

האוניברסיטה העברית בירושלים

הפקולטה למדעי החברה

בית הספר למדיניות ציבורית

תפישת האזרחות במדיניות מטלת הביצוע

באזרחות

עבודת גמר לתואר מוסמך במדיניות ציבורית

בהנחיית ד"ר גדי טאוב

מגיש : ערן עדי ציובן

תעודת זהות : 039246871

תאריך הגשה : 11.9.2014

"תחושת אחריות לכלל מחייבת תחושה של הזדהות ואכפתיות כלפי הכלל"

מרדכי קרמניצר

תקציר

בשנת הלימודים תשס"ט החל יישומה המלא של מדיניות מטלת הביצוע באזרחות, כחלק מתכנית הלימודים החדשה באזרחות. מטלת הביצוע נחשבת ככלי הערכה פתוח בו הדגשים הם על חקר נושא שאינו נלמד עד כה ועל למידה פעילה, במטרה לפתח מיומנויות למידה גבוהות בקרב התלמידים. מטלת הביצוע באזרחות מחייבת את התלמידים לעבוד בעבודת צוות ולחקור סוגיה אזרחית אותנטית, במטרה לפתח את הביקורתיות כלפי תוצאותיה של מדיניות ציבורית ואת היכולת להציע פתרונות. אנשי הפיקוח על לימודי האזרחות במשרד החינוך טוענים שמדיניות זו מעודדת מעורבות אזרחית מסוג אחר, ונשאלת השאלה מה בדיוק אחר במעורבות זו?

הספרות התיאורטית והספרות המחקרית מציגות שתי תפישות אזרחות מרכזיות במדינות דמוקרטיות מערביות, ליברלית ורפובליקנית, הנבדלות ביניהן באופן בו הן תופסות את מהות החברה, הפרט ותפקידיו. כאשר מחנכים לאזרחות, כפי שטוענים חוקרים, ראוי לדבוק בחינוך לעקרונותיה של תפישה אחת בצורה ברורה. הסיבה לכך נעוצה בעובדה שערבוב מרכיבים של שתי התפישות בלימודי האזרחות, עלול להוביל למצב בו פעולות אינן מגובות בבסיס ערכי התואם את ערכי החברה. מצב זה נתפש כבלתי רצוי ואף מסוכן מאחר והוא פוגע ביכולת לייצר דמות אידיאלית של האזרח הרצוי, ועל אחת כמה וכמה לעודד דמות ריאלית של האזרח המצוי.

בניתוח תוכן איכותני של המסמכים המנחים של מדיניות מטלת הביצוע ושל מטלות לדוגמה, נמצא כי מדיניות זו נובעת מתפישת האזרחות הרפובליקנית. לעומת זאת, לימודי האזרחות בישראל שאינם מטלת הביצוע נובעים מהתפישה הליברלית. ממצא חשוב מדגיש את קיומה של הבעייתיות התיאורטית והיישומית בחינוך לאזרחות בישראל. מחקר זה מאפשר לראשונה, מאחר ואין עוד כלל מחקרים העוסקים במדיניות מטלת הביצוע באזרחות, להבין את המשמעות בפועל של יישומה בתחום לימודים נפיץ ללא תשתית ערכית מתאימה.

תוכן עניינים

5.....	מבוא
9.....	שיטת מחקר
12.....	מהי מטלת הביצוע באזרחות?
18.....	רקע תיאורטי
33.....	לימודי אזרחות בישראל
40.....	מבנה דעת והשערות
43.....	ממצאים ודיון
67.....	סיכום ומסקנות
74.....	מקורות

מבוא

בתחילת שנת 2010 התכנסה ועדת המקצוע באזרחות הפועלת מטעם משרד החינוך, לדיון העוסק במטרות מקצוע האזרחות. "לא היינו רוצים שהמקצוע יושפע מעניינים פוליטיים. הרגישות גבוהה. החברה שלנו שסועה ולכן יש כאן מחלוקות רבות לגבי מה שהתלמידים צריכים ללמוד" טוען יושב ראש הועדה דאז, הפרופסור ידידיה שטרן. חברי הועדה, המורכבת מאנשי אקדמיה, אנשי הפיקוח על לימודי האזרחות ומורים, הביעו דעות דומות בהתייחסותם לנושא אחד מסוים. כולם הסכימו שהזהות האזרחית חייבת להיות משותפת לכלל אזרחי המדינה, בשונה מהזהות הלאומית שבה קיים מגוון רחב של זהויות בקרב אוכלוסיית ישראל. משמעות הדבר היא שמקצוע האזרחות אינו יכול להיות טכני בלבד והוא חייב לעסוק בהיבטים מהותיים היוצרים תחושת זהות אזרחית בפועל. נושא זה אינו ייחודי לישראל והוא נידון ברוב מדינות העולם המערבי כיום. השאלה מהי אזרחות אפקטיבית ואיך מחנכים אליה צריכה להעסיק לא רק את הוגי המדיניות והממשלות, אלא גם את הציבור הרחב בכל מדינה (Torney-Purta, Schulle, & Amadeo, 1999, p. 12).

מטלת הביצוע היא חלק מתכנית הלימודים באזרחות מאז שנת הלימודים תשס"ט. מטרתה הכללית היא פיתוח אזרחות המאופיינת במעורבות חברתית מסוג מאד מסוים. הבעיה היא שהמעורבות המקודמת במטלת הביצוע אינה סוג המעורבות היחיד המקודם במסגרת לימודי האזרחות. על כן, טורחים אנשי הפיקוח ללימודי האזרחות להסביר את סיבת קיומה של מטלת הביצוע על ידי מענה על השאלה "במה נבדלת מטלת הביצוע באזרחות ממעורבות אזרחית וחברתית "רגילה"? (פיקוח על לימודי האזרחות, 2009). השאלה עשויה להראות תמימה בתחילה, אך ניסוחה מעלה ניחוח ביקורתי. היא מכילה מסר רטורי המדגיש שתי תפישות אזרחות שונות מאד: האחת רגילה, והאחרת מיוצגת על ידי מטלת הביצוע. המילה "רגילה" בשאלה כתובה במרכאות, ששימוש הרטורי מוגדר כ- Scare Quotes, סימן לאירוניה ולסרקזם (Bowell & Kemp, 2002). במקרה הזה, השימוש במרכאות מדגיש שתי דעות אותן רוצה המחבר להעביר לקוראים: התפישה מאחורי מטלת הביצוע היא מיוחדת, להבדיל מהתפישה "הרגילה" הנהוגה בדרך כלל; דעתו כלפי אותה תפישה "רגילה" היא שלילית ובכוונתו להציע תפישה חיובית יותר. לאור זאת, עוד טרם קריאת התשובה, הציפייה היא שנמצא בה הסברים לדברים השליליים שבתפישה הרגילה, ולדברים החיוביים שבתפישת מטלת הביצוע.

התשובה לשאלה הזו משמשת בו זמנית הן כנקודת המוצא והן כנקודת הסיום של עבודת המחקר הנוכחית. מהאבחנה הברורה בין שני סוגי המעורבות, שנוצרה כבר בשאלה הקצרה שהוצגה קודם, ניתן להסיק שהתשובה תחדד את האבחנה הזו עוד יותר :

"המעורבות האזרחית והחברתית – קהילתית אותה מעודדת מערכת החינוך בד"כ [טעות במקור] היא מעורבות בה התלמיד מתבקש לשאול את עצמו: מה אני יכול לעשות למען הקהילה, למען הסביבה, למען המדינה? במה אני יכול לתרום לשיפור החברה? ותשובתו תהיה במעשה התנדבותי כזה או אחר. מטלת הביצוע באזרחות מקדמת מעורבות אזרחית מסוג אחר. מטלת הביצוע מבקשת מהתלמיד לשאול את עצמו: **איך אני, כאזרח במדינה דמוקרטית, דואג לכך שהמדינה תתנהל כראוי; שהמדינה תמלא כראוי את תפקידיה ומחויבותה כלפי אזרחיה?** [הדגשה במקור] להבין שתפקידו כאזרח אינו רק לומר מה לא בסדר, מה לא תקין, ולכעוס; אלא לבדוק מה גורם למצב הלא תקין ולהציע פתרונות, אותם יעלה לפתחו של הגורם האמור לבצעם. תפקידו של האזרח במדינה הדמוקרטית לפקח ולבקר את פעולות השלטון, לבדוק את התנהלות המדינה על זרועותיה השונות, על גופיה הפורמאליים והבלתי – פורמאליים, ולאתגר אותם על-ידי הצגת פתרונות אפשריים לבעיות אזרחיות שבידיהם לפתור" (פיקוח על לימודי האזרחות, 2009)

אכן, האבחנה בין שני סוגי המעורבות החברתית מתחדדת עד כדי תהום ערכית המפרידה בין השניים. מצד אחד, מוגדרת מעורבות אזרחית "רגילה" שבה האזרח מתבקש לשאול את עצמו מה הוא יכול לעשות למען הקהילה, הסביבה, המדינה והחברה. לאחר שמצא את התשובה, מצופה ממנו שיתנדב ובכך יסיים את מחויבותו האזרחית לחברה. מצד שני, מוגדרת מעורבות אזרחית אחרת, בה האזרח צריך לשאול את עצמו מה המדינה צריכה לעשות על מנת למלא את תפקידיה כראוי ולעמוד במחויבויותיה כלפי האזרחים. לאחר שמצא את התשובה, עליו לפעול על מנת לגרום לגופים הציבוריים לפתור את הבעיות אותן הוא מזהה. הפער בין האזרח המתלונן והפסיבי לבין האזרח החוקר והאקטיבי ברור ומנוסח בצורה מפורשת מאד. מאופן ניסוח התשובה, כמו גם מאופן ניסוח השאלה, ניתן לשער שהוגי מדיניות מטלת הביצוע אינם מרוצים כלל מהמעורבות החברתית הרגילה אותה מקדמים בדרך כלל במשרד החינוך ובמסגרת לימודי האזרחות.

מציטוט זה עולה גם הרושם כי מדיניות מטלת הביצוע מהווה שינוי מהותי לעומת לימודי האזרחות הרגילים, הן בפן הערכי, הן בפן האקדמי והן בפן הפדגוגי. הגדרת תפקידם של התלמיד והאזרח המצויה בציטוט מעידה על כך כי מטלת הביצוע, המשקפת את תפישת האזרחות הרצויה, היא משימה מורכבת מאד גם לתלמיד וגם למורה. לפיכך, מטרת מדיניות מטלת הביצוע צריכה להצדיק את המורכבות הפדגוגית והאקדמית הטמונה בה. מטרה כזו אינה יכולה להיות שינוי אופייה של המעורבות החברתית ברמה המעשית בלבד, אלא שינוי עמוק

ותובעני של אופי המעורבות החברתית גם ברמה הערכית. הוספת מטלת הביצוע לתוכנית הלימודים באזרחות חורגת בהרבה מתחום הפדגוגיה אל עבר התיאוריה הפוליטית והיישום שלה, מעצם עיסוקו של המקצוע בסוגיות אידיאולוגיות. עובדה זו אינה מאפשרת קיום של מדיניות עמומה שיעדיה הערכיים אינם ברורים או סותרים את אלה הנלמדים במקביל לה.

עובדה זו מתמקדת בחקירת תפישת האזרחות העולה מאופי המעורבות האזרחית אליה מכוונים במדיניות מטלת הביצוע. כפי שיוסבר בפרק הרקע התיאורטי, לא ניתן להפריד את אופי המעורבות האזרחית מתפישת האזרחות הכללית המשמשת לה כבסיס ערכי. אמנם קיימים ניסיונות לעשות כך בפועל, אך התוצאה היא לרוב ערבוב לא ברור מטרות וערכים שלא בהכרח תואמים זו את זו. תוצאה זו נתפשת בעיניי פילוסופים פוליטיים לא רק כמבולבלת ומבלבלת, אלא גם כלא יעילה ואף מסוכנת. כאשר אזרחים משקיעים את משאביהם במעורבות חברתית שמטרותיה נוגדות את התפישה הערכית עליה מבוססת האזרחות במדינה, הם למעשה משקיעים באפיקים שאינם מניבים את התוצאות המיטביות לחברה, קרי חוסר יעילות. כאשר האזרחים חשים שהם תורמים מספיק לחברה ואינם יכולים להשקיע עוד משאבים על מנת לפתור בעיות חברתיות אחרות, דחופות ורלוונטיות יותר, אז הופכת התוצאה למסוכנת. לכן חשוב שבמיוחד במקצוע האזרחות, שהוא הפוליטי ביותר מבין מקצועות הלימוד הנלמדים כיום בבתי הספר, תהיה התאמה מלאה בין המטרות הערכיות ובין הכלים המשמשים להשגתן.

העבודה אמנם סוקרת בקצרה את אופי המעורבות האזרחית הרגילה באמצעות התחקות אחר תפישת האזרחות העומדת מאחוריה, אך מוקד העבודה הוא מטלת הביצוע. שאלת המחקר היא איזו תפישת האזרחות מקודמת במטלת הביצוע. שאלה זו חשובה במיוחד גם לאור סוגיית המטרות והכלים, וגם במטרה לאפשר להוגי המדיניות ולמיישמים אותה לבחון את תפוקותיה נוכח האתגר הגדול שהיא מעמידה בפני המורים והתלמידים. נראה כי בתוכנית הלימודים באזרחות מתקיימות שתי תפישות במקביל, ולכן ראוי לבדוק לאיזו תפישה מוקצים מירב המשאבים. הסיבה לכך כפולה. מצד אחד אין אנו רוצים ליצור בלבול בקרב התלמידים לגבי מה רצוי. שנית, אם קיימת תפישה אחת מועדפת, ראוי שהיא זו שתקבל את מירב המשאבים על מנת להביא למימושה בפועל.

הפרק העיוני הראשון מוקדש לתיאור מטלת הביצוע בהסתמך על המקורות הרשמיים המגדירים אותה. פרק הרקע התיאורטי פותח בדיון קצר אודות הגדרת המושג אזרחות ומיד לאחר מכן מוצגת הטיפולוגיה של כהן (Cohen, 2010) המבחינה בין תפישות שונות ללימוד אזרחות, המבוססת על תפישות האזרחות המניעות את מאמצי החינוך האלה. טיפולוגיה זו תואמת ברובה את החלוקה המקובלת לשתי תפישות אזרחות עיקריות,

שמאפייניהן ואופי החינוך אליהן יידונו אף הם. לאחר הדיון בתשתית התיאורטית המתאימה, מוקדש הפרק השלישי לסקירת תפישת האזרחות הרווחת בישראל וסקירת החינוך לתפישת אזרחות זו. סקירות אלה משלימות את הפרטים החסרים במה שמוגדרת 'מעורבות חברתית רגילה'. פרק הממצאים והדיון, בו מנותחים המסמכים המנחים הרשמיים של מדיניות מטלת הביצוע וכתשע מטלות ביצוע לדוגמה, מאפשר לזהות את תפישת האזרחות העומדת מאחורי אותה 'מעורבות אזרחית שונה', שבאה לידי ביטוי במטלת הביצוע באזרחות. בפרק המסקנות והסיכום מוסברת הבעייתיות הגדולה הנובעת מקיומן של שתי תפישות האזרחות במקביל, ומובאות מספר המלצות למחקרי המשך ולדרכים כיצד להתמודד עם הבעייתיות שהתגלתה.

שיטת מחקר

שיטת המחקר שנבחרה לעבודה זו היא ניתוח תוכן תמטי, המתבסס על קטגוריות מוגדרות מראש המעוגנות ברקע התיאורטי המתאים. הסיבה לכך נעוצה בעובדה שלא קיים חומר מחקרי הנוגע ישירות במדיניות מטלת הביצוע באזרחות, עובדה המעלה את הצורך ליצור לה פרשנות. הרקע התיאורטי הקיים, כפי שניתן להתרשם מעבודה זו עד כה, מספק תשתית תיאורטית שניתן להחיל אותה על המדיניות הנחקרת. ניתוח התוכן התמטי מאפשר ניתוח ישיר של הטקסטים ללא תיווך כלשהו, ובכך מתאפשרת היכולת לחקור לעומק את המחשבה שהושקעה במדיניות באמצעות הביטוי הכתוב שלה (Carley, 1993). משום שטקסטים אלה נקראים בוודאות גדולה על ידי כל המורים לאזרחות, חשוב להשתמש בשיטת מחקר המתייחסת לפרשנות הניתנת לטקסטים, על פני שיטות אחרות המדגישות ניתוחים אחרים. לכן לדעתי, הבחירה בשיטת מחקר שהדגש בה הוא על פרשנות היא הנכונה ביותר.

התוכן המנותח בעבודה זו הוא ברמת המדיניות המוצהרת, ולכן כולו לקוח ממקורות רשמיים בלבד. ההנחה היא שמכלול הטקסטים אותם אני מנתח בעבודה, כולל אלה שלא מוגדרים מפורשות כמסמכי הנחיות, מרכיבים יחדיו את המדיניות בכללותה. הסיבה להנחה הזו נובעת מכך שהמורה, התלמיד או ההורה המעוניינים להבין מהי מטלת הביצוע וכיצד יש לבצעה, ייפנו לשני אתרי האינטרנט הרשמיים העוסקים בה: אתר הפיקוח על לימודי האזרחות, ואתר "תמיד אזרחות" המשותף למרכז לטכנולוגיה חינוכית ולפיקוח על לימודי האזרחות. העובדה שהמסמכים המצויים בהם הם גם פומביים, גם ממקור רשמי וגם נגישים בכל עת, מהווה יסוד מספיק חזק להשערה שהם מהווים יחדיו את חזות המדיניות הרשמית.

הטקסטים שנבחרו מתחלקים לשתי קבוצות. קבוצה אחת מורכבת ממסמכים מנחים המיועדים בעיקר למורים לאזרחות. מסמכים אלה מגדירים מהי מטלת הביצוע, מהם העקרונות העומדים מאחוריה, כיצד יש להנחות אותה וכיצד יש להעריך אותה. בקבוצה זו ישנם שני מסמכים עיקריים. המסמך הראשון הוא "מטלת הביצוע כמטלת הערכה באזרחות" שנכתב באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך ופורסם בשנת 2008 (ייקרא בקיצור "מטלת הביצוע"). מסמך זה נחשב למסמך הבסיסי המגדיר את יישומה של מדיניות מטלת הביצוע. המסמך השני הוא "מטלת הביצוע כמטלת הערכה באזרחות: מפת דרכים – מטלת הביצוע הלכה למעשה" שנכתב בפיקוח על לימודי האזרחות, ופורסם באתר "תמיד אזרחות" בשנת 2010. מסמך זה, כשמו כן הוא, נועד לגשר בין המסמך הבסיסי לפרקטיקה הרצויה (ייקרא בקיצור "מפת דרכים"). סוג מסמכים נוסף הנחשב למסמכים מנחים הוא חוזרי מפמ"ר אזרחות, המתפרסמים פעמיים בשנה ומכילים עדכונים והנחיות

הנוגעות ללימודי האזרחות. באופן מסורתי, מאז שנת הלימודים תשס"ט מוקדש פעם בשנה פרק העוסק בהנחיות אופרטיביות ליישום מטלת הביצוע. רובן של ההנחיות מנהלתיות, אך ניתן למצוא ביניהן גם הנחיות מנחות. כל המסמכים המנחים משמשים את המדריכים באזרחות בהשתלמויות המורים העוסקות במטלת הביצוע, וכולם זמינים באופן חופשי ברשת האינטרנט.

קבוצה שנייה של מסמכים מורכבת מתשע מטלות ביצוע אמיתיות המפורסמות כדוגמאות באתר "תמיד אזרחות". ההנחה היא שמטלות אלה, גם אם אין הן משקפות ביצוע מושלם של ההנחיות לתלמיד ואין הן זוכות להערכה גבוהה, מהוות חלק מהמדיניות ברגע שהן פורסמו באתר רשמי. מורים, תלמידים והורים המעוניינים לדעת מה מצופה מהם וכיצד צריך להראות התוצר הסופי, פונים תחילה למקורות הרשמיים. עובדה זו מעניקה למטלות האלה מעמד מיוחד, מאחר שהן עשויות להיתפס כדוגמה לתוצר המבוקש. מטלות הביצוע לדוגמה אלה מגוונות בנושאיהן, בהרכבי הקבוצות, ובאיכותן. מגוון זה ניכר היטב בתוכן המטלות, בגודל הקבוצות, ובאיכות הכתיבה, שנעה בין רמות כתיבה וסינתזה גבוהות לרמת כתיבה בסיסית וכמעט ללא סינתזה של רעיונות. גיוון זה אינו פוגע ביכולת לנתח את המטלות זו לצד זו, לאור העובדה שמבנה העבודה קשיח. לכן, גם מעבודות שאיכותן ירודה יחסית לאחרות, ניתן להפיק ממצאים רלוונטיים.

מערך המחקר מתבסס על תהליך יישום קטגוריות דדוקטיבי כפי שמציע מיירינג (Mayring, 2000). תחילה נוסחה שאלת המחקר, בהתבסס על היכרותי הקודמת עם מטלת הביצוע ועם ההצהרות השונות בדבר שונותה מהנורמה והצורך להפריד בין הזהות האזרחית לזהות הלאומית. לאחר מכן הקטגוריות לקידוד גובשו בהסתמך על הטיפולוגיה של כהן לתפישות החינוך לאזרחות (Cohen, 2010), לפיה ישנן שש קטגוריות: טבע האדם, טבע החברה, תפישת הידע, עמדות, תפקיד החינוך ומטרות נורמטיביות של החינוך לאזרחות. קטגוריות אלה מאפשרות לכהן להבדיל תיאורטית בין ארבע התפישות, כאשר לכל תפישה יש מאפיין ייחודי בכל קטגוריה. חלוקה זו, על פי כהן, מאפשרת לבחון תכניות לימודים באזרחות, כתובות או כפי שהן מיושמות בפועל, ולהכריע לאיזו תפישה הן נוטות. הבחירה בקטגוריות אלה נובעת מהצורך במתן תוקף חיצוני לניתוח הטקסטים. בהתבסס על חלוקה קטגוריאלית המבוססת על מחקר תיאורטי, במקום בחירה בהעלאת קטגוריות אינדוקטיביות, ניתן להבטיח כי הממצאים אכן מאפשרים להסיק מסקנות הנובעות משאלת המחקר ולאור הרקע התיאורטי הרלוונטי.

