "הכורס הפשוט והתמים הקשור בכל נימי נפשו אל נחלת אבותיו... הוא בעל רצון תקיף. איש שורשי, יציב, אוהב את גפניו עד כדי הקרבה עצמית ומת על קידוש נחלת אבות. ומכאן מתגלגלת השיחה ונתקלת באידיאל הציוני שלנו... להיאחז בקרקע, להתערות במולדת" (אורינבסקי, תרצ"ח, 6) וספרי הלימוד בחשבון התייחסו בבעיות החשבוניות לאירועים מרכזיים בתנועה הציונית כמו "קרן היסוד נוסדה בשנת תרפ"ט. מאז ועד תרצ"ו עברו _____ שנים" או

”הבילויים הראשונים עלו לארץ ביי”ט בתמוז שנת תרמ”ב. מאז ועד ר”ח תמוז תרצ”ו עברו _____ שנים _____ חודשים” (ברסלבסקי, 1935, 21).

לשיקולים פדגוגיים היה תפקיד משני והשיקולים האידיאולוגיים היו מרכזיים. החינוך היה טוטאלי והקיף את כל סביבתו החינוכית של הילד (הווי, חגים, מקצועות הלימוד, ספרי הקריאה, טיולים וכד’). בית הספר לקח חלק בעיצובם מחדש של רבים מחגי ישראל באופן שעלה בקנה אחד עם הרעיון הציוני והקיום הארצישראלי החדש. בטי”ו בשבט השתתפו הילדים בנטיעת עצים ובשבועות העבירו ביכורים לקרן הקיימת לישראל (איכילוב, 1993). לחגים המסורתיים נוספו מועדים הקשורים בהתיישבות הציונית כמו י”א באדר ויום הולדתה של הקרן הקיימת ביי”ט בטבת (שם).

למורשת היהודית היה מקום מרכזי בהווי הבית ספרי, אף כי לעיתים קרובות נוצקו תכנים לאומיים חדשים לתוך הטקסים והמסורות המקובלות. המסורת היהודית נתפסה כערש הערכים הלאומיים וההומניסטיים, ומורשת ישראל לא נחווה כתיאוצנטרית. כך החיו מחדש אנשי היישוב מועדים כמו ראש חודש ואת קבלת השבת. מועצת המורים ביקשה להחזיר לשימוש את לוח השנה העברי, כיוון שלוח השנה הלועזי נתפס כגורם המרחיק את העם ממסורתו (שם).

בבית הספר של עידן היישוב הושם דגש חזק מאוד על חוויה רגשית לתלמיד, ופחות על חשיבה ביקורתית ועל הצגת בעיות אקטואליות (שם). עיקרון חשוב היה עיקרון ההגשמה, הפעלת התלמידים בעשייה הציונית המגוונת: יציאה לעבודה במשקים החקלאיים, טיפוח גינה בית ספרית כמשק חקלאי, תרומה כספית למוסדות הציוניים, שמירה על קשר עם יהדות הגולה ועוד (שם).

מערכת החינוך נמנעה מדיון בגורמים מפרידים ושנויים במחלוקת והתגייסה לחזק את המשותף והמוסכם. החינוך היה מכוון ליצירת אזרח המחויב למפעל הציוני, מגשים בפועל את מטרותיו ולא מערער עליו (שם). החינוך לאזרחות ציונית הדגיש את היסוד הרגשי והחוויתי וצמצם את יסוד החשיבה הביקורתית. נושאי מחלוקת כמעט ולא הוצגו, תפקידי האזרח שהתלמידים נחשפו אליהם היו מצומצמים וממילא התלמידים לא קיבלו הכשרה בכלי חשיבה והכרעה בין חלופות ערכיות (שם).

עידן המדינה

עם הקמת המדינה פעלה הממשלה לאיחוד והלאמה של מערכות חברתיות ופוליטיות, ברוח האידיאולוגיה הממלכתית של בן גוריון. לאחר קום המדינה הוצמד שם התואר 'ממלכתי' למוסדות שעברו מכפיפות לארגונים וולונטריים למרותה של המדינה החדשה (דוידסון, 2002). לפני קום המדינה מערכת החינוך הייתה מפוצלת בין גופים אידיאולוגיים שונים, ועם הקמתה מערכת החינוך עברה תהליך של דה-פוליטיזציה, והפכה ממערכת של תנועות פוליטיות המחנכות לאור ערכיהן למערכת מדינתית (איכילוב, 1993).

החינוך הממלכתי ביטא רעיון של פעילות מדינתית מאורגנת, המנחיל לכלל האזרחים 'ערכים ממלכתיים' אחידים, על פני פעילות במסגרת ארגונים וולונטריים בעלי ערכים מובחנים (דוידסון, 2002). שיאו של תהליך זה היה בחקיקתו של חוק חינוך ממלכתי תשי"ג-1953 שביטל את שיטת הזרמים בחינוך ויצר את החינוך הממלכתי. שינוי זה לווה גם בהעברת הסמכות והאחריות בנושא החינוך לאזרחות למשרד החינוך והתרבות.

מערכת החינוך בעידן היישוב שהתאפיינה ביסוד אידיאולוגי ובפרקטיקה חוייתית-רגשית התחלפה בעידן המדינה במערכת חינוך ממלכתית המיוסדת על יסודות מקצועיים ואקדמיים מתחום מדעי המדינה ובפרקטיקה שהדגיש רכישת גופי ידע (שם). נושא האזרחות איבד את מעמד הבכורה שהיו לו בעידן היישוב. עד 1976 לא הוגדר מקצוע אזרחות ולא הוקצו לו שעות לימוד. התפיסה השלטת הייתה שאת החינוך לאזרחות ניתן ללמד באמצעות המקצועות האחרים כמו היסטוריה, גאוגרפיה ותנ"ך וכן באמצעות פעילויות חינוכיות חוץ-קוריקולריות כמו טקסים וטיולים (איכילוב, 1993).

תכנית הלימודים באזרחות לחטיבה העליונה בבתי הספר העיוניים עובדה בשנות ה-70 המוקדמות ופורסמה בשנת תשל"ו-1976. בשנים שלאחר מכן חלו בה מספר שינויים ועדכונים, אך אותה תכנית בבסיסה שימשה בחטיבה העליונה עד לשנת תשס"ב-2001, בה נכנסה לתוקף תכנית לימודים חדשה (שם).

התכנית שפורסמה בשנת תשל"ו-1976 כללה במקור שבעה נושאים: המשטר הפוליטי בישראל; בעיות יסוד בכלכלת ישראל; הערבים אזרחי ישראל; עבודה ויחסי עבודה בישראל; פערים, מצוקה ומדיניות רווחה; הסכסוך הערבי-ישראלי; דת, חברה ומדינה. בשנת תש"ס-1980 נוסף הנושא "מדינת ישראל והתפוצות". בשנת תש"ן-1990 הושמטו הנושאים "פערים, מצוקה

ומדיניות רווחה" ו"מדינת ישראל והתפוצות", בשל אי התאמה של חומר הלימודים למציאות הישראלית (משרד החינוך, תשס"ב-2001, 6). מאותה שנה גם התאפשר למורים ללמד שלושה נושאים לבחירתם או שני נושאים במתכונת של גרעין והרחבה. בשנת תשנ"ב-1992 התווסף הנושא "מלחמות ושלוש" כחלופה לנושא "הסכסוך הערבי-ישראלי" (משרד החינוך, תשס"ב-2001).

תכנית הלימודים מתשל"ו-1976 מדגישה מאוד את הידע הנדרש לחינוך אזרח ועיקר מטרתה היא להעביר גופי ידע רלוונטיים לתלמיד במדינה יהודית ("החייבת לשאת במשימות לאומיות") ודמוקרטית ("מדינת רווחה") (איכילוב, 1993). הדגש הדידקטי של התכנית הושם על הוראה שיטתית, על לימוד מושגים וגישות תיאורטיות ובמשרד החינוך והתרבות העדיפו להימנע מעיסוק בסוגיות פוליטיות ואידיאולוגיות. בהיעדר מסורת אזרחית לעם שלא ניהל חיים ריבוניים מזה אלפיים שנים ושרבים מאזרחיו הגיעו מארצות ללא מסורת דמוקרטית, התפיסה הרווחת הייתה שחינוך לאזרחות צריך להקנות ידע ומיומנויות אזרחיות, כמקובל בדמוקרטיה המערביות. הפוליטיקה הוצאה לחלוטין מבית הספר בהתאם לקו ה"ממלכתי" המאוחד, ובית הספר נדרש להדגיש רק את המאוחד והמשותף (שם).

כמו כן, היסוד החווייתי-רגשי שהיה דומיננטי בעידן היישוב, הופך להיות משני. החינוך לאזרחות הקנה בעיקר עקרונות, והתלמידים כמעט שלא השתתפו בפעילויות אזרחיות כפי שהיה נהוג בעידן היישוב. הדגש היה על היסוד הקוגניטיבי ועל הקניית ידע על המערכת השלטונית (שם).

כך, התכנית מצהירה כי מטרתה "להכין את הדור הצעיר לקראת השתלבותו הפעילה במערכת החיים החברתיים והמדיניים בישראל" (משרד החינוך, תשל"ו-1976, 1), וקובעת כי מטרה זאת תושג על ידי "מעורבות הכרתית ורגשית בחיי החברה והמדינה. מעורבות זאת לא תושג אם אין לאזרח העתיד ידיעה מספקת של זכויותיו וחובותיו ואם אינו מכיר את בעיותיה של המדינה" (שם, שם). על כן מושם הדגש בתכנית על הכרת מבנה המשטר בישראל, מוסדותיו ותהליכים רלוונטיים, וכן על הכרת בעיות מרכזיות במבנה הפוליטי והחברתי של ישראל (שם, 1-2).

התכנית מגדירה במפורש כי העברת ידע רלוונטי לאזרח היא מטרתו של מקצוע האזרחות:

"קצב ההשתנות המהיר של תופעות ותהליכים וכן מורכבות הבעיות, מחייבים ידיעה ועירנות רבה לכל המתרחש. מערכת החינוך חותרת להשגת מטרה זו בהזדמנויות מתאימות

בהוראת המקצועות השונים, ובאמצעות פעילויות שונות, אולם באופן מפורש וישיר נעשית

פעולה זו באמצעות מקצוע האזרחות" (שם, 1)

המחקרים שערכה איכילוב (1988, 1993) כללו סקרי עמדות בקרב בני נוער ומורים לאזרחות וכן ניתוח של חומרי לימוד באזרחות ששימשו במערכת החינוך בשנות ה-70 וה-80. בסקר שערכה החוקרת איכילוב בקרב מורים לאזרחות נשאלו אלה מהם הנושאים המודגשים והמוזנחים ביותר בתכנית הלימודים. חמשת הנושאים שנמצאו כמודגשים ביותר על ידי המורים הם: הממשלה ותפקידיה, שיטת הבחירות בישראל, בתי המשפט, ישראל כמדינת רווחה ובעיות יסוד בכלכלת ישראל. הנושאים המוזנחים ביותר כללו את הנושאים אהבת העם והארץ, קליטת עלייה, סובלנות, מיעוטים דתיים ולאומיים, יחסי יהודים-ערבים, שוויון בין גברים ונשים, כבוד לסמל, לדגל ולהמנון, שמירת חוק (איכילוב, 1993)

לטענתם של המורים, הנושאים המודגשים מייצגים את ההיבטים הפורמאליים-מבניים-תחוקתיים של המשטר ונושאים כלכליים. אך ברשימת הנושאים המוזנחים בלטו בעיקר ערכים שכללו הן ערכים אוניברסאליים כמו סובלנות, שוויון בין גברים ונשים ושמירת החוק, והן ערכים לאומיים כמו אהבת העם והארץ, קליטת עלייה וכבוד לסמל, לדגל ולהמנון (שם).

הדגשת הידע הפורמאלי על פני חינוך ערכי אושש גם בניתוח תוכן כמותי שביצעה איכילוב שכלל את חומרי הלימוד באזרחות לחטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים שהופיעו בשנות השבעים והשמונים. מניתוח זה ניתן לראות כי הנושא "מבנים ותהליכים פוליטיים" זכה בייצוג של 31% מהתכנית המופיעים בספרים אלו, "בעיות חברתיות" זכה ל-20%, הסכסוך הישראלי-ערבי ל-21.2% ונושא הכלכלה ל-13.4%. לעומת זאת, סמלים לאומיים ויהודיים זכו ל-6.4% ונושא יחיד-חברה זכה ל-0.6%.

ניתוחה של איכילוב מעיד על דיון שאינו רצוף ושיטתי המתייחס בעיקר להיבטים פורמאליים-חוקתיים של המשטר בישראל. ההתייחסות לבעיות נוגעת בעיקר לסוגיות כלכליות ולסכסוך הישראלי-ערבי. תכנית הלימודים כמעט ואינה מתמודדת עם ההיבטים הלאומי-יהודי והדמוקרטי-אוניברסלי של אופייה, ולא עם הניגוד האפשרי ביניהם.

תקופת המעבר

שנות השמונים והתשעים בישראל הביאו עמם שינויים פוליטיים וחברתיים רבים שהעלו לדיון נרחב את הצורך בחינוך אזרחי מקיף יותר. ביניהם מלחמת לבנון הראשונה והמחלוקת סביבה, היבחרותה של מפלגת "כך" ב-1984, ההפגנות סביב הסכמי אוסלו ורצח ראש הממשלה יצחק רבין ב-1995 (אבנון, 2012). בנוסף, דו"ח ועדת קרמניצר הצביע גם על מגמות פנים-חברתיות כמו עלייה בקדימות שהחברה הישראלית מייחסת לפרט ולמעמדו, ריבוי אמצעי התקשורת והתפתחות הטכנולוגיה והמדע, שיצרו חברה המדגישה את הפרט ויצרו ניכור בינו לבין סביבתו (קרמניצר, 1995).

מדיניות משרד החינוך בתחום החינוך האזרחי הייתה חסרה עד לשנים אלה. נושא חינוך אזרחי במובן הערכי (הן האוניברסאלי והן הלאומי), בהתייחסות לגופי ידע וברמת הפעילות החוץ-קוריקולרית זכה לאזכור בעיקר בחוזרי המנכ"ל של שנות ה-80 וה-90. איכילוב בחנה את חוזרי המנכ"ל הדנים בחינוך האזרחי לפי תחומי התוכן ומצאה כי בשלושת העשורים הראשונים של המדינה אזכורים הנוגעים לחינוך חברתי-אזרחי היוו רק 25% מכלל האזכורים עד 1991, שארית 75% מהאזכורים היו בחוזרי המנכ"ל של שנות ה-80. גם אזכורים לחינוך לאומי-יהודי לא היו נפוצים עד שנות ה-80: 45.8% בשנות ה-50 וה-60 ו-70 יחד בהשוואה ל-54.2% בשנות ה-80 (ראה טבלה 1).

טבלה 1: פריטים בחוזרי מנכ"ל הדנים בחינוך האזרחי לפי תחומי התוכן והעשור שפורסמו בו

תחום התוכן	שנות ה-50	שנות ה-60	שנות ה-70	שנות ה-80 (עד 1991)	סה"כ
פעילות קוריקולרית					
חינוך לאומי-יהודי					
מספר התייחסויות	4	4	3	13	24
התייחסויות באחוזים	16.6	16.6	12.5	54.2	100.0
חינוך חברתי-אזרחי					
מספר התייחסויות	-	1	5	18	24
התייחסויות באחוזים	-	4.2	20.8	75.0	100.0
פעילות חוץ-קוריקולרית					
מספר התייחסויות	-	1	1	8	10

100.0	80.0	10.0	10.0	-	התייחסויות באחוזים
58	39	9	6	4	סה"כ התייחסויות
100.0	66.0	19.0	11.0	7.0	סה"כ באחוזים

מקור: איכילוב, א' (1993). *חינוך לאזרחות בחברה מתהווה*. תל אביב: ספריית פועלים, עמ' 92.

בעשורים הראשונים של המדינה מדיניות המשרד בנוגע לחינוך לאזרחות נעדרה קונספציה מנחה. האזכור של חינוך אזרח במובן הערכי (הן האוניברסאלי והן הלאומי) הוא מקרי ונדיר, ניסוח המטרות שיש לחתור להשגתן מאוד כללי ומופשט, והפעילות המומלצת מצטמצמת בעיקר לשילוב הנושאים השונים במקצועות הלימוד (איכילוב, 1993). בעקבות גילויים של תופעות אנטי-דמוקרטיות כמו חוסר סובלנות וגזענות, כגון אלה שמנינו לעיל, התעוררה המודעות לצורך לעשות למען החינוך לדמוקרטיה, במובנה הערכי-מהותי (שם). כמו כן, הלכה והתחזקה התפיסה הפדגוגית כי בית הספר צריך להקנות לתלמידיו כלי להתמודד עם המציאות החברתית והפוליטית השסועה (שם).

חוזר מנכ"ל המקיף ביותר המתייחס לחינוך לדמוקרטיה הוא חוזר מנכ"ל מיוחד מתשמ"ה-1985, שנכתב בתקופת כהונתו של יצחק נבון, ממפלגת המערך (העבודה) כשר החינוך. החוזר מכריז על החינוך לדמוקרטיה כנושא המרכזי במערכת החינוך לשנים תשמ"ו – 1986 ותשמ"ז – 1987:

"מערכת החינוך נקראת לפעולה חינוכית מקיפה, מעמיקה ומתמדת לביצור הדמוקרטיה בחינוכנו... ההתמודדות החינוכית בנושא זה היא מבחן מוסרי לעם ישראל, שידע בתולדותיו רדיפות, גירושים, שנאה ואפליה וחתר תמיד לצדק, לשוויון, להומניזם ולשלום. משרדנו מעודד חינוך לדמוקרטיה, חינוך פוליטי ומעורבות תלמידים בחיי החברה והמדינה... יש לאפשר ייצוג לדעות השונות הקיימות בחברה הישראלית, בתנאי שהן מובעות בצורה תרבותית ואינן נוגדות את חוקי המדינה" (חוזר מנכ"ל מיוחד, תשמ"ה, עמודים 1-2)

החוזר מנסח שני עקרונות מרכזיים שבתשתית החינוך לדמוקרטיה: העיקרון האוניברסאלי, המוגדר כ"התייחסות אל האדם כאל מוקד התהליך החברתי" והעיקרון הלאומי-פרטיקולרי, המבטא "את מערכת הערכים התרבותית-הלאומית, היהודית-ציונית". החוזר קובע כי מתקיים

מתח בין שני העקרונות האלה, וכי על החינוך לאזרחות להכין את התלמידים להתמודדות עם מתח זה.

"התמודדות כזו חיונית לבחירה אוטונומית ובוגרת, ואף כי היא מטילה על בית הספר ועל המורה עול כבד של טיפול בנושאים רגישים, ראוי להעדיפה על ההתחמקות מן הקונפליקטים או על עקיפתם" (שם, 4-37)

חוזר המנכ"ל מכפיף בצורה ברורה את העיקרון הפרטיקולארי-לאומי לעיקרון הדמוקרטי-אוניברסלי, וקובע כי במקרה של התנגשות בין שני העקרונות "זכויות האזרח הנובעות מעקרונות היסוד של הדמוקרטיה וההליכים הדמוקרטיים הם המכריעים, ויש לנהוג על פיהם" (שם, 4).

זו הייתה סטייה ברורה מהמדיניות של העשורים הראשונים של המדינה. בעידן היישוב לא עלה על הדעת עימות בין היסוד הלאומי ליסוד האוניברסאלי-הומאני. התפיסה הרווחת הייתה כי הלאומיות היהודית מהווה ביטוי נאמן לערכים האוניברסאליים (ביניהם כמובן הלאומיות המודרנית ועיקרון ההגדרה העצמית), ובוודאי לא נתפסה כסותרת להם. אך האירועים הפוליטיים והחברתיים שאחרי מלחמת ששת הימים הביאו להתעצמות מחלוקות אידיאולוגיות והתגברות מגמות הקיטוב, ועלה הצורך לעסוק בחינוך לאזרחות גם במובנים הערכיים שלה. הקיטוב הזה הביא עמו פיצול בין היסוד הלאומי והיסוד האוניברסאלי. השיח הפוליטי יצר מצב בו הימין מחזיק את המונופול על הערכים הלאומיים והשמאל מחזיק את המונופול על הערכים האוניברסאליים (איכילוב, 1993), וחוזר המנכ"ל מתשמ"ה בחר להעמיק את הקיטוב הפוליטי ולהציג את העימות בין שני מערכות הערכים כעובדה, בחר להציג מערכת אחת ככפופה לשנייה, וטען כי מערכת החינוך צריכה לעסוק בסוגיות מהן ניסתה להימנע במשך שנים ארוכות.

עידן החינוך האזרחי

בשנת תשמ"ט (1989) מונתה ועדה בראשות פרופסור עמנואל גוטמן שתפקידה היה לבדוק את תכנית הלימודים באזרחות לחטיבה העליונה לאור התמורות שחלו בחברה ובמדינה מאז נכתבה התכנית. הועדה החליטה לשנות את מוקדי ההוראה ובמהלך השנים 1990 – 1994 יצרה תכנית לימודים חדשה. התכנית אושרה בשנת תשנ"ד ונכנסה כתכנית לימודים מחייבת לכלל בתי הספר בשנה"ל תשס"ב (2000-2001).