השלב הבא היה קידוד ראשוני על מנת להבין האם ניתן למצוא את הקטגוריות האלה במסמכים שנבחרו לניתוח. רמת הקידוד שנבחרה היא רמת הנושא, מאחר ולרוב ההתייחסויות מורכבות יותר מאשר מספר מילים בודדות

או משפט בודד. לאחר הקידוד הראשוני עלה כי לא ניתן לקודד את המסמכים לכל שש הקטגוריות, מאחר שחלקן נותרו ריקות ואחרות היו בלתי ניתנות להפרדה האחת מהשנייה. לכן, עלה הצורך לערוך מחדש את החלוקה לקטגוריות על סמך הממצאים הראשוניים. כתוצאה מכך, קטגוריות טבע האדם וטבע החברה אוחדו לכדי קטגוריה אחת. על אף שתיאורטית מדובר בשתי קטגוריות שונות, במסמכים לא היה ניתן למצוא ביטויים מובהקים של טבע האדם או של טבע החברה בנפרד, אלא רק ביטויים המשלבים את שתי הקטגוריות יחדיו. בנוסף, קטגוריית תפקיד החינוך הושמטה מתהליך הקידוד, לאחר שלא נמצאו בטקסטים עדויות לנוכחותה. לבסוף, אוחדו קטגוריות ה'עמדות' ו'המטרות הנורמטיביות' יחדיו. הסיבה לכך טמונה בעובדה שבפועל ה'מטרות הנורמטיביות' הצביעו ברובן על רכישת עמדות, דבר שיצר כפל קידוד.

לאחר תהליך עיבוד זה, נקבעו כללים המורים כיצד לקודד כל אחת מהקטגוריות, על מנת למנוע קידוד שגוי או קידוד חסר. כללים אלה עברו התאמה מדויקת יותר על סמך ממצאי הקידוד הראשוני על מנת לוודא מהימנות קידוד גבוהה. לאחר מכן, כל המסמכים קודדו במספר רב של סבבים. על מנת לאפשר קידוד מדויק, עבור כל קטגוריה הטקסטים נקראו תוך קידוד בלעדי לקטגוריה זו. לאחר סיום סבב הקידוד המעמיק הראשון, נערך סבב קידוד נוסף שנועד גם לבדוק את מהימנות הקידוד בסבב הראשון, וגם כדי להוסיף או לגרוע מהקטגוריות על בסיס לקחים מהסבב הראשון. בתום תהליך הקידוד המלא נותרו קטעים רבים שאינם מתאימים לאף אחת מהקטגוריות. קטעים אלה שימשו גם להעשרת הפרשנות של הקטגוריות השונות, וגם לקבלת רושם כללי לגבי כל אחד מהמסמכים המנותחים.

מהי מטלת הביצוע באזרחות?

באופן כללי, 'מטלת ביצוע' היא כלי הערכה פתוח שכולל מהלך חקרני המוביל לפתרון בעיה מוגדרת שתוצאותיו אינן ידועות מראש. מטרת המטלה היא לדמות מצב אמת בחיים מחוץ לכותלי כיתות הלימוד, שבו התלמידים בוחרים לעסוק בנושא אזרחי הקרוב ביותר לליבם. העבודה על המטלה מתבצעת באופן קבוצתי, כאשר הרכב התלמידים והדעות בקבוצה הוא מגוון. זאת על מנת לחשוף את חברי הקבוצה לנקודות מבט שונות, שמהן יוכלו להגיע לניסוח תכנים המוסכמים על דעת כל חברי הקבוצה. המטלה דורשת מהתלמידים תהליך עבודה הכולל מספר שלבים: ניסוח בעיה, איסוף מידע, מחקר רקע על הנושא הנבחר, והצעת פתרון. בשונה מכלי הערכה אחרים, מטלת הביצוע דורשת מהתלמידים הפעלה של מיומנויות חשיבה גבוהות, המשקפות תהליכי חשיבה המתרחשים בהתמודדות עם מצבי אמת (ענבר, 2013, עמ' 17).

כבכל כלי הערכה, התלמידים נדרשים ליישם בפועל מיומנויות ותכנים הנלמדים בתחום הדעת. ייחודיות מטלת הביצוע ככלי הערכה היא בכך שמהלך הכנתה כולל תהליכי הוראה, למידה והערכה המתבצעים בו זמנית, מזינים אחד את השני לפי הצורך, ואינם קשורים בקשר היררכי. משמעות הדבר היא שההערכה מתבצעת במשך כל שלבי העבודה ולא רק בסופה, והיא משפיעה על אופי הלמידה וההוראה בהתאם לצרכים העולים בשלבים השונים בתהליך הכנת העבודה. ההערכה הניתנת היא כלי רפלקטיבי, המשקף לתלמידים את הפערים בין הרצוי למצוי (שם).

בשל אופיו של כלי 'מטלת הביצוע', כל מטרותיה, יעדיה, מרכיביה, והתבחינים להערכתה, ידועים מראש ומוסברים בפירוט רב לתלמידים. היכרות מראש עם דרישותיה של המטלה היא מפתח חשוב להצלחה בה. זאת מפני שהסרת הספקות והחששות בנוגע לפרטים הטכניים, מאפשרת את התמקדותם של התלמידים בעשייה המהותית. התבחינים להערכת המטלה מוסכמים מראש, ואף ניתנים לשינוי לאחר דיון עם התלמידים. לאור התבחינים האלה, ניתנת הערכה מעצבת במהלך הכנת המטלה, כאשר היעד הוא להביא את התלמידים לרמה הגבוהה ביותר בעת הגשתה (שם).

בהתאם לכך, 'מטלת הביצוע באזרחות' היא עבודה "הכוללת מהלך חקרני הכרוך בפתרון בעיה הדורשת מהתלמיד תהליך מחשבתי החל מהגדרת בעיה אזרחית ראויה לחקירה ועד למתן פתרונות אפשריים לבעיה אותה הגדיר וחקר" (פיקוח על לימודי האזרחות, תשס"ט, עמ' 8). עבודה זו מהווה חווית לימודים משלימה המאפשרת לגשר על הפער בין הלימודים התיאורטיים למציאות היומיומית, תוך כדי חיזוק המודעות האזרחית

והעשרתה בהתנסות מעשית (פיקוח על הוראת האזרחות, 2010, עמ' 1-2). למטלת הביצוע מוקצות בתוכנית הלימודים 28 שעות שנתיות, המהוות כשליש מפרק הזמן המוקדש ללימוד מקצוע האזרחות. המטלה מהווה 20% אחוזים מציון הבגרות במקצוע, ולא ניתן לקבל ציון בגרות סופי ללא הגשת המטלה. המורה שמלמד את הכיתה הוא זה שמנחה את התלמידים בביצוע העבודה, והוא גם מעריך אותה ומעניק לה ציון. קיים מנגנון בקרה על איכות בדיקת מטלות הביצוע ומהימנות הציונים, אך מנגנון זה הוא מדגמי בלבד וצר היקף. פרט לבתי הספר הנבחרים לבקרה, אין חובת דיווח של הציונים לפיקוח על לימודי האזרחות, שהוא האגף האחראי על מקצוע האזרחות במזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, וחובת הדיווח היא לאגף הבחינות בלבד לצורך שקלול הציון הסופי. מועד תחילת העבודה על מטלות הביצוע הוא גמיש, וניתן להתחילה בכל מועד פרט לחצי השנה הראשונה ללימודי האזרחות בתיכון. משמעות הדבר היא שניתן להתחיל את העבודה על מטלות הביצוע החל מהמחצית השנייה של כיתה יא'. העבודה מתבצעת בקבוצות של שלושה עד חמישה תלמידים, ולא מתאפשרת עבודה יחידנית אלא במקרים חריגים במיוחד. משך הזמן הרצוי לעבודה על המטלה נע בין שלושה לשישה חודשים. מטלת הביצוע היא חלק חובה מהבגרות באזרחות מאז שנת הלימודים תשס"ט לכלל תלמידי ישראל בכלל המגזרים, כאשר רק תלמידים עולים ותלמידים אקסטרניי פטורים מהגשתה.

את מהלך ההכנה של מטלת הביצוע ניתן לחלק לשני חלקים: מליאה כיתתית, ועבודה קבוצתית עצמאית בהנחיית מורה הכיתה. החלק הראשון מתבצע במליאה כסדרת שיעורים פרונטליים שנועדו להקנות לתלמידים את המידע והידע הדרוש להם לשם הכנת העבודה. ההוראה בחלק זה מתרכזת סביב שלושה צירים. הראשון הוא ציר ההיכרות עם מטלת הביצוע ועם דרישותיה, שבמסגרתו המורה מסביר לכיתה את חלקי העבודה השונים, את אופי העבודה ואת תהליך העבודה, ומציג בפניהם את מחוון הבדיקה בצורה מפורטת. הציר השני הוא הציר הטכני, שבמסגרתו המורה מקנה את השימוש בכלים הטכניים הדרושים לשם ביצוע העבודה. עיקר הדגש הוא על מיומנויות איסוף מבוקר של מקורות מידע, על אנליזה וסינתזה של חומרים כתובים רלוונטיים, ועל שימוש בכלים לאיסוף נתונים, כאשר לרוב הכלים המומלצים לשימוש הם שאלונים, ראיונות ותצפיות. הציר השלישי כולל את הצגתו של סיפור מסגרת העוסק בסוגיה אזרחית רחבה, שממנו התלמידים נדרשים לגזור בעיה אזרחית מצומצמת יותר שבה הם מעוניינים לטפל במטלת הביצוע. לאחר הצגת סיפור המסגרת, מתרגל המורה עם תלמידי הכיתה כיצד ניתן לגזור בעיה אזרחית מסיפור המסגרת. חלק זה משמש כדוגמה בלבד וכהתנסות לקראת העבודה הקבוצתית העצמאית.

סיפור המסגרת הוא סיפור "המגדיר את מסגרת העבודה [ו]עונה [על] השאלה 'למה צריכה קבוצת התלמידים להתייחס?' (פיקוח על הוראת האזרחות, 2010, עמ' 4). הסיפור מכיל סוגיה "הצריכה לכלול זמן, מקום והתרחשות מוגדרים, מהם ניתן לגזור בעיות אזרחיות אמיתיות ורלוונטיות, שיכול להיות להן פתרון מעשי" (שם). בעיה אזרחית מוגדרת "כ[תופעה שקשורה לאופן התנהלותה של המדינה ולגורמים השונים המשפיעים על איכותו של המרחב האזרחי]", כאשר "הגדרת בעיה כאזרחית מתאפשרת ברגע שמניחים שהסוגיה ממנה נגזרה היא עניין ציבורי; נושא שהאחריות לגביו נמצאת בידי גורם מהגופים המשפיעים על איכותו של המרחב הציבורי", שהם "גופים פורמאליים ובלתי פורמאליים; כלל המגזרים: המגזר הראשון – הציבורי; המגזר השני – העסקי והמגזר השלישי – החברה האזרחית" (שם, עמ' 1).

החלק השני מתבצע כעבודה עצמאית של כל קבוצה בנפרד, המונחה לאורכה על ידי המורה הן בצמתי מפגש מוגדרים והן לפי צרכי הקבוצה. חלק זה הוא מובנה וקיימת חשיבות גבוהה לביצועו לפי הסדר המומלץ בהנחיות למטלה: מיקוד קושי הנגזר מסיפור המסגרת וניסוחו כבעיה אזרחית; סקירת ספרות רלוונטית לפי אופי הבעיה והגורמים הנוגעים לה; ניסוח ממוקד של הבעיה הנבדקת על סמך ממצאי סקירת הספרות; ביצוע איסוף נתונים מהשטח באמצעות כלי מחקר ההולם את הגדרת הבעיה האזרחית; דיון בממצאים העיוניים והמעשיים והסקת מסקנות; הצעת מספר פתרונות ובחירת הפתרון המועדף תוך כדי נימוק; הכנת תוצר ושליחתו לגורם מתאים. לאורך כל שלבי העבודה על המורה להנחות את התלמידים באמצעות שאלות רפלקטיביות קבוצתיות, שנועדו לאפשר לתלמידים לאבחן בעצמם את איכות עבודתם ואת מידת שביעות רצונם ממנה בכל שלב. בנוסף, בחלק זה התלמידים מונחים לתעד ביומן למידה אישי את הערותיהם ומחשבותיהם בעקבות הלמידה ובעקבות הישגיהם עד כה. המורה בודק ומגיב בכתב לפחות שלוש פעמים במהלך כתיבת העבודה. תמצית יומן זה תופיע גם כפרקים אישיים הנלווים לעבודה ומהווים חלק אינטגרלי ממנה, ואף ניתן עליהם ציון הנכלל בציון הסופי של העבודה.

חוזר מפמ"ר אזרחות לשנת תשס"ט, השנה שבה נכנסה מדיניות מטלת הביצוע באזרחות לתוקף כלל ארצי, פותח במילים אלה:

"דוח ועדת קרמניצר קבע כי 'מטרותיו של חינוך לאזרחות הן רב תכליתיות: 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'... 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... המטרות הלימודיות והערכיות של תכנית הלימודים, של בחינת הברורות ושל מטלת הביצוע משתלבות במדיניות 'האופק הפדגוגי ללמידה'. (פיקוח על לימודי האזרחות, תשס"ט, עמ' 3)

דברים אלה קובעים למעשה כי ניתן לחלק את מהות מטלת הביצוע לשניים: מהות ערכית ומהות פדגוגית. המהות הערכית מוגדרת "[כ]ניתוח והתייחסות לסוגיה קיימת – יש בעיה שקיימת במציאות; בעיה שצריך לבדוק איך היא מתקיימת ולמצוא לה פתרונות מעשיים; להעלות הצעות לדרכים אפשרויות שביצוען יכול להביא לפתרון הבעיה" (פיקוח על הוראת האזרחות, 2010, עמ' 3). המהות הפדגוגית מנמקת "[ש]הבחירה במטלת הביצוע כדגם ללמידה ובעקבותיה גם כדגם להערכה נובעת מהתפיסה שלמידה פעילה המערבת את הלומד בתהליך עצמו משיגה מטרות רבות ומשמעותיות יותר מאשר הגישה לפיה המורה 'מעביר' חומר באמצעות הרצאה" (אדן ואשכנזי, 2008, עמ' 3) שתי מהויות אלה באות לידי ביטוי בארבע 'אבני היסוד' של מטלת הביצוע: אקטיביות לימודית ועשייה ערכית ויצירתית; לימוד סוגיה / בעיה אזרחית על היבטיה השונים וחיפוש פתרון; כתיבת עבודה; שיתוף פעולה והתנסות בעבודת צוות (פיקוח על לימודי האזרחות, תשע"א, עמ' 4).

גם מטרותיה של מטלת הביצוע מתחלקות לשני חלקים: מטרות ערכיות ומטרות פדגוגיות. בתחום המטרות הפדגוגיות, מטרת העל היא "לבחון את יישום הידע הנלמד ואת יכולתו של התלמיד ליישמו במצבים חדשים" (אדן ואשכנזי, 2008, עמ' 3). כל המטרות הפדגוגיות נשענות על עקרונות החינוך לחשיבה שהונהגו במשרד החינוך במסגרת מדיניות "אופק פדגוגי לחשיבה", לפיה:

"ידע איכותי נוצר אך ורק כאשר התלמיד הוא שותף פעיל בתהליך הלמידה, תוך שהוא חושב לעומק על התכנים הנלמדים. ידע הנוצר בתהליכי למידה כאלה הוא ידע שתלמידים מבינים אותו לעומק, זוכרים אותו לטווח ארוך ומסוגלים ליישם אותו בהקשרים חדשים... אזרחי המדינה הדמוקרטית צריכים להיות בעלי שיקול דעת מוסרי, יכולת לחשוב באופן ביקורתי ויכולת לגבש עמדות מנומקות... למרות שהקניית בסיס ידע משותף לכל התלמידים הייתה ונתרה מטרה חשובה של בית הספר, אין אנו יכולים להסתפק במטרה זו בעידן הנוכחי. הבורגנים העתידיים של מערכת החינוך אינם יכולים להסתפק עוד בגוף ידע קבוע ומוגדר מראש

שירכשו בבית הספר, אלא 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 שמחוץ לבית הספר." (מזכירות פדגוגית, 2009, עמ' 5)

קיימות מטרות ערכיות רבות למטלת הביצוע, אולם מטרת העל היא "עידוד המעורבות האזרחית של התלמיד, חיבור בין הידע לבין המעורבות החברתית-פוליטית. עונה על השאלה: במה העבודה הזו מקדמת את היותו של התלמיד אזרח מעורב ופעיל בחברה" (פיקוח על הוראת האזרחות, 2010, עמ' 3). קיימות שתי גרסאות המסכמות את המטרות הערכיות של מטלת הביצוע. גרסה אחת ניתן למצוא במסמך "מטלת הביצוע כמטלת הערכה באזרחות" שחובר על ידי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך:

"לבדוק היבטים שונים במציאות הפוליטית, החברתית והאזרחית, להעריכם ולנקוט עמדה לגביהם; להגיב על עוולות חברתיות ופגיעה בזכויות אדם בכלל וזכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט ולגבש הצעות לתיקונים; להעריך את פעילותן של רשויות השלטון (המרכזי/הרשויות המקומיות/הקהילה/בית הספר): האם הן ממלאות את תפקידן ומחויבותן כלפי האזרחים ומקבלות אחריות במקרים של אי-סדרים וכישלונות; להציע דרכי התמודדות עם אי-הסכמות ומתחים בחברה" (אדן ואשכנזי, 2008, עמ' 9).

גרסה שנייה ניתן למצוא במסמך "מפת דרכים" - מטלת הביצוע הלכה למעשה" שחובר על ידי הפיקוח על לימודי האזרחות, בה מוגדרות מטרות דומות אך בניסוח שונה. המטרות הערכיות נתפשות ככלי המסייע לתלמידים להבין את מקומם ואת תפקידם כאזרחים במדינה ובחברה, עם דגש על הנקודות הבאות:

"להבין שבמציאות החברתית והפוליטית במדינה דמוקרטית ישנן בעיות אזרחיות הנובעות מסיבות שונות; להבין שכאזרח במדינה דמוקרטית זכותו ואף חובתו להיות מודע לבעיות ולנסות להביא לפתרון בדרכים שונות, לגיטימיות; להבין שבמסגרת כללי המשחק הנהוגים במדינה הדמוקרטית זכותו של כל אזרח, לפקח ולבקר את פעולות השלטון, להבין שבמסגרת כללי המשחק הנהוגים במדינה הדמוקרטית חובתו האזרחית היא להצביע ולהתריע על בעיות ועוולות בהן הוא נתקל, וזכותו להציע פתרונות לבעיות אלה ולפעול לפתרון; להבין שיש מקום ותפקיד לכל אזרח במדינה הדמוקרטית לפעול למען שיפור איכות החיים במדינה;

להבין את תפקידן של רשויות השלטון ואת תפקידם של גופים ציבוריים שונים" (פיקוח על

הוראת האזרחות, 2010)

למטלת הביצוע ככלי הערכה ישנם שני חסרונות בולטים. ראשית, ליווי התלמידים וההערכה המעצבת לאורך תהליך הכנת המטלות דורשים מהמורים מיומנות גבוהה מאד וזמן רב מאד. כמו כן, מטלת הביצוע ממקדת את התלמידים בנושא מצומצם ולכן אין היא מתאימה לבחינת חומר בהיקפים רחבים (נוסיונביץ ודודי, 2000). המשמעות היא שהחומר אותו למד התלמיד במהלך העבודה אינו משקף בהכרח את החומר אותו עליו לדעת לפי תכנית הלימודים. יצחק גייגר טוען שקיומה של מטלת הביצוע אף פוגע באיזון בין המימד הדמוקרטי לבין המימד היהודי בתכנית הלימודים, בכך שהיא גוזלת זמן ולא ניתן לפקח על החומר הנלמד בה (גייגר, 2009, עמ' 37). בהתייחסו למטלת הביצוע, טוען דן אבנון:

"ניסיוני עם מורים ותלמידים במסגרות חינוך רגילות, בהן אין תמיכה של חונכים יעודיים, מעלה ספק לגבי יכולת של מורים להתפנות להוראה נאותה של מטלת הביצוע. כדי להכשיר את התלמידים כהלכה, המורה נדרש להקדיש שעות הנחיה רבות. שעות אלו באות לעתים על חשבון זמן הכנתם של מערכי שיעור ובכך שוחקות את המורה מעבר למידת הסבירות. על כן אני מעלה השערה כי ייתכן שהאתגר שמציבה מטלת הביצוע אינו מידתי ביחס להשקעה הנדרשת ממורים לאזרחות השואפים ליצור סביבה לימודית דינמית ומאתגרת, כזו שאליה מכוונת תכנית הלימודים הנוכחית." (אבנון, 2013, עמ' 35)

דברים אלה מציפים את השאלה האם החסרונות והבעיות של מטלת הביצוע לא נצפו מראש על ידי הוגי המדיניות, או שמא קיימת סיבה אחרת המצדיקה את קידום מדיניות מטלת הביצוע, על אף החסרונות והבעיות בה?

רקע תיאורטי

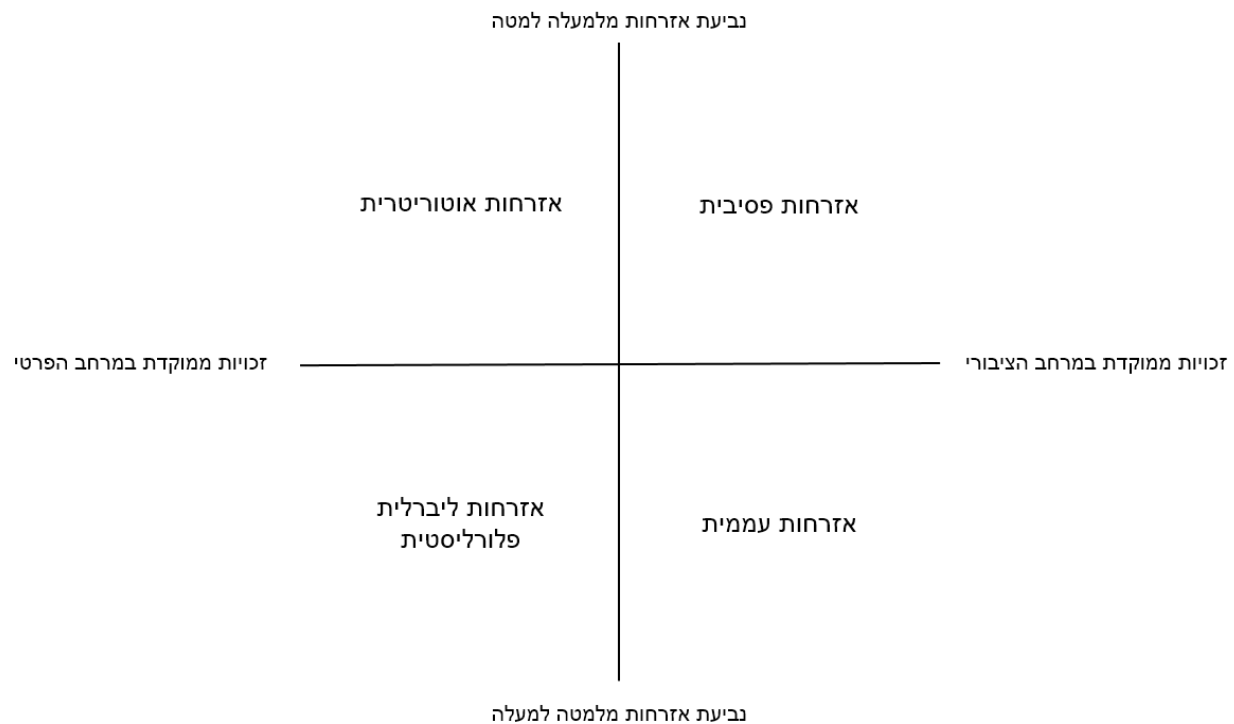
המושג אזרחות הוא מושג הנתון לוויכוח אקדמי מתמיד בכל הקשור למרכיביו המדויקים ולמערכת היחסים ביניהם. הסיבה לכך נעוצה בעובדה שהגדרה מדויקת של המושג אזרחות מגדירה בהכרח גם את המושג "חברה". מאחר ושני מושגים אלה מושפעים רבות מההקשר הייחודי לחברת האם של מי שמגדיר אותם, נוצר מצב בו כל הגדרה היא לגיטימית. (Westheimer & Kahne, 2004, p. 238; Ichilov, 2013, p. 23; Taylor, 1994, p. 136). עם זאת עדיין קיים צורך בהגדרה מתאימה כאשר רוצים לחקור את מימד האזרחות בחברה מסוימת (Torney, 1979). (Purta, Schwille, & Amadeo, 1999, p. 17).

על פי ההגדרה הכוללת ביותר למושג האזרחות, אזרח הוא חבר בקהילה פוליטית כלשהי הנהנה מזכויות ולוקח על עצמו חובות הקשורות לחברות בקהילה (Leydet, 2014). הגדרה זו אמנם מצליחה להכיל בתוכה מספר אלמנטים המשותפים לרוב הגדרות מושג האזרחות הקיימות בשיח האקדמי, אך לוקה בחסר מאחר והיא מתעלמת מההקשר הייחודי הנחוץ להגדרת אזרחות. ההגדרה המודרנית המכוננת המאפשרת התייחסות זו, אם כי חלקית בלבד, היא זו של מרשל (Marshall, 2009), אותה הוא גיבש במחצית המאה העשרים, ולפיה אזרחות מורכבת משלושה רבדים בעלי קשר היררכי מחייב: אזרחי, פוליטי וחברתי. הרובד האזרחי שואב את מקורותיו מהליברליזם כאידיאל אליו יש לשאוף, אך אינו מוגבל רק לעקרונותיה של פילוסופיה זו. רובד זה מורכב מזכויות המבטיחות חופש הפרט, כמו חופש הביטוי, זכות הקניין והזכות לשוויון בפני החוק. הרובד הפוליטי מתייחס ליכולתו של הפרט להפעיל את כוחו הפוליטי באמצעות נבחר ציבור או על ידי כהונתו כנבחר ציבור. הרובד החברתי מתייחס ליכולתו של הפרט לקחת חלק וליהנות מכל השירותים החברתיים במדינה, כמו רווחה, ביטחון וחינוך. חשיבותם של אלה היא ביצירת הסולידריות החברתית, ההכרחית ליצירת תחושת ההשתייכות לקהילה גדולה כמו קבוצת לאום.

מאז פרסום התיאוריה של מרשל, נטענו כנגדה ביקורות רבות. הביקורת הרלוונטית ביותר לעבודה זו היא זו של טרנר (Turner, 1994). הוא טוען כי מרשל לא התייחס כלל לשאלה האם אזרחות היא סבילה או פעילה. באומרו סבילה מתכוון טרנר לכך שהאזרחות צומחת מלמעלה למטה, קרי מעורבותו של האזרח במרחב הציבורי נובעת מהעובדה שהשלטון מאפשר לו לעשות כך וקובע באיזה אופן. באומרו פעילה מתכוון טרנר לכך שהאזרחות צומחת מלמטה למעלה, קרי מעורבותו של האזרח במרחב הציבורי נובעת מרצונו לעשות כך. כמו כן אין הוא מתייחס לשאלה האם מוקד האזרחות נמצא במרחב הפרטי או במרחב הציבורי (Ibid). התעלמות משאלות אלה מייצרת מודל אזרחות אחיד, שאמנם מכיל את כל מרכיבי האזרחות המודרנית, אך חסר יכולת אבחנה בין

מינוני המרכיבים בפועל. על מנת להשלים את החסר, מציע טרנר טיפולוגיה המייצרת ארבע טיפוסים אידיאליים של אזרחות, המתארים הגדרות או תפישות שונות של אזרחות. מכיוון שאין הוא שולל את התיאוריה של מרשל, אלא מעוניין להרחיבה, הוא מניח שמרכיב הזכויות הוא מרכזי בבחינת המושג אזרחות. שאלתו היא, אם כן, מהיכן נובעות הזכויות, את מי הן משרתות ולשם מה?

תרשים 1: טיפולוגיית תפישות האזרחות על פי Turner, 1994



שני הצירים המרכיבים את מערכת הצירים של טרנר (Turner, 1994) הם כיוון נביעת האזרחות ומוקד הזכויות (ראו תרשים 1). שילובם יחדיו מייצר ארבעה טיפוסים של אזרחות, כאשר כל טיפוס מורכב משילוב שונה של שני המשתנים. בשל העובדה שמדובר במערכת צירים, ניתן לחלק את הטיפוסים לזוגות, בהם יש משתנה אחד משותף ומשתנה אחד שונה. זוג אחד מורכב מזכויות הממוקדות במרחב הציבורי. כאשר כיוון נביעת האזרחות הוא מלמעלה-למטה, מדובר באזרחות פסיבית המאפשרת השתתפות במרחב הציבורי בעזרת נציגים, אך ללא פעילות פוליטית ישירה. כאשר כיוון הנביעה הוא הפוך, מתקבלת אזרחות עממית פעילה העלולה להפוך אף למהפכנית ומסוכנת כאשר מתערערים החוקים המגנים על הפרט. הזוג השני מורכב מזכויות הממוקדות במרחב הפרטי. כאשר כיוון נביעת האזרחות הוא מלמעלה-למטה, מדובר באזרחות אוטוריטרית, שבה אין זה מקובל שהאזרח מתערב בנעשה במרחב הציבורי פרט לבחירת מנהיגים, ומצופה ממנו לקבל זאת כמובן מאליו. כאשר

כיוון הנביעה הוא הפוך, מדובר באזרחות ליברלית ופלורליסטית בה הפרט פועל במרחב הציבורי למען הגנה על המרחב הפרטי, כאשר המרחב הציבורי משמש רק כזירה להשגת מטרה זו (Turner, 1994, pp. 209-210). טיפולוגיה זו, כך טוען טרנר, מסייעת להבין את הפרשנות הניתנת למושג אזרחות בהקשרים של מאפיינים טכניים ותרבותיים שונים (Ibid, pp. 220-221). באופן כזה, ניתן לנתח את הנדבכים השונים של תפישות האזרחות הקיימות במדינות שונות.

האבחנות האלה והעיסוק במושג אזרחות אינם רק אקדמיים, אלא מעשיים ואפילו חיוניים לקיומן של חברות דמוקרטיות. וולצר (Walzer, 1997) טוען שמאמצי החינוך לאותה דמות רצויה של אזרח, של כל משטר באשר הוא, הכרחיים לעצם קיומו של המשטר. למעשה, החינוך הוא הדרך היחידה בה משטר יכול לא רק ללמד ולהעביר את הערכים והמעלות הטובות האידיאליות לחברה הספציפית, אלא גם להעניק לגיטימציה למשטר ולבנות מכנה משותף מאחד המאפשר את קיומה של אותה חברה (Ibid, pp. 71-72). בתקופה הנוכחית שבה רוב החברות המערביות כבר אינן הומוגניות, קשה למצוא פרשנות יישומית אחידה למושג האזרחות ברוב החברות, אפילו בקרב קבוצות הרוב. מצב זה מדגיש את הצורך המהותי למצוא את האיזון בין השונות החברתית לבין הלכידות החברתית, איזון המאפשר את המשך תפקודה התקין של החברה הדמוקרטית (McLaughlin, 1992, pp. 1-2; Ichilov, 2013, p. 11). אלא שתהליך זה אינו פשוט כלל ואף נתפש כבלתי טבעי לאדם, מפני שהוא לא היה עוסק בו באופן ספונטני. אין הדבר אומר שהרעיון של אזרחות נוגד את טבע האדם, אלא שיש לחנך אליו בצורה סדורה וברורה, ולתרגל אותו באופן עקבי (Oldfield, 1994, p. 196).

נושא הוראת האזרחות נמצא על סדר היום הפוליטי של כל המדינות הדמוקרטיות בשלושת העשורים האחרונים. הסיבות לכך נובעות מהצורך להתמודד עם שינויים מרחיקי לכת הבאים לידי ביטוי בשני סוגים של תהליכים. בטווח הקצר נאלצות המדינות להתמודד עם שינויים פוליטיים, חברתיים וכלכליים גלובליים המשנים את פני החברות, בעיקר על ידי יצירת קהילות גלובליות העולות בכוחן החברתי על הקהילות המקומיות. תהליך זה מביא לירידה ברצונם של אזרחים רבים לקחת חלק פעיל בחברות המקומיות שלהם, ובמקום זאת לקחת חלק פעיל בחברות גלובליות הנוגעות בנושאים כמו איכות סביבה. בטווח הארוך מנסות המדינות להכין את אזרחיהן להתמודדות טובה יותר עם מציאות עתידית לא ברורה, כאשר התמודדות זו קריטית להמשך קיומן של המדינות האלה עם ברצונם להתאים את עצמן לרוח התקופה (Kerr, 1999, pp. 11-12; Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999, pp. 13-14).

הוראת האזרחות הרשמית היא מכלול התהליכים הישירים המונחים לאזרחות בצורה ישירה במסגרת רשמית (פדהצור ופרליגר, תשס"ד, עמ' 65). הוראה בבתי הספר נתפשת כאחד הכלים הטובים ביותר להכנת האזרח לחיים בחברה דמוקרטית, מאחר ורוב אזרחי המדינה עוברים דרך מערכת החינוך המרכזית בשלבים המוקדמים של חייהם. תפישה זו מבוססת על מודל המתאר את הקשר בין התלמיד לבין המבנה החברתי בו הוא נטוע (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). לפי מודל זה התלמיד נמצא במרכזו של שיח ציבורי המורכב מכלל הערכים, המעלות הטובות והמנהגים הרצויים הדרושים לקיומה של החברה. במדינה הדמוקרטית אין לתלמיד הצעיר אפשרות לקחת חלק ישיר באותו שיח ציבורי אלא באמצעות מתווכים. שניים מהמתווכים הנמצאים תחת שליטתה של מדינה דמוקרטית הם בתי הספר, שעליהם למדינה יש שליטה ישירה, וקבוצת העמיתים של התלמיד, קבוצת בני גילו, שעליהם למדינה יש שליטה עקיפה באמצעות מוסד בית הספר (Ibid, pp. 18-19). השליטה על מתווכים אלה נעשית ברובה באמצעות שליטה על התוכן הלימודי אליו נחשפים התלמידים, המורכב משילוב של ידע ומיומנויות ומעודד את התלמידים לקחת חלק במרחב הציבורי (Kerr, 1999, p. 20; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010, p. 251).

אולם, השליטה על התוכן אינה מבטיחה כלל שליטה על קליטתו ועל הבנתו, או שליטה על הסכמתם של התלמידים עמו. הנחה מקובלת היא שתלמידים מפנימים ופועלים רק לפי חלק מהערכים החברתיים הנלמדים, ובעיקר לפי הערכים שלהם הם יכולים להעניק משמעות פרטית. באשר לערכים חברתיים, אלה לעיתים מופנמים במשמעות שונה לחלוטין מזו שמערכת החינוך מנסה להעביר (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999, pp. 15-16). הנחה מקובלת זו אף מובילה חוקרים שונים לטעון כי בפועל מטרתם של בתי הספר היא לא לחנך אזרחים, אלא להעביר אותם תהליך של חיברות בלבד (מצר ורוזן, 2009, עמ' 10). עם זאת, אין הדבר אומר שלא מתקיימת העברה של תוכן משמעותי. מאחר ותהליך הלמידה מונחה על ידי אנשי חינוך ברמות שונות בתוך המערכת, הם יוצקים בפועל משמעויות לאידיאולוגיה של המשטר על סמך הבנתם ובאמצעות הדגשת החלקים המועדפים עליהם, הן באמצעות רטוריקה והן באמצעות דוגמה אישית. משמעויות אלה הן בעלות השפעות חשובות ורחבות היקף על יכולתם של התלמידים להבין את מורכבות החברה בה הם חיים ולדעת כיצד עליהם לפעול בה כאזרחים (Westheimer & Kahne, 2004, p. 238).

על אף חוסר השליטה החלקי, קיים צורך להגדיר תכניות לימודים רשמיות במקצוע האזרחות, מאחר וישנה חשיבות גבוהה להצהרות רשמיות בדבר האידיאל הרצוי. ישנן כמה מטרות רשמיות לחינוך לאזרחות ולהוראת האזרחות המשותפות כמעט לכלל המדינות הדמוקרטיות המערביות. נהוג לחלק את המטרות לשלושה חלקים:

ידע, ערכים והתנהגות. בסיס ההתנהגות הוא תוצאה של יישום ידע ופעולה על בסיס ערכים (Cohen, 2010, p. 383; Ichilov, 1999, p. 19). בסיסי הידע והערכים כוללים נושאים רבים כגון הבנה של ידע אודות עקרונות פוליטיים ומוסדות פוליטיים, זכויות אדם, לכידות חברתית, איכות הסביבה, כלי תקשורת, והחברה הגלובלית (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010, p. 251). בסיס ההתנהגויות הרצויות כולל את היכולת להבחין במורכבותם של נושאים חברתיים, היכולת להעריך יתרונות וחסרונות של פתרונות לבעיות חברתיות, היכולת לנהל דיאלוג ביקורתי, והיכולת להעביר ביקורת בונה בנושאים ציבוריים (Ichilov, 1999, p. 384). בקרב אנשי אקדמיה וקובעי מדיניות ישנה הסכמה רשמית רחבה גם אודות הדרכים להשגת מטרות אלה. ראוי שהחינוך והוראת האזרחות יהיו פעילים, אינטראקטיביים, רלוונטיים לחיים בהווה, משקפים את ההתנהלות במדינה דמוקרטית, ומודעים לאתגרים הנובעים מגיוון חברתי (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999, p. 30). למרות הסכמה זו, בפועל מתקבלות התנהגויות רצויות שונות מאד בין מדינה למדינה. אלה נובעות לא רק משונות בידע ובערכים הנלמדים, אלא גם משונות בסדר החשיבות הניתן לערכים ולגופי ידע מסוימים בפועל (Westheimer & Kahne, 2004, p. 263).

חוקרים רבים העוסקים בסוגיית השונות הזו טוענים שהיא תוצאה של הקשר. מאחר וקיימות בתיאוריה אינסוף הגדרות מדויקות של אזרחות ומאחר וחינוך לאזרחות משקף את דמות האזרח הרצוי בכל מדינה, כך קיימות בתיאוריה אינסוף דרכים ללמד אזרחות. תכניות לימודים שונות נמצאות בתוך הקשר של חברת האם, ומבוססות על היסטוריה עממית, מיקום גיאוגרפי, תרבות, ומאפיינים חברתיים-כלכליים. אלה משפיעים על תוכן בסיס הידע ועל הערכים והמטרות של תכנית הלימודים, ולבסוף מעצבים בקרב התלמידים תפישה ייחודית לגבי מכלול הזכויות שלהן זכאים אזרחי המדינה ולגבי מכלול חובותיהם (Kerr, 1999, pp. 7-8; Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999, p. 21; Cohen, 2010, p. 18; Ichilov, 2013, pp. 379-380). דבר זה אמנם מובן מאליו כאשר מדובר בשונות בתפישות חינוך לאזרחות בין מדינות, אך עלול להיות בעייתי כשמדובר בשונות המתקיימת בתוך כל מדינה. מצד אחד יש הטוענים שחינוך למגוון תפישות אזרחות הוא מדיניות רצויה מאחר ומגוון של תפישות מאפשרות לתלמידים לבחור את הדמות המתאימה להם ביותר באופן אישי (Ichilov, 2009, p. 9). מצד שני, יש הטוענים שריבוי התפישות בחינוך לאזרחות דווקא פוגע במטרות של החינוך לאזרחות במובן הרחב ביותר. ייתכן כי מאחר והמורה והתלמיד עומדים בפני עודף מטרות ויעדים, אף אחד מהם לא יושג בסופו של דבר, או שלא תהיה אפשרות לדעת אילו מטרות הושגו ובאיזו מידה (Cohen, 2010, p. 18; Kerr, 1999, p. 21). בהתייחס לטענתו של וולצר (Walzer, 1997), ניתן להבין שמצב זה עלול לפגוע ביכולת לבנות מכנה משותף לכלל האזרחים ומכאן גם בלגיטימציה הניתנת למשטר.

בעיתיות זו מדגישה את חשיבותה של היכולת להבחין בתפישת האזרחות הדומיננטית בחברה, במטרה לוודא שהחינוך הרשמי לאזרחות הולם את התפישה הזו. אחד הכלים המאפשרים לעשות זאת הוא הטיפולוגיה של כהן (Cohen, 2010) המייצרת ארבעה טיפוסים אידיאליים של חינוך לתפישות אזרחות: חינוך ליברלי, חינוך לרב תרבותיות, חינוך ביקורתי, וחינוך רפובליקני. כהן מציע להבחין בין הטיפוסים על ידי תיאור התנהגויות הרצויות מהאזרח באמצעות שני מרכיביה, שהם ידע פוליטי וערכים נורמטיביים. כל אחד מהמרכיבים האלה מהווה ציר בפני עצמו, וביחד הם יוצרים מערכת צירים בה לכל טיפוס אידיאלי יש שילוב משתנים ייחודי. שני קצותיו של ציר הידע הפוליטי הם ידע פוליטי מהותי מול ידע פוליטי פרוצדורלי, הנבדלים ביניהם במהות התוכן הנלמד במסגרת לימודי האזרחות. שני קצותיו של ציר הערכים הנורמטיביים הם ערכים אינדיבידואליים מול ערכים קהילתיים, הנבדלים ביניהם בתשובתם לשאלה האם מוקד החברה הוא הפרט או הכלל. צירים אלה דומים באופיים לאלה הקיימים בטיפולוגיה של טרנר, ודומה אפוא שהיא משמשת כבסיס לטיפולוגיה של כהן. ההבדל בין השתיים הוא שהטיפולוגיה של כהן מתארת את אופי החינוך לאזרחות המתאים לתפישה הרווחת בחברה, המתוארת על ידי הטיפולוגיה של טרנר.

על פי כהן, ציר הידע הפוליטי מורכב משני קצוות, המהווים מהות שונה של ידע פוליטי. ציר זה מקביל לציר כיוון נביעת האזרחות של טרנר (Turner, 1994), מאחר והוא עוסק במקור הידע האזרחי בחברה. בקצה אחד נמצא ידע פוליטי פרוצדורלי ובקצה השני ידע פוליטי מהותי, כאשר ההבדל ביניהם מבוסס על עקרון המפתח של 'האוריינות הפוליטית' בהוראת האזרחות (Cohen, 2010, p. 20). אוריינות זו היא תוצאה של מכלול התהליכים החינוכיים שבמסגרתם ידע פוליטי ספציפי מועבר לתלמידים, במטרה ליצור בסיס ידע המאפשר להם להשתתף באופן יעיל במרחב הציבורי ולהבין את התהליכים הפוליטיים המתרחשים בו (Ibid). מטרתה של האוריינות הפוליטית היא לא ללמד רק ידע אודות הפוליטיקה והמוסדות הפוליטיים, אלא גם כישורים, ערכים ועמדות המאפשרים הבנה מעמיקה של אידיאולוגיות ושל קונפליקטים חברתיים ופוליטיים תוך כדי הצגה מאוזנת של החברה. ההבנה של הזירה הפוליטית אינה מטרת העל של האוריינות הפוליטית, אלא משמשת את האזרח כדי לפעול במרחב הציבורי בצורה יעילה לשם השגת יעדי פעילותו (Crick & Lister, 2000).