תכנית זאת יצרה מספר שינויים מהותיים בהוראת האזרחות בישראל ולמעשה מהווה שלב מרכזי במעבר מ'הוראת אזרחות' ל'חינוך אזרחי'. תכנית הלימודים מתשס"ב-2001 שמה דגש מרכזי על חינוך לערכים ועל שינוי תודעה והתנהגות של התלמידים (עיצוב אזרחים). במבוא לתכנית הלימודים, ועדת גוטמן מתחה ביקורת על התכנית הישנה על היותה מבוססת ידע וקבעה כי התכנית החדשה צריכה להיות מבוססת על ערכים:

"התכנית מדגישה את הכרת המבנה הפוליטי ואינה מרחיבה די בהכרת הערכים שהמשטר בישראל מושתת עליהם, בבירור המתחים והקונפליקטים בחברה הישראלית ובבחינת התמורות בחיים הפוליטיים. על התכנית החדשה לחדש היבטים אלו" (תכנית הלימודים תשס"ב-2001, עמ' 7)

מטרות התכנית מצביעות בבירור על מגמה של שינוי המשקל מהעברת ידע לחינוך ערכי. הן התכנית מתשל"ו-1976 והן התכנית מתשס"ב-2002 מנסחות מטרות בשלושה תחומים: תחום הידע וההבנה, תחום הכשרים האינטלקטואלים ובתחום העמדות. המטרות בתחום העמדות, שהן מרכזיות למחקרנו כיוון שנוגעות לתחום הערכי יותר משני התחומים האחרים, עברו שינוי ניכר מתשל"ו-1976 לתשס"ב-2001. ככלל ניתן לראות כי מטרות התכנית בתשס"ב-2001 מדגישות את השינויים הרגשיים וההתנהגותיים המצופים מהתלמידים במידה גדולה יותר ממטרות התכנית מתשל"ו-1976.

שתי מטרות שלא הופיעו בתכנית מתשל"ו-1976 וחודשו בתכנית בתשס"ב-2001 קובעות כי התלמידים "יפנימו את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית" ו"יטפחו זהות אזרחית לצד טיפוח זהותם הלאומית". המטרה הראשונה היא תוצאה של המהפכה החוקתית, חקיקתם של שני חוקי היסוד: חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו וחוק יסוד: חופש העיסוק ב-1992. חוקים אלה מגדירים לראשונה את מדינת ישראל כ"מדינה יהודית ודמוקרטית".

הוספתה של המטרה השנייה מעיד על שינוי מגמה עליה אנחנו מבקשים לעמוד במחקר זה: טיפוח זהות הוא הגדרה ממצה של חינוך אזרחי המבקש לעצב אזרח ולא רק להעביר ידע. הפנמת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית – על המחלוקת שמטרה זאת עתידה לעורר – היא מטרה מובהקת המעידה על ניסיון לחינוך אזרחי והיא המטרה הראשונה שהתכנית החדשה מגדירה, שהתכנית הישנה כלל לא הגדירה.

בנבדל ממטרות של התוכנית הישנה משנת 1976, ש"חתרה" לחתור להביא את התלמיד "לפתיחות לדעות שונות" ו"לסובלנות לדעות שונות" (משרד החינוך, תשל"ו-1976, 5) התכנית מתשס"ב-2001 מבקשת כי התלמידים "יפנימו את ערכי הפלורליזם והסובלנות" (משרד החינוך, תשס"ב-2001, 11). גם המטרה להביא את התלמידים "ליחס חיובי לערכי הדמוקרטיה תוך פיתוח גישה ביקורתית כלפי המתרחש" (משרד החינוך, תשל"ו-1976, 5) הפכה ל"התלמידים יפנימו את ערכי הדמוקרטיה ויפעלו למימושם" (משרד החינוך, תשס"ב-2001, 11).

המטרה להביא ל"נכונות לביקורת על תופעות שליליות בציבור" (משרד החינוך, תשל"ו-1976, 5) נעדרת מתכנית הלימודים בתשס"ב-2001 ותחתיה הופיעו שתי מטרות אחרות: "התלמידים יכירו בחשיבות כיבוד זכויות האדם והאזרח וזכויות המיעוטים ויפעלו למימושן" ו"התלמידים יטפחו רגישות ומוטיבציה להגנה על זכויות האדם ועל זכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט" (משרד החינוך, תשס"ב-2001, 11). נושא זכויות האדם וזכויות מיעוטים לא הופיעו כלל במטרות בתכנית הלימודים מתשל"ו-1976, אלא רק זכויות אזרח. המקום המרכזי שתופסות זכויות האדם וזכויות מיעוטים בתכנית מתשס"ב-2001, בה זכו לשתי מטרות מובחנות ונפרדות בניגוד למטרה הכללית "נכונות לביקורת על תופעות שליליות בציבור" (משרד החינוך, תשל"ו-1976, 5), יכול להעיד על ההתפשטות הרעיונית והאקדמית של מושגים אלה, שלא הייתה רחבה בעידן המדינה. כמובן שדיון מעמיק בנושא זה חורג מהיקפו של מחקר זה וידרוש מחקר נוסף.

ניתן לראות אם כן, כי בעוד התכנית מתשל"ו-1976 מבקשת להביא ל"נכונות" או "יחס חיובי", התכנית מתשס"ב-2001 משתמשת בביטויים בעלי משמעות רגשית עמוקה יותר כמו "יפנימו" ו"יטפחו". התכנית מתשס"ב-2001 מדגישה במידה גדולה הרבה יותר את הרצון להשפיע על העולם הרגשי ועל ההתנהגות של התלמידים ("התלמידים יטפחו רגישות ומוטיבציה", "יפנימו את ערכי הדמוקרטיה ויפעלו למימושם", "יכירו בחשיבות כיבוד זכויות האדם והאזרח וזכויות המיעוטים ויפעלו למימושן").

מחברי התכנית מסכמים את פרק המטרות וקובעים כי "מימוש המטרות הנ"ל הוא חינוך פוליטי לאזרחות טובה ולמעורבות מושכלת בחיים הציבוריים במדינה יהודית ודמוקרטית". "חינוך פוליטי" במובן הזה משמעו חינוך להבנת המתחים והסוגיות הפוליטיות.

בטבלה 2 ניתן לראות זה לצד זה את המטרות של תכניות הלימודים. כל הניסוחים מדויקים אך הסדר שונה על מנת להציב את השינויים בנוסח זה לצד זה. במקום בו נוספו מטרות שאין להם מקבילה בתכנית האחרת השארתי מקום ריק.

טבלה 2: מטרות בתחום העמדות, תכנית הלימודים מתשל"ו-1976 ותשס"ב-2001

תשס"ב-2001	תשל"ו-1976
התלמידים:	תחתור התכנית להביא התלמיד:
יפנימו את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית	
יטפחו זהות אזרחית לצד טיפוח זהותם הלאומית	
יהיו מעורבים בענייני הציבור בכלל ובענייני החברה שבה הם חיים בפרט	לערנות ולמעורבות בענייני הציבור
	לנכונות לתרום לתרומה לחברה הישראלית ולנכונות ליטול חלק פעיל בחייה
יכירו בעובדת היות מדינת ישראל מדינת העם היהודי, ויבינו את מערכת הקשרים והמחויבות ההדדית בין מדינת ישראל לבין העם היהודי בתפוצות	לתחושת סולידריות עם העם היהודי
יפנימו את ערכי הפלורליזם והסובלנות	לפתיחות לדעות שונות
	לסובלנות לדעות שונות
יפנימו את ערכי הדמוקרטיה ויפעלו למימושם	ליחס חיובי לערכי הדמוקרטיה תוך פיתוח גישה ביקורתית כלפי המתרחש
יהיו מוכנים למלא את חובותיהם ולעמוד על זכויותיהם	לנכונות למלא את חובותיו כאזרח
	לנכונות לעמוד על זכויותיו
	לנכונות לביקורת על תופעות שליליות בציבור
יכירו בחשיבות כיבוד זכויות האדם והאזרח וזכויות המיעוטים ויפעלו למימושן	
יטפחו רגישות ומוטיבציה להגנה על זכויות האדם בכלל ועל זכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט	

כפי שניתן לראות מעיון בהשוואת המטרות המוצגות בטבלה 2, התכנית החדשה מדגישה "דיון" שהוא אקטיבי ואישי על פני "לימוד" שהוא פסיבי ואובייקטיבי. ועדת גוטמן קבעה כי הקצאת השעות המצומצמת במקצוע האזרחות (יחידת לימוד אחת בהיקף של 90 שעות שנתיות) איננה מספיקה להעמיק בשלושה נושאי לימוד, כפי שדרשה תכנית הלימודים מתש"ו-1976, ואינה מותירה זמן לדיון בנושאים אקטואליים. לכן קבעה ועדת גוטמן כי יש להתמקד בנושא אחד, 'משטר ופוליטיקה בישראל', שישמש כציר מרכזי ללימוד המקצוע וקבעה כי "הלימוד יכלול דיון בעקרונות הדמוקרטיה בכלל ובמימושם בישראל בפרט" (משרד החינוך, תשס"ב-2001, 7). עוד קבעה הועדה כי נושאים מהותיים לנושא המשטר בישראל כמו 'יחסי דת ומדינה', 'הערבים אזרחי ישראל' ו'מדיניות חברתית ומדיניות כלכלית' נלמדים כנושאי בחירה, ועל כן "לא כל התלמידים שותפים בדיון בהם, מה שפוגם בהבנת הדמוקרטיה הישראלית על כל מורכבותה" (שם, שם) בכך שעודדה תכנית לימודים שהדגש שלה הוא על דיון ולא על לימוד, התכנית מבקשת לייצר חוויה חינוכית מכוננת אזרח ולא חוויה לימודית של העברת ידע.

ראיה מאלפת על שינוי האיזון בין עיצוב עמדות והעברת ידע היא בהגדרת מטרתו של מקצוע האזרחות (ראה טבלה 3). תכנית הלימודים של תש"ו-1976 הגדירה את מטרתו של מקצוע האזרחות כניסיון "להכין את הדור הגדל לקראת השתלבותו הפעילה במערכת החיים החברתיים והמדיניים בישראל" (משרד החינוך תש"ו-1976, 5) וקבעה כי "מעורבות זו לא תושג אם אין לאזרח העתיד ידיעה מספקת של זכויותיו וחובותיו" (שם, שם) ובהמשך "לשם ניתוח הבעיות והבנתן, על התלמיד לבחון אותן מנקודות ראות שונות, לרכוש מידע, כלי ניתוח וכלי חשיבה ביקורתית" (שם, שם).

תכנית הלימודים של תשס"ב-2001 מגדירה כי לימוד נושא החובה 'משטר ופוליטיקה במדינת ישראל' יכלול "בירור מעמיק של הערכים שמדינת ישראל ומשטרה מושתת עליהם, בהיותה מדינה יהודית ודמוקרטית". בחינת המציאות תיעשה "לאורם של ערכים אלה" (משרד החינוך, תשס"ב-2001, 8).

כפי שניתן לראות בטבלה 3, בעוד התכנית מתש"ו-1976 מבקשת להכין את האזרחים להשתלבות בחברה באמצעות "הבנת מיבנה המשטר בישראל" ו"הכרת הבעיות במבנה הפוליטי והחברתי של ישראל" שיביאו ל"נכונות ויכולת להתמודד עם שאלות ערכיות" (משרד החינוך תש"ו-1976, 5), התכנית מתשס"ב-2001 הופכת את הסדר. מטרתה ללמד ערכים שבאמצעותם יבחנו התלמידים

את המציאות, ולא ללמוד את המציאות ולהכריע בסוגיות ערכיות העולות ממנה. היפוך זה מעיד על המגמה עליה ביקשנו להצביע: מעבר מחינוך לידע דיסציפלינארי לחינוך ערכי לאורם של ערכים מוגדרים.

טבלה 3: מטרתו של מקצוע האזרחות, תכנית הלימודים מתשל"ו-1976 ותשס"ב-2001

תשס"ב-2001	תשל"ו-1976
"לימוד הנושא כולל: בירור מעמיק של הערכים, שמדינת ישראל ומשטרה מושתתים עליהם, בהיותה מדינה יהודית ודמוקרטית. דיון בקשר הקיים, מהצד האחד, ובמתח הקיים, מהצד האחר, בין שני היסודות היהודי והדמוקרטי, המייחדים את מדינת ישראל, ובחינת המציאות לאורם של ערכים אלה"	"להכין את הדור הגדל לקראת השתלבותו הפעילה במערכת החיים החברתיים והמדיניים בישראל... מעורבות זו לא תושג אם אין לאזרח העתיד ידיעה מספקת של זכויותיו וחובותיו... לשם ניתוח הבעיות והבנתן, על התלמיד לבחון אותן מנקודות ראות שונות, לרכוש מידע, כלי ניתוח וכלי חשיבה ביקורתית"

ראינו אם כן, כי מאז תקופת היישוב החינוך לאזרחות התפתח מ"חינוך ציוני", שביקש לחנך אזרחים-חלוצים המאמינים בצדקת דרכה של הציונות ומחויבים להגשמתה, ל"הוראת ידע" מבוססת אקדמית בעידן הממלכתי. עידן החינוך האזרחי שאפיינו הביא איתו את בשורת ה"חינוך הערכי". המודל השלישי התפתח לאורך שנים ארוכות שסקרנו והגיע להבשלה עם כניסתה של תכנית הלימודים החדשה בשנת תשס"ב (2001-2002).

מעבר זה לחינוך ערכי השפיע לא רק על השדה החינוכי אלא במידה גדולה על השדה הפוליטי. שינוי המגמה לחינוך ערכי חידד את הדיון הפוליטי על מהותם של הערכים המובילים בחברה הישראלית והעלה אותו על סדר היום הפוליטי-חינוכי. בפרק הבא אסקור את פעילותם של שרי החינוך שפעלו מאז כניסתה לתוקף של תכנית הלימודים בתשס"ב-2001 ואת האופן שבו פעלו בתחום הלימוד של הוראת מקצוע האזרחות.

החינוך לאזרחות בעידן החינוך האזרחי

שינוי המגמה החינוכית בשדה החינוך האזרחי הביא עמו מתח פוליטי מובהק. המעבר לחינוך אזרחי שאינו רק קשור בהעברת ידע אלא בהנחלת ערכים מציב אתגר משמעותי עבור מדינה המבקשת לחנך אזרחים ולא רק להעניק להם השכלה רלוונטית. אתגר זה הוא בעיקרו פוליטי: הגדרה מיהו האזרח הטוב.

מאז ראשיתה של תקופת המחקר – ראשיתו של "עידן החינוך האזרחי" שאבחנתי בפרק הקודם – כיהנו בממשלות ישראל שלושה שרי חינוך בעלי עמדות מוצקות לתקופות משמעותיות: לימור לבנת שכיחנה כשרת החינוך בשנים 2001-2006, יולי תמיר בשנים 2006-2009 וגדעון סער בשנים 2009-2013. כל השרים בתקופת המחקר קיבלו את הנחות היסוד של החינוך האזרחי, אך לא הסכימו על הכיוון הרצוי שלו. כולם ביקשו חינוך שמטרתו לחנך אזרח לערכים והתנהגויות מסוימים ולא רק להנחיל לו ידע, וקיבלו את התפיסה כי החינוך צריך להקיף את כלל הסביבה החינוכית ולא להיכבל לכיתת הלימוד, אך כל אחד מהם כיוון את החינוך האזרחי לערכים ולהתנהגויות שהוא ראה כאידיאליים לחינוך אזרחי.

בפרק זה אבקש לתאר את האופן בו השפיעה תפיסת עולמם של שלושת שרי החינוך בתקופת המחקר על האופן בו ביקשו לחנך את אזרחי המדינה. ניתוח זה ייעשה לאור שתי תפיסות עולם מובחנות שיתוארו להלן: תפיסת עולם רפובליקנית-לאומית ותפיסת עולם ליברלית-אינדיבידואלית.

תפיסות העולם

לאור ריבוי הגישות הפילוסופיות והחינוכיות האפשריות בחינוך אזרחי במחקר זה בחרתי להתמקד בשתי תפיסות אידיאולוגיות מרכזיות הנוגעות לתחום האזרחות: תפיסת עולם ליברלית-אוניברסאלית ותפיסת עולם רפובליקנית-לאומית. תפיסות אלה מבוססות הן בהגות ובפרקטיקה הדמוקרטית, והן בפילוסופיה של החינוך, והן מהוות ציר מרכזי של דיון על אודות המדינה הרצויה והאזרחות הטובה.

גיון רולס (Rawls, 1971) הוא מייצג ראוי של התפיסה הליברלית של האזרחות. על פי רולס, צדק הוא אבן הבניין של ההסדר החברתי, וככזה ראוי כי עקרונות הצדק עליהם מבוססת החברה

צרכים להיות עקרונית אוניברסאליים. רולס רואה חברות אנושיות כארגונים תועלתניים שפרטים בחרו להתאגד בהם כדי לקדם את טובתם הפרטית. מטרתה של המדינה היא על כן קידום טובתם של אזרחיה על פי עקרונות צדק אוניברסאליים, שאותם הוא מגדיר בספרו.

מייקל סנדל (Sandel, 1984) מייצג תפיסה רפובליקנית השונה באופן מהותי מזו של רולס. סנדל מתנגד לתפיסה הרפובליקנית של רולס, וטוען כי פרטים מרכיבים את החברה בה הם חיים על פי עקרונות הקשורים באופן הדוק להקשר התרבותי וההיסטורי שבו הם מתקיימים. העקרונות והערכים המובילים את החברה, הם על כן, לא עקרונות אוניברסאליים מופשטים אלא עקרונות וערכים פרטיקולאריים, הקשורים לתרבות, למקום ולזמן הסובייקטיביים של החברה המסוימת. כתפיסה פדגוגית המבקשת לעצב אזרח, ברי כי 'חינוך אזרחי' במובנו הרחב שהצגנו לעיל קשור באופן בל ינותק לתפיסת עולם אודות החברה הטובה והאזרח הטוב. השגת התנהגות אזרחית אשר אופייה ליברלי תדגיש ידע וערכים מסוג מסוים, בעוד השגת התנהגות אזרחית אשר אופייה רפובליקני תדגיש ידע וערכים אחרים (כהן אביב, 2013). להלן נראה אבות טיפוס של תפיסות העולם האלה והתפיסות החינוכיות הנובעות מהן, ובהמשך נבחן תפיסות אלה מול מדיניות השרים.

תפיסת עולם ליברלית-אינדיבידואלית מניחה כי המדינה מורכבת מפרטים, הפועלים כל אחד לטובתו האישית. היחסים בין הפרט למדינה הם יחסים חוזיים, בהם המדינה קיימת על מנת להגן על זכויות הפרט וחירותו. בתפיסה זאת לפרטים אין שאיפת "טוב" משותפת אלא אינטרס משותף, לשמר את המדינה ניטראלית כדי שתגן על הפרט (Rawls, 1993).

דמוקרטיה ליברלית-אינדיבידואלית מעניקה בהתאם לתפיסה זאת זכויות אדם ואזרח שוות לכל, שוויון בפני החוק והגנה מאפליה. הדמוקרטיה הליברלית-אינדיבידואלית מעוגנת בפרט, והמדינה אינה מזוהה עם לאום אתני או תרבות פרטיקולארית. מקור הלגיטימציה למדינה הוא הסכמה בין האזרחים בטריטוריה משותפת. המדינה אינה שואפת לעצב את היחיד או החברה לפי חזון של טוב משותף (סמוחה, 2000). להפך, השיטה הדמוקרטית נתפסת כמנגנון לשמירה על חירות הפרט ועל יכולתו לבחור את אופן החיים המועדף עליו (Beiner, 1995).

השיח החינוכי הליברלי מתמקד באוטונומיה של הפרט ובשמירה על זכויותיו תוך שמירה על זכויות האחרים. החינוך הליברלי-אינדיבידואלי מעודד על כן ערכים של פלורליזם, סובלנות

ודיאלוג בין מגוון עמדות. האתיקה הליברלית, היא במובנים רבים אתיקה הומניסטית, כלומר כזאת הרואה את היסוד האנושי האוניברסאלי כמרכזי וכעליון על התרבות הפרטיקולארית.

נמרודי לדוגמא מדגיש את ההיבט ההומאניסטי של התפיסה הליברלית:

"תביעתו של המוסר ההומניסטי היא לנאמנות רק לאותה ליבה מוסרית אשר מעמידה את הזכות להגשמת האנושיות, המשותפת לכל בני האדם, כקודמת לכל תביעה ערכית הנובעת מכל מסורת דתית או תרבותית" (נמרודי, 2006)

תפיסה זאת קשורה קשר הדוק לתפיסה מסוימת של אזרחות. החינוך לאזרחות דמוקרטית-ליברלית צריך לטפח בקרב התלמידים ערכי יסוד של כבוד האדם, שוויון ערך האדם וזכויות הפרט (שם). הנאמנות הפטריוטית שהתפיסה הליברלית שואפת לטפח אינה לקהילה הלאומית-אתנית ולסמלים הלאומיים אלא לרעיונות האזרחיים-דמוקרטיים ולערכי היסוד האזרחיים (Knight Abowitz and Harmish, 2006). תפיסה ליברלית שואפת להפריד בין המחויבות האזרחית לשיטה הדמוקרטית והאפשרויות שהיא מעניקה לו, והמחויבות הלאומית למסגרות הקהילתיות והתרבותיות של כל אדם על פי בחירתו (יריב-משעל, 2013). דגש חשוב של החינוך האזרחי הליברלי הוא על כן חינוך לפלורליזם וסובלנות. כיוון שהמדינה היא ניטראלית ואינה מזוהה עם לאום אתני או תרבות מסוימת, היא מאפשרת לכל פרט לממש את תרבותו באופן פרטי, אך דורשת מכל האחרים לכבד ולאפשר את המימוש התרבותי הזה.