לפי קריק וליסטר, הידע הדרוש לאזרח המאופיין באוריינות פוליטית גבוהה הוא ידע אודות המוסדות הפועלים במרחב הציבורי, דרכי פעולותיהם של מוסדות שלטון ויכולת הבנה גבוהה של החלטות מדיניות ויישומן. דגש מיוחד ניתן לציפייה כי האזרח ידע להשלים בעצמו את הידע הפוליטי החסר לו, בעיקר באמצעות גופים שאינם רשמיים כמו גופי תקשורת ואקדמיה (Ibid, pp. 66-67). מבחינת כישורים, ראוי כי אזרח בעל אוריינות פוליטית

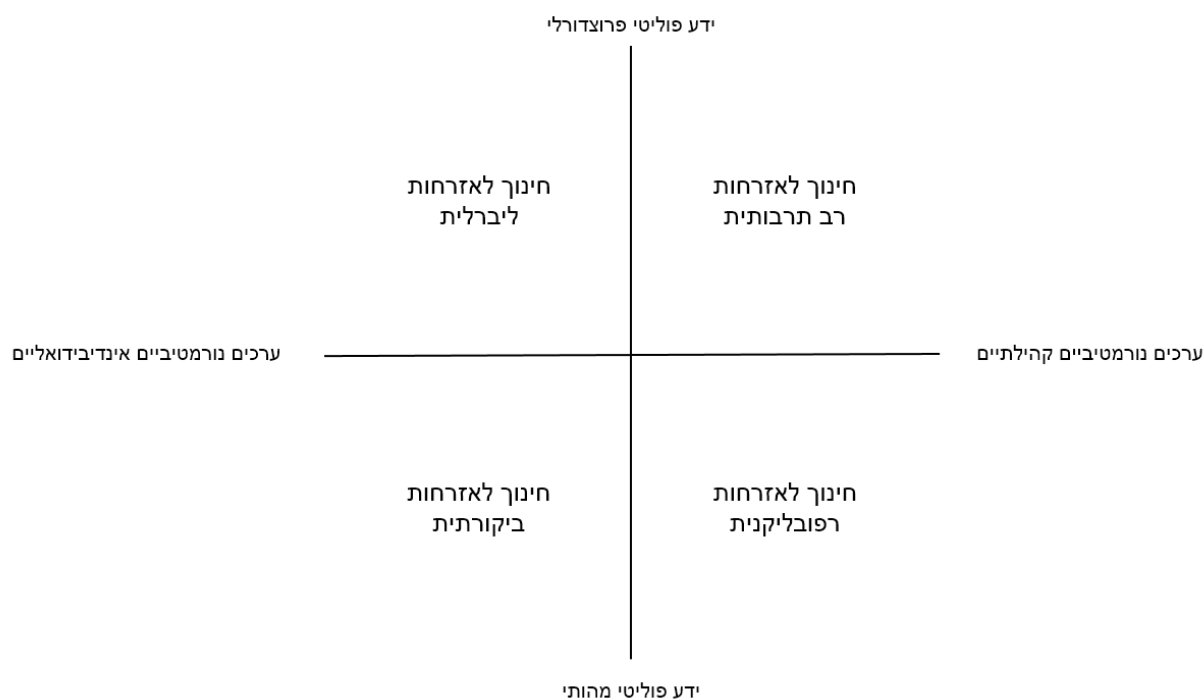
גבוהה יהיה לא רק בעל היכולת לקחת חלק במרחב הציבורי אם הוא בוחר לעשות כך, אלא גם בעל יכולת להציע חלופות שונות לפתרון בעיות ודרכים אפקטיביות ליישומן (Crick & Lister, 2000, pp. 69-70). מבחינת ערכים ועמדות בוחרים קריק וליסטר לא להגדיר במפורש את מהותם, מכיוון שהגדרה מפורשת מצמצמת בהכרח את האוריינות הפוליטית בכך שהיא מפשטת את המורכבות החברתית. עם זאת, הם כן מגדירים ערכים אזרחיים מינימליים שאותם הם מכנים ערכים פרוצדורליים. טענתם היא שלשם קיומה של אוריינות פוליטית מינימלית, צריך האזרח להחזיק בערכים החיוניים לקיומה. ערכים אלה הם חירות, סובלנות, הוגנות וכבוד לאמירת האמת. (Ibid, p. 68).

ציר הידע הפוליטי של כהן מתאר למעשה את עוצמתה של האוריינות הפוליטית. בקצה האחד נמצאת אוריינות פוליטית נמוכה, אותה מכנה כהן 'ידע פוליטי פרוצדורלי', המתרכזת בידע שהוא פרוצדורלי ובכישורים המאפשרים לקחת חלק בפן הפרוצדורלי. בקצה השני של הציר נמצאת אוריינות פוליטית גבוהה, אותה מכנה כהן 'ידע פוליטי מהותי', כפי שהגדירו אותה קריק וליסטר. ניתן לומר שציר זה מקביל לציר כיוון נביעת האזרחות בטיפולוגיה של טרנר, מאחר ושני סוגי הידע הפוליטי מתאימים במאפייניהם לשני כיווני נביעת האזרחות. ידע פוליטי מהותי, או אוריינות פוליטית גבוהה, תואמת את הגדרתו של טרנר לאזרחות הנובעת מלמטה למעלה. בל וסטהלי (Bell & Staeheli, 2001) מסבירים זאת כידע העוסק בשאלה מהי התוצאה של הפעילות במרחב הציבורי, ומדגיש את הצורך לבקר את הפעילות הזו באופן מתמיד. לכן, אופי אזרחות זה דורש מהאזרח להיות לא רק פעיל אלא גם בעל ידע וכישורים להוביל לשינוי המציאות באופן ישיר (Ibid). לעומת זאת, ידע פוליטי פרוצדורלי, או אוריינות פוליטית נמוכה, מתאימה להגדרה של אזרחות הנובעת מלמעלה למטה שבמסגרתה מה שעל האזרח לדעת הוא כיצד להפעיל את מוסדות הציבור ולהבין את משמעות פעולותיהם. ההנחה מאחורי גישה זו היא שהתוצאה של פעילות ציבורית זו טובה ורצויה, ולכן כל שעל האזרח לעשות הוא ללמוד כיצד לקחת בה חלק (Ibid).

הציר השני בטיפולוגיה של כהן הוא ציר הערכים הנורמטיביים, בהם בחרו קריק וליסטר שלא לעסוק יתר על המידה. כהן מסביר את נחיצותו של הציר בכך שערכים הם מרכיב חיוני לקיומה של חברה דמוקרטית, מאחר וזו מבוססת על קיומם של ערכים משותפים (Cohen, 2010, pp. 20-21). בקצה האחד נמצאים ערכים אינדיבידואליים, המדגישים את עליונותו של הפרט על פני החברה. ציר זה מקביל לציר מוקד הזכויות בטיפולוגיה של טרנר (Turner, 1994). בין הערכים האלה ניתן למצוא את הערכים המינימליים שהגדירו קריק וליסטר, אך גם ערכים כמו יעילות וחשיבה ביקורתית (Cohen, 2010, p. 21). בקצה השני של הציר נמצאים

ערכים קהילתיים, המדגישים את חשיבותה של הלכידות הלאומית והשתייכותו של הפרט לישות החברתית הגדולה (Cohen, 2010, p. 21). אחד מהערכים הקהילתיים המרכזיים הוא פטריוטיות, המוכרת לרוב בפרשנות של יאנוביץ' (Janowitz, 1983). לפי יאנוביץ', פטריוטיות היא תחושה רגשית של שייכות פרימורדיאלית לחברה הקשורה לאתוס הלאומי של אותה החברה (Ibid, p.8). אך לפטריוטיות יש גם משמעות אחרת, לפיה היא לא רק תחושה אלא גם תכונה אזרחית. הפטריוטיות היא גם מחויבות ללקיחת חלק בעשייה החברתית המשותפת, מתוך הכרה בשותפות גורל של האזרחים. המשמעות היא שאין מדובר רק בהסתמכות על אתוס לאומי, אלא גם ביכולת של חברה להעריך, לבקר ולתקן את עצמה ובכך להבטיח את המשך קיומה (Ben-Porath, 2007).

תרשים 2 : טיפולוגיית תפישות החינוך לאזרחות על פי Cohen, 2010



ארבעת הטיפוסים, או התפישות, של כהן מוגדרים על ידי שילוב המשתנים הייחודיים להם במערכת הצירים (ראו תרשים 2). גם במקרה הזה ניתן לחלק את התפישות לזוגות כאשר לכל זוג יש משתנה אחד וזהה ומשתנה אחד שונה. זוג אחד נוצר כאשר המשתנה המשותף הוא ערכים אינדיבידואליים על ציר הערכים הנורמטיביים, ובו ניתן למצוא את החינוך הליברלי והחינוך הביקורתי, הנבדלים ביניהם בעוצמת האוריינות הפוליטית. בעוד שבחינוך הליברלי מחנכים לידע פוליטי פרוצדורלי, בחינוך הביקורתי הדגש הוא על חינוך לידע פוליטי מהותי (Cohen, 2010, p. 21). מטרתו של החינוך הליברלי, על פי כהן, היא לפתח אצל התלמיד את הכישורים

האינדיבידואליים הנדרשים על מנת לקחת חלק בתהליך הפוליטי בחברה (Cohen, 2010, p. 22). הנחת יסוד חשובה היא שהמצב החברתי, הפוליטי והכלכלי במדינה הוא נתון מראש, והאזרח צריך ללמוד כיצד לקחת בו חלק פעיל על מנת לשפר את מצבו האישי (Ibid, p. 23). בחינוך זה מדגישים את היותה של החברה מורכבת מאוסף של פרטים, כאשר הפעילות במרחב הציבורי נעשית ממניעיו של הפרט ולשם מימוש מטרותיו האישיות. לשם כך עיקר המאמץ בחינוך מסוג זה הוא בהקניית ידע המאפשר לאזרח לקחת חלק במרחב הציבורי. לדוגמה, ידע בנוגע לדרכי הפעולה של מוסדות השלטון, ולאפשרויות האזרח להשפיע עליהן (הצבעה, יצירת קשר עם נבחרי העם). הדגש הערכי הוא על ערכים המקדמים עצמאות ואחריות אישית (Ibid).

כמו בחינוך הליברלי, גם בחינוך הביקורתי הפרט הוא המושא של התפישה החינוכית, אך המטרה אליה הוא מכוון שונה. מטרת החינוך הביקורתי היא לפתח אצל התלמיד את הכישורים האנליטיים המאפשרים להבין את טבעה הלא צודק של החברה, אשר נגרם ממאבקי כוח בין בעלי הכוח בחברה לבין משוללי הכוח (Ibid, p. 22). בדומה לחינוך הליברלי, הערכים המובילים הם ערכי הפרט המדגישים את יכולתו לשפר את מצבו האישי, אך שיפור זה נועד לאפשר לו להגיב לבעיות החברתיות הנגרמות ממאבקי הכוח. לשם כך, אין די בהקניית ידע פוליטי פרוצדורלי בלבד, מאחר והוא אינו מאפשר לפרט לשנות את המצב אלא רק לקחת בו חלק. לכן בחינוך מסוג זה הדגש הוא על הקניית ידע פוליטי מהותי המוביל לאוריינות פוליטית גבוהה, המאפשר לתלמיד לבחון את מורכבות המרחב הציבורי כפי שהוא מתקיים בפועל, ולא רק בהגדרות מנהליות (Ibid, p. 23).

זוג התפישות השני חולק במשותף את משתנה הערכים הקהילתיים על ציר הערכים הנורמטיביים, ובו ניתן למצוא את החינוך הרפובליקני והחינוך לרב תרבותיות. גם שתי התפישות האלה נבדלות ביניהן בעוצמת האוריינות הפוליטית על ציר הידע הפוליטי, כאשר בחינוך לרב תרבותיות הדגש הוא על ידע פוליטי פרוצדורלי ובחינוך הרפובליקני הדגש הוא על ידע פוליטי מהותי. מטרתו של החינוך הרפובליקני היא לטפח אצל התלמידים תחושות השתייכות, מחויבות וסולידריות עם חברת הלאום ומטרותיה, בפועל וכערך (Ibid, p. 22). ההנחה מאחורי תפישה זו היא שהפרט מוכן לוותר על חלק מהחירות האישית שלו כל עוד הדבר מסייע לטובת הכלל. טובת הכלל היא מטרה אישית בפני עצמה, הנובעת מטבעו של האדם כיצור חברתי. לשם כך לא ניתן להסתפק בידע פוליטי פרוצדורלי, מאחר וקיים צורך להכיר את אופי החברה בצורה מדוקדקת ואת אופי הפעילות במרחב הציבורי (Ibid, pp. 23-24).

בדומה לחינוך הרפובליקני גם החינוך לרב תרבותיות נוגע בערכים חברתיים, אך במקרה זה מדובר בערכים הנוגעים לקבוצות חברתיות מובחנות, להבדיל מחברת הלאום השלמה. מטרתה של התפישה הזו היא לפתח

אצל התלמיד את ההבנה כי קבוצות אוכלוסייה שונות מרכיבות יחדיו את חברת הלאום, וללמדו כיצד כל קבוצה יכולה לקחת חלק במרחב הציבורי הלאומי (Cohen, 2010, p. 22). בשונה מהחינוך הרפובליקני, הדגש בתפישה זו היא על ידע פרוצדורלי המאפשר לקחת חלק במערכת החברתית הקיימת. הסיבה לכך נובעת מהעובדה שההקשר הרחב פחות חשוב בתפישה זו, והדגש הוא על היכולת של הפרט לפעול למען הקבוצה החברתית שאלה הוא שייך, במרחב הציבורי הקיים (Ibid, p. 23).

ארבע התפישות של כהן, כמו אלה של טרנר, מציגות גישה מפורטת יותר של תפישות אזרחות או של תפישות החינוך לאזרחות. חשוב לציין בשלב הזה את החפיפה בין תפישות האזרחות של טרנר ותפישות החינוך לאזרחות של כהן. חשיבותן של החפיפות תפישת 'החינוך הרפובליקני' של כהן חופפת לתפישת 'האזרחות המהפכנית' של טרנר, שתיהן חולקות את הנחת היסוד שהאזרחות נובעת מהחברה אל הפרט והיא נועדה לשרת בראש ובראשונה את טוב הכלל. תפישת 'החינוך הליברלי' של כהן חופפת לתפישת 'האזרחות האוטוריטרית' של טרנר, מאחר ושתיהן מניחות שהאזרח פועל למען עצמו תוך מעורבות מינימלית בשאלות של טובת הכלל, והוא עושה זאת רק כאשר אלה משפיעות עליו באופן ישיר. תפישת 'החינוך הביקורתי' של כהן חופפת לתפישת 'האזרחות הליברלית-פלורליסטית' של טרנר, מאחר ושתיהן מסכימות שהפרט הוא ליבת החברה, אך פעולותיו נובעות ממניעים של תיקון חברתי. תפישת 'החינוך הרב תרבותי' של כהן חופפת לתפישת 'האזרחות הפסיבית' של טרנר, מאחר ושתיהן מניחות שקבוצות שונות בחברה שואפות לבסס את מקומן במסגרת חוקי המשחק הקיימים, גם אם חוקים אלה אינם מיטביים.

חשוב לציין שתיאור זה שונה במעט מהגישה הרווחת המבקשת לתאר את תפישות האזרחות והחינוך לאזרחות. חוקרים רבים מתארים את תפישות האזרחות כרצף על ציר בעל שני קצוות, כאשר בקצה האחד נמצאת תפישת אזרחות ליברלית-אינדיבידואלית ובקצה השני נמצאת תפישת אזרחות רפובליקנית-קהילתית (Oldfield, 1994; Heather, 2004; Bellamy, 2000; Ichilov, 2013). לשם השוואה, התפישה הליברלית של כהן והתפישה האוטוריטרית של טרנר נמצאות שתיהן בקצה של האזרחות הליברלית-אינדיבידואלית, ואילו התפישה הרפובליקנית של כהן והתפישה המהפכנית של טרנר נמצאות שתיהן בקצה של האזרחות הרפובליקנית-קהילתית. בנוגע לתפישות האחרות אצל כהן, הן מורכבות מתמהיל של שתי התפישות הדומיננטיות, וניתן להגדירן כתפישות ביניים המשלבות מרכיבים משתי התפישות המרכזיות. תפישות אלה נחשבות לעיתים כבעייתיות מאחר והן עוסקות בעיקר במתחים בין קבוצות חברתיות שונות ובין גורמים בעלי כוח, ופחות בגורמים הערכיים המלכדים את החברה. יש חוקרים שאף טוענים כי קיומן של תפישות אלה וחינוך אליהן עלולים לגרום לנזק חברתי, מאחר והן מנסות לקדם בה ערכים ועמדות באופן לא עקבי וללא מתן אמצעים

לאזרח ליישם (Oldfield, 1994; Marquand, 1994). הביקורת החריפה ביותר מוטחת כלפי מה שמוגדר 'אזרחות פעילה' כערך, ולא כפועל יוצא של מימוש אחת מתפישות האזרחות. הטענה היא שאין טעם בפעילות סתמית אם אין היא מגובה בעמדות אזרחיות, ליברליות או רפובליקניות, מובהקות. אין הרבה טעם באזרחות פעילה אם כל מטרותיה הן רק להפעיל את האזרח. זאת משום שפעולה אנושית חסרת תכלית מוגדרת איננה אפשרית לאורך זמן. לכן, על האזרחות הפעילה להיות מעוגנת באחת התפישות, הליברלית או הרפובליקנית, ואין היא יכולה לערבב בין השתיים בשל הסתירה העמוקה ביניהן (Marquand, 1994, pp. 246-247).

לפיכך ראוי לתת את הדעת על עיקרון של שתי התפישות המרכזיות והמוסכמות, מאחר והן אלה המכילות הערכים המהותיים ביותר הנכללים גם בתפישות הביניים. ראשית, כדאי להבחין בהבדלים הבסיסיים ביותר בין השתיים. בעוד התפישה הליברלית רואה את האזרחות כמעמד חוקי, לפי התפישה הרפובליקנית האזרחות היא לא רק מעמד אלא בעיקר מנהג. התפישה הליברלית מצמיחה את שיח הזכויות הנובעות מהמעמד האזרחי, כאשר החובות מסתכמות בכיבוד זכויותיהם של שאר האזרחים. התפישה הרפובליקנית, לעומתה, מצמיחה שיח של חובות, שרק עמידה בהן מגדירה את היותו של האדם אזרח. החובות האלה נובעות מהאופי הפוליטי של החברה, שקיומה תלוי בהשתתפותם של האזרחים על בסיס מחויבות חברתית לטובת הכלל (Oldfield, 1994, pp. 188-189).

לפי התפישה הליברלית-אינדיבידואלית, הפרט הוא מושא קיומה של החברה, הקיימת על מנת להבטיח את מימושו החופשי של זכויות הפרט. הזכויות שאזרחות מקנה ניתנות לכל פרט בחברה רק מעצם היותו חבר חוקי בה. כמו כן מצופה מכל פרט לכבד את זכותו של כל פרט אחר לאותן הזכויות (Marquand, 1994, p. 244; Oldfield, 1994, pp. 189-190). ההגנה על זכויות אלה מעוגנת בחוק, בחלקה על בסיס הטענה כי מדובר בזכויות טבעיות, ובחלקה על בסיס הסכמה חברתית כלשהי. ההגנה על הזכויות היא מפני פרטים אחרים בחברה, אך גם ואולי בעיקר מפני השלטונות, והיא הכרחית מאחר ושלילת הזכויות פוגעת ביכולת של הפרט לממש את עצמו ולקחת חלק בחברה. (Oldfield, 1994, p. 190). בכך בא לידי ביטוי עיקרון החירות במובן השלילי, כלומר החירות של הפרט מהתערבות של גוף ציבורי בענייניו הפרטיים. כמו כן מודגש בכך גם עיקרון השוויון, לפיו כל אדם בחברה זכאי לאותן זכויות וכפוף לאותן חובות (וורמן, 2013, עמ' 106). באופן כללי מרכיב החובות מעומעם בתפישה זו, כך שאפילו עצם ההשתתפות במרחב הציבורי היא זכות ולא חובה, ולפיכך אינה פוגעת כלל במעמד האזרחי של הפרט (Oldfield, 1994, p. 190; Marquand, 1994, pp. 245-246). הסיבה לכך היא שאדם פרטי משתתף במרחב הציבורי רק כאשר אין לו ברירה אלא לשתף פעולה. לפיכך, מכיוון שאדם פרטי משתתף במרחב

הציבורי בכוונה לממש את מירב האוטונומיה האישית הניתנת לו, הוא אינו מחויב לעשות כך, ובטח שאסור שייפגע אם הוא בוחר לא לקחת חלק בפעילות זו (וורמן, 2013, עמ' 180).

לעומת זאת, התפישה הרפובליקנית-קהילתית רואה את הפרט כחלק מהחברה, כאשר היא זו המעניקה לו משמעות. האדם אינו רק ישות פרטית אלא קודם כל ישות חברתית, מאחר והוא שולט ונשלט בו זמנית. האזרח הוא המעניק את החירות לשאר האזרחים באמצעות חוקים הוגנים, וחוקים אלה הוגנים רק כאשר האזרח לוקח חלק כלשהו בחקיקתם ובשמירה עליהם. החובה המוסרית של כל אזרח היא להשתתף בדרכים פעילות ושוויוניות בתהליכי קבלת ההחלטות במדינה, מפני שרק כך ניתן להבטיח את המשך קיומה של החברה הפוליטית. כל הזכויות שמרשל (Marshall, 2009) מכנה 'זכויות אזרחיות' מקורן באותה השתתפות פוליטית. לפי התפישה, מקורן של זכויות אלה אינו טבעי אלא מוסדי, והן תוצר של התדיינות פוליטית בין האזרחים. לפיכך, 'זכויות אזרחיות' אינן משקפות תפישה אידיאלית אוניברסלית של אזרחות, אלא את הקונטקסט הנורמטיבי המתאים לחברה אזרחית מסוימת. הזכויות, אם כן, הם עדיין מרכיב חשוב בתפישה הרפובליקנית, אך חשיבותן נופלת מאלה של החובות, מאחר ורק עמידה בחובות הפוליטיות יכולה להבטיח את קיומן ויישומן של זכויות אזרחיות (Bellamy, 2000, pp. 177-178; Oldfield, 1994, pp. 191-192; Marquand, 1994, pp. 244-245).

לשתי תפישות האזרחות ישנן מספר נקודות ביקורת חריפות האחת כלפי השנייה. מצדדי התפישה הליברלית טוענים שהמודל הרפובליקני אינו ישים בעידן בו החיים מורכבים ואינם מאפשרים לאזרח להיות ישות פוליטית בראש ובראשונה. מאחר והאזרח הממוצע עוסק בתחומים כה רבים בחיי היום יום, הבחירה הרציונאלית מבחינתו היא להתמקד בתחומים בעלי ההשפעה המידית על חייו. שנית, המדינות בימינו הטרוגניות מאד, הן מבחינה חברתית והן מבחינה תרבותית, ולכן הן חסרות את האחדות המוסרית והאמון ההדדי המשמשים כבסיס לפעילות פוליטית רחבת היקף וזמן (Leydet, 2014). אולם הביקורת הכבדה ביותר המונחת על רגליה של התפישה הרפובליקנית, נוגעת בקושי הרב שלה להגדיר במדויק מהם גבולות האזרחות. מאחר ולא ניתן לתחום מהם הערכים הקהילתיים שראוי לתמוך בהם, כמו שאי אפשר להגדיר בדיוק את היקף הצורך בהשתתפות פוליטית, לא ניתן ליצור מכנה משותף מינימלי שאותו ניתן להבטיח (McLaughlin, 1992, pp. 8-10). מצד שני, מצדדי התפישה הרפובליקנית טוענים שעל פי הגישה הליברלית האזרח פסיבי וחסר משמעות אמיתית להתנהלות המדינה הדמוקרטית. מאחר והיא מבוססת על עיקרון חוזי, האזרח אינו מחויב לפעול למען דבר כלשהו, אלא אם הוא בוחר לעשות כך מרצונו הטוב. הוא אינו מרגיש מחויבות כלפי שאר האזרחים במדינה,

מפני שאינו חייב לעשות דבר עבורם פרט למתן כבוד לזכויות האזרחיות שלהם. השאלה היא, אם כן, כיצד החברה יכולה לשפר ולהתאים את עצמה נוכח השינויים החברתיים הבלתי פוסקים? (Oldfield, 1994, p. 190).

מעניין לראות שבכל הנוגע לחינוך לאותן תפישות מרכזיות, ישנה נטייה שלא לקרוא לתפישות בשמן אלא לתארן תחת שמות אחרים. מקלפלין (McLaughlin, 1992) מתאר שני אפיונים של תפישות אזרחות ואת החינוך אליהן. טענתו היא שניתן לסווג תפישות אזרחות כמצומצמות או כרחבות לפי שלושה תבחינים, ללא קשר לאידיאולוגיה העומדת מאחוריהן. 'תבחין הזהות' בגישות המצומצמות מייחס לאזרח זהות על בסיס רשמי וחוקי, המעניקה לו זכויות וחובות המוגנות על ידי החוק. לעומת זאת, בגישות הרחבות הזהות נשענת על מאפיינים חברתיים, תרבותיים ותודעתיים, הגורמים לאזרח לחוש חלק מחברה בעלת מטרות משותפות, הדורשות שיח מתמיד על מנת למנוע פגיעה בחלקים מסוימים של החברה. נקודה זו חשובה במיוחד, מאחר שלפי הגישה הרחבות, פגיעה חברתית יכולה אף לפגוע בתחושת האזרחות שמעניק הסטטוס החוקי (Ibid, p. 2). 'תבחין המעלות האזרחיות' בגישה המצומצמות דורש מהאזרח ציות לחוק, נאמנות למוסדות הציבור, תחושת אחריות אישית, ורצון לתרום לחברה, בעיקר באמצעות תרומה לזולת. גם הגישות הרחבות דורשות מהאזרח דברים דומים, אך הן מרחיבות אותם כך שמטרתם תהיה טובת הכלל. לפי גישות אלה, האזרח צריך להיות ביקורתי כלפי החברה, ועליו לדאוג לאינטרסים של כלל אזרחיה באמצעות השתתפות פוליטית פעילה (Ibid, p. 3). 'תבחין ההשתתפות הפוליטית' לפי הגישות המצומצמות דורש מהאזרח לקחת חלק במרחב הציבורי בעיקר באמצעות השתתפות בבחירות דמוקרטיות, בו הוא נדרש להצביע בתבונה לאחר שבדק את החלופות העומדות בפניו. גם הגישות הרחבות דורשות מהאזרח לעשות כך, אך מחייבות אותו לקחת חלק פעיל גם מעבר להשתתפות בבחירות (Ibid).

החינוך לאזרחות מושפע באופן ישיר מגישת החברה למושג אזרחות. הגישות המצומצמות דורשות מהאזרח להכיר את מוסדות השלטון, את חוקי המדינה, את תהליכי הבחירות ואת התנהלות השלטון. כמו כן, על פי גישות אלה רצוי שהאזרח יהיה בעל יכולת להשתתף באופן בסיסי במרחב הציבורי, ולכן עליו לדעת היכן וכיצד הוא יכול לתרום מזמנו לחברה. האזרח אינו נדרש להיות בקיא במורכבות החברה ובגורמים למורכבות זו, ואינו נדרש להפעיל ביקורת עמוקה כלפיה. הגישות הרחבות דורשות ההפך מכך. האזרח חייב להיות בקיא במורכבות החברתית והגורמים לה, במיוחד על מנת שיוכל להפעיל כלפיה ביקורת (Ibid, p. 4).

לעומתו, ווסטהיימר וקאהן (Westheimer & Kahne, 2004) טוענים על פי ניתוח של תכניות לימודי האזרחות הנלמדות היום ברוב מדינות העולם המערבי, כי ישנן שלוש דמויות של אזרח אידיאלי (Ibid, pp. 240-241). הדמות הראשונה היא של 'האזרח בעל האחריות האישית', המקפיד לתרום מזמנו ומיכולותיו האישיות לחברה.

תכניות הלימודים לסוג זה של אזרחות מחנכות לכך שהאזרח האידיאלי מפגין אחריות, אמינות, בעל משמעת אישית גבוהה, ומקפיד לפעול בעצמו למען החלשים בחברה (Westheimer & Kahne, 2004, p. 241). הדמות השנייה היא של 'האזרח הפעיל', המשתתף בצורה פעילה בעניינים ציבוריים בכל הרמות. תכניות הלימודים המדגישות סוג זה של אזרחות מחנכות את התלמיד כי אזרחים בעלי אינטרסים מתחרים יכולים למצוא נקודות חפיפה משותפות ולפעול לקידומן למען טובת הכלל. הדגש בתכניות האלה הוא על פעלתנות קהילתית של האזרח (Ibid, pp. 241-242). הדמות השלישית היא של 'האזרח מוכון הצדק', הבוחן ומבין את הפעילות החברתית, הכלכלית והפוליטית, במטרה למצוא מקרים של אי צדק ולתקנם. תכניות לימודים המקדמות אזרחות מסוג זה מחנכות את התלמיד לנתח סוגיות ציבוריות בהן ישנם מקרים של אי צדק כלפי קבוצה כלשהי בחברה, ולהציע לשלטונות או לחברה האזרחית פתרונות. הדגש הוא שהאזרח אינו חייב להיות זה שמתקן בעצמו, אלא הגורם שמניע את המערכת הציבורית לקחת אחריות ולתקן את המצב. הדרך לעשות זאת מחייבת שיתוף פעולה בין אזרחים בעלי אינטרסים שונים, משום שאי הצדק לרוב חורג מעבר לגבולות האינטרסים הברורים לעין. לכן, קיים דגש רב על שיתוף פעולה בין התלמידים המאפשר להם לזהות בעיות חברתיות עמוקות, באמצעות ניתוח של פעולות השלטונות וגורמים מובילים בחברה (Ibid, pp. 242-243).

ניתן להבחין כי גם אצל מקלפלין וגם אצל ווסטהיימר וקאהן, קיימת בפועל החלוקה לאזרחות ליברלית ולאזרחות רפובליקנית. גם הגישות המצומצמות לאזרחות של מקלפלין וגם דמות 'האזרח בעל האחריות האישית' של ווסטהיימר וקאהן, מייצגים את החינוך לאזרחות ליברלית, שיעדיו קלים יותר להשגה ולמדידה. ייתכן כי בשל כך מרבית תכניות הלימודים במקצוע האזרחות בעולם המערבי מדגישות את דמות 'האזרח בעל האחריות האישית' (Ibid, p. 244). לעובדה זו קיימות מספר השלכות מרחיקות לכת, מאחר והדגש על סוג אזרחות זה מקשה מאד על התגבשותם של סוגי אזרחות אחרים.

מנהלים ומורים רבים בעולם המערבי טוענים כי מטרות לימודי האזרחות בפועל מזניחות את פיתוח יכולות ההשתתפות הפוליטית הפעילה בקרב התלמידים. עובדה זו מותירה את הפן הפעיל בחינוך לאזרחות ללא פיתוח מבוקר (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010, p. 251). מעבר לכך, העובדה כי ניתן דגש דווקא למשמעות האינדיבידואלית של אזרחות, אינה מפתחת ואף מסתירה מעייני התלמיד את הצורך בעיסוק בספרה הציבורית כמטרה אזרחית בפני עצמה. בכך, דעתו של התלמיד מוסחת מלעסוק בסוגיות חברתיות הדורשות טיפול מצד השלטונות, והוא אינו בעל אוריינות מספקת לנתח את הזירה הפוליטית והמדיניות הציבורית (Westheimer & Kahne, 2004, pp. 243-244). החינוך לאזרחות בדרך זה מנחיל אצל התלמידים את התפישה לפיה הפרט במרכז, על זכויותיו וחובותיו, ובתוך כך מקדם גישה שמרנית המותירה את העיסוק בספרה

הציבורית בידי השלטונות והחברה האזרחית, ומציב את האזרח הממוצע בעמדה לא פעילה (Westheimer & Kahne, 2004, p. 264). נקודה זו מסבירה היטב את החפיפה בין תפישת החינוך לאזרחות הליברלית על פי כהן ואת תפישת האזרחות האוטוריטרית על פי טרנר. השמרנות האזרחית, כפי שמתארים אותה ווסטהיימר וקאהן, תואמת את טענתו של טרנר לפיה האזרחות האוטוריטרית מצפה מהאזרח לעסוק בעיסוקיו הפרטיים ולא להתערב באופן פעיל בפעולת המשטר. החינוך לאזרחות הליברלית על פי כהן פועל בצורה דומה כשאין בו בכדי לעודד באופן פעיל את מעורבות האזרח בפעולת המשטר. דרך חינוך זו אינה מקרית ואינה נובעת ממגבלות פדגוגיות המגבילות את היכולת של המדינה לחנך את אזרחיה ולמדוד את תוצאות מאמצי החינוך, אלא תוצאה של מדיניות פוליטית מכוונת (Ibid, p. 237). אולם, אם פיתוח אזרחות סביב 'תרבות משותפת' דורש תחושת הזדהות, זיקה רגשית ותחושת מחויבות לשותפים במסגרת המדינית, אזי ראוי שהאזרחים ייקחו חלק פעיל וביקורתי בתהליך. בלתי אפשרי לייצר את אלה מבלי להעניק בפועל לכל אזרח את היכולת לקחת חלק פעיל בעיצוב תחושת הזדהות הזו (וורמן, 2013, עמ' 226 ; Apple, 1993, p. 238).

לימודי אזרחות בישראל

לטענת חוקרים רבים, ההקשרים החברתיים והתרבותיים הרחבים הם אלה שקובעים בסופו של דבר, את תפישת האזרחות אליה מחנכים בכל מדינה (Kerr, 1999, p. 20; Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999, p. 17; מצר & רוזן, 2009, עמ' 9). המורכבות הקיימת בחינוך לאזרחות במקרה של מדינת ישראל נובעת מהעובדה שדווקא אותם הקשרים חברתיים ותרבותיים רחבים, אינם זוכים להסכמה רחבה בקרב כלל אזרחי המדינה (Ichilov, 1999, p. 372).

מדינת ישראל קמה על בסיס כפול המצדיק את הקמתה ואת קיומה, כפי שבא לידי ביטוי במגילת העצמאות. מצד אחד קיים הצידוק בדמות הזכות האוניברסלית להגדרה עצמית, לפיו "זוהי זכותו הטבעית של העם היהודי להיות ככל עם ועם עומד ברשות עצמו במדינתו הריבונית". מצד שני קיים הצידוק בדמות הזכות ההיסטורית להתיישבות בארץ ישראל כיהודים, מאחר "[ש]בארץ-ישראל קם העם היהודי, בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית... מתוך קשר היסטורי ומסורתי זה חתרו היהודים בכל דור לשוב ולהאחז במולדתם העתיקה". בסיס זה מייצר מודל אזרחות שנוי במחלוקת הגורר אחריו דיונים רבים אודות יישומו בפועל. אבן המחלוקת היא היחסים בין המרכיב הדמוקרטי ולבין המרכיב היהודי בהגדרת המדינה כיהודית וכדמוקרטית בו-זמנית. מגילת העצמאות מכילה מרכיבים מהתיאוריה הליברלית, בייחוד בכל הנוגע לזכויות, המצוינים במפורש: "מדינת ישראל תהא פתוחה לעליה יהודית ולקיבוץ גלויות; תשקוד על פיתוח הארץ לטובת כל תושביה; תהא מושתתה על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונו של נביאי ישראל; תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין; תבטיח חופש דת, מצפון, לשון, חינוך ותרבות; תשמור על המקומות הקדושים של כל הדתות; ותהיה נאמנה לעקרונותיה של מגילת האומות המאוחדות". אף כי אלה מזכירים קביעות המאפיינות מדינות דמוקרטיות ליברליות, לא ניתן לקרוא למשטר בישראל ליברלי לחלוטין. עקרון עליונות זכויות הפרט על פני טובת הציבור, שהוא המאפיין העיקרי של משטרים ליברליים, אינו מתקיים במלואו בישראל. ברגע שנקבע במגילת העצמאות כי אופייה של המדינה הוא גם יהודי וגם דמוקרטי, נשללה חירותם של האזרחים להחליט מהו אופי המדינה בעצמם ועבור עצמם (אבנון, תשנ"ו, עמ' 425-426).

מאז ההצהרה על מודל האזרחות הכפול במגילת העצמאות, מאופיינת תפישת האזרחות בישראל בחוסר יציבות המושפע מתהליכים מכוונים ומתהליכים לא מכוונים בו זמנית. עם הקמת מדינת ישראל שולבו יחדיו שלוש תפישות אזרחות: התפישה הרפובליקנית, שרווחה טרם הקמת המדינה; התפישה הליברלית, שחלקים ממנה

אומצו ממדינות המערב על מנת להבטיח לגיטימציה למדינה הצעירה; והתפישה האתנו-לאומית, המעוגנת בהגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ומבוססת על קדימותה של האוכלוסייה היהודית בחברה הישראלית. התמהיל שנוצר בין השלוש הוא מורכב מאד מאחר והוא העניק את הזכויות האזרחיות והפוליטיות לכל אזרחי המדינה, ובו זמנית דרש מחויבות לרעיון הציוני. מאחר והרעיון הציוני כולל בתוכו מימד זהות שהוא בהכרח יהודי, הוא מונע יישום מלא של התפישה הליברלית מצד אחד, כיוון שאינו מאפשר גיבוש זהות אחרת התואמת את הגדרת האזרחות בישראל. מצד שני, הרעיון הציוני מונע גם יישום מלא של התפישה הרפובליקנית, משום שאינו מאפשר את טובת הכלל במובן שאינו מיטיב בעיקר עם האוכלוסייה היהודית. כך ניתנו לכלל אזרחי המדינה, כולל תושביה הערבים מאז 1966, זכויות אזרחיות ופוליטיות זהות. עם זאת, חלק חשוב בדמות האזרח בישראל נמדד על פי התרומה שלו למדינה, לרוב בשירות צבאי, ממנו פטורים כמה מאות אלפי אזרחים (Peled, 2008, pp. 335-338).

שלוש התפישות האלה התקיימו תחילה במקביל, אך עם תחילת תיעוש הכלכלה הישראלית התחזקה בהדרגה התפישה הליברלית. שינויים במבנה המשק, כמו גם שינויים בכלכלה העולמית ובחשיבה הפוליטית המערבית, הובילו לעליית קרנה של התפישה הליברלית בפועל. הדבר הגיע לידי ביטוי מרבי עם המשבר הכלכלי בשנת 1985 והמחלוקות הערכיות שהתגלעו מאז מלחמת יום כיפור, דרך הסכם השלום עם מצרים ופרשת הרב כהנא. אלה פגעו אנושות בתהליכי הלכידות החברתית הנחוצים לקיומה של התפישה הרפובליקנית, ואכן מעמדה של זו נדחק לשוליים (פדהצור ופרליגר, תשס"ד, עמ' 72-73; Peled, 2008, pp. 340-344). נקודת מפנה משמעותית נוספת התרחשה עת חוקקו "חוק יסוד: חופש העיסוק" ו-"חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו" בשנת 1992. שני חוקים אלה קבעו שמטרתם היא "לעגן בחוק-יסוד את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית", כדי לשנות נורמות בחברה הישראלית, כפי שמצהיר על כך אחד ממובילי החקיקה, אמנון רובינשטיין. חוקים אלה דורשים מבתי המשפט לפסוק רק אחרי שהתירו את הסוגיה האידיאולוגית שלא נפתרה מעולם בדיון ציבורי, היא סוגיית היותה של המדינה בעלת שתי תפישות אזרחות בו זמנית, בנושאים שהמקור האידיאולוגי שלהם לקוח ישירות מהתפישה הליברלית. חקיקה זו קבעה למעשה שמאותו הרגע יינתן מעמד עליון לזכויות הפרטיות על פני טובת הציבור, זאת מבלי שהדבר ייעשה תוך דיון ציבורי משמעותי (אבנון, תשנ"ו, עמ' 425-420).

החינוך לאזרחות בישראל נתפש כיום כבעיית מדיניות מורכבת, המוגדרת כ"סיטואציה היוצרת צורך בשינוי המדיניות בגלל חוסר שביעות רצון או תחושת קיפוח שזוהו על ידי מקבלי ההחלטות... שהשפעתה מתפרסת

מעבר לקבוצה ספציפית באוכלוסייה אל עבר קבוצות שאינן מושפעות ממנה ישירות והיוצרת עימות על רקע השקפות עולם אידיאולוגיות" (פדהצור ופרליגר, תשס"ד, עמ' 72-73). הסיבה לכך היא שהחינוך לאזרחות הפך במרוצת השנים למוקד מתח במאבק הפוליטי בישראל, לאחר שערכים תוכניים הנלמדים בלימודי האזרחות הוצמדו לערכים פוליטיים מובהקים. כך הפכו התכנים הליברלים מזוהים עם השמאל הפוליטי בישראל, בעוד התכנים האתנו-לאומיים הפכו להיות מזוהים עם הימין הפוליטי בישראל. משום כך, שרי החינוך ופוליטיקאים אחרים הפכו להיות מעורבים הרבה יותר בתחום זה. מאחר ולימודי האזרחות אינם נוגעים אך ורק לתלמידי ישראל, אלא משפיעים על כל האוכלוסייה בישראל, נתפשים אלה כבעיית מדיניות מורכבת (שם). לפיכך, לא ניתן להתייחס למדיניות כלשהי בלימודי האזרחות כאל מדיניות פדגוגית בלבד, ויש לתת את הדעת לגבי המניעים האידיאולוגיים שלה.

את מהות לימודי האזרחות בישראל ניתן להבין מהציטוט הבא:

"חינוך לאזרחות הוא תהליך הכרחי בחברה דמוקרטית. הזיקה בין אזרחות לחינוך היא מהותית-ערכית, שכן היא מבוססת על תפיסת החינוך כאחד מערכי היסוד של הרעיון הדמוקרטי. רק באמצעות הוראה סדירה ומובנית, המשלבת תהליכים חינוכיים-התנסותיים פעילים, ניתן להקנות את המיומנויות הדרושות לחיים בחברה דמוקרטית ולטפח אדם ואזרח הרוצה לחיות בחברה זאת ולהתנהג על פי ערכיה ועקרונותיה.

כאשר אין מכינים את האדם לחיים בחברה דמוקרטית, יש סכנה להיווצרות ניכור, אדישות, אנוכיות ועוינות כלפי הממסד הפוליטי ואף התנגדות לעצם הרעיונות והערכים הדמוקרטיים. היעדר חינוך לאזרחות גם עלול להוביל יחידים וקבוצות בממסד הפוליטי לנצל את עמדתם וכוחם להשגת טובות הנאה על חשבון החברה." (אדן ואשכנזי, מדריך להוראת מקצוע האזרחות, 2004)

עם כינונה של מערכת החינוך הממלכתית בשנת 1953, נתפשה זו ככלי הכרחי ובעל חשיבות עליונה להנחלת ערכים לאומיים, סמלים וכישורים הנדרשים לבניין המדינה, שמטרתו "להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם בישראל, על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית, ועל שאיפה לחברה בנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות" (חוק חינוך ממלכתי - תשי"ג, 1953).

הבחירה המוצהרת לשים דגש רב על בניין האומה והזהות הלאומית הקולקטיבית, הייתה הכרחית נוכח העובדה שהחברה הישראלית דאז הייתה מפולגת לזרמים שונים ומורכבת מיוצאי מדינות שונות בעלות משטרים שונים. העדפת הקולקטיב על פני הפרט, שההתייחסות לגביו נובעת מאופייה המחייב של מגילת העצמאות, הייתה לפיכך הדרך היחידה לחנך ציבור שאינו רגיל לחיים תחת משטר מרכזי בתנאים שווים, הדורשים ממנו מעורבות פוליטית. תפישה זו של חינוך לאזרחות הייתה נכונה לרוב תושבי המדינה הצעירה, אך לא לאוכלוסיות החרדיות והערביות. שתי קבוצות אלה זכו למערכת חינוך נפרדת בעלות מטרות שונות לחלוטין. פיצול זה והשונות האידיאולוגית בין הזרמים השונים המרכיבים את אוכלוסיית המדינה, קבע כי החינוך לאזרחות יימנע מעיסוק באידיאולוגיה פוליטית ובקונפליקטים, ובמקומם יושם הדגש על ידע אזרחי הנוגע במוסדות ובחוקים בלבד (Ichilov, 1999, pp. 373-374). החינוך לאזרחות עד שנות השמונים כלל רק את מה שניתן לכנות "המעטפת הרשמית של הדמוקרטיה הישראלית" (פדהצור ופרליגר, תשס"ד, עמ' 68), והתמקד בהיבט של אזרחות במובן הצר והפורמלי בלבד. הדבר בא לידי ביטוי הן בחומרי הלימוד והן במבחני הבגרות. במשך שנים רבות מקצוע האזרחות לא היה מקצוע עצמאי, ואף לא נדרשה שום הכשרה מיוחדת למורים על מנת להורות אותו. לימוד המקצוע נדחק לשנת הלימודים האחרונה במערכת החינוך, ובהיקף שלא אפשר הרחבה מעבר לנושאים פורמליים (שם, עמ' 68-71).