כפרקטיקה חינוכית, התפיסה הליברלית נוטה להרחיב את לימודי האזרחות מעבר לידע על אזרחות, היא שואפת לפתח אצל התלמידים כשרים ומיומנויות של השתתפות אזרחית, עניין ועירנות פוליטיים, כלים של חשיבה ביקורתית ומיומנויות של היכרות, דיון ופשרה עם קבוצות אוכלוסיה שונות (יריב-משעל, 2013). היא שמה דגש מיוחד על גישה ביקורתית, ספקנות ומיומנויות חשיבה ואוריינות אזרחית כדי שהאזרחים יוכלו לבחון בצורה ביקורתית את המגמות החברתיות והפוליטיות. כמו כן צריכים מחנכי האזרחות לפתח בתלמידיהם חשיבה פתוחה, מורכבת, רב תרבותית ופלורליסטית ולהרחיקם מחשיבה אתנוצנטרית אטומה כלפי המורשת התרבותית של אחרים (נמרודי, 2006).

החינוך האזרחי-ליברלי ידגיש לכן את הכלים העומדים בפני היחיד בתוך המערכת הפוליטית על מנת להשיג את מטרותיו. הוא יקדם מצד אחד כשרים ומיומנויות אינטלקטואליים ומעשיים

הדרושים לפרט על מנת להשתתף במשחק הפוליטי (Nie, Junn and Stehlik-Barry, 1996) ומצד שני גישה ביקורתית וחשיבה פתוחה. וכפי שהגדיר זאת הרפז: "הגדרה חדשה, מותאמת, של החינוך ההומניסטי-ליברלי יכולה לתאר אותו כ**חינוך להבנה**" (ההדגשה במקור, ר.מ.). הוא אינו מנסה להקנות לתלמידים אידיאות טרנסצנדנטיות של אמת או טוב, אלא מנסה להקנות להם כלים להבנת העולם ולהבנת עצמם (הרפז, 2006).

ערך היסוד של התפיסה החינוכית הוא של "אחריות אזרחית", וחינוך אזרחי ליברלי שואף לייצר שיח אזרחי שמאפשר ליחידים להשפיע על ההתנהלות הפוליטית ולהרוויח ממנה, להעניק כלים להשפעה והשתתפות כזאת ולחנך למעורבות, חשיבה ביקורתית ודעתנות נוכח התנהלות הממשל (יריב-משעל, 2013).

התפיסה הרפובליקנית-לאומית היא תפיסת העולם המקוטבת לתפיסה הליברלית בשאלת האזרחות והגדרת "האזרח הטוב". התפיסה הרפובליקנית-לאומית נשענת על ההנחה כי כל אדם מעוניין בתחושת שייכות לקהילה המדינית שהוא חי בה. כבר אריסטו ראה את האדם כ"יצור מדיני", שמהותו יצירה מוסר ומערכת של ערכים חברתיים-מוסריים משותפים וכינון קהילה הפועלת לאורם:

"המדינה איפוא גם טבעית גם קודמת ליחיד, וכך ברור, שהרי אין היחיד מספיק לעצמו כשהוא נפרד מהמדינה ולפיכך יחסו למדינה כיחסו של כל חלק לכלל שלו" (אריסטו, פוליטיקה, א', עמ' 13-15)

התפיסה הרפובליקנית רואה בקהילה לא אוסף של פרטים אלא יחידה עצמאית בעלת זהות וערכים משותפים – ה"טוב המשותף". התפיסה הרפובליקנית מדגישה על כן תרומה לקהילה והשתתפות בעיצוב ה"טוב המשותף" (פלד ושפיר, 2005). לפי תפיסה זו המימוש המלא של האזרחות בא על ידי תרומה משמעותית לקהילה. שירות צבאי הוא לדוגמה תרומה חשובה ביותר לקהילה (שפירא, 2010).

תפיסת עולם רפובליקנית מניחה זהות בין השייכות האזרחית לשייכות הלאומית, והיא מגדירה "אזרחות" כנוגעת להיבטים רחבים של זהות אתנית-לאומית. על המחויבות העקרונית לחוקי המדינה נוספת גם מחויבות ערכית להזדהות עם סמלי הלאום, עם הרעיון הלאומי, עם ההיסטוריה הלאומית ועם גופי ידע המוגדרים כבסיס הקיום הלאומי (יריב-משעל, 2013). השיטה

הרפובליקנית מכירה בשונות הטבעית של החברה ובמתחים הנובעים ממנה אך עדיין מבקשת לייצר אמות מידה ברורות של שייכות וזהות לאומיות ומחויבות לכלל, תוך שיח מאפשר וסובלני (שם). הדמוקרטיה הרפובליקנית מדגישה ומטפחת את המשותף לכל קבוצות האוכלוסייה על-ידי גיבוש שפה אחת, תרבות אחת, מערכת סמלים אחת וזהות אחת. גם בה מוענקות זכויות פרט שוות לכל, אך היא בנויה כמדינת לאום ומהווה קהילת-על לאזרחים (סמוחה, 2000).

במעבר לפרקטיקה חינוכית, תפיסת העולם הרפובליקנית מדגישה פטריטיזם, נאמנות ומחויבות לשמירה על הלאום, תרבותו וסמליו המיוחדים. חינוך אזרחי מהזן הרפובליקני יתמקד בלימוד קאנון לאומי משותף ויבקש להדגיש את המכנה המשותף הרחב של הקהילה הלאומית ואת המחויבות האישית של האזרחים כלפי הקהילה והמדינה (יריב-משעל, 2013). לפי יריב-משעל, חינוך אזרחי רפובליקני יוגדר "לימודי אזרחות" ויופנה בעיקר להקניית בסיס ידע רחב על המנגנונים הממשלתיים, מערכת החוקים והזכויות, קאנון לאומי והבנת המחויבויות האזרחיות.

הזהות האזרחית בדמוקרטיה הרפובליקנית פירושה הכרה בכך שכאזרחים במדינה אנחנו קשורים לאזרחים אחרים על ידי אינטרס משותף, המושתת על אתוס משותף. לפי התפיסה הרפובליקנית המדינה מעניקה לאזרח זכויות פוליטיות חיוביות שאינן מבטיחות חופש מהתערבות חיצונית אלא הזדמנות להיות חלק מקהילה משותפת של אזרחים חופשיים ושווים (Habermas 1996; Oldham 1998). החינוך האזרחי הרפובליקני על כן מחנך למחויבות, אהבה ונאמנות לקהילה הפוליטית ולהשתתפות פעילה בזירה הציבורית (ברק ועופרים, 2009). החינוך הרפובליקני יבקש להקנות לתלמידיו את הכלים להשתתפות פעילה בדמוקרטיה וכן יחנך לערכים כמו כבוד לסמלים ולאומה, אחריות, נאמנות ויתמקד בערכים המשותפים לחברי הקהילה (שם). הנחלת נאמנות פטריוטית היא דרך לשיקומה וקיומה של קהילה בעלת מסורת וערכים משותפים, והוא מזוהה כאמור עם תרבות פרטיקולארית, ועל כן אינו זהה למוסר אוניברסאלי כלל אנושי (יונה, 1999).

במדינת לאום ה"טוב המשותף" קשור לערכים לאומיים. לפי לם, חינוך לאומי הוא חינוך המבקש לחזק ביחידים את השתייכותם לעם ולמדינה פרטיקולאריים ולטעת בהם רגשות של הזדהות עם בני עמם, את הרצון להמשיך ולהשתייך ללאום ולמדינה ויחס של כבוד וקרבה לערכים המיוחדים של התרבות הלאומית. את המטרות האלה הוא משיג על ידי טיפוח הזיקה לתרבות הלאומית,

לערכיה ולגיבוריה. החינוך הלאומי כולל גם פעולות המכוונות לטיפוח זהות, שמכוחה יראו עצמם כשייכים לעם מסוים שגורלם קשור בגורלו (לם, 2002). כך, לפי לם:

”החינוך הלאומי כולל בדרך כלל לימוד פרקים בתולדות העם ויצירות ספרות, בעיקר כאלה שיש בהם לחזק את גאוותו של היחיד בעמו, לימוד גאוגרפיה של ארץ המולדת וכד'. במרכז הפעולות של החינוך הלאומי נמצא טיפוח רגישותם של הצעירים לסמלים הלאומיים (הימנון, דגל, מקומות מקודשים), הערצה לגיבורים לאומיים וכד'” (לם, 2002, עמ' 156)

טבלה 4: מאפייני התפיסה הליברלית-אינדיבידואלית אל מול התפיסה הרפובליקנית-לאומית

תפיסה רפובליקנית-לאומית	תפיסה ליברלית-אינדיבידואלית	
הקהילה (הלאום)	הפרט	יחידת הבסיס
ערכים לאומיים: מחויבות, אהבה ונאמנות לקהילה הפוליטית והשתתפות פעילה בזירה הציבורית	ערכים אוניברסאליים: ערכי יסוד של כבוד האדם, שוויון ערך האדם וזכויות הפרט	ערכי יסוד
הקהילה המדינית היא יחידה עצמאית בעלת זהות וערכים משותפים	המדינה היא תוצר של אמנה חברתית בין פרטים שנועדה להגן על האינטרסים הפרטיים שלהם	הנחת יסוד בנוגע למדינה
פטריאטיזם, סולידריות ומעורבות בקהילה	התנהגות ספקנית וביקורתית	ערכים מרכזיים לאזרח הטוב
גופי ידע הקשורים למורשת וההיסטוריה הפרטיקולאריים	ערכים ומיומנויות אזרחיות לצורך ביקורת אזרחית על השלטון	דגשים זידקטיים

לסיכום, תפיסות העולם האלה מביאות לידי ארבעה הבדלים משמעותיים בחינוך בכלל ובחינוך לאזרחות בפרט:

1. התפיסה הליברלית תדגיש את הפרט כיחידה הבסיסית של המדינה ואילו התפיסה הרפובליקנית תדגיש את הקהילה (או את הלאום).
2. תפיסה ליברלית תחתור לחינוך לערכים אוניברסאליים ובעיקר ערכים של סובלנות ופלורליזם, ואילו התפיסה הרפובליקנית תדגיש ערכים לאומיים פרטיקולאריים.

3. התפיסה הליברלית תחנך להתנהגות אזרחית ספקנית וביקורתית ואילו תפיסה רפובליקנית מעריכה פטריוטיזם ומעורבות בקהילה.
4. ככלל, כיוון שהתפיסה הרפובליקנית היא יותר פרטיקולארית היא תדגיש גופי ידע מסוימים – כגון לימודי המורשת וההיסטוריה הלאומיים, ואילו התפיסה הליברלית תעדיף להדגיש ערכים ומיומנויות על פני גופי ידע.
- להלן נבחן את מדיניות השרים לאור שני אבות הטיפוס הללו.

לימור לבנת

עם כניסתה לתפקיד פרסמה לימור לבנת דברים למחנכים במערכת החינוך שהיוו מעין "אני מאמין" חינוכי:

"מראשית העם היהודי היו הלימוד והחינוך, לאורך כל הדורות, בסיס קיומו, מורשתו וערכיו של העם. חינוך בעיני אינו רק הקניית הרגלים, דרכי חשיבה, מיומנויות למידה והשכלה ורכישת ידע ומידע; חינוך הוא בראש ובראשונה טיפוח ערכים של הכרה ואהבה של התלמידים לעם, למולדת, לארץ. בכוונתי להפוך את החינוך לערכים לאומיים, יהודיים וציוניים, דמוקרטיים, הומאניסטיים ופלורליסטיים, לשיח ולעשייה החינוכיים המרכזיים במערכת החינוך... חינוך ערכי פירושו חינוך לאהבת המולדת והעם, לאהבת אחים, לאזרחות טובה, לדמוקרטיה, לכבוד הדדי, לסובלנות, לזכויות האדם ולחירותו ללא הבדל בין גבר לאישה, בין ימין לשמאל ובין דתות ולאומים שונים ותרבויות שונות, חינוך למעורבות ולכיבוד שלטון החוק" (חוזר מנכ"ל סא/9)

על חשיבותם של הערכים לפעילותה כשרת חינוך העיד גם פרופ' יעקב כץ, ששימש כיו"ר המזכירות הפדגוגית בתקופתה של לימור לבנת: "ניסינו לדבר באופן ברור על התכנים ולהכניס אותם, זה במידה מסוימת מלאכותי, לתכנית הלימודים של האזרחות. הכנסנו את זה לתכנית הלימודים שדי שיקפה את תפיסת העולם (שדגלנו בה ר. מ.)."

את חזונה הכללי לגבי מדיניות המשרד ניסחה לבנת בתכנית שנקראה "להניף דגל חינוכי ערכי"⁴, שהציבה שלושה דגלים מרכזיים למשרד בניהולה: צמצום פערים למתן הזדמנות שווה, טיפוח

⁴ ניתן לראות בקישור: <http://edu.gov.il/moe/pedagogy/download/hinuch2001.ppt>, תאריך כניסה: 22/9/2014

ערכי חברה יהודית-ציונית ודמוקרטית-הומניסטית ופיתוח מקצועי של המורות והמורים. את מדיניותה הציגה לימור לבנת, בין היתר, בועדת החינוך של הכנסת שהתכנסה בתאריך 14.5.2001, כחודשיים לאחר כניסתה לתפקיד שרת החינוך, בנושא "סקירת מדיניות שרת החינוך".

בפתח דבריה בועדת החינוך תיארה את הרציונאל העומד בבסיס התכנית:

"ראשית אני מאמינה שבית הספר צריך לחנך לערכים, מעבר להיותו המקום שבו ילדים ובני-נוער קונים ידע והשכלה. אני יודעת שהיום, בעידן של הגלובליזציה, שנהוג לחשוב שבעולם כולו יש רק צד אחד ואמצעי התקשורת המודרניים מחברים את קצווי העולם עם קצווי העולם... יש מי שחושבים שהמשמעות של זה צריכה להיות, שאנחנו כמדינה, אנחנו כעם, לא צריכים בכלל להיות עם ערכים לאומיים שלנו, אלא יותר להיות חלק מתוך הכפר הגלובלי, מתוך העולם הערכי, ההומניסטי, הדמוקרטי של רוב מדינות העולם. אני חושבת אחרת. אני חושבת שאין כל סתירה... אנחנו צריכים לפתח את שני הדברים, הן את הנושאים הטכנולוגיים... והן את החלק של השורשים שלנו, התרבות, הבסיס היהודי, הדתי, הלאומי, הציוני, שבגינו אנחנו נמצאים פה".

התכנית "להניף דגל חינוכי ערכי" הציבה כאמור שלושה דגלים מרכזיים לפעילות משרד החינוך, ואת כיווני הפעולה ליישומם.

בהתייחס לדגל הראשון, צמצום פערים למתן הזדמנות שווה, הציבה לבנת חמישה יעדים עיקריים: העלאת שיעורי הזכאות לבגרות, צמצום הנשירה, חיזוק החינוך הטכנולוגי, הרחבת התלמידים הנמצאים בפנימיות יום וכן המשך פעילות תכנית החומש למגזר הערבי (שייסד וקידם שר החינוך שקדם לה יוסי שריד).

בהתייחס לדגל השני, טיפוח ערכי חברה יהודית-ציונית ודמוקרטית-הומניסטית, הציבה לבנת שישה יעדים עיקריים: טיפוח מורשת תרבות ישראל (יישום דו"ח שנהר⁵), קידום החינוך

⁵ ניתן לראות בקישור:

http://www.panim.org.il/text/upload/pluralism_library/%D7%93%D7%95%D7%97%20%D7%A9%D7%A0%D7%94%D7%A8.doc

תאריך כניסה: 22/9/2014, A0%D7%94%D7%A8.doc

לדמוקרטיה (יישום דו"ח קרמניצר ; קרמניצר, 1995), קידום שוויון הזדמנויות בין המינים, מניעת אלימות (יישום דו"ח וילנאי⁶), מניעת שימוש בסמים ואלכוהול וטיפול כישורי חיים.

הדגל השלישי של התכנית הרב שנתית היה פיתוח מקצועי של המורים, והגדיר יעדים כגון פיתוח מסלולי קידום, הכשרת המורים לחינוך לערכי לאום וחברה, עידוד הסבת אנשי היי-טק להוראת מדעים, העלאת שכר המורה המתחיל והגדלת מכסות לפרישה מוקדמת.

לענייננו מרכזי הדגל השני שכולל טיפוח ערכי חברה יהודית-ציונית ודמוקרטית-הומניסטית. במסגרת הדגל הזה בוצעה סדרה של צעדים שפורטו בחוזרי מנכ"ל ובתכניות העבודה ואותם נפרוש להלן.

מוקד מרכזי של המשרד בניהולה של לבנת היה דווקא בתחום שלא נוגע באופן ישיר לאחת מתפיסות העולם שהגדרנו ונגע למניעת אלימות (יישום דו"ח וילנאי⁷), מניעת שימוש בסמים ואלכוהול וטיפול כישורי חיים⁸.

בנוגע לחינוך לאזרחות ודמוקרטיה לבנת הודיעה כי תפעל ליישומו של דו"ח קרמניצר, אך עם הדגשת נושאים מסוימים :

"מראש אמרתי, שאנחנו לא חושבים שכל מה שנעשה בעבר הוא לא טוב. אדרבה, אני סבורה שגם דוח שנהר, גם דוח קרמניצר וגם דוח וילנאי בנושא מניעת האלימות הם דוחות חשובים שצריך ליישם אותם, ולזה אנחנו נפעל, כדי ליישם את שלושתם בתוך המערכת. לא טענתי שהמצאנו את הגלגל בעניין הזה, אבל אנחנו נדגיש נושאים שלצערי לא באו לידי ביטוי מספיק, ואנחנו סבורים שצריך להדגיש אותם בבית הספר כמחנך, ולא רק כגורם שמקנה השכלה, ידע ואינפורמציה. לצורך זה אנחנו צריכים לעשות את כל התוכניות הללו, שהן תוכניות טובות" (דיון בוועדת החינוך של הכנסת בתאריך 14.5.2001)

כך גם העיד יעקב כץ :

⁶ ניתן לראות בקישור :

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/aklim/aklimHinuchi/nediniyut/DochVilnai.htm>

תאריך כניסה : 22/9/2014

⁷ ראה הערה 6

⁸ עד שנת 2005 נצפתה עלייה בכל שנה במספר מקרי האלימות המדווחים במערכת החינוך. 2001 היוותה שנת שיא וייתכן כי דעת הקהל החזקה הביאה למיקוד מתבקש בתופעה

"היינו מתחת לרושם של דו"ח קרמניצר וניסינו ככל יכולתנו לממש את הדו"ח כשבאופן אובייקטיבי היה ספק רב מאוד אם אפשר היה לממש את זה. עשינו מאמץ גדול מאמץ סיזיפי ולא מוצלח במיוחד... עשינו מה שיכולנו לעשות: הכפלנו את לימודי החובה, דאגנו לתכנית לימודים משופרת וחדשה. עשינו כל מה שיכולנו כדי שכל מי שירצה יוכל לעשות חמש יחידות. זאת הייתה מהפכה לכאורה"

במסגרת המאמצים ליישום דו"ח קרמניצר יושם ניסוי בתוכנית לימודי "מולדת, חברה ואזרחות" לכיתות ב'-ד' החל מתשס"ב-2001, בכיתות ח' יושמה תכנית לימודי "מסע אל הדמוקרטיה", ובכיתות י'-י"ב הודיעה לבנת על הרחבת לימודי אזרחות לכל התלמידות והתלמידים ואפשרות לגשת לבחינת בגרות, בהיקף של 5 יח"ל כאשר היחידה השלישית, הינה מיזם בעבודה אישית בקהילה.

ניתן לראות כי לבנת יישמה את דברי דו"ח קרמניצר כלשונם בהרחבת לימודי האזרחות הנלמדים לאורך שנות הלימודים, אך בחרה ליישם את רוח הדו"ח – תפיסה כוללת של חינוך אזרחי בביה"ס – לגבי נושאי לימוד הקשורים למורשת ישראל, שהיו קרובים ללבה ולאידאולוגיה הפוליטית שלה.