תהליכים שונים סייעו למסד את לימודי האזרחות כבעיית מדיניות. ראשית, במהלך שנות השמונים של המאה העשרים התפתח בעולם המערבי הלך רוח ליברלי שהחל לדחוק את מעמדו של הלך הרוח הלאומי. תהליך זה לא פסח על ישראל, והוביל אותה לתהליך חתימת הסכם השלום עם אש"ף בשנת 1993. כחלק מהסכמי השלום, התחייבו שני הצדדים להפחית את כמות התכנים האתנו-צנטריים ולהתאימם לרוח המקובלת בעולם המערבי. הדבר מצא לו ביטוי גם בעדכון תכנית הלימודים באזרחות, שפורסמה בשנת 1994. מהות העדכון סבבה סביב האחדת תכנית הלימודים באזרחות לכדי תכנית אחת לכלל תלמידי ישראל, כאשר הדגש הוסב משינון ידע אל הנחלת ערכים דמוקרטיים ועידוד התנהגות דמוקרטית (אבנון, 2013, עמ' 21-22). בנוסף, הצלחתו הפוליטית של הרב כהנא בשנות השמונים של המאה הקודמת, ורצח רבין בשנת 1995, הובילו גם הם למסקנה שיש להפחית את מקומם של התכנים האתנו-לאומיים, ובמקומם לחזק את התכנים הליברליים והאוניברסליים. כל אלה השפיעו על החלטותיה של ועדת קרמניצר, שהוקמה בשנת 1995 לשם גיבוש מסגרת נורמטיבית מעודכנת ללימודי האזרחות בישראל (פדהצור ופרליגר, תשס"ד, עמ' 72-74).

ועדת קרמניצר, שהגישה את המלצותיה בשנת 1996, קבעה שיש צורך להבדיל בין זהות אזרחית, שהיא אוניברסאלית בטבעה, לבין זהות קולקטיבית, שהיא לאומית בטבעה. הועדה קבעה שהזהות האזרחית בישראל חלשה, ריקה מתוכן מהותי, מתמקדת בנושאים פורמאליים בלבד, ומעודדת אזרחות פסיבית (ועדת קרמניצר, 1996). הצעתה של הועדה לשיפור המצב כללו תשומת דגש על ערכים ליברליים ועל אזרחות פעילה:

"כאמור, מכוון החינוך האזרחי לכינון מחויבות למשטר דמוקרטי ולהפנמת תפיסת עולם של זכויות האדם כנחלת כלל בני האדם וזכויות אזרח כנחלתם של כלל האזרחים. בכך אין די. החינוך האזרחי מכוון גם לטיפול של אחריות אזרחית, מעורבות אזרחית ויוזמה אזרחית של אזרח פעיל ואחראי. לשם כך, יש להצביע הן על השפעת החיים הציבוריים על חיייו של כל פרט ופרט ועל היכולת של פרט להשפיע (לרוב, יחד עם אחרים) על התחום הציבורי... המוטיווציה להיות מעורב ופעיל אפשר שתנבע מן הרצון לממש בדרך זו את "האני" ... או מתוך תחושת אחריות לכלל או לחלק ממנו ורצון להשפיע ולתרום בנושא הנראה חשוב בעיניו או שילוב של השניים. תחושת אחריות לכלל מחייבת תחושה של הזדהות ואכפתיות כלפי הכלל" (שם, פרק

6)

הצעותיה של ועדת קרמניצר החלו להיקלט במערכת הפוליטית, כאשר בשנת 2000 נערך תיקון לחוק חינוך ממלכתי. אופי התיקון שינה לחלוטין את מטרותיה של מערכת החינוך הממלכתית בישראל:

"(1) לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל... (2) להנחיל את העקרונות שבהכרזה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירה על החוק, לתרבותו ולהשקפתו ביחס לזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים... (9) לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל." (חוק חינוך ממלכתי - תשי"ג, תיקון תשי"ס-2000)

שינוי זה היה מהלך נוסף בהובלת החינוך לאזרחות לכיוון הליברלי, שבו מימד הזכויות והחירויות זוכה לעדיפות היררכית על פני המימד הפורמלי של ההליך השלטוני (פדהצור ופרליגר, תשס"ד, עמ' 68). בשנת 2001 פרסם

משרד החינוך את תכנית הלימודים החדשה במקצוע האזרחות, התואמת את הלכי הרוח של אותה התקופה ואת המטרות החדשות של מערכת החינוך. תכנית הלימודים החדשה באזרחות משנת 2001 הפחיתה רשמית את הדומיננטיות של המימד הפורמלי והעניקה מקום משמעותי יותר למימד הזכויות והחירויות (פדהצור ופרליגר, תשס"ד, עמ' 68), כפי שהדבר בא לידי ביטוי בפירוט מטרות התכנית מתחום העמדות:

"התלמידים יפנימו את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית; התלמידים יטפחו זהות אזרחית לצד טיפוח זהותם הלאומית; התלמידים יכירו בעובדת היות מדינת ישראל מדינת העם היהודי, ויבינו את מערכת הקשרים והמחויבות ההדדית בין מדינת ישראל לבין העם היהודי בתפוצות; התלמידים יפנימו את ערכי הדמוקרטיה ויפעלו למימושם; התלמידים יכירו בחשיבות זכויות האדם והאזרח וזכויות המיעוטים ויפעלו למימושן; התלמידים יטפחו רגישות ומוטיבציה להגנה על זכויות האדם בכלל ועל זכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט; התלמידים יהיו מוכנים למלא את חובותיהם ולעמוד על זכויותיהם; התלמידים יהיו מעורבים בענייני הציבור בכלל ובענייני החברה שבה הם חיים בפרט; התלמידים יפנימו את ערכי הפלורליזם והסובלנות" (משרד החינוך, תשס"ב, עמ' 8)

ליבת לימודי האזרחות בישראל היא עדיין ספר הלימוד, הנלמד בכיתה בהוראה שהיא בעיקרה פרונטלית. ספר הלימוד הנפוץ ביותר הוא הספר "להיות אזרחים בישראל" שחובר על ידי האגף לפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך. וורמן (וורמן, 2013) ניתח את ספר הלימוד ומצא שעל פניו, ברובד הגלוי, הספר מקנה ידע מהותי ומשמעותי על מדינת ישראל והדמוקרטיה שבה. לעומת זאת, ברובד הסמוי, טוען וורמן שהספר נוטה להדגיש משמעויות ליברליות באופן סלקטיבי ומצומצם. הדבר גורם לכך שספר הלימוד אינו מציג את מגוון התפישות האזרחיות בישראל, אלא מדגיש את התפישה הליברלית בצורה דטרמיניסטית. הדבר גורם לכך שלימוד באמצעות הספר מדגיש בעיני התלמיד רעיונות ליברליים על פני אחרים, כך שלא ניתן להבין את כוונתו בצורה שונה מזו שאליה התכוונו כותביו (שם, עמ' 127). לטענה זו קיימות דוגמאות רבות, שמתאימות לתפישה הליברלית על פי כהן (Cohen, 2010), ווסטהיימר וקהאן (Westheimer & Kahne, 2004) ומקלפלין (McLaughlin, 1992).

וורמן טוען שהאזרח מוצג בצורה דטרמיניסטית כבן אדם בוגר המסוגל לנהל את חייו בכוחות עצמו ללא עזרה מהחברה, כאשר העקרונות החשובים ביותר המשפיעים על חייו הם חירות מהתערבות מצד השלטונות ושוויון, מאחר והאדם נולד חופשי ושווה בזכויותיו לכל אדם אחר (וורמן, 2013, עמ' 106, 189). נושא הזכויות נזכר כמעט

בכל עמוד בספר, ומוקדשים לו כחמישים עמודים בנושא בפני עצמו (וורמן, 2013, עמ' 108). לעומתו, נושא החובות נידון בצורה מצומצמת מאד, לא עקבית בהשוואה לעיסוק בזכויות, ומעורפלת. מעבר לחובות האוסרות על האדם לפגוע בזכויותיו של פרט אחר בחברה, מוזכרות חובות אחרות מבלי להסבירן לעומק. דוגמה לכך היא חובתו של האזרח "לממש את זכויותיו האזרחיות בעיצוב החיים הציבוריים והפוליטיים במדינה, למשל על ידי השתתפות בבחירות", אשר לא נידונה כלל מעבר לציונה (שם, עמ' 215-216). דוגמה זו מצביעה גם על העובדה שלמרות הדרכים האפשריות הרבות שבהן האזרחים יכולים להגביל את מדיניות הממשלות ולפקח עליה, מודגשת בעיקר היכולת להחליף את השלטון, מגמה המכוונית להתנהגות אזרחית פסיבית (שם, עמ' 111). יתרה מכך, גם הקריאה לתרומה ולהתנדבות אינה מתוארת בצורה מלאה ומפורטת, אלא בצורה שטחית וחסרת המשכיות שאינה מסבירה את המניעים לעשות כך, או את הקושי לעשות כך במציאות. הרושם המתקבל הוא כי הקריאה להיות אזרח פעיל היא לא יותר מאשר קריאה להתנדבות שאינה מגובה בערכים, שאותם משאירים לתלמיד להבין לבדו (שם, עמ' 222-226). כל אלה יוצרים את הרושם שמושא הפעילות הפוליטית במרחב הציבורי הוא הפרט וזכויותיו (שם, 196-197).

כל אלה מסייעים להבין את מהותו של מקצוע האזרחות בישראל כבעיית מדיניות מורכבת, המונעת יישום עקבי של השינויים המוצהרים. מאז כניסתה לתוקף של תכנית הלימודים החדשה, קיים חוסר בהירות לגבי מטרותיה המתבטא בחוסר התאמה בין האמצעים לבין המטרות (פדחצור ופרליגר, תשס"ד, עמ' 75). לאור זאת, חשוב לבחון האם גם מטלת הביצוע היא מקרה נוסף של אמצעי שאינו תואם את המטרות. אם כך הדבר, ראוי לבחון את האם יש מקום לשנות את האמצעי, או דווקא את המטרות.

מבנה דעת והשערות

כאמור, תכנית הלימודים החדשה באזרחות מדגישה עד כמה לימודי האזרחות בישראל הם בעיית מדיניות מורכבת. אמנם מפורטות בה מטרות שראוי שהתלמידים יעמדו בהן בהסתמך על הכרזתה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, אך לראשונה ישנה הפרדה, אם כי לא מודגשת במיוחד, בין מטרות המדינה היהודית לבין מטרות המדינה הדמוקרטית במסמך רשמי של משרד החינוך. כאשר מצוין מפורשות כי "התלמידים יטפחו זהות אזרחית לצד טיפוח זהותם הלאומית" (משרד החינוך, תשס"ב, עמ' 8), נדמה כי זהו ניסיון להתגבר על הבעייתיות שבחינוך לאזרחות כפי שתוארה בפרק הקודם. הפתרון המוצע אמנם מוצנע, אך נראה כי הוא חד משמעי: מצד אחד נחנך את האזרחים ללאומיות סביב המכנה המשותף התרבותי, ומצד שני נחנך את האזרחים לאזרחות סביב ערכים שאינם נוגעים בשאלות של לאומיות. הפרדה זו היא רבת משמעות, משום שהדבר אומר כי תפישת האזרחות אליה מחנכים כיום, תהיה אשר תהיה, משתדלת להיות נטולת מאפיינים של לאומיות. מדובר בניסיון מלאכותי, שייתכן ואין בנמצא פתרון אחר פרט לו. אם רוצים לחנך לאזרחות מכלילה במדינה בה קיים מרכיב אתנו-לאומי חזק, לצד קבוצות מיעוט רבות, ייתכן שאין דרך לעשות זאת פרט להפרדה מלאכותית של האזרחות מהלאומיות.

נראה כי חשיבה זו עמדה לנגד עיניה של ועדת קרמניצר בעת חיבור דו"ח הוועדה, אשר השפיע רבות על תכנית הלימודים החדשה באזרחות, והניח את היסודות למדיניות מטלת הביצוע. מספר שנים לאחר מכן, טוען מרדכי קרמניצר כי זהו האתגר האמיתי בחינוך לאזרחות במדינה. לפיו "החברה הישראלית שסועה, ולפיכך האתגר שלה הוא ליצור לעצמה מכנה משותף. למעשה, המכנה המשותף המקיף ביותר הוא האזרחות, אך יש לו חולשה: לאזרחות אין תחושת השתייכות. מכיוון שאין דבר המבטיח את החוסן הדמוקרטי כמו תחושת אזרחות, יש להשקיע מאמצים ולייצר אותה" (קרמניצר, 2003). טענה מאוחרת זו מסבירה את הכוונה העומדת מאחורי קריאה המצויה בדו"ח הוועדה ולפיה "תחושת אחריות לכלל מחייבת תחושה של הזדהות ואכפתיות כלפי הכלל" (ועדת קרמניצר, פרק 6).

ראוי להזכיר שוב את הציטוט מאתר הפיקוח על לימודי האזרחות, המובא בפרק המבוא בעבודה זו. זאת על מנת לנסות ולהבין את הרציונל העומד מאחורי מדיניות מטלת הביצוע, לאור ההפרדה המלאכותית הניכרת בתכנית הלימודים. ניכר כי אין בו נגיעה כלל בשאלת הלאומיות, ולא בכדי. מטרתו ברורה והיא לייצר תחושת שייכות המבוססת על אזרחות כמכנה המשותף. השאלה היא איזו תפישת אזרחות יכולה לייצר את תחושת ההזדהות והאכפתיות לכלל?

"המעורבות האזרחית והחברתית – קהילתית אותה מעודדת מערכת החינוך בד"כ [טעות במקור] היא מעורבות בה התלמיד מתבקש לשאול את עצמו: מה אני יכול לעשות למען הקהילה, למען הסביבה, למען המדינה? במה אני יכול לתרום לשיפור החברה? ותשובתו תהיה במעשה התנדבותי כזה או אחר. מטלת הביצוע באזרחות מקדמת מעורבות אזרחית מסוג אחר. מטלת הביצוע מבקשת מהתלמיד לשאול את עצמו: **איך אני, כאזרח במדינה דמוקרטית, דואג לכך שהמדינה תתנהל כראוי; שהמדינה תמלא כראוי את תפקידיה ומחויבותה כלפי אזרחיה?** [הדגשה במקור] להבין שתפקידו כאזרח אינו רק לומר מה לא בסדר, מה לא תקין, ולכעוס; אלא לבדוק מה גורם למצב הלא תקין ולהציע פתרונות, אותם יעלה לפתחו של הגורם האמור לבצעם. תפקידו של האזרח במדינה הדמוקרטית לפקח ולבקר את פעולות השלטון, לבדוק את התנהלות המדינה על זרועותיה השונות, על גופיה הפורמאליים והבלתי – פורמאליים, ולאתגר אותם על-ידי הצגת פתרונות אפשריים לבעיות אזרחיות שבידיהם לפתור" (פיקוח על לימודי האזרחות, 2009)

הציטוט מדגיש כי קיימות שתי קריאות למעורבות חברתית מסוגים שונים. מפרק הסקירה התיאורטית ניתן ללמוד כי הקריאות האלה מצביעות על שתי תפישות אזרחות השונות אחת מהשנייה באופן מהותי. מה שנראה תחילה כמתייחס אך ורק לאופן שבו האזרח צריך להיות פעיל, מתגלה כסממן לתפישה אזרחית שהיא שונה ביסודה מזו הנהוגה בישראל, או לפחות לזו אליה מחנכים בישראל. הטענה של חוקרים כמו אולדפילד (Oldfield, 1994) ומרקנד (Marquand, 1994) כי קריאה לאזרחות פעילה שאינה עקבית עם תפישת האזרחות המניעה אותה היא מסוכנת, מדגישה את הצורך בבדיקה מהי אותה תפישת אזרחות העומדת מאחורי קריאה זו. תוצאותיה של בדיקה זו יכולות להצביע על כך שאכן האזרחות הפעילה מגובה בתפישה מגובשת ועקבית, דבר הראוי לציון בצורה מפורשת. מצד שני, הן יכולות גם להצביע על כך שאין חשיבה ערכית מאחורי הקריאה לאזרחות פעילה, ואז חובה לתת על כך את הדעת: האם כדאי לבטל קריאה זו? או אולי כדאי להתאימה לתפישת האזרחות העומדת מאחוריה? או שמא יש לשקול לכוון במוצהר לתפישת אזרחות המתאימה לאזרחות הפעילה אותה רוצים לקדם?

שאלת המחקר שלי היא איזו תפישת אזרחות מקודמת במדיניות מטלת הביצוע בלימודי האזרחות? על סמך היכרותי האישית עם מבנה העבודה, אופן הנחייתה והקשיים בהם נתקלים התלמידים, השערתי היא כי מטלת הביצוע מכוונת לתפישת אזרחות השונה מזו המצטיירת מלימודי האזרחות כפי שהם מובאים בספר הלימוד

ובתכנית הלימודים, שכאמור נוטים לכיוון התפישה הליברלית. הרקע התיאורטי אותו הבאתי מאפשר לי לשער כי תפישת האזרחות המקודמת באמצעות מטלת הביצוע נוטה לכיוון הרפובליקני. בנקודה זו חשוב להדגיש שוב שכהנחת יסוד אני בוחר לא לעסוק בנדבך היהודי, האתנו-לאומי, של תפישת האזרחות בישראל, אלא רק בנדבך הדמוקרטי. לכן, בהתייחסותי לתפישה הרפובליקנית אני מתכוון לגרסה הקוראת ללכידות חברתית שאינה מבוססת בהכרח על אתוס לאומי ותרבות היסטורית משותפת. אם יתגלה כי אכן מדובר בתפישה אזרחית השונה מהתפישה הליברלית, או שהיא תערובת של התפישה הליברלית ותפישה אחרת, יהיה עליי להתייחס לטענתו של כהן על מצבים כאלה. כאמור, כהן (Cohen, 2010) טוען שריבוי תפישות אזרחות או ערבוב שלהן עשוי ליצור מצב של "תפסת מרובה לא תפסת", בו לא ניתן להבטיח כלל שתפישת אזרחות כלשהי תהיה ברורה דיה לתלמידים. אני סבור שעבודה זו יכולה לסייע להבין האם מצב כזה מתקיים כיום בעקבות יישומה של מדיניות מטלת הביצוע.

ממצאים ודיון

ניתוח הממצאים מתחלק לשלוש קטגוריות המחולקות כל אחת לשני חלקים. עבור כל קטגוריה נותחו קודם כל מסמכי ההנחיות הרשמיים וחוזרי המפמ"ר, במטרה לחשוף את תפישת האזרחות אותה רוצים לעודד באמצעות מדיניות מטלת הביצוע באזרחות. לאחר מכן, נותחו כל אחת ממטלות הביצוע לדוגמה, במטרה לבדוק את נוכחותה של הקטגוריה גם במטלת הביצוע. בשל האופי השונה של המסמכים המנחים מצד אחד ושל מטלות הביצוע לדוגמה מצד שני, אופי הניתוח מעט שונה לעיתים. במסמכים המנחים ניתן למצוא הוראות, בעוד במטלות הביצוע ניתן למצוא יישום של אותן הוראות וכתיבה חופשית. הסברים מפורטים יותר על ההבדלים בניתוח מפורטים בתתי הפרקים העוסקים בקטגוריות השונות.

קטגוריה ראשונה – טבע האדם והחברה

הקטגוריה הראשונה היא טבע האדם וטבע החברה, המתייחסת למקומו של האדם ביחס לחברה הסובבת אותו. כאמור, בטיפולוגיה של כהן מדובר בשתי קטגוריות נפרדות, אך מכיוון שהן נובעות האחת מהשנייה, ניתן גם להתייחס אליהן יחדיו. לפי הטיפולוגיה של כהן, ניתן לתאר את יחסי הפרט והחברה בארבעה אופנים שונים: (1) החברה כאוסף של פרטים כאשר הפרט אינו זקוק לחברה לשם הגדרה עצמית, אלא לשם מימוש שאיפותיו האישיות. מזוהה עם התפישה הליברלית; (2) החברה כאוסף של קבוצות חברתיות נפרדות, כאשר הפרט משתייך באופן מובהק לאחת מהן, אך לא בהכרח לחברה הרחבה. מזוהה עם התפישה הרב תרבותית; (3) החברה כמציאות של דיכוי מתמשך על ידי בעלי הכוח, בה הפרט הוא עוד אחד מיני רבים. מזוהה עם התפישה הביקורתית; (4) החברה כקבוצה אחת השווה יותר מסך חלקיה, בה הפרט מגדיר את עצמו באמצעות החברה הרחבה. מזוהה עם התפישה הרפובליקנית.

במקור, הרעיון של מטלת הביצוע נהגה בדו"ח ועדת קרמניצר, כפי שמצוין בחוזר מפמ"ר תשס"ט, אך זו הוגדרה "[כ]פרויקט אישי של התלמיד". למרות זאת, וכפי שמתואר בפרק סקירת מטלת הביצוע, בצורתה הסופית מטלת הביצוע היא עבודה קבוצתית המדמה את אופי הפעילות הרצוי במרחב הציבורי. מאחר ומדובר במהלך לימודי, הקבוצה אינה גדולה מדי אך גדולה מספיק על מנת שתספק חווית למידה מתאימה, כפי שמצוין בסעיף נפרד בחוזר מפמ"ר תשס"ט לפיו "התלמידים יעבדו בקבוצות של 3-5 תלמידים, ובכל מקרה לא יהיו יותר מחמישה תלמידים בקבוצה. חשוב שהקבוצות תהינה הטרוגניות ותהיה בהן חלוקת תפקידים בין חברי הקבוצה". מדברים אלה ניתן להיווכח לחשיבותה של ההטרוגניות הקבוצתית, כשם שהחברה עצמה היא

הטרונגית. כמו כן, חלוקת התפקידים בקבוצה משקפת את התפישה לפיה גם בחברה ישנה חלוקת תפקידים כלשהי. הקבוצה והעבודה הקבוצתית נחשבים לאחת מארבע 'אבני היסוד' של מטלת הביצוע הנתפשות "כלב ליבו של תהליך המטלה, ועל כן לא ניתן לוותר עליהם", כפי שמצוין בחוזר מפמ"ר תשע"א-1, 'האתגר של שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה, כולל הקשיים הכרוכים בו, הוא חיוני מבחינה חינוכית ואזרחית'. התרה של עבודה יחידנית על מטלת הביצוע נתפשת כאפשרית, אך הדבר מחייב אישור מיוחד. החל מחוזר מפמ"ר תש"ע-1 נכתב כי "במקרים חריגים ביותר, בהם מסיבות אישיות או חברתיות יש צורך לאשר לתלמיד לבצע עבודה אישית, יש לקבל על כך אישור המדריך המחוזי לאזרחות, לאחר התייעצות מחנכת/ת הכיתה ועם יועצת/ת בית הספר". חשוב לציין שאישור שכזה הוא חריג באופייה הבירוקרטי של מטלת הביצוע, שאינה דורשת אישור מטעם הפיקוח על לימודי האזרחות בשום שלב, כולל שלב הגשת הציונים הסופיים, פרט למקרים של ביקורת מדגמית. כלומר, קיימת הכרה בעובדה שישנה אפשרות לעבודה יחידנית, אך זו נחשבת למקרה חריג שאין לעודד אותו ואף לנסות למנוע אותו ככל הניתן באמצעות הוספת שלבים בירוקרטיים המקשים על קבלת אישור במקרים כאלה.

חיזוק נוסף למרכזיות העבודה הקבוצתית הלימודית והקבלתה לאופן התנהלות החברה מתקבל מההתרה של משרד החינוך לשבור את מסגרת הכיתה. לפי חוזר מפמ"ר תש"ע-1 "מבחינת משרד החינוך אין הבדל האם הקבוצות הן של תלמידים מאותה כיתה, או מעורבות בין כיתות שונות". לאחר מכן אף הוחלט לאפשר קבוצות בעלות הרכב הטרונגי יותר במסגרת של מטלת ביצוע משותפת, כפי שהוגדרה בחוזר מפמ"ר תשע"ב-1 לפיה "בתכנית זו מתבצע התהליך של מטלות הביצוע לאורך שנת הלימודים על ידי שתי כיתות משני בתי ספר מזרמים שונים... אנו מבקשים לעודד את בתי הספר לבחור בתכנית זו, מתוך ההכרה בחשיבותה החברתית הגדולה". דברים אלה הם בגדר ביטוי נוסף וחזק יותר של ההטרונגיות החברתית והצורך ללמוד למצוא את המכנה המשותף עם הפרטים בה למען טובת הכלל.

חשיבותה של עבודת הצוות במטלת הביצוע אינה נשארת רק ברמה ההצהרתית, והיא זוכה לגיבוי אופרטיבי בשטח בדמות הערכת התלמידים. במסמך "מטלת הביצוע" מונחים המורים להסביר לתלמידים כי "כל חבר צוות מבצע את חלקו בעבודה הקבוצתית תוך השקעה מתאימה". על מנת לוודא שהדבר מתקיים, מוגדר קריטריון הערכה נפרד במשקל של 10 אחוזים מציון העבודה הסופי המתייחס "ל[תהליך העבודה ועבודת הצוות, התרומה האישית של התלמיד לקבוצה]". התלמידים יודעים עוד טרם תחילת העבודה בפועל כי חלק מהציון ניתן להם לפי "היכולת להעריך את עבודת הצוות ואת תרומתו הייחודית של כל אחד מחבריה בהתייחס לתרומתו של כל אחד במידע שתרם לקבוצה ותרומתו לתהליך התקדמות העבודה". כלומר, הערכת קריטריון

זה תלויה במידה רבה לא בעבודה הפרטנית של כל אחד מחברי הקבוצה, אלא ביכולתו לתרגם את יכולותיו האישיות לטובת העבודה הקבוצתית. במסמך "מפת דרכים" ניתן למצוא התייחסות מפורטת יותר להערכת עבודת הצוות, כזו המדגישה עוד יותר את חשיבותה. "ככלל, הציון הקבוצתי הינו אחיד לכלל חברי הקבוצה", זאת במצב בו כל חברי הקבוצה תורמים לעבודה המשותפת, ולכן אם "התלמיד תפקד באופן סביר בכל שלבי המטלה – יזכה לציון הקבוצתי, כמו כל האחרים". כדי לנסות למנוע מצב בו ישנם תלמידים הבוחרים שלא לתרום לעבודה המשותפת "יפעל המורה על פי המובהר להלן: התלמיד לא עשה דבר, תפקוד אפסי - ציונו יהיה אפס (ללא קשר לציון הקבוצה)... התלמיד תפקד באופן חלקי מאוד, בשלב אחד או בשלבים אחדים מכל התהליך – המורה רשאי, על פי שיקול דעתו, להוריד לתלמיד עד 50% מהציון הקבוצתי על השלב בו תפקד התלמיד באופן חלקי ולקוי ביותר". העובדה שחלק מהציון לעבודה ניתן עבור התנהגות ותרומה לקבוצה, ולא בעקבות הפגנת ידע, מצביעה על החשיבות הרבה של עבודת הצוות כמטרה של העבודה.

ממצאים אלה מצביעים על נטייה מאד ברורה ביחס לטבע האדם והחברה, לכיוון התפישה הרפובליקנית. ראשית כדאי לציין שאין כלל התייחסויות לחשיבות הפיתוח האישי של התלמיד כמטרה בפני עצמה, אלא רק כחלק מקבוצה גדולה יותר. עובדה זו שוללת את האפשרות של נטייה לכיוון התפישה הליברלית או הביקורתית, בהן מצפים למצוא התייחסויות לחשיבותו של הפרט. דוגמאות לאופיין של התייחסויות כאלה ניתן למצוא בתכנית הלימודים באזרחות, שם מוגדרות מטרות מסוגים שונים כגון מיומנויות פדגוגיות אישיות ומטרות כלליות. מעניין לראות שהמטרות הכלליות של מקצוע האזרחות הן ברובן מטרות אישיות, למשל: הכרה בפלורליזם ובסובלנות כערכי יסוד, הכרה בלגיטימיות של הבדלי השקפה בשאלות יסוד, הכרה בעקרון כבוד האדם וחירותו ועוד. במטלת הביצוע אין אנו רואים התייחסויות שכאלה, אלא רק התייחסויות המחייבות את התלמיד להכיר ביחס המחייב שלו כלפי החברה. נקודה חשובה מאד בעניין זה היא העובדה שההערכה הניתנת לתלמידים על בסיס השתתפותם בעבודת הצוות היא אחידה, פרט למקרים החריגים שצוינו. יש לשים לב שנאמר במפורש כי עבודת צוות סבירה תזכה את כל חבריה בציון סופי אחיד. משמעות הדבר שעבודה יוצאת מן הכלל מצד אחד מחברי הצוות, למשל, לא תזכה אותו בציון טוב יותר לעומת חבריו. כלומר, הדרך היחידה בה יהיו פערים בציונים היא רק במקרים בהם לא מתקיימת עבודת צוות. הדבר אומר בהכרח שעבודה פרטנית מצוינת של אחד מהתלמידים לא תזכה אותו בציון אישי גבוהה יותר, אך היא כן עשויה לשפר את ציונה של הקבוצה. זוהי הוכחה להיותה של הקבוצה חשובה יותר מחשיבותו של הפרט בה, המציבה את מטלת הביצוע בקצה של הערכים הקהילתיים על ציר הערכים הנורמטיביים של כהן. אם נשווה זאת לעקרונות של שתי תפישות האזרחות העיקריות, נראה כי עצם החובה של התלמיד לקחת חלק בעבודה קבוצתית כאשר הציון שלו עומד על הפרק,

הופכת את ההשתתפות בקבוצה לחובה, ולא לזכות. עקרון זה הוא רפובליקני, ולא יכול להיות משויך בשום צורה שהיא לתפישה הליברלית. אילו כך היה הדבר, הייתה מוגדרת העבודה הקבוצתית כבחירה, שאם היה רצון לעודדה היה ניתן להעניק בונוס כלשהו לציון.

ניתוח מטלות הביצוע לדוגמה בקטגוריה זו הוא עשיר בממצאים המתחלקים לשני סוגים. סוג אחד כולל ביטויים שונים לטבע האדם והחברה מגוף העבודה עצמה. ביטויים אלה עלולים להיות מטעים מאחר וקשה להכריע האם הם מצביעים על התפישה עמה התחילו חברי הקבוצה את העבודה על מטלת הביצוע, או שמא זוהי התפישה אותה פיתחו במהלכה. כמו כן, קשה להכריע האם הביטויים האלה נובעים מהתפישה של התלמידים עצמם, מאופי ההנחיות שניתנו להם, או מרוח התנהלותו של המורה בכיתה. עם זאת, ממצאים אלה בהחלט יכולים להצביע על האופי המצופה ממטלת הביצוע, וכמו כן הם משמשים להשוואה עם סוג הממצאים הנוסף. סוג שני של ממצאים כולל ביטויים לטבע האדם והחברה מפרק יומני הלמידה האישיים, הנכתבים במהלך העבודה ומעובדים לכדי תוצר סופי בסופה, תוך כדי הוספת תובנות מסכמות. לכן, קיומם של היומנים מאפשר להעניק עומק נוסף לניתוח הממצאים, המצביע על עמדות שייתכן ונרכשו בעקבות העבודה.

הממצאים בגוף העבודות מצביעים על כך שקיימת שונות בתפישת האדם והחברה, זאת לעומת הממצאים במסמכים המנחים. הנטייה הדומיננטית ביותר שנמצאה היא לכיוון התפישה הביקורתית. נטייה זו מאופיינת במטלות כחברה בה יחסי הכוחות בה מעוררים ותוצאה מכך בעלי הכוח פוגעים בפרט ובזכויותיו. במטלת "העסקת בני נוער 1" מציגים חברי הקבוצה את אמצעי הדיכוי שמפעילים מעסיקים כלפי בני נוער, במטרה למנוע מהם במכוון את השכר המגיע להם על פי חוק. הנטייה לכיוון התפישה הביקורתית באה לידי ביטוי כאשר טוענת הקבוצה "כי מעסיקים של בני נוער בבתי עסק בתחום המזון בירושלים מנצלים את אי-מודעותם של בני הנוער לחוק עבודת הנוער ואינם משלמים להם שכר הולם... רוב בני הנוער טוענים שהם מפחדים לתבוע את מעסיקיהם כשאלה עוברים על החוק". כמטרה בעבודה זו, הקבוצה מצהירה "[ש]אנחנו שואפים לכך שצעירים וצעירות ישתכנעו ששמירה על החוק מצד אחד ודיווח על מעסיקים המפרים אותו מצד שני הם אינטרסים מובהקים שלהם עצמם ולכן לא יחששו עוד לעשות זאת. יותר מכל אנחנו רוצים להבהיר לנוער שהכוח נמצא בידי... מי ידאג להם, לאינטרסים ולזכויות שלהם טוב יותר מהם עצמם?". כלומר הקבוצה רואה לנגד עיניה את המאבק בפגיעה בבני נוער מצד מעסיקיהם, כאשר הפתרון שלהם הוא העצמה של כל פרט בנפרד.

קבוצה נוספת הכותבת על אותו הנושא מפגינה את אותה התפישה. במטלה "העסקת בני נוער 2" בוחרים חברי הקבוצה בשפה ביקורתית וטוענים "[ש]בארצנו קיים קושי בפקוח ואכיפת חוקי העבודה לבני נוער וכתוצאה

מכך המוני צעירים מנוצלים על ידי מעסיקיהם באמצעות פגיעה בשכר המינימום" מאחר ובני הנוער "אינם מודעים לזכויותיהם ואינם יודעים למי לפנות כאשר חווים ניצול". גם במטלה "כלבים ללא רסן" ניתן למצוא עדויות לתפישה זו. הקבוצה בוחרת לטפל בבעיה של בעלי כלבים המשחררים כלבים ללא רצועה ורסן בגינות ציבוריות בנתניה, דבר העובר על חוק עזר עירוני ופוגע בחלק מהתושבים. הקבוצה מתארת את הבעיה כקונפליקט בו "בעלי הכלבים הם אלו האחראים על כלביהם ואינם מתחשבים ברגשות תושבי השכונה ובאי הגן" מאחר "[ו]ראינו כי למרות שהפנינו את תשומת ליבם של בעלי הכלבים לתופעה, הם עדיין הפגינו אדישות וחוסר רצון להבין את הצד השני שנפגע כתוצאה ממעשיהם".

ממצאים אלה מצביעים על התפישה הביקורתית, מאחר ולא ניתן למצוא בהם התייחסות מפורשת ביחס לטובת הכלל או לטובת הפרט. אמנם הפגיעה אינה אישית במובן שהיא לא פוגעת ספציפית בפרט המתלונן בלבד אלא בקבוצה גדולה מאד של אנשים, אך הנזק הנגרם הוא אישי ולא מצטבר כחברה. אם ניקח לדוגמה את הממצאים מהקבוצות העוסקות בהלנת השכר, נוכל לראות בבירור כי בני הנוער מתוארים כקבוצה חלשה חברתית לעומת קבוצת המעסיקים. חוזקם של האחרונים מתבטא בעיקר באמצעים כלכליים אותם הם מספקים לבני הנוער. גם במטלה "כלבים ללא רסן", תיאור בעלי הכלבים הוא של קבוצה הבוחרת להפעיל את כוחם על קבוצה אחרת, מתוך הבנה שאין בכוחה של הקבוצה השנייה למנוע זאת באופן מעשי. חשוב לציין שתיאור זה מתאר את המצב ההתחלתי אותו בחרו קבוצות התלמידים להתמודד, ולכל הפחות הוא מצביע על הדרך בה הם הבינו שאליהם לנתח סיטואציות חברתיות.

גם תפישות אחרות באות לידי ביטוי בקטגוריה זו במטלות הביצוע לדוגמה, אם כי בעוצמה פחותה. במטלת "המסע לפולין" מציינת הקבוצה את חשיבותם של מסעות בני הנוער לפולין במסגרת בתי הספר התיכוניים "[כ]מסע משמעותי הבונה את אישיותם כיהודים ואזרחי המדינה", מה שמציב אותה קרוב לתפישה הרפובליקנית הרואה את החברה כחשובה יותר מהפרט. בפתרון אותו מציעה הקבוצה לבעיה אותה הגדירו, ניתן להבחין בתפישה זו בצורה ברורה יותר. הקבוצה מציעה שבני הנוער יעבדו בפרויקטים חברתיים וסביבתיים בירושלים, כאשר המשכורת שלהם תשולם לקרן שנועדה לממן את המסע לפולין למעוטי היכולת. הקבוצה מנמקת את בחירתם בפתרון זה מאחר והוא "יפתח אצלם את המודעות והרצון לפעול למען איכות הסביבה ועזרה לנזקקים ובכך יישנו לטובה את פני העיר" וגם "משריש בהם את המודעות והאכפתיות לשובב אותם, לאיכות הסביבה, לטיפוח העיר ולאזרחים שחיים בה". קבוצה זו מפגינה את חשיבותה של טובת הכלל גם בגישה

עמה התחילו את העבודה, אז הם מכירים בחשיבותו של המסע, וגם בפתרון המוכוון להיטיב גם עם הישות החברתית הרחבה.

תפישה אחרת מוצגת במטלת "הטיה תקשורתית", בה נוטים חברי הקבוצה לכיוון התפישה הליברלית. בהתייחסותם לעובדה שבתקשורת קיימת הטיה אידיאולוגית המכוונה ראיונות ומבנה מציאות, טוענת הקבוצה "נשזכותו של כל אדם להחזיק בדעה משלו, משונה או קיצונית ככל שתהיה – כל זמן שהיא לא באה לידי ביטוי בפעולה חיצונית. חופש המחשבה והדעה הוא תנאי הכרחי לכך שאדם יהיה עצמאי, אוטונומי, חושב וביקורתי", במטרה "שאנחנו נוכל לנהל את חיינו בצורה עצמאית, נטולת השפעות מגורמים חיצוניים, ממקום של חירות אמיתית". הממצאים האלה ברורים ואינם זקוקים לפרשנות מיותרת, מאחר והם תואמים את ההגדרה של טבע האדם והחברה לפי התפישה הליברלית.

ניתוח יומני הלמידה האישיים מצביע על ממצאים מעניינים ואולי אף מפתיעים. דווקא במטלה שחבריה מציגים תפישה הקרובה לתפישה הרפובליקנית, ניכר שאופי עבודת הצוות לא תואם את תפישתם. במטלת "המסע לפולין" מסכמת אחת מחברות הקבוצה את חשיבותה של עבודת הצוות המשותפת כאשר עובדים על משימה הנוגעת בכל חברי הקבוצה, כאשר היא מצהירה "נש[למדתי שחייבים לעבוד ביחד. חלוקת התפקידים מאפשרת לך לעשות את המינימום, את החלק שלך ולא להיות שותף בחלקים אחרים... כשסיימנו את העבודה גילינו שאין קשר בין החלקים השונים בעבודה". חברה אחרת באותה הקבוצה טוענת "נש[למדתי לחיים שאם אתה רוצה להגיע למשהו מסוים אתה לא יכול לתת לאחרים לעשות את זה במקומך, אתה חייב לרדת לפרטים גם אם יש חלוקת תפקידים". דברים אלה, בהיותם חלק מכתבה רפלקטיבית, נכתבו בדיעבד והם מדגישים דווקא צורת עבודה פרטנית מצידה של קבוצה שניסוח המטלה שלה מצביעה על כך שבעיניהם החברה חשובה יותר מהפרט. מדבריהם עולה שלא נעשתה עבודת צוות אמיתית, אלא שילוב של עבודות פרטניות. דווקא הדברים האלה מדגישים את הצורך בעבודת צוות כאשר מטרת המשימה היא טובת הכלל, כפי שגם מציינת חברת הקבוצה. הסיבה לסגנון העבודה בה עבדו בפועל טמונה כנראה בעובדה שכך בדרך כלל נדרש מהתלמידים לתפקד. לכן, דווקא התייחסויות של חברות הקבוצה לעבודתם, יכולה להצביע על ההבנה שמטלת הביצוע דורשת עבודה מסוג אחר.

גם בקבוצה שתפישתה הייתה הקרובה ביותר לתפישה הליברלית, קבוצת "הטיה תקשורתית", ניתן להבחין בנטייה לכיוון הרפובליקני בדיעבד. אחד מחברי הקבוצה טוען "נש[כל חבר דאג לחלקו, ובכך הציג אחריות אישית וקבוצתית, שכן, הקבוצה תלויה באינדיבידואל ואין היא מתפקדת בלעדיו". לכאורה ניתן להבין את

הממצא הזה כהוכחה לכך שלא נעשתה עבודת צוות אמיתית, אל אוסף של עבודות פרטניות. עם זאת, טוען חבר אחר בקבוצה שאופי העבודה אמנם מאפשר עבודה בנפרד על חלקי העבודה השונים, אך "מצד שני לא נעים להרגיש לבד מול תחום שכזה ולכן העבודה הקבוצתית משרתת בצורה מצוינת את הנדבך הזה". טענה זו חשובה מאוד מאחר והיא מדגישה פן שאינו טכני. ייתכן שעבודה בעלת אופי טכני קלה יותר כעבודה פרטנית, אך ההתמודדות עם נושא חברתי מצריכה עבודה קבוצתית. כלומר, אם בוחנים את העבודה הקבוצתית לא רק מבחינה טכנית אלא גם ערכית, ניכר כי הנטייה של הקבוצה לאחר מעשה היא לכיוון התפישה הרפובליקנית.

שאר הקבוצות, המפגינות תפישה הקרובה יותר לתפישה הביקורתית, מציגות ביומני הלמידה תפישה הקרובה יותר לתפישה הרפובליקנית. אופי העבודה בקבוצות מתאפיין בחשיבותה של טובת הכלל, כפי שאומר חבר בקבוצת "העסקת בני נוער 2" המציין "נשבתחילת העבודה החלטנו פה אחד, כי לא תהיה חלוקה בביצוע השלבים, אלא כל חברי הקבוצה ייקח חלק בכל השלבים וכך התאפשרה קבלת ההחלטות ועבודת צוות". גם בקבוצת "העסקת בני נוער 1" מעידים חברי הקבוצה על כוונה דומה באומרים "נשחילקנו את המשימות בהתאם לכישורים של חברי הקבוצה כך כל אחד יוכל לתרום כמה שיותר להצלחה של כולנו יחד". חברה בקבוצת "צריכת אלכוהול בקרב קטינים" מציינת אספקט חשוב נוסף של חשיבות טובת הכלל כשהיא טוענת "שעבדנו בצוות זה יצר תחושה של אחידות וכן לפעמים האחד כיפר על חסרונות של השני".

רוב חברי הקבוצות מעידים על כך שנתקלו לעיתים קרובות בקושי בעבודה הקבוצתית, בעיקר ברמה האישית. אך גם במקרים אלה, ניכר כי טובת הכלל עולה על הקשיים האלה. חברה בקבוצת "כלבים ללא רסן" טוענת שהבחירה בנושא העבודה נבע מתוך דיון קבוצתי במספר נושאים ובחירה בנושא שנראה להם בעל חשיבות ציבורית, זאת על אף "שחברי הקבוצה שלי לא מפחדים מכלבים, הם הצליחו להבין אותי ולהבין את החשיבות של מציאת פתרון לבעיה". ממצאים אחרים מעידים שבמהלך העבודה נתקלו הקבוצות בחילוקי דעות, אך המטרה המשותפת עלתה בחשיבותה על אלה. כך טוענת חברה בקבוצה "עייפות בנהיגה", לפיה "כל מי שרצה להביע את דעתו הביע, אפילו שהיו הרבה חילוקי דעות בקטע הזה. מה שאמרו לי לעשות ניסיתי לבצע בדרך היעילה ביותר והתורמת ביותר לקבוצה". גם בקבוצת "העסקת בני נוער 1" טוענים חברי הקבוצה "נשחבנו שעל מנת להגיע לפתרונות שיהיו משביעי רצון עבור כולנו, עלינו לדעת להתפשר, להיות יצירתיים ולשלב רעיונות". חבר באותה הקבוצה מסביר זאת היטב באומרו "נשהיינו מאוחדים מהבחירה בראיון אך הבנתי שזוהי עבודה כקבוצה ולא עבודה אישית ולכן עליי לקבל את ההחלטה", וכמוהו גם חברה אחרת בקבוצה המעידה "נשגם

חברת הקבוצה הנוספת שהשתתפה בדיונים, גם אם דעתה לא בהכרח התקבלה, לא התייאשה וראתה לנגד עיניה את טובת הקבוצה בלבד".

כלל הממצאים ממטלות הביצוע לדוגמה מצביעים על מגמה מעניינת. ניכר היה בתחילה שהתפישת הביקורתית היא הנפוצה ביותר, אך ייתכן והדבר היה תלוי בעיקר בנושא העבודה, המכווין את הקבוצות לכיוון חשיבה שכזו. נקודה זו מעלה תהייה בנוגע לנדבך חשוב מאד של יישום המדיניות, בדמותו סיפור המסגרת. ייתכן שסיפור המסגרת מעביר לתלמידים לא רק את הנושא או הקונפליקט בו עוסקים, אלא גם תפישת אחרת סמויה. יומני הלמידה מאירים את העבודות באור שונה לחלוטין, ממנו ניתן להתרשם כי עקרונות התפישת הרפובליקנית, גם אם בחיוב על ידי ביצועם וגם אם בשלילה על ידי ההבנה שהיה כדאי לממשם, הם המתאימים ביותר למטלות הביצוע. בדומה לטענה של כהן לפיה בתפישת הרפובליקנית טובת הכלל עולה לעיתים על החירות האישית, ובדומה לטענתם של חוקרים אחרים הטוענים כי טובת הכלל מושגת רק על ידי מעורבותם של כלל חברי הקבוצה, ניתן לראות כי חברי הקבוצות השונות מבינים זאת היטב בדיעבד. חשוב לקשור את המסקנות העולות מניתוח המסמכים המנחים יחד עם המסקנות מניתוח מטלות הביצוע לדוגמה. ניתן להבחין בבירור כי לכל הפחות, תהליך פיתוח חשיבות עבודת הצוות בקרב התלמידים הוא מוצלח, בהתאם לחשיבות הניתנת לה בהנחיות. זוהי למעשה התנהגות רצויה שאלה שואפים קובעי מדיניות זו, הנאכפת באמצעות שיטת המקל והגוזר בדמות פגיעה בציון. חברי הקבוצה, גם אם לא מפגינים תחילה את היחס הנדרש לטבע האדם והחברה, מצהירים כי הם מזהים את חיוניותו בסופו של התהליך.