יו"ר המזכירות הפדגוגית שלה מתאר את העקרונות שהנחו אותו בתפקידו:

"אין חינוך בלי תפיסת עולם. אין חינוך סטרילי. זה לא מתמטיקה, זה לא המורה למתמטיקה שיכול להיות ימני, שמאלני, ליברלי, שמרני. זאת אותה מתמטיקה שתיים ועוד שתיים זה ארבע בכל מצב ובכל מקום. אבל כשמדובר על התייחסות למדינה יש ודאי דעות שונות.... אני חשבתי שאנחנו צריכים לחנך את הילדים לאהוב את הארץ, להיות ציוניים, לכבד את החוק, לכבד את המדינה, לכבד את הזולת. לקבל את האקסיומה שזאת מדינה דמוקרטית ויהודית. להתייחס לכל אדם באופן שוויוני"

הראשון שבצעדים אלה היה הנהגת לימודי "מורשת תרבות ישראל". החל משנת הלימודים תשס"ב-2001, הונהגה שעת "מורשת" בכל כיתה, בחטיבות הביניים, שמטרתה הקניית תודעה יהודית-ציונית. אך מעבר לשעות הלימוד החינוך למורשת ישראל תחת הנהגתה של לימור לבנת פעל בכיוונים פדגוגיים ודידקטיים רחבים, בהתאם לתפיסה הכוללת שעלתה מתוך דו"ח קרמניצר.

סביב התכנית נבנתה גם תכנית סיורים מודרכים באתרי מורשת (חוזר מנכ"ל תשסד/6), אולימפיאדה לבניית אתרי אינטרנט בנושאים העוסקים ב"זהות ישראלית" (חוזר מנכ"ל תשסג/4), שעשועון ידע בנושא "תכנית 100 מושגים במורשת, ציונות ודמוקרטיה" (חוזר מנכ"ל תשסד/7(א)) וכן הונהגה הענקת פרסים שנתית לבתי ספר שהגיונה הוגדר בחוזר מנכ"ל תשס"ד/5 :

"שרת החינוך התרבות והספורט, חה"כ לימור לבנת, והנהלת המשרד רואים חשיבות רבה בהוראת "מורשת תרבות ישראל", המעצבת את דמותה של המדינה ואת תודעת אזרחיה. ברוח זו ובמטרה לסייע לבתי-הספר בהעמקת הידע ובחינוך לערכי תרבות ישראל הופצה בשנת הלימודים התשס"ב תכנית מסגרת, "מורשת תרבות ישראל", המיועדת לחטיבות-הביניים. כדי לעודד את בתי-הספר להפעיל תכנית זו בצורה המיטבית וכדי להביע את הערכת משרדנו לפועלם הוחלט שבתי-הספר שיימצאו ראויים לכך יזכו בפרסים ובתעודות הערכה"

כמו כן, החל משנת הלימודים תשס"ד הונהגה תכנית "מאה המושגים" שתכליתה "בניית בסיסי ידע במורשתו של כל מגזר (יהודי, ערבי ודרוזי), בציונות ובדמוקרטיה הישראלית" (חוזר מנכ"ל תשסד/8(א)). ע"פ חוזר המנכ"ל "100 המושגים משמשים תשתית תרבותית-חינוכית בנושאים שהם במרכז הווייתנו כמדינה יהודית ודמוקרטית", כלומר מהווים חלק מתפיסת החינוך האזרחי של לבנת.

נושא נוסף שהושם במרכז התכנית החינוכית של לבנת היה חיזוק הקשר עם ירושלים. כך הוחלט כי בכיתות יילמד מקצוע חדש "ארץ ישראל וארכיאולוגיה" שפרקי המבוא שלה יתמקדו בירושלים. וכן יושמה תכנית "בשבילי ירושלים" – תכנית משרד החינוך לעידוד הסיורים בירושלים:

"התהליך יהיה חלק מתכנית הלימודים, ויושתת על כמה עקרונות שתכליתם: חיזוק הקשר אל ירושלים: התלמידים יערכו היכרות בלתי אמצעית עם העיר ועם סמליה; העצמת החוויה: התלמידים יסיירו באתרים בירושלים המייצגים פרקים בתולדות עם ישראל, המפעל הציוני, ההתיישבות והביטחון; הפנמת המסר הערכי: התלמידים יבינו את משמעותה הרוחנית של ירושלים לעם ישראל בכל הדורות ויעמדו על המציאות המורכבת בירושלים של היום...."

התכנית החינוכית כוללת את שלושת מעגלי המסר האלה :

מורשת עם - נקודות מפנה בתולדות עם ישראל בירושלים ומקומה כמרכז דתי ליהודים, לנוצרים ולמוסלמים; בירה ומוסדות שלטון - ירושלים בירת ישראל כמרכז שלטוני שבו נמצאים המוסדות המסמלים את התפיסות ואת הערכים הדמוקרטיים; מוסדות תרבות והנצחה - המוזיאונים הגדולים במדינה ומכלול 'הר הזיכרון' " (חוזר מנכ"ל ס/1)

המורים הוכשרו ל"חינוך לערכי לאום וחברה", ובמסגרת הכשרה זאת הוקצו שעות להפעלת השתלמויות בית ספריות (חוזר מנכ"ל תשס"ו/1) וכן קוים כנס ארצי למורים ולמנהלים להכרת התכנית "מורשת – תרבות ישראל" (חוזר מנכ"ל תשס"ב/3).

במבט לאחור יעקב כץ מבקר את הניסיון שהיה שותף לו לייצר חינוך אזרחי מבוסס ערכים. לטענתו, ניסיונו עם החינוך לאזרחות שכנע אותו כי החינוך לאזרחות צריך להתמקד בהעברת ידע רלוונטי מצומצם (ובעיקרו תרבותי-לאומי) ופחות בחשיבה ביקורתית והקניית ערכים. הוא מדגיש כי החינוך האזרחי במתכונתו הנוכחית אינו רצוי ואינו אפשרי :

"זה ידע, זה לא ערכים. ערכים זה לא רק ידע, ערכים זה תרבות, וקשה ללמד תרבות. תרבות זה דבר שעובר מדור לדור, אפשר לראות את זה בהגדרה של תרבות במילון. תרבות זה מטען היסטורי דתי מסורתי לשוני ספרותי שעובר מדור לדור, שעובר גם בבית הספר אבל גם בכלל בחברה..... ערכים הם לא דבר שניתן ללמד באופן פורמאלי"

את השינוי בפרקטיקה החינוכית הוא משייך לדו"ח קרמניצר :

"נושא הערכים כשהוא נכנס לנושא האזרחות כתוצאה מדו"ח קרמניצר הוא בעצם עומד כחרב על מערכת החינוך. זה השיגעון שלו האובססיה שלו שניתן בבית הספר להפוך את הילד לאזרח יותר טוב... ההילה של ועדת קרמניצר עוד הייתה מאוד חזקה. ועשינו מה שיכולנו לעשות: הכפלנו את לימודי החובה, דאגנו לתכנית לימודים משופרת וחדשה. עשינו כל מה שיכולנו כדי שכל מי שירצה יוכל לעשות חמש יחידות. זאת הייתה מהפכה לכאורה, אבל כפי שאת שומעת אותי זאת מהפכה רעה ונאלת"

יעקב כץ העמיד את נקודת המפנה במעבר לחינוך אזרחי על דו"ח קרמניצר, ששם דגש על חינוך ערכי. כפי שראינו לעיל, לימור לבנת אכן ביקשה לקדם חינוך אזרחי במשמעותו הרחבה שתיארנו: חינוך מבוסס ערכים החורג מכיתת הלימוד והמקיף את כל סביבתו החינוכית של התלמיד. גישה

זו עולה בקנה אחד עם העקרונות המובעים בדו"ח קרמניצר – חינוך אזרחי-ערכי וכוללני, אך לבנת בחרה להדגיש ערכים מסוימים שהתאימו לתפיסת עולמה ושלהרגשתה לא הודגשו מספיק בעבר, ביניהם כמובן: ערכים לאומיים-ציוניים, חיזוק הלימוד של מורשת ישראל והבסיס היהודי-ערכי שלה.

לימור לבנת הייתה שרת החינוך הראשונה שפעלה בעידן החינוך האזרחי, וניתן לראות כי אכן פעלה במסגרתו לקידום ערכים בעלי אופי רפובליקני-לאומי. שימוש זה בקידום ערכים התאפשר כתוצאה מכניסת תכנית הלימודים החדשה באזרחות בתשס"ב-2001 והכנסתו של מקצוע הלימודים "מורשת ישראל" באותה שנה, ולימור לבנת הרחיבה את השפעתם בשימוש בכלים חוץ-כיתתיים כמו סיורים, טקסים ושעשועונים מבוססי חוויה ולא מבוססי ידע.

לבנת כיהנה כשרת החינוך עד ינואר 2006, אז החליפו אותה לתקופות קצרות עד הבחירות שהתקיימו באותה שנה אהוד אולמרט ומאיר שטרית. עם הקמתה של הממשלה ה-31 מונתה יולי תמיר כשרת החינוך במאי 2006 וכיהנה בתפקידה זה עד מרץ 2009.

יולי תמיר

מתחילת כהונתה הבהירה יולי תמיר את חשיבותו של החינוך האזרחי, והציגה את חזונה אליו. תמיר ראתה את החינוך לאזרחות כמרכזי בעבודתה כשרת חינוך, וכחלק חשוב מעבודת משרד החינוך בהנהגתה.

יולי תמיר: "לאורך שנים לא ניתן מספיק דגש ללימודי האזרחות בישראל גם היום למרות שאני הכפלתי את שעות הלימוד באזרחות אני עדיין חושבת שזה לא מספיק... שר תמיד יכול להחליט איפה הוא שם את הכסף שלו, על תגבור בחינות או אזרחות, זאת שאלה של סדרי עדיפויות. זאת הייתה אמירה ברורה שאחד הדברים שחסרים במדינת ישראל במיוחד זה חינוך אזרחי... כשהייתי צריכה להחליט על סדרי עדיפויות תנועות הנוער והחינוך לאזרחות היו שני הנושאים שזכו לתעדוף ערכי וגם לתעדוף תקציבי"

כיו"ר המזכירות הפדגוגית תמיר מינתה את פרופ' ענת זוהר מהאוניברסיטה העברית, שהעידה כי החינוך לאזרחות היה חלק מרכזי מעבודתה, בהנחייתה ועידודה של יולי תמיר, ובהסכמה ובקונצנזוס משותפים ביניהן:

ענת זוהר: "בתקופה שלי החינוך לאזרחות זכה ממש לעדנה. יולי באה מהדיסציפלינה שלה, של פילוסופיה המדינית, הייתה יו"ר התנועה לזכויות האזרח. וכל הנושא של לימודי האזרחות היה מאוד יקר ללבה... הכיוון של יולי תמיר להכפיל את מספר שעות הלימוד ואת המשקל של אזרחות בסך הכל של המקצועות היה בפירוש הנחיה ממנה. באשר לתכנים ולרוח המקצוע – זה לא היה הנחיה זה היה שיח בינינו, הנושא של פיתוח החשיבה והביקורתיות היו דברים שגם אני באתי איתם. מה שבסופו של דבר הוטמע בשטח נולד בקונצנזוס"

דגש מיוחד זה לתחום האזרחות נשא אופי אידיאולוגי מוצהר כחלק מתפיסת עולם סדורה הנוגעת לתחום האזרחות, תפיסה שאותה אפיינו בראשית הפרק קליברלית-אינדיבידואלית, הרואה את הפרט וזכויותיו במרכז העיסוק האזרחי והמדגישה ערכים אוניברסאליים. הכיוון האידיאולוגי של מדיניות המשרד הייתה מוצהרת ומכוונת על ידי יולי תמיר:

יולי תמיר: "להפנים ערכים דמוקרטיים. נושאים של זכויות של פרט, של מיעוט, של קבוצה.... אחריות, שותפות, סולידריות, נושאים שקשורים לזכויות אדם, לזכויות אזרח, לזכויות מיעוטים.... תפיסת עולם ליברלית-דמוקרטית. אני חושבת שמערכת החינוך צריכה לקדם את הערכים האלה. זה בא לידי ביטוי בתחום האזרחות באופן מובהק, כי אזרחות זה תחום שמאוד מדבר על העולם הערכי של האזרחים"

ראייה זאת של החינוך לאזרחות הייתה קשורה לאופי מסוים של אזרח שביקשה לעצב:

יולי תמיר: "מטרתנו (של החינוך לאזרחות ר.מ.) להכין אזרחים שיודעים לחשוב, לבחור, להתנהג כאזרחים וגם לקחת בחשבון את הצורך של אנשים להפנים ערכים דמוקרטיים... אזרחים זקוקים להכנה ולתרגום, כמו בכל תחום. החינוך לאזרחות אמור לעשות את זה... האזרחים אמורים לעבור תהליך אזרחות משותף או בתהליך הזה הם יכולים ליצור משהו שגורם להם לחוש שותפים באותה מסגרת אזרחית"

דגש מרכזי על השינויים האידיאולוגיים שהביאה לעבודתה במשרד, ולחינוך לאזרחות בפרט, היו שינויים פדגוגיים. כך העידה תמיר כי "לא התערבתי בחומר הלימוד, אלא באופן הלימוד, שהוא בעיני הדבר שהשר צריך להתערב בו".

כחלק ממאמץ שיפור הפדגוגיה הוכרז על מדיניות ה"אופק הפדגוגי" (חינוך לחשיבה). מדיניות האופק הפדגוגי ביקשה להשפיע על כלל מערכת החינוך ועל אופן ההוראה והלמידה המתנהלת בה, מלמידה המתמקדת בשינון מידע ללמידה לקראת הבנה ופיתוח החשיבה (זוהר, 2013). המדובר במדיניות שביקשה להשפיע באופן רחב היקף על כלל ההתנהלות החינוכית במערכת החינוך: כל מקצועות הלימוד נדרשו להתאמת ההוראה, בכל שכבות הגיל, מהגיל הרך ועד החטיבה העליונה. למדיניות זאת קשר מיוחד לחינוך לאזרחות, ובמידה רבה מטרתה הייתה לעצב אזרח מאופי מסוים, כפי שניכר מחוזר המנכ"ל שהציג את המדיניות הכוללת:

"אזרחי המדינה הדמוקרטית צריכים להיות בעלי שיקול דעת מוסרי, יכולת לחשוב באופן ביקורתי ויכולת לגבש עמדות מנומקות. כל אלה מצביעים על חשיבות החינוך לחשיבה הן בפן הלימודי של מערכת החינוך והן בפן הערכי שלה. לפיכך חיזוק החינוך לחשיבה הוא התשתית לכלל הפעילות הפדגוגית המתקיימת בבית הספר: רכישת ידע, עריכת היכרות מעמיקה עם התרבות וגיבוש עמדות ערכיות מושכלות" (חוזר מנכ"ל תשס"א/11(א))

תכנית זאת הציגה מאפיינים ליברליים-אינדיבידואליים מובהקים. בוגר מערכת החינוך הרצוי הינו אינדיבידואל ומטרתה העיקרית להעניק לו כלי חשיבה והבנה, שיפתחו את יכולתו להפעיל חשיבה ביקורתית ולגבש עמדה אישית. הדגשים במדיניות זאת היא על הבוגר כאינדיבידואל, ועל פיתוח היכולות האישיות שלו להתמודד עם העולם המשתנה, ועם אתגרי העולם. התכונות הנדרשות ממנו: ביקורתיות, יצירתיות, שיקול דעת, עמדות מגובשות. מטרתה של התכנית אינה פיתוח ההזדהות החברתית, ואין בה משמעות להקשר הלאומי-חברתי המקומי:

"בבסיס ההתחדשות הפדגוגית של מערכת החינוך עומדת השאלה מהי דמות הבוגר של מערכת החינוך הישראלית שיש לשאוף אליה במאה ה-21... הבוגרים העתידיים אינם יכולים להסתפק עוד בגוף ידע קבוע ומוגדר מראש שירכשו בבית הספר, אלא הם זקוקים ליכולות חשיבה גבוהות שתאפשרנה להם לרכוש במהלך חייהם ידע חדש תוך הפעלת שיקול דעת, יצירתיות וביקורתיות. הידע הנלמד צריך להיות משמעותי, מובן ורלוונטי גם לחיים שמוחוץ לבית הספר. היכולות הנלמדות תסייענה לבוגרים העתידיים לתפקד טוב יותר בעולם המשתנה של המחר ולקבל החלטות שקולות... הנחת העבודה היא כי חתירה ממוקדת, מתוכננת ומתואמת לקראת היעד הזה תביא לכך שהבוגרים העתידיים של מערכת

החינוך במדינת ישראל יהיו אנשים משכילים, המותאמים טוב יותר מבעבר להתמודד עם אתגרי המאה ה-21" (חוזר מנכ"ל תשס"ט/1(א))

כפי שראינו התפיסה הליברלית כפרקטיקה חינוכית מרחיבה את לימודי האזרחות מעבר לידע על אזרחות והיא שואפת לפתח אצל התלמידים כשרים ומיומנויות אינטלקטואליים ומעשיים הדרושים לפרט על מנת להשתתף במשחק הפוליטי, כפי שמעידה יולי תמיר:

"היה מקום לתת יותר הזדמנות לפעילויות אזרחיות, לשותפויות, להבנה של המערכת הפוליטית, למעקב אחר החלטות פוליטיות... צריך לרכוש כלים לעקוב אחרי השינויים, להעריך אותם, להעריך את השיקולים שלך לאור איזשהו ידע. הדרך לעבד ידע אזרחי היא מורכבת ומאוד חסרה להרבה מאוד אנשים... לא התערבתי בחומר הלימוד, אלא באופן הלימוד, שהוא בעיני הדבר שהשר צריך להתערב בו"

כחלק מפעילותה לחינוך אזרחי מקיף יותר ערכה תמיר מספר שינויים באופן הלימודים של מקצוע האזרחות. שינויים אלה כללו הרחבת לימודי האזרחות כמקצוע חובה מיחידת לימוד אחת לשתי יחידות לימוד, מה שגרר איתו הכפלת מספר שעות ההוראה שהוקדשו לתחום האזרחות. עם זאת החלטת יו"ר המזכירות הפדגוגית קבעה כי מספר הנושאים ללימוד לא יוכפל, וזאת על מנת לאפשר זמן איכותי לדיון וחשיבה על הנושאים הנלמדים. כמו כן הוחלט על הוספת שעות לימוד כחובה בכיתות ט. חשיבותה של הרחבה זו של שעות הלימוד עולה בחוזר מנכ"ל תשס"ט/3(א) המציג את המעבר לשתי יחידות לימוד ומתאר את משמעותו:

"מקצוע האזרחות, כחלק מהחינוך לאזרחות במערכת החינוך, הוא בעל מטרות מספר: הקניית ידע, הבנה ויכולת ניתוח, שיפוט והכרעה בשאלות חברתיות ופוליטיות, הפנמה של ערכי המדינה ויצירת מחויבות למשטר הדמוקרטי, מסוגלות ורצון להיות אזרח פעיל, מעורב ואחראי" (חוזר מנכ"ל תשס"ט/3(א))

וכן מדבריה של יו"ר המזכירות הפדגוגית ענת זוהר, שהיתה ממונה על יישום השינויים הללו:

"בתקופה שלה (של יולי תמיר ר. מ.) התקבלה החלטה להעלות את לימודי האזרחות מיחידה אחת לשתי יחידות לימוד ולכן התחום הזה קיבל המון תשומת לב. שבאה לידי ביטוי גם במספר השעות הגדול שאני כיושבת ראש המזכירות הפדגוגית השקעתי יותר מכל תחום אחר, וגם בהרבה מאוד תקציבים, חוץ מהכפלת השעות היה יחסית הרבה תקציב

להשתלמויות מורים... ההחלטה שלה כשרה להגביר את לימודי האזרחות התלכדה עם המהלך המדיניות של האופק הפדגוגי של פחות שינון ויותר חשיבה. באזרחות שני המהלכים האלה התלכדו. העובדה שבאזרחות היו הרבה שעות לפיתוח מקצועי אפשרו לי לנצל את השעות האלה כדי לקדם את הנושא של האופק הפדגוגי באזרחות"

במסגרת הרחבת השעות נוספה לתכנית "מטלת ביצוע" מעשית, כחלק אינטגרלי מתכנית הלימודים, שגם היא במהותה מדגישה את ההיבט ההשתתפותי של התלמידים, על פני לימוד פסיבי. מטלת הביצוע היוותה גם היא חלק חשוב מטיפוח אותו אינדיבידואל חוקר, ביקורתי ומעורב העומד ביסודו של החזון הליברלי:

"מטלת הביצוע, שהיא חלק אינטגרלי מהתכנית בהיקף 2 יח"ל, נועדה להיות מרכיב של אזרחות פעילה ושל הערכה ללמידה בצורה של מטלת חקר. בכך היא מגשימה את היעדים שהוצבו בדוח קרמניצר ובתכנית הלימודים בדבר מיומנויות אזרחיות ולימודיות ובדבר חינוך לאזרחות פעילה ומעורבות אזרחית" (חוזר מפמ"ר תשס"א)

כפי שראינו תפיסה ליברלית-אינדיבידואלית שמה דגש מיוחד על גישה ביקורתית, ספקנות ומיומנויות חשיבה ואוריינות אזרחית כדי שהאזרחים יוכלו לבחון בצורה ביקורתית את המגמות החברתיות והפוליטיות. הן יולי תמיר והן יו"ר המזכירות הפדגוגית שלה ענת זוהר הבהירו כי זה היה חלק חשוב מהחינוך האזרחי כפי שהן ניסו לקדמו:

יו"ר תמיר: "בדמוקרטיה אנשים הם ביקורתיים הם מוכנים לבחון את מה שהשלטון אומר להם הם לא מקבלים את זה כמו בן מאליו. זה חלק מהחשיבות של היכולת שלהם להביע דעה משל עצמם, למה אנחנו שואלים כל אדם לדעתו ולא מקבלים איזה כהחלטה כוללת אנחנו מאמינים שכל אחד יכול וצריך לגבש את עמדתו, והעמדה הזאת מבוססת על ביקורת, חשיבה ולמידה. אז אדם שהוא לא ביקורתי כל מה שיגידו לו יהיה מקובל עליו הוא מהדהד את קול השלטון הוא מפסיק להיות אזרח דמוקרטי"

ענת זוהר: "התפיסה שלי היא שחינוך לדמוקרטיה כרוך בחשיבה ביקורתית. בפיתוח אזרח עם יכולת לחשיבה ביקורתית וגם לשיח ציבורי גם בתנאי קונפליקט"

בחוזר המפמ"ר למורים לאזרחות הועמד השינוי על עקרונות דו"ח קרמניצר והעמיד את חשיבות השינוי על היכולת להקדיש את שעות ההוראה הנוספות לפיתוח מיומנויות חשיבה ודיון ערכי. כך

החוזר קבע כי "עם המעבר להוראת 2 יח"ל נוכל סוף-סוף לממש את מלוא המטרות של התכנית, ולהקדיש זמן מספיק לידע, להבנה, למיומנויות החשיבה, לדיון ערכי ולפעילות אזרחית" (חוזר מפמ"ר תשס"ט/1).

כאמור, מדיניות ה"אופק הפדגוגי" של השרה תמיר הייתה קשורה קשר הדוק לזהות אזרחית מסוימת שביקשה לטפח ועל כן חשיבותם הגדולה של הצעדים שנקטה בתחום לימודי האזרחות, ביניהם הרחבת לימודי החובה והוספת מטלת הביצוע:

"מטרות תכנית הלימודים של מקצוע האזרחות מותאמות למטרות "האופק הפדגוגי", והן אף מיושמות כיום בפועל בבחינות הברות. המעבר ל-2 יח"ל יוביל לשיפור בתחום זה, הן בעבודה מחודשת ומעמיקה יותר בנושא מיומנויות החשיבה במסגרת הלמידה ודרכי ההערכה הקיימות, והן במסגרת מטלת הביצוע, שהיא מרכיב חדש בדרכי ההערכה לכלל התלמידים" (שם)

כן נקבע כי תפקידו של מקצוע האזרחות בעקבות הרחבה זאת הינו "השינוי ההדרגתי מהתמקדות בלמידה המדגישה בעיקר שינון, הפעלת מיומנויות חשיבה בסיסיות ותרגול כללים נוקשים לפתרון בעיות ללמידה המדגישה פיתוח הבנה מעמיקה של התכנים, יכולות למידה וחשיבה מורכבות יותר, רלוונטיות לתלמידים, למידה פעילה, וגיוון בדרכי ההערכה" (שם)

שינוי נוסף שערכה תמיר הוא בתכנית הלימודים במקצוע "תרבות מורשת ישראל" (שיוצגו להלן), וביטול תכנית "מאה המושגים", שייסדה לבנת. שינויים אלה היו בעלי משמעות מיוחדת לשאלותינו ומעידים על תפיסת עולם ליברלית-אינדיבידואלית כפי שנראה להלן. על השינויים שערך גדעון סער לאחר תקופתה הצרה יולי תמיר בראיון שערכתי איתה:

"היה ניסיון להכניס לשעות האזרחות יותר יהדות, היה ניסיון לסגת מהתכנים הדמוקרטיים-ליברליים שאני דוגלת בהם. זה מצער כי יש הרבה שעות ללמוד יהדות וציונות וארץ מולדת וכל מה שקשור לשאלות הפרטיקולאריות. דווקא הנושאים האוניברסאליים נדחקים לשוליים, זאת הייתה המטרה של התגבור של האזרחות לתת מקום גם לנושאים האלה. לצערי זה לא שרד את השר שבא אחרי".

ראינו איפוא כי מייד עם כניסתה לתפקיד הובילה יולי תמיר חזון שונה של חינוך אזרחי מקודמתה בתפקיד. במרכזו הועמד אזרח אינדיבידואלי נטול מאפיינים לאומיים פרטיקולאריים.

תמיר ובאת כוחה זוהר הדגישו פיתוח של כשרים אינטלקטואליים של ניתוח, חשיבה והבנה וערכים של ספקנות וביקורתיות על פני ערכים לאומיים וציוניים. לצורך כך, שתיהן שמו במרכז הבמה את החינוך לאזרחות, על ידי הרחבה של שעות הלימוד והוספת תקציבים, אך העניקו לו דגש ליברלי ברור ומוצהר, כפי שהעידה תמיר בשיחתנו איתה.

הבוגר הרצוי של המערכת כפי ששתיהן הדגישו הוא אזרח חושב, ביקורתי, אינדיבידואל שהפנים ערכים אוניברסאליים ומדגיש זכויות פרט. הדגש של שתיהן היה פדגוגי: פיתוח של מיומנויות חשיבה ואוריינות אזרחית. זוהר בתמיכתה של תמיר קידמה את החינוך לחשיבה, שהוא לטענתה בעל חשיבות קריטית לחינוך ערכי יותר מאשר לרכישת ידע (זוהר, 2012). משרד החינוך בהנהגתן הוביל את מדיניות ה"אופק הפדגוגי", שהייתה בעלת חשיבות מיוחדת לחינוך אזרחי, כיוון שהוא לטענת זוהר מבוסס על פיתוח שיקול דעת מוסרי וחשיבה ביקורתית (שם). גם זוהר וגם כץ ראו חשיבות גדולה בדו"ח קרמניצר כבסיס עקרוני מכונן של עקרונות החינוך האזרחי-ערכי, אך זוהר מציינת את תכנית הלימודים תשס"ב-2001 כנקודת מפנה כיוון שלטענתה "מטרות אלה (מטרות של חינוך לחשיבה, ר.מ.) היו בגדר חידושים שהוכנסו בסוף שנות התשעים, ולא באו לידי ביטוי כלל בתכנית הלימודים הישנה באזרחות" (שם, 49). שינוי זה הוביל לשינוי מרכזי נוסף והוא הכנסתן של שאלות המדגישות מיומנויות חשיבה וניתוח לבחינת הבגרות באזרחות (שם).

פעולותיה של תמיר היו צעדים דרמטיים ששינו את המוקד הערכי והפרקטיקה החינוכית של החינוך האזרחי מן הקצה לקצה, אך מייד לאחריה התמנה שר חינוך שלא היה שותף לתפיסת עולמה. גדעון סער, חבר מפלגת הליכוד, היה ידוע בעמדותיו הלאומיות, והבטיח לערוך שינויים מרכזיים בהתאם לתפיסתו עם כניסתו לתפקיד במרץ 2009.

גדעון סער

מייד עם מינויו לשר החינוך הציב סער את נושא חיזוק הערכים היהודיים והלאומיים כנושא בעל חשיבות מרכזית בחברה הישראלית, וכנושא מרכזי לטיפול מערכת החינוך בניהולו:

"לדעתי, המשבר הכי משמעותי והכי מסוכן לעתידנו כחברה וכמדינה הוא משבר הערכים. כולנו חשים איך יותר ויותר נפרמים האתוסים הלאומיים והערכיים שלנו. פרימה של היסודות הרוחניים שהביאו אותנו לכאן מכל קצוות תבל: הזכות שלנו על הארץ, הייעוד שלנו כעם וכמדינה, המורשת היהודית, הערכים שמגולמים במגילת העצמאות, ערכים

אוניברסאליים ויהודים: חירות, שוויון, זכויות אדם, כבוד האדם, צדק חברתי וסולידריות
חברתית.

אם לא נזכור מי אנחנו, מאיפה באנו, מה החזון שאיתו הגענו להישגים האדירים שאליהם
הגענו כאן – נתקשה להתמודד עם האתגרים שלפנינו ולא נדע להוביל את ישראל לפגוש את
ייעודה" (נאומו של שר החינוך עם כניסתו למשרד החינוך 11/04/2009).

עם כניסתו לתפקיד הגיש גדעון סער בפני הממשלה את התכנית הארבע-שנתית "מדינת ישראל
מאמינה בחינוך"¹⁰, ששימשה כחזון חינוכי ותכנית עבודה לכל מהלך תפקידו במשרד. התכנית
הציבה שתי מטרות מרכזיות למשרד החינוך בניהולו של סער: חיזוק הערכים ושיפור ההישגים.

כפי שנראה תפיסת העולם של סער הייתה באופן מובהק רפובליקנית-לאומית. כפי שעולה
מהיעדים שהוצבו לפעילות המשרד (וכן מפעילותו בפועל, כפי שנראה להלן) הערכים אותם ביקש
סער לחזק היו ערכים לאומיים-פרטיקולאריים. קווי המדיניות שהתווה נועדה לחזק את הקהילה
המשותפת באמצעות טיפוח האתוס הציוני-יהודי המשותף, התרבות היהודית וסמליה המרכזיים:
ארון הספרים היהודי, ארץ ישראל בכלל וירושלים בפרט, ההיסטוריה היהודית והשפה העברית.

במסגרת קידום מטרת העל של המשרד "חיזוק הערכים" הוגדרו מספר רב של יעדים לביצוע:
בניית, חיזוק והטמעת תוכניות להעמקת הערכים הדמוקרטיים והאזרחיים, בניית, חיזוק
והטמעת תוכניות להעמקת הזהות היהודית, הציונית והישראלית, הכרות והזדהות עם ירושלים,
בירת מדינת ישראל והעם היהודי, עידוד הגיוס לצה"ל ולשירות הלאומי-אזרחי, עידוד פעילות
בתנועות הנוער וחיזוקן, וחיזוק הקשר בין החברה האזרחית למערכת החינוך על ידי הגדלת היקף
ההתנדבות למערכת (משרד החינוך, "ממשלת ישראל מאמינה בחינוך", 2009).

כל אלה נשאו אופי לאומי מובהק, כפי שתיאר את עבודתו כיו"ר המזכירות הפדגוגית ד"ר צבי
צמרת:

⁹ ניתן לראות את הנאום המלא בקישור: <http://www.gideonsaar.com/167723>. תאריך כניסה: 22/9/2014.

¹⁰ מתוך אתר משרד החינוך בקישור: http://meyda.education.gov.il/files/owl/hebrew/alsederhayom/education_presentation_final_opt.pdf
f. תאריך כניסה: 22/9/2014.

“פעלתי למשל בתכניות לימודים בתנ”ך ובתכניות לימודים בספרות, באירועים מסוימים שיזמתי, ובדיבייטים שחוללתי, ובלימוד בע”פ של פרקי תנ”ך. בכל הכיוונים. כמו שפועלים גם בחינוך הפורמאלי וגם בחינוך הלא-פורמאלי. לא הייתי אחראי על החינוך הלא-פורמאלי אבל היו בהחלט דברים שעשיתי גם בכיוון הזה קצת. כמה שאפשר לפעול. אני מאמין שבית הספר התיכון שבו התמקדתי הרבה יותר ממערכות אחרות, צריך להביא לידי זה שאנחנו נצא אנשים חושבים ומושרשים יותר ולא רק ביקורתיים יותר”

כחלק מהתפיסה הכוללת של חינוך אזרחי, שהתפרשה ברוח החינוך האזרחי אל מחוץ לכיתת הלימוד, קידם משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית שורה של פעילויות חוץ-כיתתיות שנועדו לקדם את מדיניות השר לחיזוק הערכים היהודיים והציוניים. מוקד מרכזי של פעילות חוץ-כיתתית היה תכניות הסיורים “נעלה לירושלים” ו”ביקור בארץ האבות”, והרחבת מיזם “מסע ישראלי”, תוכנית השמה דגש על חיזוק תחושת השייכות לעם ישראל ולארץ ישראל, תוך העמקת הזהות היהודית, הציונית והישראלית בקרב בני הנוער (משרד החינוך, “ממשלת ישראל מאמינה בחינוך”, 2009, עמ’ 8-9)

תכנית “נעלה לירושלים”, נבנתה במטרה לעודד את תלמידי בית הספר היסודי, חטיבת הביניים והחטיבה העליונה לסייר בירושלים ולהדק את הקשר שלהם עם העיר:

“לירושלים בירת ישראל משמעות ייחודית בחיי העם היהודי, ובה נעוצים שורשי קיומנו. היא המרכז הלאומי, הרוחני והדתי של עם ישראל ושל רבים מאזרחי ישראל. החינוך לאהבת ירושלים, להכרת תולדותיה ולהבנת התרבות והמסורת שנוצקו סביבה הוא מיעדיה המרכזיים של מערכת החינוך” (חוזר מנכ”ל תשעג/6)

נושאי הסיורים הוגדרו על ידי משרד החינוך ומטרתם לחזק את המורשת ההיסטורית-תרבותית היהודית והישראלית כחלק משמעותי בזהות האזרחית והאישית של התלמידים באמצעות ביקור באתרי מימי בית ראשון או בית שני, אתרי מורשת קרב או אתרים הקשורים למוסדות החוק והשלטון (שם).

התכנית “ביקורים בארץ האבות”, הייתה תכנית סיורים לחברון, שגם היא פעלה במסגרת יעדי המשרד לחיזוק הערכים והעמקת ההזדהות עם המורשת היהודית. במסגרת התכנית המשרד פעל לעידוד סיורי תלמידים לחברון, “ערש האומה”:

"לדברי שר החינוך ביקורי התלמידים בחברון יביאו להכרת השורשים ההיסטוריים של עם ישראל, כל יהודי צריך להכיר את השורשים ההיסטוריים של עמו... התוכנית עוסקת בסיפור האזור, בדגש על חיזוק המורשת היהודית בקרב בני הנוער במדינת ישראל, בהקניית ידע היסטורי והעמקתו, לימוד תוך כדי חוויה ומפגש מרגש עם ההיסטוריה של המקום - קברי אבות ועוד. בנוסף מציגה התוכנית את המאחד בין חלקי העם השונים תוך לימוד ושיח על מקורות עם ישראל, מורשתו, תרבותו וחיזוק הזהות היהודית והזדהות של בני הנוער עם מדינת ישראל" (מתוך: תוכנית חינוכית ערכית ביקורים בארץ האבות, משרד החינוך¹¹, ההדגשות במקור, ר.מ.).

בנוסף פעל סער להעמיק את ההיכרות עם סמלים לאומיים מרכזיים: תכנית "ערכת התקווה" פעלה להעמקת ההיכרות עם ההמנון הלאומי, נקבע כי כל גני הילדים הממלכתיים יפתחו כל שבוע בהנפת דגל ישראל ושירת "התקווה" וחודש חידון התנ"ך למבוגרים. המטרות של פעילויות אלה הייתה ברורה ומוצהרת:

"הגננת תפתח את השבוע בהנפת הדגל ושירת ההמנון. עד יום העצמאות כל הילדים יכירו את המילים של ההמנון המדינה, הגננת תכיר ותלמד את הילדים את סמלי המדינה (סמל, דגל, המנון) בהקשרים הרלוונטיים ובאירועים שונים בגן אחת לשבוע. הגננת תטפח את הזהות ואת תחושת השייכות החברתית-לאומית והמסורתית של הילדים לאורך כל השנה" (מתוך ההנחיה של משרד החינוך לגנים¹²)

"התנ"ך מגלם את החזון והערכים שלנו, כמו גם את הזיכרון ההיסטורי המשותף של עמנו. הוא הספר מכוון-התרבות שלנו ובמידה רבה של התרבות המערבית כולה. הוא מקור ההשראה ונקודת-המשען לכתבי קודש וגם לספרות חולין. הוא מקור האסוציאציות שלנו. מטרותינו- לעודד את ההתעניינות, הלימוד והעיון בתנ"ך, הבסיס התרבותי של עמנו. לחזק את ההזדהות עם הערכים האנושיים, הלאומיים והחברתיים של התנ"ך. להעמיק את הקשר

¹¹ בקישור:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Jerusalem/Templates/RegularText.aspx?NRMODE=Published&NRNODEGUID=%7bC453D982-9698-4664-939F-DEB8A7BFCABF%7d&NRORIGINALURL=%2fEducationCMS%2fUnits%2fJerusalem%2fPeiluyotBaMachoz%2fHevra%2fbikurim%2ehtm&NRCACHEHINT=NoModifyGuest#_Toc317511246

¹² בקישור <http://www.gideonsaar.com/167979>

לארצנו ולמורשתנו, ולהעשיר את הלשון העברית" (גמר חידון התנ"ך למבוגרים-נאום שר החינוך גדעון סער, ל' כסלו תשע"א)

סער קבע את שנת תשע"א כ"שנת השפה העברית במערכת החינוך", וככזאת נקבעו פעילויות רבות לחיזוק מיומנויות של קריאה ושימוש בשפה המדוברת והכתובה. בחירה זאת אינה מקרית ויש בה יסוד חינוכי לאומי-פרטיקולארי מובהק. כפי שראינו לשפה חלק משמעותי בזהות הלאומית, וחיזוקה משמעו חיזוק מרכיב חשוב של הקהילה המשותפת:

"ייסוד התרבות האנושית הוא השפה. ביסוד תרבותנו הלאומית – השפה העברית... תחיית הלשון העברית היא ללא ספק יסוד מרכזי בהתחדשותנו הלאומית, הוצאתה מגדרה החתום של "לשון הקודש" והפיכתה לשפה לאומית מתחדשת. הלשון היא צוהר להכרת התרבות והמורשת" (סער, דבר השר לחוזר המנהל הכללי לשנת השפה העברית חוזר מנכ"ל תשע"א/3(ב))

ערך רפובליקני חשוב אותו ביקש לחזק סער הוא פטריוטיזם ותרומה למדינה ולחברה. במסגרת זאת פעל סער לעידוד פעילות בתנועות נוער, לחיזוק הקשר בין החברה האזרחית למערכת החינוך והגברת ההתנדבות ובעיקר לעידוד הגיוס לצה"ל ולשירות הלאומי האזרחי. במסגרת מטרה זאת משרד החינוך בנה תוכנית חינוכית המותאמת לכל בית ספר ע"פ מאפיינים מסוימים. בנוסף, פעילות ממוקדת ומורחבת בוצעה בבתי ספר עם נתוני גיוס נמוכים, והוביל מיזמים בשיתוף עמותות וארגונים פרטיים כמו "אחריי".

חשוב לציין כי מינהל חברה ונוער במשרד החינוך פועל באופן תמידי, ללא קשר לזהות השר לעידוד הגיוס לצה"ל, ותכנית מקיפה פורסמה דווקא בתקופת כהונתה של השרה תמיר. עם זאת, עיקר בחינתנו כאן הוא תפיסת העולם של השר והניסיון לקדמה ועל כן חשיבותה המרכזית של הצבת המטרה כיעד מרכזי והסיבות לכך. בתקופתה של תמיר אמנם פורסמה תכנית מקיפה, אך היא לא קידמה אותה כנדבך מרכזי בחינוך האזרחי שביקשה לקדם. בניגוד אליה, סער הכריז על עידוד הגיוס כיעד מרכזי של כהונתו והסביר זאת כערך מרכזי החשוב לחברה ולדמות האזרח אותם ביקש לקדם:

"אחד הערכים החשובים לחינוך הוא התרומה לחברה. משרד החינוך פועל בפריסה רחבה כדי לקדם את נושא הגיוס לצה"ל ואנו רואים בו נושא חשוב. המשרד יקיים מפגשים בין

מחנכים למפקדים ובין הורים לבין צה"ל על מנת להרחיב את הדיאלוג והקשר שבין המערכות. בנוסף, נקיים מאמץ מרוכז בבתי ספר בהם שיעור הגיוס נמוך ונשקיע בהם מאמצים מיוחדים לעידוד הגיוס לצה"ל" (גדעון סער בדיון בוועדת החינוך של הכנסת בנושא עידוד הגיוס לצה"ל במוסדות חינוך 16/11/2009)

מתוך אותה מוטיבציה לחיזוק הזהות הלאומית הכריז סער על בנייה מחדש של מקצוע "תרבות ישראל", תחת השם "מורשת ותרבות ישראל" לחינוך הממלכתי לכיתות ד'-ט' החל משנת הלימודים תשע"א. במסגרת השינוי נבנתה תכנית חדשה על פי מתווה שנקבע על ידי ועדת מקצוע שכונסה בראשות פרופ' בנימין איש שלום והוקצו שעות הוראה נוספות לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים. נושאי הלימוד נשאו אופי רפובליקני-לאומי מובהק, כפי שנראה בפרק הבא המנתח את התכנית.

בתכנית הלימודים באזרחות ערכו סער וצמרת שינוי משמעותי: בשנת תש"ע החליט יו"ר המזכירות הפדגוגית צבי צמרת לבקש מועדת המקצוע לעדכן את תכנית הלימודים באזרחות "לאור דיון ציבורי ער שהתפתח בשנים האחרונות אודות תכנית הלימודים באזרחות ולאור משובים, תגובות וביקורת עצמית מצד המורים והפיקוח על הוראת האזרחות" (עדכון תכנית הלימודים, תשע"א, 5).

ולדבריו של צבי צמרת:

"אני חושב שמסיימים היום את התיכון בורים, ואחת הסיבות היא שלא לומדים על מדינת ישראל... כשלא יודעים על הקו הירוק אי אפשר לדון בשאלה של שטחים כבושים, של יחס לאוכלוסייה הערבית, איזה אוכלוסייה ערבית, באיזה צד של הקו הירוק, כל מיני דברים כאלה. אי אפשר לדון על מצעים של מפלגות שונות, שאלה אומרות ככה ואלה אומרות ככה. על רוב הדברים שלנו בלי שיודעים על מה מדובר. אנחנו עוסקים יותר מדי בכותרות של אתמול ופחות מדי בעומק"

ריקי: "ואיך אתה פעלת לשנות?"

צבי צמרת: "הכנסתי מייד עשרה נושאים חדשים: ההמנון, תכנית החלוקה, הסיפור של העם היהודי בתפוצות"

השינויים הנדרשים נדונו בוועדת המקצוע לאזרחות והועדה החליטה שלא לבצע שינוי יסודי במבנה התכנית ובמטרותיה, אלא לעדכן אותה "לאור השינויים שהתרחשו בשדה האקדמי ובשדה החינוכי בשנים האחרונות ולאור המשובים והדיון הציבורי שהתפתח בנושא" (עדכון תכנית הלימודים, תשע"א, 5). השינויים המוצעים נדונו בוועדת המקצוע במשך שנה ואושרו ביולי 2011.

למרות טענות רבות משני צדי הויכוח, תכנית הלימודים המעודכנת לא שינתה את הקו הכללי שהותווה בתכנית הלימודים תשס"ב, אלא היתה חלק מלא מ"עידן החינוך האזרחי". מבנה התכנית, מטרותיה והקווים המנחים שלה נותרו על כנם. השינויים שהוכנסו נוגעים לנושאי הלימוד ודגשים תוכניים וחינוכיים שונים, אך לא לעצם המטרה של התכנית: לעצב אזרח. בהתאם לתפיסת עולמו ביקש סער, ובא כוחו צבי צמרת, לעצב אזרח בעל אופי לאומי-רפובליקני. תכנית הלימודים שונתה בהתאם לתפיסת עולם זאת: יעדיה הדגישו את האלמנטים הלאומיים ונוספו אליה תכנים רבים הקשורים לתפיסת העולם הלאומית-יהודית נושאי לימוד הקשורים לאופייה היהודי של המדינה.

ככלל התכנית החדשה הציגה עמדה רפובליקנית-לאומית, המדגישה הרבה יותר את האלמנטים ה"יהודיים" של המדינה, ומתייחסת לאופייה היהודי, היבטים מוסדיים וחברתיים המעגנים את יהודיותה של המדינה, ומתייחסת לסמלים לאומיים תרבותיים הקשורים להיותה של המדינה יהודית.

כך, נוספה לתכנית הלימודים הגדרתה של מדינת ישראל כ"מדינת הלאום של העם היהודי", והתייחסות להצדקות לקיומה של מדינת הלאום כהצדקתה של מדינת ישראל כמדינת הלאום של העם היהודי, תוך התייחסות לגישות השונות ליחס שבין אופייה היהודי לאופייה הדמוקרטי של מדינת ישראל.

הנושא "מאפייניה של מדינת ישראל כמדינה יהודית" הורחב ונוספו לו התייחסויות למקומו של המשפט העברי, למעמדה של השפה העברית כשפה הרשמית, ללוח השנה העברי, החגים היהודיים והסמלים של המדינה כמשקפים את אורחותיו של העם היהודי ואת קיומו של רוב יהודי במדינת ישראל.

באותו אופן הורחבה התייחסות לקשר בין מדינת ישראל ליהודי התפוצות ונקבע כי "התלמידים יערכו היכרות בסיסית עם קהילות ישראל בתפוצות ויעמדו על הזהות היהודית המגוונת בעולם".

כמו כן, התכנית הוסיפה נושא לימוד של רקע היסטורי להקמת המדינה, הכולל את הצהרת בלפור, כתב המנדט, אזכור הצעות החלוקה של שנות ה-30, החלטת החלוקה ומלחמת העצמאות. מבוא זה נועד לשקף מהלכים מרכזיים שהובילו להקמת המדינה ומטרתו להבין את ההקשר ההיסטורי בתוכו נוצרה המדינה. ההתייחסות למסמכים בינלאומיים כמו הצהרת בלפור, כתב המנדט והחלטת החלוקה (החלטת האו"ם מס 181), המכירים בזכותו של העם היהודי למדינה שלו בארץ ישראל. כמו גם ההרחבה בהתייחסות למגילת העצמאות תוך מיקוד בהצדקות הניתנות בהכרזה להקמת מדינה יהודית בארץ ישראל. אלה מבקשים לחזק את האופי הלאומי-יהודי של מדינת ישראל.

שונתה דרך ההתייחסות לנושא "עמדות שונות לגבי אופייה הרצוי של מדינת ישראל" שנלמד בעבר על ידי הטיפולוגיה "מהי מדינה יהודית?". התכנית קובעת כי לתלמידים יוצגו שלושה מאפיינים של המדינה: האופי הדתי, האופי הלאומי והאופי האזרחי, על פיהם ינתחו עמדות והשקפות שונות על אופייה של מדינת ישראל. שינוי זה ביטל את ההבחנה הדיכוטומית בין האופי הלאומי-יהודי והאופי הדמוקרטי של המדינה, שבתכנית הלימודים מתשס"ב נמצאו על קצותיה של סקאלה. הבחנה בין האופי הלאומי והאופי האזרחי של המדינה אפשר תפיסות שכוללות מדינת לאום יהודית דמוקרטית ("של כל אזרחיה"), ושמנתקת את הקשר בין האופי היהודי של המדינה לבין משטרה הדמוקרטי, ולמעשה מגדיל את הלגיטימציה להגדרתה ה"יהודית" של המדינה על ידי צמצום המתח הסותר בין "יהודית" ו"דמוקרטית" שהתקיים בתכנית הקודמת.

בהתאם לתפיסה הרפובליקנית הרואה את האזרח כאדם המחויב לעניין הכללי, התכנית המעודכנת מדגישה יותר מקודמתה את חובות האזרח. כתוספת לתכנית הקודמת שקבעה כי "ייבחן ערך כבוד האדם כמקור לכל זכויות האדם. יוסבר היחס בין זכויות לבין חובות (האדם והאזרח)", התכנית המעודכנת הוסיפה כי "יודגשו המתח וההשלמה בין שיח הזכויות לשיח החובות".

העדכון מרחיב את ההתייחסות לזכויות קבוצתיות/תרבותיות ומדגיש את ההתלבטות הקיימת בנושא עצם ההענקה של זכויות תרבותיות והיקפן. התכנית המעודכנת קובעת כי יש לבחון את המתח על רצף שבין אוטונומיה מלאה לבין האחדה מלאה, וקובעת כי יש להדגיש שבישראל מוענקות זכויות קבוצתיות דה-פקטו, אך הן אינן מוגדרות כך מבחינה פורמאלית.

נושא הלימוד "שסעים בחברה הישראלית" הורחב ונקבע כי השסע הלאומי והשסע הדתי יילמדו באופן מפורט. לגבי כל שסע יש התייחסות לקבוצות השונות, על המשותף והשונה שביניהן, לדרכי הביטוי של השסע והמחלוקות הגורמות לו ולאתגר החיים המשותפים לאור השסע והאפשרות להסכמות ופשרות. התכנית מדגישה כי "תוצג העובדה שיש מחלוקות על אופן הצגת האירועים ההיסטוריים סביב הקמת המדינה וזהו אחד הגורמים המזינים את השסע הלאומי בישראל".

שינויים אלה היו כאמור חלק מתפיסת עולם כוללת בעלת אופי לאומי-רפובליקני, שרואה בידע פרטיקולרי הנוגע לעם, לסמלים הלאומיים, להיסטוריה ולתרבות הלאומיים כקווים מנחים בחינוך אזרחי:

צבי צמרת: "כשאנחנו אומרים שאנחנו מדינת העם היהודי צריך להבין מה זה העם היהודי. תשאלו את רוב מורי ישראל כמה יהודים יש, איפה הם חיים, כמה סוגים של יהודים יש וכו'. הם לא יודעים על מה מדובר. תכנית החלוקה היא בעצם הלגיטימציה שרוב מדינות העולם קרי שני שלישי מעצרת האו"ם נתנה להקמתה של מדינה יהודית. אי אפשר לדבר על נכבה בלי להגיד שניסו להשמיד אותנו בעקבות ההחלטה להקים מדינה יהודית. זה ברור לגמרי. לימודי האזרחות הם חלק מכל הסיפור ההומניסטי הכללי, וכל הסיפור החברתי הכללי, שאנחנו לא עוסקים בו... חינוך לאזרחות זה לא דבר נפרד. זה חלק מכל הנושא של החינוך החברתי שלנו, שעוסק גם למשל בפערים חברתיים, ובקבוצות אוכלוסייה וכו'. זה חלק מהחינוך ההומאני שלנו. אני חושב צריך לעסוק במיליון דברים נוספים, אבל אגב לא הכל דרך שיעורי אזרחות. אפשר לעסוק בדברים גם דרך ספרות ואפשר לעסוק בדברים גם דרך כלכלה. אזרחות זה מקצוע שיותר מדי האדירו אותו בשנים האחרונות. אזרחות זה לא דבר שמוליך לאזרחים טובים"

כפי שראינו, סער הציב את נושא חיזוק הערכים היהודיים והלאומיים כנושא מרכזי במערכת החינוך בניהולו. תחת הנהגתו תכני הלימודים עברו שינויים ניכרים וקיבלו נופך לאומי ויהודי מובהק. הרטוריקה של המטרות והערכים שהציב סער במרכז הבמה היתה של ערכים לאומיים – פרטיקולאריים, וקווי המדיניות שהתווה קידמו אותם.

קווי המדיניות שהתוו סער וצמרת נועדו לחזק את הקהילה המשותפת באמצעות טיפוח האתוס הציוני-יהודי המשותף, התרבות היהודית וסמליה המרכזיים: ארון הספרים היהודי, ארץ ישראל בכלל וירושלים בפרט, ההיסטוריה היהודית והשפה העברית. באופן העקבי עם האופי הכוללני

והערכי של עידן החינוך האזרחי, פעל סער לקידום פעילויות כיתתיות וחוף כיתתיות שנועדו לקדם את מדיניותו לחיזוק הערכים היהודיים והציוניים ובהם תכניות סיורים לירושלים וחברון, הרחבת מיזם ה"מסע הישראלי", הכרזה על שנת תשע"א כ"שנת השפה העברית במערכת החינוך" ועוד.

לצורך כך ערכו סער וצמרת שינויים נרחבים בתכניות הלימודים באזרחות ובמקצוע מורשת תרבות ישראל, שכפי שטענתי במחקר זה, הפכו למוקד המחלוקת המרכזי של המאבק הערכי בעידן החינוך האזרחי. התכניות החדשות הציגו עמדה רפובליקנית-לאומית, שהדגישה את ההיבטים ה"יהודיים" של המדינה ונוספו להן תכנים רבים המדגישים את תפיסת העולם הלאומית של מקדמיה.

מורשת תרבות ישראל בעידן החינוך האזרחי

כפי שראינו בתקופת היישוב למורשת היהודית היה מקום מרכזי בהווי הבית ספרי כחלק מהחינוך האזרחי הערכי. היסוד הלאומי-פרטיקולארי והיסוד האוניברסאלי-הומאניסטי נתפסו כעולים בקנה אחד עם חינוך אזרח ציוני. הקיטוב הפוליטי שלאחר מלחמת ששת הימים הביא עמו פיצול בין שני היסודות האלה של האזרחות, פיצול שקיבל ביטוי פדגוגי ודידקטי על ידי יצירתם של שני מקצועות לימוד נפרדים: אזרחות ומורשת תרבות ישראל. שני המקצועות מבטאים שני היבטים שונים של היסודות האזרחיים הללו ונמצאים בליבה של המחלוקת בין תפיסות העולם שלאורך בחנתי את תכניות הלימודים באזרחות.

מקצוע הלימוד "מורשת תרבות ישראל", נכנס כמקצוע לימודים עצמאי בתקופתה של לימור לבנת בשנת תשס"ב-2001, שונה על ידי יולי תמיר ועבר שינוי נוסף על ידי גדעון סער, והיה במרכזו של הדיון החינוכי-ערכי של "מיהו האזרח הרצוי". לאורו של הקיטוב הפוליטי ועלייתם של הערכים כמובילים את החינוך האזרחי הפך מקצוע לימוד זה לסלע מחלוקת בקרב אנשי חינוך והשרים שמובילים אותם. שרי חינוך שהראו נטייה לצד הלאומי ביקשו להאדיר ולהרחיב את מקצוע הלימודים העוסק בתרבות ובמורשת הלאומית, ואילו שרת החינוך בעלת הנטייה הליברלית ביקשה להעניק לו נופך אוניברסלי ופחות פרטיקולרי. להלן נראה ניתוח תוכן של שלושת הגלגולים של תכנית הלימודים במקצוע זה.

לימור לבנת

בשנת תשס"ב-2001 הוכנסה לתוקף תכנית הלימודים במקצוע הלימודים החדש "תרבות מורשת ישראל" כתכנית מסגרת לחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי. כפי שראינו, תכנית זאת הייתה חלק מניסיון כללי של שרת החינוך לימור לבנת לחזק את החינוך הערכי על ידי חיזוק החיבור למורשת ישראל.

בדברי ההקדמה לתכנית הלימודים הגדירה לבנת:

"בלימוד מורשת תרבות ישראל איננו מתכוונים להנחלת ידע גרידא. החינוך למורשת הוא הפנמת הערכים, הוא יצירת זהות משותפת וגיבוש השקפת עולם, הוא הפרשנות היצירתית והבחינה המתמדת של שורשי קיומנו. התלמיד הישראלי צריך לדעת כיצד הוקמה מדינת

ישראל, מי הקימה, מתי, היכן ובאילו נסיבות. עליו להבין למה הקימה ומה יכול היה להיות גורל משפחתו ועמו אילולא הקימה. עליו להזדהות עם ערכי היסוד של המדינה ומורשתה, לחוש שייכות ומחויבות ונכונות לפעולה, ולהכיר את המשמעות העמוקה של שמה – "ישראל" – ושל הגדרתה כמדינה יהודית-דמוקרטית" (משרד החינוך, תרבות מורשת ישראל, התשס"ב-2001, 3-4)

מטרות הידע של התכנית כפי שמתארת אותן לבנת הוא היכרות עם הסיפור הלאומי ("התלמיד הישראלי צריך לדעת כיצד הוקמה מדינת ישראל"), ומדגישה את הקישור בין היחיד ובין המדינה והעם ("עליו להבין למה הקימה ומה יכול היה להיות גורל משפחתו ועמו אילולא הקימה"). המטרות בתחום הערכים כוללות הזדהות עם ערכי היסוד של המדינה ומורשתה, שייכות, מחויבות ונכונות לפעולה. אלה הן מטרות המחייבות הזדהות עמוקה ומשמעותית עם הכלל הלאומי-יהודי.

נקודות המוצא של התכנית מפורטות במבוא לתכנית ושם נקבע כי מערכת החינוך היא שותפה חשובה בעיצוב החברה והמדינה, ועליה מוטלת האחריות לטפח בקרב התלמידים תחושות של שייכות ומחויבות למדינה ולעם והוקרת המורשת התרבותית, וכך מדגישה כי מחובתו של בית הספר ליצור ולחזק את הבסיס החברתי והתרבותי המשותף באמצעות לימוד ההיסטוריה והמורשת. שאיפות אלה כמובן באות לידי ביטוי במטרות התכנית הכוללות:

"חיזוק הקשר ותחושת השייכות של התלמידים אל מורשת תרבות ישראל; בירור תרומתה של שמירת התרבות והמורשת להישרדותו של העם היהודי; טיפוח יחס של הוקרה ושל הערכה למורשת התרבותית מתוך הבנת משמעותו של יחס זה; עידוד התלמידים לשותפות פעילה בשימור המורשת התרבותית; טיפוח תחושת הזהות היהודית; טיפוח תחושת השייכות לעם – כל פרט הוא חוליה בשרשרת; חיזוק הזיקה לארץ ישראל ולמדינת ישראל; הכרה והוקרה של דמויות מרכזיות בתנועה הציונית, של אירועים מעצבים ושל מפעלים מרכזיים שהם אבני דרך במפעל הציוני; טיפוח יחס של כבוד והוקרה לשפה העברית, מאבני הבניין של התרבות היהודית והישראלית" (שם, 9)

הדגש התוכני והערכי של התכנית הוא על חיזוק הקשר בין היחיד לכלל – למדינה ולעם. על כן הידע הנדרש הוא של ההיסטוריה, התרבות, הסיפורים המכוננים, הסמלים והטקסים המייחדים את התרבות. ברמת הערכים מטרתה של התכנית היא לחזק את תחושת המחויבות והשייכות בין

היחיד ובין העם והמדינה ולחזק את תחושת הכבוד וההוקרה של המורשת התרבותית המשותפת. וברמת ההתנהגות המצופה מהתלמידים היא זאת של נכונות לפעולה כלפי המדינה ופעולה בחיזוק ושימור המורשת.

כל אלה מטרתם לייצר אזרח מסוג מסוים, לא רק להעביר ידע, והתכנית מודעת לכך: "הגשמת מטרות כמו טיפוח קשר, טיפוח תחושת שייכות, יכולת הזדהות, הוקרה הערכה וכדומה אינה יכולה להתמצות בהקניית ידע" (שם, 10).

האלמנטים התוכניים המודגשים הם אלו המייחדים את התרבות הישראלית כתרבות יהודית: החגים והמועדים היהודיים, השפה העברית, ההיסטוריה הלאומית, ארון הספרים היהודי. הנושא "לוח השנה העברי" נבחר כיוון שהחגים והמועדים היהודיים הם "בבחינת **תעודת הזהות התרבותית** של העם היהודי", ומצוטט א' שבייד באמרו "לוח השנה היהודי, שבתותיו, חגיו ומועדיו הוא הביטוי המגובש ביותר בהשקפת עולם יהודית" (שם, 12, ההדגשה במקור ר.מ.).

נושא הלימוד "אופייה היהודי-ציוני של מדינת ישראל" הוא במיוחד נושא חינוכי-אזרחי משמעותי הנמצא בליבה של שאלת "האזרח הטוב" כפי שנידונה בישראל. תתי הנושאים הנכללים בפרק זה כוללים את מגילת העצמאות – מסד לאופייה של מדינת ישראל; ישראל מדינת העם היהודי – הזיקה והקשרים בין ישראל ליהודי התפוצות; מקומו של לוח השנה העברי – השבת החגים וימי הזיכרון כמבטאים את אופייה היהודי-ציוני של המדינה; ביטוייה של מסורת ישראל באורחות החיים במדינה; מסורת ישראל מקור לסמלי המדינה; העברית השפה הרשמית של מדינת ישראל; צה"ל – צבא העם.

כפי שניתן לראות נושאים אלה לא מציגים תמונה היסטורית, חברתית או תרבותית בלבד, אלא הסמלים, המסורות והתרבות היהודית נלמדים בהקשר לאופייה של המדינה כמדינה יהודית. הם מבקשים לתאר את הקשר בין האזרח והעם למדינה, כלומר כאלה המבקשים לחנך אזרח.

הנושא "התנועה הציונית – אירועים מעצבים ודמויות מרכזיות" מתמקד בפועלה של התנועה הציונית כתנועה לאומית של העם היהודי. נושא הציונות נבחר כיוון שמדובר "בעשייה שהתאפיינה בתחושת מחויבות ושליחות של הפרט למען הכלל (הקולקטיב)". זוהי כמובן נקודה מרכזית בחינוך אזרחי רפובליקני. התנועה הציונית מוגדרת כ"תנועה המגשימה את זכותו של עם ישראל למדינה ריבונית בארץ ישראל" והפרק עוסק בזכות להקים מדינה יהודית ציונית

ובהיבטים שונים של הגשמתה: ההיאחזות בארץ ישראל כביטוי של הזיקה ההיסטורית אליה, חידוש השפה העברית, הקהילה היהודית ונושאים נוספים הקשורים בתפיסה שתיארנו.

יולי תמיר

לקראת סוף כהונתה פרסמה השרה תמיר מתווה חדש להוראת תרבות ישראל בחטיבות הביניים. התכנית החדשה של תמיר לא פורסמה במלואה אלא רק מתווה התכנית בעקבות המלצות ועדת שגיאה שכינסה תמיר ב-2008 לבחינת המקצוע. תכנית זאת החליפה את תכנית "מאה המושגים" שהנהיגה לבנת, וגם את תכני הלימודים שהנהיגה במסגרת מקצוע הלימודים "מורשת תרבות ישראל". התכנית תוכננה להיות מוטמעת בכל חטיבות הביניים במסגרת שלוש שעות לימודים (חוזר מנכ"ל תשס"ז/7).

ועדת שגיאה (מצוטט בתוך חוזר מנכ"ל תשס"ז/7) קבעה כי ספרי הלימוד אינם הולמים את עקרונות המתווה החדש, כיוון שהם בנויים על פי קו כרונולוגי שמניח כי העבר הקאנוני הוא יסודה של התרבות היהודית ואילו תרבות ההווה היא נדבך אחרון ורציף בתרבות זאת, וכתוצאה מכך נחותה (שם). מתווה שגיאה ביקש להתמודד עם האדרת העבר ותחתיה לאמץ גישה תרבותית של "שוויון ערך המקורות":

"הוועדה סבורה שעל התלמידים בבתי הספר הממלכתיים לפגוש את התרבות היהודית על כל גווניה, על מנת שיוכלו לעצב בעצמם, ולא מתוך גישה אוטוריטיבית, מודעת או לא מודעת, את יחסם למכלול המקורות" (חוזר מנכ"ל תשס"ז/7).

העקרונות שהובילו את המתווה החדש היו שונים בתכלית מאלה שהציגה לבנת. ככלל, המתווה של תמיר מבקש להדגיש את היותה של התרבות היהודית רבת פנים, מגוונת ופולרליסטית, ולצמצם את ההסתכלות של התרבות היהודית כתרבות אחדותית המהווה בסיס למורשת לאומית. ההסתכלות דומה יותר למזנון המציע מגוון טעמים עבור התלמיד האינדיבידואל שיוכל לבחור מתוכו את המתאים לו. כמו כן, מבקשת התכנית להדגיש את ההיבטים הערכיים והאוניברסאליים של תרבות ישראל, ולא דווקא את הערכים הייחודיים או את התרבות וההיסטוריה הפרטיקולאריים של העם היהודי. הדגש הוא על "תרבות" ולא על "תרבות של עם".

"הבריח התיכון של התרבות היהודית הוא הניהול המתמיד של דיאלוג. לדיאלוג זה פנים אחדות: דיאלוג יהודי בין דורי, דיאלוג בין כל אחת מהתרבויות היהודיות לבין התרבויות

הסובבות אותן ודיאלוג בין התרבויות היהודיות השונות. תרבות איננה אי מבודד והיא

מתעצבת ומתעבה באמצעות תהליכי הדיאלוג המורכבים הללו" (שם)

העיקרון הראשון של התכנית היה עיקרון של פלורליזם רעיוני-תרבותי, שהדגיש כי "חומרי הלמידה מתבססים על גישה תרבותית רחבה למקורות ישראל ומציגים את ריבוי הפנים בתרבות היהודית ואת מגוון התרבויות והטקסטים היהודיים" (שם, שם). גם העיקרון השני מבקש להדגיש את ריבוי הפנים של התרבות היהודית כתרגובת מתגבשת ומתהווה שמזמנת "דיאלוג בין-דורי ודיאלוג בין התרבויות היהודיות השונות ובין כל אחת מהתרבויות היהודיות לבין התרבויות הסובבות אותן" (שם). העיקרון השלישי מבקש להדגיש את ההיבטים הערכיים בתרבות ישראל ובעיקר את הערכים האוניברסאליים המתקיימים בה ומדגישים כי "חומרי הלמידה מבטאים זיקות וקשרים בין ההיבטים הייחודיים של התרבות היהודית לבין היבטיה האוניברסאליים" (שם).

העקרונות האחרונים של התכנית מדגישים את התלמיד היחיד ולא את העם: "התכנית מיועדת לסייע לתלמיד לגבש את זהותו היהודית תוך לימוד, בדרך של משא ומתן, בינו לבין המורה, בינו לבין המקורות ובינו לבין חבריו" (שם), והם מדגישים את הרלוונטיות והאקטואליות של תכני הלימוד ה"עוסקים בתכנית עדכניים לעולם התלמידים. המקורות הנבחרים יוצרים מרחב מסקרן ומאתגר העומד בזיקה לחיי התלמידים ולעולמם" (שם). כמו כן מודגש כי תהליך הלמידה צריך להתמקד בשיח דיאלוגי ולעודד חשיבה ביקורתית כלפי הטקסטים: "התהליך החינוכי מתבסס על לימוד, על ביקורת ועל דו-שיח, תוך מתן לגיטימציה לפרשנויות ולקריאות לגיטימיות שונות עבור תלמידים שונים" (שם).

נושאי הלימוד יוצאים מתוך אותה תפיסה אינדיבידואלית ואוניברסאלית ומתמקדים ב"מעגלים" שונים סביב היחיד: מעגל המשפחה (אני, הורים, אחים, סבא וסבתא), מעגל החברה (חברים, אהבה, מורים, האחר, מיעוטים), מעגל הקהילה (מעורבות חברתית, צדקה וצדק חברתי, צדקה מול חמלה), מעגל הסביבה (איכות הסביבה, העם והארץ), מעגל הקשר בתוך החברה (אלימות, שוויון בין המינים, שוויון חברתי, שוויון בפני החוק), ציונות ומדינת ישראל (בית, מקום, שכנים, חירות, ריבונות), מעגל השנה (שבת, חגים ומועדים) ומעגל החיים.

רובם של נושאים אלה אינם קשורים קשר ישיר לתרבות היהודית אלא מהווים ערכים אוניברסאליים כלליים כמו יחסי משפחה, חברות, אהבה, שוויון, איכות הסביבה, אלימות

וחירות. גם נושאים לאומיים פרטיקולאריים כמו "ציונות ומדינת ישראל" מתמקדים בתתי נושאים כלליים מאוד כמו בית, מקום, שכנים, חירות וריבונות. בניגוד לתכניתה של לבנת שהייתה בעלת אופי לאומי, התכנית של תמיר מתייחסת ל"חברה" או "קהילה" אך לא ל"עם" או "אומה", ועוד פחות מכך לעם היהודי או לאומה הישראלית. נושאי הלימוד אינם כוללים כמעט אירועים היסטוריים או סיפורים לאומיים.

התכנית של תמיר, כמו תכניתה של לבנת, עוסקת בנושאים חינוכיים-אזרחיים במפגיע כמו היחס לאחר, מיעוטים, שוויון חברתי, שוויון בפני החוק, חירות וריבונות. אך אלה מציגים תמונה אחרת של חינוך אזרחי ליברלי-אינדיבידואלי, שמוקד העניין שלו הוא היחיד והתייחסותו אל החברה שסביבו, ולא הכלל.

הנושאים והערכים המרכזיים מתרכזים ביחיד ולא בקהילה. התכנית לא מבקשת לעורר תחושת שייכות או מחויבות, אלא מעוררת להתבוננות ביקורתית של היחיד על סביבתו. המורשת נלמדת תוך דיאלוג וביקורת, ואין תפקיד התכנית לעורר רגש של כבוד או הוקרה, כפי שהוגדרה מטרתה של התכנית לאותו מקצוע שיצרה לבנת.

שני נושאים מרכזיים שהופיעו בתכניתה של לבנת נעדרים מהתכנית של תמיר והם "אופייה היהודי-ציוני של מדינת ישראל" ו"הזיקה לארץ ישראל ולירושלים", שניהם נושאים בעלי מטען לאומי יהודי חזק. נושא "העם והארץ" מופיע בתכנית של תמיר אך בהקשר של "מעגל הסביבה" ולא כנושא בעל חשיבות לאומית. תחת הנושא "אופייה היהודי-ציוני של מדינת ישראל", שקבע קביעות לאומיות ברורות כלפי אופייה של המדינה הטובה וכתוצאה מכך האזרח הטוב, בתכנית של תמיר לא מופיעה קביעה ברורה לגבי אופי מיוחד של מדינת ישראל אלא ערכים ליברליים כלליים.

גדעון סער

כמו שתי השרות שלפניו ערך גם סער שינויים במקצוע הלימוד "מורשת ותרבות ישראל". על פי התכנית של סער נוספו שלוש שעות לימוד לכיתות ו' ו-ז', ובהמשך שעות נוספות לכיתות ד' ו-ה', כך שהתכנית תילמד כמקצוע חובה במשך שעתיים שבועיות לכלל התלמידים בכיתות ד'-ט'. תכני הלימוד שונו בהתאם למתווה שנקבע על ידי ועדת מקצוע שכונסה בראשות פרופ' בנימין איש שלום (חוזר מנכ"ל תשע"א/1).

תפיסת העולם של השר קשורה עמוקות לאופייה של התכנית שנבחרה ועל כך הוא מצהיר בפתח הדבר שכתב לתכנית:

"אנו עם קטן, השואב את כוחותיו מתעצמות העבר. אנו צריכים חזון ודרך, שיכוונו את מעשינו לעתיד, שיחנכו את ילדינו לאורה של חכמת ישראל, שיקרבו את התלמידים למורשתם ויחברו אותם לזהותם היהודית-ציונית.

אני רואה חשיבות ראשונה במעלה בהקניית ידע במורשת ישראל לתלמידים בחינוך הממלכתי. זוהי זכות וחובה לאפשר לכל נערה ונער לחוש שייכות ולראות עצמם חוליה בשרשרת הדורות" (משרד החינוך, תרבות ישראל ומורשתו, 2011, 7)

ועדת איש שלום כונסה על מנת "להביא לשיפור בתחום הוראת היהדות והציונות בהיבטים הקשורים בידע ובערכים, וליצירת רציונל חינוכי ואקדמי מאחד מכל תחומי הדעת הרלוונטיים" (שם, 10). תכנית הלימודים שפיתחה הועדה משקפת תפיסה פדגוגית רחבה, המבקשת ללמד את הידע הנלמד במסגרת התכנית בתרבות ישראל בתוך ההקשר הרחב של המקצועות האחרים ולעודד זיקות גומלין בין המקצועות השונים ושיתוף פעולה בין החינוך הפורמאלי לחינוך הבלתי פורמאלי. כלומר, תכנית זאת רואה את מקצוע תרבות ישראל כציר מרכזי לכלל העשייה החינוכית:

"המקצוע "תרבות ישראל ומורשתו" הוא מקצוע ליבה במערכת החינוך הממלכתית, המהווה ציר מרכזי לאשכול מקצועות היהדות והרוח; הוא מקיים עמם זיקות גומלין ומשמש עוגן לפעילויות הפורמאליות והבלתי-פורמאליות של בית הספר בתחומי תרבות ישראל" (שם, 11)

הדגש של התכנית הוא על פיתוח הזהות הלאומית יהודית-ציונית באמצעות לימוד מקורותיה. לפיכך "תחום הלימוד משקף תפיסה ערכית של מושגי יסוד" שביניהם "זהות מתייחסת למכלול ידע, מקורות, ערכים, יצירה תרבותית, זיכרון משותף, סמלים, חוויות ואורחות חיים" (שם, שם). זהות זאת מטרתה לא היחיד אלא הקהילה: "אלה מביאים לתחושת שייכות ומחויבות לכלל; הם מכוונים ומעצבים את התודעה העצמית של היחיד בזיקתו לכלל" (שם, שם).

לפי התכנית החדשה תרבות ישראל "היא מכלול המורשת והיצירה היהודית, המכוננת את זהותנו כאומה וכיחידים" וייעודו "לאפשר התמודדות עם שאלות זהות ולהעמיק את תחושת ההשתייכות לעם, למדינה ולתרבות ישראל" (שם, שם).

מטרות התכנית משקפות את התפיסה הזאת:

"הקניית ידע והתמצאות בתרבות ישראל; יצירת תחושת שייכות ואחריות לעם, למדינה ולתרבות ישראל; טיפוח מחויבות מוסרית כלל-אנושית; הכרה במגוון דרכים לפרש ולחיות את תרבות ישראל; יצירת פתיחות ועיצוב אורחות חיים המבטאים את תרבות ישראל; הקניית כלים לעיצוב השקפת עולם אישית" (שם, 12).

המטרות מרוככות מעט מתכניתה של לבנת אך גם בתכנית זאת הדגש הוא על התרבות הלאומית כמקור מרכזי לעיצוב הזהות האישית, והתייחסות מרכזית לקהילה הלאומית כמסגרת התייחסות.

נושאי הידע הנלמדים בתכנית משקפים את המטרות והם כוללים את היצירה היהודית; מחזור הזמנים: לוח השנה ומעגל החיים היהודי; זיקת עם ישראל לארץ ישראל; ודמותה של מדינת ישראל כמדינת העם היהודי. בכל נושא מובאים לידי ביטוי בסדר הבא: דגשים נושאים וערכיים, תשתיות ידע, יצירות יסוד ודמויות מופת. התכנית מגדירה יצירות קאנוניות של התרבות היהודית שהתלמידים צריכים ללמוד לאורך השנים ולהכיר את ייחודם הספרותי והקשרם ההיסטורי.

כפי שניתן לראות הנושאים הטעונים במטען לאומי פרטיקולרי מובהק "זיקת עם ישראל לארץ ישראל" ו"דמותה של מדינת ישראל כמדינת העם היהודי", חזרו למרכז הבמה לאחר מקומם המצומצם בתכניתה של תמיר. תחת הנושא "דמותה של מדינת ישראל כמדינת העם היהודי" נלמדים מספר תני נושאים בעלי חשיבות לסיפור הלאומי ולתרבות הלאומית-יהודית: ירושלים כבירת ישראל, סמלי המדינה ו"התקווה", מגילת העצמאות. כמו כן נלמדים הנושאים "האדם תבנית נוף מולדתו: חברה ומקום כמעצבי זהות", שמניח קשר הדוק ומשמעותי בין היחיד והקהילה בה הוא חי (תפיסה רפובליקנית מובהקת) וכן הנושא "ייחודה של מדינת היהודים: האיכויות היהודיות של הדמוקרטיה הישראלית", נושא חינוכי-אזרחי בעל חשיבות מרכזית, הקשור לתפיסת אופייה של המדינה והאזרח הטוב.

בכלל זה גם ההתייחסות לנושא הציונות אינו כללי אלא לאומי ויהודי במפגיע, והוא מניח רצף היסטורי בעל משמעות. הנושא מוגדר בתכנית הלימודים כ"זיקת עם ישראל לארץ ישראל לאורך הדורות והתחדשותה בציונות לזרמיה". זאת כמובן תפיסה שונה לחלוטין מזאת שהוצגה במתווה שגיאה של השרה תמיר שביקש לפרק את עקרון הרצף ההירארכי ותחתיו לייסד את "שוויון ערך המקורות". חשיבותו של עיקרון הרצף היא בייסודו של עבר מפואר בעל משמעות המכונן אומה. הניסיון של תמיר למחוק אותו והניסיון של סער להחזירו נובעים מהיותו עיקרון לאומי במהותו.

תכניתו של סער ותכניתה של לבנת נבחנים מתכניתה של תמיר גם ביחסה למקורות היהודיים ובמשמעות לימודם לתלמידים. סער ולבנת מתייחסים למקורות היהודיים בכבוד והוקרה, כיצירות קאנוניות שעלינו להעריך ולנצור כבסיס זהותנו: "תרבות ישראל" היא מכלול המורשת והיצירה היהודית, המכוננת את זהותנו כאומה וכיחידים" ואילו תכניתה של תמיר מייחסת להם הרבה פחות הוקרה והערצה: "המונח 'יהדות' מציין את היצירה היהודית לדורותיה למן התנ"ך ועד ימינו". תמיר רואה בתרבות היהודית תרבות אחת מני רבות (ודוק, במתווה שגיאה ההתייחסות היא ל"תרבויות יהודיות").

זוהי כמובן הבחנה בין תפיסה אינדיבידואלית שבמרכזה יחיד בעל תרבות ובין תפיסה קולקטיביסטית שבמרכזה אומה ותרבות שאליה משתייכים פרטים. כאשר היחיד הוא במרכז התרבות היא כלי עבורו לגיבוש זהות ("התכנית אמורה לזמן לתלמיד חוויה של 'בית' בתרבויות ישראל", "המקורות שייבחרו ימוקדו סביב הנושאים שיש להם חשיבות וזיקה לחיי התלמידים"), אך כאשר האומה נמצאת במרכז ההתייחסות מטרת הלימוד היא לחזק את השתייכות לכלל ("המקצוע נועד לאפשר התמודדות עם שאלות זהות ולהעמיק את תחושת ההשתייכות לעם, למדינה ולתרבות ישראל").

דיון וסיכום

בתקופה שקדמה להקמת המדינה החינוך לאזרחות היה מגויס לטובת המאמצים להקמת המדינה ובמידה רבה התנהל כאינדוקטרינציה של אזרחים ציוניים שפועלים להגשמת ערכי הציונות (איכילוב, 1993). את החינוך הציוני ראוי לשפוט על רקע התקופה בה התרחש. מעצביו שיקפו את האמונות הפוליטיות של זמנו ואת רוח התקופה – אמונה בצדקת הדרך וחד ערכיות המתלוות למצב של "מדינה בדרך". כמו כן, התפיסות הפדגוגיות של תקופתו סברו כי יש להימנע מדיון בפוליטיקה בבית הספר אפיינה באותה תקופה את הדמוקרטיה המערביות השונות. בבריטניה, ארה"ב וצרפת, רווחה הגישה כי הפוליטיקה רחוקה מהבנתו ומתחומי התעניינותו של הילד, וכי אין לה מקום בבית הספר. הדיון בנושאים השנויים במחלוקת הותר בבית הספר רק לקראת שנות ה-90 (שם).

לאחר הקמת המדינה מערכת החינוך התנהלה במשך שנים ארוכות על פי התפיסה הממלכתית. לפי תפיסה זאת אין מקום לדיון בעמדות פוליטיות במסגרת בית הספר, מתוך חשש לפוליטיזציה של המערכת. התפיסה הממלכתית, שביקשה להתרחק מ'חינוך אידיאולוגי', מוסדה בחוק החינוך הממלכתי והוטמעה בחומרי ההוראה ובדרכי ההוראה של המורים. במשך שנים ארוכות התרחקו מורים מעיסוק בסוגיות שנויות במחלוקת במרחב הפוליטי והציבורי, שמשמעותה התרחקות גם מ'חינוך פוליטי' (כהן אדר, 2013). בהתאם לקו הממלכתי של ראשית המדינה המורים גם נדרשו לשמור על ניטרליות ולא להביע את דעותיהם האישיות (איכילוב, 1993).

חשיבותה של הממלכתיות המוקדמת עולה ממחקרם של קידר ובראלי (2011). התפיסה הממלכתית-אזרחית המכלילה הייתה משותפת לשכבות רחבות של החברה ההטרונגנית בישראל – שמאל וימין, דתיים וחילוניים, ותיקים ועולים חדשים – יצרה את הבסיס למדינת החוק הדמוקרטית ותרמה ללכידות החברתית של המדינה המתפתחת.

אך מדינה מטבעה מפתחת עם היציבות גם מחנות פוליטיים ומחלוקות בנושאי דת, תרבות וחברה. אלו סימני היכר של דמוקרטיה מפותחת אך תוצר הלוואי שלהם היא אי הסכמה בנושאים רבים. גם אם ישנה הסכמה עקרונית על הגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית (הגדרה שהיא עצמה חדשה יחסית בהיסטוריה הישראלית) לא קיימת הסכמה על

ההגדרה מהי "יהודית" ומהי "דמוקרטית" ולא על היחסים הראויים בין שני המושגים. דבר זה מקשה במיוחד על חינוך אזרחי.

כפי שראינו במחקר זה, התפיסה הממלכתית והא-פוליטית השתנתה מאוד בשני העשורים האחרונים. דו"ח קרמניצר, הסנונית המבשרת של החינוך האזרחי בישראל, קבע כי "לא ניתן לחנך חינוך ממשי לאזרחות ללא עיסוק שוטף באקטואלי ובשנוי במחלוקת". חוזר מנכ"ל תשס"ט 8(א) שעסק בחינוך אזרחי הבחין בין חינוך לתפיסה פוליטית מסוימת, האסור, לבין חינוך אזרחי שבו התלמידים מתבקשים לגבש תפיסה פוליטית כלשהיא בהתבסס על למידה, היחשפות לדעות שונות ודין.

נקודת הראשית של המעבר ל"עידן החינוך האזרחי" הייתה כניסתה של תכנית הלימודים החדשה באזרחות בתשס"ב-2001, ששמה דגש מרכזי על חינוך לערכים ועל שינוי תודעה והתנהגות של התלמידים (עיצוב אזרחים). תכנית לימודים שהדגש שלה הוא על דיון ולא על לימוד, והמבקשת לייצר חוויה חינוכית מכוננת אזרח ולא חוויה לימודית של העברת ידע.

זהו שינוי שצמח לאורך שני העשורים הקודמים לו, וטופח על ידי שרים רבים ושונים ונתמך על ידי אקדמאים ופוליטיקאים מתוך אמונה בצורך בחינוך אזרחי "משמעותי", שהתפרש כחינוך לערכים. חינוך אזרחי מהסוג הזה הוא ללא ספק חינוך פוליטי, והמתח שאנחנו נעים עליו בישראל הוא בין חינוך פוליטי לתפיסה מסוימת לבין חינוך פוליטי לתפיסה כלשהיא. המחקר הזה מעלה את העובדה כל שרי החינוך בתקופה הנחקרת – 'עידן החינוך האזרחי' – בחרו לקדם תפיסת עולם מסוימת שבחרנו להגדיר תחת תפיסות העולם רפובליקנית-לאומית וליברלית-אוניברסלית.

במידה רבה, עידן החינוך האזרחי היה למעשה חזרה אל החינוך האזרחי-ערכי-כוללני של עידן היישוב, אך הפעם ללא הסכמה על הערכים שיובילו אותו. רה-פוליטיזציה של המערכת שהייתה במידה רבה מכוונת, אם כי לא אולי לא באופן שבו ראו אותה מתכנניה. הם התכוונו להשיב את הדיון הפוליטי לתוך כיתת הלימוד, להעלות נושאים שנויים במחלוקת ולעורר דיון בנושאים אקטואליים, מתוך אמונה – אולי נואלת – כי ניתן לערוך בהם דיון אובייקטיבי נטול פוליטיקה מפלגתית. במונחיו של לם ביקשנו "חינוך פוליטי", אך קיבלנו "חינוך אידיאולוגי" שכיוונו האידיאולוגי משתנה עם השר המכהן.

יש מקום לתהות אם אכן אפשרי חינוך לתפיסה פוליטית כלשהיא בלי לחנך לתפיסה פוליטית מסוימת. מחקר זה בהחלט מערער על כך, אם כי המדגם שנבחן הוא כמובן קטן. כשאלת המשך ניתן לתהות האם מצב עניינים זה רצוי על החלופה שבה החינוך האזרחי אינו ערכי אלא ממלכתי ונעדר דיון בסוגיות הפוליטיות הבערות. האם שינויים תכופים בכיוון הערכי של המדיניות עדיף על העדר דיון פוליטי?

שני המקצועות שעמדו בלבו של השינוי המתואר היו החינוך לאזרחות והחינוך למורשת תרבות ישראל. שלושת השרים שנסקרו במחקר זה שמו את החינוך לאזרחות במרכז הבמה וערכו שינויים מפליגים בשני המקצועות הללו. כל השרים שבחנתי היו מחויבים לעיקרון של חינוך אזרחי מוכוון ערכים, ואימצו את הגישה החינוכית הכוללנית שבבסיסו של החינוך האזרחי, אך לא הסכימו על הערכים שעליו לקדם ועל אופיו של האקלים הבית ספרי שייצר.

לבנת וסער בחרו להדגיש ערכים לאומיים-פרטיקולריים. קווי המדיניות שהתוו נועדו לחזק את הקהילה המשותפת באמצעות טיפוח האתוס הציוני-יהודי המשותף, התרבות היהודית וסמליה המרכזיים. בניגוד אליהם תמיר ביקשה להדגיש ערכים אוניברסאליים כמו זכויות אדם ואזרח, סובלנות ופלורליזם בהתאם לתפיסת עולם ליברלית. באופן מוצהר ביקשה להתרחק מהסוגיות הפרטיקולאריות ומדיניותה נקבעה בהתאם.

למטרותיו של החינוך האזרחי הלאומי-רפובליקני, ידע פרטיקולרי הנוגע להיסטוריה ולתרבות הוא הכרחי לעיצוב אזרח נאמן לעמו ולמדינתו. בהתאם לכך, הן לימור לבנת והן גדעון סער ביקשו לחזק את האלמנטים הללו בחינוך לאזרחות ובייחוד במקצוע "מורשת תרבות ישראל". בניגוד לכך החינוך האזרחי בעל הגוון האוניברסאלי-אינדיבידואלי מבקש לצמצם בידע ותחתיו לפתח מיומנויות של חשיבה ביקורתית. משרד החינוך בהנהגתן של יולי תמיר וענת זוהר ביקש לחזק את ההיבטים הללו (בעיקר עם מדיניות ה"אופק הפדגוגי"), כמו שהצהירה זוהר: "המדיניות של צבי צמרת הייתה הפוכה מזה. הפעולות שהוא עשה, שני דברים שהוא עשה: הוספה של פרקים נוספים, בלי להתייחס לתוכן שלהם, כדי להגיע לחינוך של האזרח הביקורתי אנחנו קיצצנו בתכנים. הוספת תכנים היא פעולה הפוכה מזו שעשינו".

התוצאות של מאבק זה יצרו מספר תופעות חשובות: ראשית, שימוש אינטנסיבי יותר בתחום האזרחות כמכשיר חינוכי מרכזי. שנית, שינויים תכופים יותר בתכנית הלימודים; ושלישית, בשל הקושי להוציא פריטים מתכנית הלימודים, כל שר המבקש להדגיש היבטים מסוימים מוסיף

אותם על התכנית הקיימת, מה שיוצר תכנית לימודים לא קוהרנטית, המכילה מטרות מגוונות ואף מתנגשות (כהן אביב, 2013; פינסון, 2006; גייגר, 2009). כל אלה יצרו שינויים מפליגים בתחום החינוך לאזרחות שהשפעתם היא עניין למחקר מרחיב.

חינוך אזרחי-ערכי-כוללני מעין זה מניח יכולות מאוד גבוהות לגבי האפקטיביות של הנעשה בכיתה ובבית הספר, הנחות שעליהן ערערו חלק מהדוברים איתם דיברנו. יעקב כץ היה הבולט שבמערערים על יכולתה של מערכת החינוך לייצר שינוי ערכי משמעותי אצל תלמידיה:

"(המחשבה ר.מ.) שאנחנו נדרוש עוד שעות באזרחות בבית הספר ולקוות שתהיה קורלציה בין מספר השעות שנלמד והאזרח הטוב שיסיים את חוק לימודיו אחרי 12 שנות לימודים בבית הספר. ואם אנחנו ניתן יותר שעות ויותר חומר וננסה להקנות לו ערכים וננסה לחייב אותו להתנדב... המחקר טופח על פנינו, אין פחות אלימות ואין פחות בעיות ואין יותר חברה אזרחית ואין יותר התייחסות לזולת ויש פערים חברתיים והכל בכל מכל כל. כאילו שמקצוע האזרחות היה יכול לפתור את הבעיות.... אי אפשר שלצפות שבית הספר ייקח על עצמו את הוראת האזרחות ובוזה יפתור את הבעיה של הערכים בחברה בישראל"

גם יולי תמיר הביעה מסרים דומים במאמר שפרסמה לאחרונה (תמיר, 2013):

"זהו מאמר ספקני, המעלה תהיות בדבר האפקטיביות של לימודי אזרחות, בייחוד במצבים שהם נדרשים בהם ביותר – כאשר חברה מתמודדת עם משבר חברתי ודמוקרטי. כפי שחוויתי על בשרי, לחינוך לאזרחות יש כוח איחוי מוגבל ביותר. הוא מחייב חברה לחשוף את עומק השסעים הפנימיים שלה ופעמים רבות מעורר כעס, כאב וחוסר הסכמה" (שם), (289).

העידן הפוסט מודרני בו אנו חיים מערער על תפיסת המציאות כחיצונית, אובייקטיבית ובעלת אמיתות שיש לגלותן. ריבוי אפשרויות הידע והערעור על אמיתות מדעיות מוחלטות, השינוי בתפיסות לגבי הכרה ולמידה ונוסף על אלה מהפכת הטכנולוגיה שפתחה את "עידן המידע", מחזקים את הצורך בקרב תיאורטיקנים ואנשי שדה בעולם החינוך בהתמקדות בערכים אנושיים אוניברסאליים שיאפשרו לפרט לתפקד בעוצמה ומתוך יכולת בחירה בעולם מסובך. נוסף על כך, ריבוי הקונפליקטים חברתיים, תרבותיים ולאומיים, מחזקים גם הם בקרב העוסקים בחינוך את הצורך בחינוך לערכי בסיס משותפים לכלל החברה (אלפרט, 2002), כפי שטענה גם יולי תמיר

בעצמה, מניסיונה המקצועי. זוהי במידה רבה המוטיבציה שבבסיס הרצון בחיזוק החינוך האזרחי-ערכי, אך הניתוח במחקר זה מציב ספקות גדולים מאוד על יכולתה של מערכת לייצר חינוך אזרחי-ערכי שלא יהפוך לפוליטי במובן האידיאולוגי.

החינוך האזרחי נתפס על ידי אנשי אקדמיה ואנשי מקצוע כאמצעי המקדם סגולה טובה אזרחית וכבעל יכולת לייצור אזרחים טובים יותר שיקדמו חברה טובה יותר, אך העלאתם על נס של ערכים אזרחיים למעשה מעוררת מחלוקת ולעיתים עלולה לחזק את המתחים החברתיים והפוליטיים. מחקר זה מטיל אור על תהליכים אלה, ומותיר לאנשי השטח לעסוק במלאכה הכבדה של חינוך לאזרחות המאזן את ההיבטים השונים של מדינה יהודית ודמוקרטית.

- Beiner, R. (1995). *Theorizing Citizenship*. State University of New York Press, New York.
- Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Cairns, A.C. (1999). Introduction. In A.C. Cairns, J.C. Courtney, P. MacKinnon, H.J.
- Callan, E., (1997). *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, New York: Clarendon Press.
- Cogan, J.J. & Morris, P. (2001) The development of civics values: an overview, *International Journal of Educational Research*, 35(1), 1 – 9.
- Cohen, A. (2010). A theoretical model of four conceptions of civic education. *Canadian Social Studies* 44 (1), pp. 17-28
- Crick, B. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report, 22 September 1998.
- Dejaeghere, J.G. (2007). Inter cultural meanings of citizenship in the Australian secondary curriculum: between critical contestations and minimal constructions. In Stevick and B.A.U Levinson (Ed.), *Reimagining civic education: How diverse societies form democratic citizens*. Lanham, MD, Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Ericson, Frederick (1990). "Qualitative Methods in Research on Teaching", in: M.C Wittrock (Ed.), *Research in Teaching and Learning: A Project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan Publishing Company, Vol. 2, pp.150-158.
- Gray, Williamson, Karp & Dalphin. (2007) *The Research Imagination*. NY: Cambridge University Press.
- Gutierrez, Rymes and Larson. (1995) "Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom", in: *Harvard Educational Review*; 65, 3; Research Library Core, pp. 445-471.
- Habermas, J., (1996). "Three Normative Models of Democracy," in S. Ben Habib (ed.), *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, pp. 21-30

- Ichilov, O. (1999). Citizenship in a divided society: the case of Israel. In J. Torney-Purta, J. Scwille & J. Amadeo (Eds), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic educational project* (pp. 371-393). Amsterdam: IEA.
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education in International Comparison. QCA.
- Kerr, D. (2003). Citizenship in England: The making of a new subject. www.sowi-online.de/journal/2003-2/england_kerr.htm
- Kerr, D. (2008). A best fit? Evolving approaches to citizenship education in secondary schools in England. Paper presented at the 2008 American Educational Research Association Conference. New York.
- Knight Abowitz, K. and Harmish, J. (2006). "Contemporary Discourses of citizenship", *Review of Educational Research*, 76 (2006), pp. 653-690.
- Marshall T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLoughlin, T. H., (1992). "Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education* 21(3): 235-250
- Michelman & D.E. Smith (Eds.), (1999). *Citizenship diversity and pluralism: Canadian and comparative perspectives*. Montreal, McGill-Queens University Press.
- Nie Norman, Junn Jane and Stehlik-Barry Kenneth (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago, IL.: University of Chicago Press
- Oldham, A., (1998). "Citizenship and Community, Civic Republicanism and the Modern World," in G. Shafir (ed.), *The Citizenship Debates: A Reader*, Minneapolis: University of Minnesota Press
- Popham, J. W. (1975). Validated instructional materials as the focus of an effective curriculum development strategy. *Strategies for curriculum development*, McCutcheon, Berkeley, CA, 89-103.
- Rawls, J., (1993). *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.
- Sandel Michael (1984). "The Procedural Republic and the Unencumbered Self", in: *Political Theory*. Vol. 12, pp. 81 – 96.
- Schrag, F. (1992). Conceptions of Knowledge. In: P.W. Jackson (ed.) *Handbook of research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 268-301.

Schwab, J.J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum professors To Do. *Curriculum Inquiry*, 13 (3), 239-265.

Silberman and Ben Peretz (1983). The Use of Syllabus Analysis in Teacher Education Programs. In: P. Tamor, A. Hofstein, and M. Ben Peretz (Eds.), *Preservice and Inservice Training of Science Teachers*. Philadelphia, Rehovot: Balaban International Science Services.

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

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004b). Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *PS: Political Science and Politics*, 37(2): 241- 247.

Yuval-Davies, N., (1999). "The Multi-Layered Citizen: Citizenship in the Age of Globalization," *International Feminist Journal of Politics* 1: 119-136.

אבנון, ד' (2006). מבוא : מדוע אין לדמוקרטיה הישראלית שפה אזרחית מפותחת. בתוך ד. אבנון (עורך), *שפת אזרח בישראל*, עמ' 1-20. ירושלים : הוצאת מגנס.

אבנון, ד' (2012). *שילובי תכנים, ערכים ומיומנויות בהוראה ולמידה של נושא האזרחות על פי תכניות הלימודים בישראל*, סקירה משלימה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא "מחקר מתווה דרך : הצעה לארגון לימודים מחודש".

אבנון, ד' (2013). מבוא : חינוך אזרחי בישראל. בתוך : דן אבנון (עורך), *חינוך אזרחי בישראל*, עמ' 11-29. תל-אביב, עם עובד, 2013

אורינבסקי, א. (תרצ"ח). שורשיסת חוברת א, כסלו תרצ"ח.

איכילוב, א' (1993). *חינוך לאזרחות בחברה מתהווה*. תל אביב : ספריית פועלים.

איכילוב, א. (1988). חינוך לאזרחות בדמוקרטיה : מדיניות ותכנים, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה, סדרת ניירות עמדה.

אלוני נ. (2006). חינוך הומניזם ומוסר. פנים : כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, גיליון 36, יוני 2006, הסתדרות המורים, עמ' 5-9.

אלפרט, ב. (2002). מושגים ורעיונות בתכניות לימודים כטקסטים מובילים", מתוך : הופמן עמוס ושנל יצחק (עורכים), ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל. אבן יהודה : רכס, עמ' 9-29.

אריסטו, הפוליטיקה – ספרים א' וב', תרגום : ח"י רות, י-ם, תשכ"ד.

בנבנישתי, ד. (1945). ארצנו (הרי יהודה), ירושלים : קרית ספר.

ברסלבסקי, מ. (1935). דפים לחשבון. תל אביב : הוצאת א. שטיבל.

ברק, מ. ועופרים י. (2009). חינוך לאזרחות לדמוקרטיה ולחיים משותפים : מיפוי. מכון ון ליר, ירושלים.

גייגר, י' (2009). לימוד אזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד כיוונית, נייר עמדה, ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.

דוידסון, מ. (2002). לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג - 1953 פוליטיקה וחינוך במדינת ישראל בתקופתו של בן ציון דינור 1951-1955. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

הרפז י. (2006). הזקן והים. פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, גיליון 36, יוני 2006, הסתדרות המורים, עמ' 10-15.

זוהר, ע. (2013). חינוך לחשיבה בלימודי אזרחות. בתוך: דן אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל, עמ' 11-29. תל-אביב, עם עובד, 2013.

זילברשטיין, מ. (1984). מקום המורה בתכנון הלימודים בישראל. עיונים בחינוך, 40, 131-150.

זק, מ. (2006). תפקיד השפה במצבי קונפליקט. בתוך ד. אבנון (עורך), שפת אזרח בישראל, עמ' 161-178. ירושלים: הוצאת מגנס.

יונה, י. (1999). רוסו והחינוך לפטריוטיזם, מתוך: פוליטיקה. גיליון 3, עמ' 31-53.

יריב-משעל, ט' (2013). חינוך אזרחי בחברה קונפליקטואלית: מתיאוריה למעשה. בתוך: דן אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל, עמ' 380-402. תל-אביב, עם עובד, 2013.

כהן, אביב (2013). ארבעה ממדים של חינוך אזרחי: תחום ידיעת הארץ כמקרה בוחן. בתוך: דן אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל, עמ' 149-178. תל-אביב, עם עובד, 2013.

כהן, אדר (2013). מה בין לימודי האזרחות ובין חינוך אזרחי? מבט מתוך מערכת החינוך הפורמלית. בתוך: דן אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל, עמ' 62-84. ל-אביב, עם עובד, 2013.

לם, צ. (2002). במערבולת האידיאולוגיה, יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.

מצר ד. ורוזן נ. (2009). החינוך לאזרחות בתכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות: סקירת ספרות. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך (התשל"ו-1976). תכנית הלימודים באזרחות לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי והממלכתי-דתי. ירושלים: המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך (התשס"ב-2001). אזרחות, תכנית הלימודים בחטיבה העליונה לבתי ספר יהודיים (כלליים ודתיים), ערביים ודרוזיים. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך (התשע"א). אזרחות, תכנית הלימודים בחטיבה העליונה לבתי ספר יהודיים (כלליים ודתיים), ערביים ודרוזיים (עדכון). ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך, "ממשלת ישראל מאמינה בחינוך", 2009

משרד החינוך, תרבות ישראל ומורשתו, (התשע"א-2011). תוכנית מסגרת לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי הכללי. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, המטה לתרבות ישראל.

משרד החינוך, תרבות מורשת ישראל, (התשס"ב-2001). תכנית מסגרת לחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, אגף המפמ"רים ומטה שנהר קרמניצר.

- סמוחה ס. (2000). "המשטר של מדינת ישראל: דמוקרטיה אזרחית, אי דמוקרטיה או דמוקרטיה אתנית", סוציולוגיה ישראלית, ב' עמ' 565-630.
- סרגוסי, ש. (2013). בין כוחות משיכה מנוגדים: החינוך הממלכתי-דתי בין הלכה לדמוקרטיה. בתוך: דן אבנון (עורך), *חינוך אזרחי בישראל*. תל-אביב, עם עובד, 2013.
- פינסון, ה' (2006). בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באזרחות. בתוך: אבנון, ד' (עורך), *שפת אזרח בישראל*. ירושלים: מאגנס, 161-178.
- קופפרברג, ע. (עורכת) (2009). חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- קידר נ. ובראלי א. (2011). ממלכתיות ישראלית. מחקר מדיניות 87 המכון הישראלי לדמוקרטיה
- קרמניצר, מ' (1995). *להיות אזרחים – חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל, דוח של הועדה בראשות מרדכי קרמניצר*. ירושלים: משרד החינוך.
- קרמניצר, מ' (2013). "יג שנים לדוח "להיות אזרחים". בתוך: דן אבנון (עורך), *חינוך אזרחי בישראל*. תל-אביב, עם עובד, 2013.
- שפירא א. (2010). אזרחות – מבט תאורטי והיסטורי, בתוך: פרלמנט, גיליון 67, דצמבר 2010, המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- שרמר, ע. (1993). תכנית לימודים – עיון מושגי. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 8, 1-20.
- תמיר, י' (2006). *החינוך לערכים הומניסטיים ואזרחות דמוקרטית*. בתוך: מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי - "חינוך עם אופקים חדשים", אסופת מאמרים מן "הכינוס הארצי הראשון לחינוך מתקדם". מכללת סמינר הקיבוצים: 2007.
- תמיר, י' (2013). חינוך אזרחי במערכות החינוך הממלכתי. בתוך: דן אבנון (עורך), *חינוך אזרחי בישראל*, עמ' 288-303. תל-אביב, עם עובד, 2013.

חוזרי מנכ"ל ומפמ"ר:

- חוזר מנכ"ל תשסד/7(א), ח' באדר התשס"ד, 1 במרס 2004, משרד החינוך
- חוזר מנכ"ל מיוחד, תשמ"ה "חינוך לדמוקרטיה", מאי 1985, משרד החינוך
- חוזר מנכ"ל תשס"א/9, ח' באייר התשס"א, 1 במאי 2001, משרד החינוך
- חוזר מנכ"ל תשס"ב/3 ט"ו מרחשוון תשס"ב, 1 בנובמבר 2001, משרד החינוך
- חוזר מנכ"ל תשס"ג/4 כ"ו כסליו תשס"ג, 1 בדצמבר 2002, משרד החינוך
- חוזר מנכ"ל תשס"ד/5, ז' טבת תשס"ד, 1 בינואר 2004, משרד החינוך
- חוזר מנכ"ל תשס"ד/6, ט' בשבט התשס"ד, 1 בפברואר 2004, משרד החינוך
- חוזר מנכ"ל תשס"ד/8(א), י' ניסן תשס"ד, 1 באפריל 2004, משרד החינוך
- חוזר מנכ"ל תשס"ו/1, כ"ז באב התשס"ו, 1 בספטמבר 2005, משרד החינוך
- חוזר מפמ"ר תשס"ט/1, אב תשס"ח, אוגוסט 2008, משרד החינוך.

חוזר מנכ"ל תשס"ט/1(א), א' באלול התשס"ח, 01 בספטמבר 2008, משרד החינוך
חוזר מנכ"ל תשס"ט/3(א), ד' במרחשוון התשס"ט, 02 בנובמבר 2008, משרד החינוך
חוזר מנכ"ל תשס"ט/7 ה' באדר התשס"ט, 01 במרץ 2009, משרד החינוך.
חוזר מנכ"ל תשס"ט/8(א), ז' בניסן התשס"ט, 01 באפריל 2009, משרד החינוך
חוזר מנכ"ל תשע"א/1, כ"ב באלול התש"ע, 01 בספטמבר 2010, משרד החינוך
חוזר מנכ"ל תשע"א/3(ב), כ"ד במרחשוון התשע"א, 1 בנובמבר 2010, משרד החינוך
חוזר מנכ"ל תשע"ג/6, כ"א בשבט התשע"ג, 01 בפברואר 2013, משרד החינוך