קטגוריה שניה – תפישת הידע

קטגוריה זו מתייחסת לאופיו של הידע הנלמד במסגרת מקצוע האזרחות. כאמור על פי כהן, אופי הידע הפוליטי נע בין ידע פוליטי פרוצדורלי בקצה האחד, לבין ידע פוליטי מהותי בקצה השני. בניתוח המסמכים המנחים קודדו התייחסויות לאופי הידע ולתוכנו, הנדרשים מהתלמידים לשם ביצוע מטלת הביצוע. כמו כן קודדו גם ההנחיות כיצד יש להשתמש בידע. בניתוח העבודות ננקטה גישה מעט שונה, מאחר ובהן הידע בא לידי מימוש בפועל. משום שמדובר בעבודות בעלות מבנה קשיח למדי, הפרק בו התלמידים מפגינים שימוש בידע פוליטי הוא פרק סקירת הספרות. לכן, ניתוח המטלות לדוגמה מתמקד בפרק זה של מטלות הביצוע. בחלק מהמטלות ניתן להבחין שמיומנויות הסינתזה המופגנות אינן גבוהות, מה שמותיר גוף מלל המורכב ברובו מציטוטים ממקורות שונים. עובדה זו מקשה על הניסיון להבין כיצד נעשה שימוש בידע הפוליטי מעבר לציטוט שלו. לכן, על מנת לאפשר ניתוח שיטתי של כל מטלות הביצוע לדוגמה, הניתוח מתמקד קודם כל באופי המקורות המוצגים. בחלק

מהעבודות בהן נעשתה סינתזה ראויה בין המקורות, ניתן לנתח בנוסף גם התייחסויות של הקבוצה למקורות אותם הציגה. כל מטלה מנותחת בפני עצמה תוך התייחסות לאופי הכולל של סקירת הספרות על כל המקורות המובאים בה. לפי הטיפולוגיה של כהן, ניתן לאפיין ארבע תפישות של ידע: (1) ידע המאפשר לפרט לקחת חלק במרחב הציבורי, מזוהה עם התפישה הליברלית; (2) ידע המאפשר לקבוצות חברתיות להשתתף בספירה הציבורית, מזוהה עם התפישה הרב תרבותית; (3) ידע שבדרך כלל מצוי בידי בעלי הכוח ובעזרתו ניתן לשנות את תפישת המציאות, מזוהה עם התפישה הביקורתית; (4) ידע הנוגע לישות החברתית הרחבה, מזוהה עם התפישה הרפובליקנית.

מטלת הביצוע נועדה להביא לשינוי המציאות בפועל, מתוך הנחת יסוד לפיה קיימות בעיות חברתיות המתקיימות במרחב הציבורי. מטרתה היא לדרבן את התלמידים לקחת חלק פעיל במרחב הציבורי על ידי חקירה של סוגיות המתקיימות בו. לשם כך התלמידים נדרשים מלכתחילה לרכוש ידע העוסק בסוגיה הציבורית אותה הם חוקרים. עדות לכך ניתן למצוא בהגדרת העבודה במסמך "מטלת הביצוע", לפיה "מטלת הביצוע כוללת מהלך חקרני ותהליך של פתרון בעיה בה נדרש התלמיד לתהליך מחשבתי החל מהגדרה בעיה ראויה לחקירה ועד למתן פתרונות אפשריים לבעיה האזרחית אותה הגדיר וחקר". המטרה היא לגרום "[ל]עידוד המעורבות האזרחית של התלמיד, חיבור בין הידע לבין המעורבות החברתית-פוליטית", כפי שנקבע במסמך "מפת דרכים". המשמעות היא שלידע יש מטרה נשגבת יותר מאשר הכרה והבנה לשם למידה, והיא הכרה והבנה לשם יישום בפועל של הידע לשם פתרון בעיות אזרחיות אמיתיות. ההגדרה הניתנת לבעיה אזרחית באותו המסמך מדגישה את העיסוק בבעיות חברתיות מהותיות, לעומת בעיות תיאורטיות, ולפיה "תופעה אזרחית – תופעה הקשורה לאופן התנהלותה של המדינה ולגורמים השונים המשפיעים על איכותו של המרחב האזרחי. הגדרת בעיה כאזרחית מתאפשרת ברגע שמניחים שהסוגיה ממנה נגזרת הבעיה היא עניין ציבורי, נושא שהאחריות לגביו נמצאת בידי גורם מהגופים המשפיעים על איכותו של המרחב הציבורי". כל אלה מצביעים על הרציונל של מטלת הביצוע, לפיו התוכן הנלמד משני לדרך בה נעשה בו שימוש, כפי שבא לידי ביטוי במסמך "מפת דרכים" ולפיו "הדגש הוא על התהליך אותו עובר התלמיד כאזרח: מרגע איתור הבעיה האזרחית ועד הצעת הפתרון ושליחתו לגורם האזרחי הרלוונטי, תוצר הנשען על בדיקת הבעיה והבנתה". נקודה זו מצריכה פרשנות, משום שניתן להבינה גם כאילו התוכן אינו חשוב בתהליך הלמידה, אך בפועל להפך הוא הנכון. אמנם פרק סקירת הספרות מרכיב רק כעשרה אחוזים מהציון הסופי של המטלה, אך מטרתו היא להראות "[ש]המידע שעובד מהמקורות השונים תורם להבהרת הבעיה על היבטיה השונים ומעיד על הבנת התלמיד את הסוגיה". כלומר, שלב בסיסי זה הוא קריטי להבנת הסוגיה שהתלמיד לא היה בקיא בה עד כה. כאשר המקורות הנבחרים

מספקים ידע מהותי אודות הבעיה הנחקרת, חשיבותו באה לידי ביטוי לא בידעה התיאורטית שלו אלא ביכולת ליצור ממנו פתרונות לבעיה. לכן נאמר שהדגש במטלת הביצוע הוא על התהליך אותו מאפשרת רכישת הידע, אך זה אינו אפשרי אם לא בקיאים בידע הרלוונטי.

כפי שמתואר בפרק הראשון של עבודה זו, הגדרת הבעיה לה נדרשים התלמידים נגזרת מסיפור מסגרת, שנכתב או נבחר, על ידי המורים לאזרחות עבור כל כיתה אותה הם מלמדים. במסמך "מטלת הביצוע" נקבע כי "סיפור מסגרת מתאר מצב שמתרחש במציאות. פרטי הסיפור מציגים מצב בעיתי, לעיתים מתאר קונפליקט, ממנו ניתן לגזור בעיות שונות אותן ניתן לחקור ואף להציע להן פתרון ממש". בהנחיות הניתנות למורים בנוגע לכתיבת סיפור המסגרת מצוין כי יש לחבר "סיפור מסגרת המבליט סוגיה שיש בה קונפליקטים וניתן לגזור ממנה מספר בעיות". במסמך "מפת דרכים" מוגדר סיפור המסגרת בצורה מפורטת יותר ולפיו "סיפור המסגרת הוא אמצעי להשגת מטרה – המטרה להביא את התלמידים להבין את הדרך שבה מתנהלים הדברים בתחומי החיים השונים ולדעת שיש בידיהם האפשרות לנסות ולהשפיע על דרך ההתנהלות במקומות בהם נראה להם שיש חריגה או פעולה לא ראויה". הדגש בסיפור הוא על ידע מהותי ורלוונטי ולכן "הסיפור מתייחס לתופעה מסוימת ומתאר התרחשות אמיתית, או שורה של התרחשויות המדגישות קונפליקט / בעיות / פער בין רצוי למצוי / אילוצים / צדדים שונים הקשורים לתופעה" וגם "על מנת שהסיפור יהיה רלוונטי לתלמיד, הסיפור צריך להתייחס לבעיה עכשווית, בעיה שהתלמיד יכול לחוש אותה. הסיפור יכול להיות עכשווי או מתמשך מן העבר. סיפור המתייחס לעבר חייב להיות כזה שהבעיות שהוא מעלה עדיין מציאותיות ורלוונטיות". ההצהרות האלה בדבר חשיבותו של סיפור המסגרת מדגישות את הנטייה לעסוק בסוגיות אזרחיות מציאותיות העוסקות בטובת הכלל. אין הנחייה המחייבת שסיפור המסגרת יהיה רלוונטי לתלמידים במובן האישי, אלא במובן האבסטרקטי. כלומר, עליהם להיות מסוגלים להבין את הבעיות האזרחיות שהסוגיה המוצגת גורמת להן, גם אם אין הן פוגעות בהם ישירות. ההנחיה לפיה הסיפור חייב להיות רלוונטי נועדה להדגיש את המהות של הסוגיה, במובן שהיא מתקיימת במציאות והבעיות הנובעות ממנה פוגעות באזרחים במציאות. אופיו של סיפור המסגרת מתחבר ישירות למאפיין של ידע פוליטי מהותי, כפי שמתארים אותו גם קריק וליסטר (Crick & Lister, 2000) וגם בל וסטהלי (Bell & Staeheli, 2001). סיפור המסגרת מכריח את התלמידים לעסוק בתוצאות של ההליך הפרוצדורלי, ולכן עליהם להכיר את אותו ההליך, אך גם את הבעיות הנובעות ממנו.

סיפור המסגרת וגזירת הבעיה מובילים את התלמידים לפרק סקירת הספרות, שבו התלמידים אמורים ללמוד בפועל על הבעיה האזרחית בה הם בוחרים לעסוק. זהו החלק בו התלמידים רוכשים את הידע, בצורה עצמאית,

מאחר והסוגיות הנגזרות אינן חלק מתכנית הלימודים, מעצם היותן מקרה מציאותי עכשווי. במסמך "מפת דרכים" נקבע כי "סקירת הספרות תורמת להבהרת הבעיה ועוזרת בהכוונה לפתרון. לאחר שהקבוצה השלימה את סקירת הספרות, היא אמורה להעמיק את הידע אודות הבעיה אותה בדקה ועל כן להיות קרובה יותר לגיבוש הפתרון לבעיה". חשוב לציין שבשני מסמכי ההנחיות אין התייחסות לידע אותו צריך ללמד לקראת ביצוע מטלת הביצוע פרט למיומנויות אקדמיות וידע בסיסי ולא מוגדר באזרחות, כפי שצוין בחוזר מפמ"ר אזרחות תש"ע-1 לפיו "אין להתחיל במטלת הביצוע לפני שנלמד היקף פרקים משמעותי מתוך תכנית הלימודים. כלומר, אין להתחיל עם מטלת הביצוע במחצית הראשונה להוראת מקצוע האזרחות בתיכון". מכיוון שלימודי האזרחות יכולים להתפרש על פני שנתיים או שלוש שנים בתיכון על פי החלטת בית הספר, ומכיוון שאין סדר מחייב לתכנית הלימודים, אין גוף ידע ספציפי אותו חייב לדעת התלמיד טרם ביצוע המטלה. ההכוונה הניתנת לתלמידים אודות מקורות המידע מהם עליהם ללמוד על הסוגיה מצביעים על מקורות ידע מגוונים כגון: "חוק; הצעת חוק; פסיקה; פרוטוקולים; אמנות; מסמכים רשמיים; כתבה עיתונאית; ידיעה חדשותית, מאמר פרשני או כתבת תחקיר; מאמר מדעי או ספר". מקורות מידע אלה מהווים ידע מהותי מאחר והם עוסקים ברובם בתוצאות של הפעילות במרחב הציבורי, ואין הם מנחים בלבד את האזרח כיצד לפעול. המלצה לשימוש בסוגי מקורות כאלה תואמת את תפישתם של ברנרד וליסטר (Crick & Lister, 2000) בדבר מקורות רכישת הידע הדרושים להשגת אוריינות פוליטית גבוהה.

ניתוח מטלות הביצוע לדוגמה מראה כי לרוב מפגינים התלמידים שימוש בידע פוליטי מהותי, המתבסס על היכרות עם פרוצדורה מסוימת או עם בסיס ערכי מסוים והבעיות הנובעות ממנו בפועל. בחלק מהמטלות מציגים התלמידים את החוק המגדיר את אופן ההתנהלות הרצוי, המשמש להם כנקודת המוצא. לאחר מכן מוצגים נתונים, שמקורם מכתבות או מחקרים בנושא, המוכיחים כי החוק או היישום שלו אינם מביאים לתוצאות הרצויות. מבנה זה שם דגש על למידה עצמאית ממקורות שאינם רשמיים אודות היקף בעיה אזרחית הנגרמת מכשל בתהליך ציבורי. שלוש קבוצות שבחרו בנושאים בעלי אופי דומה, קבוצות "אי תשלום שכר התלמידות", "העסקת בני נוער 1" וקבוצת "צריכת אלכוהול בקרב קטינים", מייצגות את המבנה הזה באופן מובהק.

במטלת "אי תשלום שכר התלמידות" עוסקת הקבוצה בתופעה לפיה מעסיקים רבים אינם משלמים שכר בעבור ימים אותם הם מגדירים כימי התלמידות. הקבוצה נשענת על שלושה מקורות, המתארים יחדיו מצב של ניצול בני הנוער מצד המעסיקים, בעקבות אי ידיעת החוק או שימוש לרעה בכוחם. ראשית הקבוצה בוחרת להציג את חוק עבודת הנוער המגדיר באופן מפורט את הגיל המותר לעבוד בעבודות שונות, מגבלות, תנאי עבודה, חיוב

בבדיקה רפואית, מניעת פגיעה בלימודים, ואכיפה וענישה במקרה ועוברים על החוק. חוק זה שימושי מאד לפרט ומאפשר לו לדעת במדויק את זכויותיו הפרטיות תחת הגנת החוק. חברי הקבוצה מצטטים מהחוק כי "העסקת נער בניגוד להוראות חוק זה אינה פוטרת את המעביד מתשלום שכר העבודה או מכל תשלום אחר, שהנער זכאי לו עבור עבודתו, עקב עבודתו, ולפי כל דין" ומוסיפים בהערה משלהם לפיה "למרות הוראות החוק הברורות, בני נוער מנוצלים לרעה ע"י מעסיקיהם הרואים בהם כוח עבודה טוב, אמין וזול לניצול". על מנת לפרש טוב יותר את הוראות החוק ומשמעויותיו, עושים חברי הקבוצה שימוש בפרשנויות משפטיות המובאות בפורטל האינטרנט "עובדים". אתר זה משמש למתן ייעוץ מקצועי בתחומי דיני העבודה, ונועד לסייע לעובדים הזקוקים לסיוע משפטי לאור פגיעה בזכויותיהם. באמצעות מקור זה מראים חברי הקבוצה כיצד לא רק זכויות ההעסקה של בני הנוער נפגעים, אלא כיצד הדבר מהווה פגיעה בחברה כולה בכך שפוגעים בזכויות היסוד המעניקה החברה הישראלית לאזרחיה. מטרתם בכך היא להראות שאין מדובר רק בפגיעה בבני הנוער, אלא גם בעקרון חברתי בסיסי שאסור לנו להסכים שיפגע אם ברצוננו לקיים חברה בעלת לכידות חברתית גבוהה. המקור האחרון בו עושה הקבוצה שימוש הוא הודעה לעיתונות מטעם משרד התמ"ת, שפורסמה לקראת קיץ 2009 במטרה להעלות בפני בני הנוער את פרטי חוק עבודת הנוער בצורה נגישה ומתומצתת. הודעה זו מכילה מידע אודות היקף התופעה, השלכותיה ומאמצי מיגורה, כאשר חברי הקבוצה בוחרים לצטט נתונים מספריים אלה.

קבוצת "העסקת בני נוער 1" עוסקת בנושא אי תשלום שעות נוספות לבני נוער עובדים. חברי קבוצה זו מציגים מקורות שונים העוסקים בהיקף תעסוקת הנוער, בהיקף העבירות על חוק עבודת נוער, במודעות הנוער לחוקי העבודה, ובמאפייני עבודת הנוער. ראשית מציגה הקבוצה סעיף מסוים מחוק עבודת הנוער, ממנו היא בוחרת להדגיש כי "בחוק מצוין במפורש כי מותר להעסיק בני נוער לכל היותר 8 שעות ביום, ולא למעלה מ-40 שעות בשבוע. אם הועסקו בני נוער מעבר למה שמתיר החוק, הם זכאים לתשלום עבור שעות נוספות". העבודה כולה וסקירת הספרות בפרט מתמקדת במקרים של עבירה על הוראת הסעיף הזה. על מנת להוכיח את היקף הבעיה האזרחית, מציגה הקבוצה שילוב של ידיעות עיתונאיות עם דו"ח של משרד התמ"ת במטרה להציג את היקף הפגיעה בזכויות העובדים של בני הנוער. לאחר הצגה כמותית מפורטת של היקף הבעיה בשנה החולפת, טוענים חברי הקבוצה "שלא ייתכן כי ב-70 אחוזים מבתי העסק יש חריגות מחוק עבודת הנוער ועם זאת, רק כנגד 7 בתי עסק מוגשים כתבי אישום. זהו מצב אבסורדי שבו עיקרון שלטון החוק ואכיפת החוק אינם ממומשים". הם מוסיפים ומתייחסים לנתוני סקר המציג תמונה דומה כאשר הם אומרים כי "בסקר השתתפו בני נוער העובדים במקומות עבודה מסודרים בלבד, כאלה המדווחים על עובדיהם לרשויות, ולכן מדאיג לחשוב מה מתרחש בבתי עסק המעסיקים בני נוער מבלי לדווח עליהם לרשויות". את דבריהם הם מסכמים בטענה

"[ש]עדיין לא נעשה די לאכיפת החוק ובני הנוער ממשיכים להיות מנוצלים. המאמצים אשר נעשו לא משקפים יחס רציני לבעיה זו ומפחיתים את חשיבות פתרונה".

קבוצת "צריכת אלכוהול בקרב קטינים" בוחרת לעסוק בנושא הפגיעות החברתיות הנגרמות מאי אכיפת איסור מכירת אלכוהול לקטינים. ראשית מציגים חברי הקבוצה את סעיף "מכירת משקאות משכרים לקטין" מתוך חוק העונשין. סעיף זה מפרט את העונשים המוטלים על מי שמוכר אלכוהול לקטין או משדל קטין לשתייה מתחת לגיל 18. כמו כן החוק מגדיר את ההתנהלות הרצויה של העסקים המוכרים אלכוהול ומה דינם במידה ולא ייעשו כך. שאר המקורות אותם בחרו להציג חברי הקבוצה הם מחקרים המציגים פנים שונים של התופעה הנבדקת. ראשית מוצג מאמר המסביר את הסיבות האפשריות לצריכת אלכוהול. הקבוצה מציינת מהמאמר סיבות כגון חיפוש ריגושים, צורך במקובלות חברתית, עמדות לגבי אלכוהול ומצבי חרדה, ומסבירים כי "ניתן גם לראות ברצון של בני נוער לשותות משקאות אלכוהוליים מעין מענה לצרכים ולמאפיינים של גיל ההתבגרות". לאחר מכן מציגים חברי הקבוצה מחקר של הרשות למלחמה בסמים ובאלכוהול המראה את היקפי צריכת האלכוהול בקרב בני נוער ובוחרים להדגיש ולצטט את הנתונים המצביעים על עלייה משמעותית בצריכת האלכוהול בכל הרמות ובכל הגילאים, תוך כדי הדגשה כי ישראל היא אחת המדינות בעלת הנתונים הגבוהים ביותר באירופה. לבסוף הם מציגים מחקר שנערך על ידי מרכז המחקר והמידע של הכנסת, המצביע על הקשר בין צריכת אלכוהול לריבוי תופעות אלימות וונדליזם. חברי הקבוצה בוחרים להדגיש את הנגישות הכלכלית וחוסר הניסיון בשתייה כגורמים עיקריים לתופעות האלימות הנגרמות משתיית אלכוהול מופרזת. כל פריטי המידע מדגישים את נטיית הידע הפוליטי לכיוון המהותי מאחר והדאגה העיקרית המודגשת היא טובת הכלל. חברי הקבוצה בוחרים להדגיש את הבעיות החברתיות והרפואיות הנובעות מהתופעה, על פני חוסר היכולת לאכוף את החוק בלבד. כלומר, עיקר עיסוקם הוא בתוצאות של הליך ציבורי שאינו מיושם כראוי.

קבוצות אחרות נוקטות במבנה מעט שונה, הנובע מבעיה ערכית כלשהי במקום מאי מימושו של חוק. קבוצת "המסע לפולין" עוסקת בנושא עלויות המסע לפולין, אליו יוצאים תלמידים מטעם בתי הספר התיכוניים. נושא זה מטבעו אינו קשור להשתתפות הפרט במרחב הציבורי, אלא בגיבוש הזהות הקולקטיבית. ראשית הקבוצה בוחרת להציג את חוק החינוך הממלכתי, המגדיר את מטרות מערכת החינוך, מבנה מערכת החינוך, סמכויות השר וגופים אחרים בתוך מערכת החינוך, ואופן התנהלות מערכת החינוך. הסיבה להצגת המקור, תוך כדי הדגשת העובדה כי החינוך בישראל הוא חובה וכי "מטרת החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות", נובעת מהרצון להדגיש שהמניע ללימודי השואה נובעים ממקור ערכי מוסכם. המקור

השני הוא פרוטוקול ועדת החינוך והתרבות בכנסת, העוסק בנושא עיצוב זיכרון השואה בחברה הישראלית. ישיבה זו נועדה להסדיר את עניין הוראת השואה במערכת החינוך וקבעה כי יש להגדיל את תקציב רשות "יד ושם", לוודא לימודי שואה על פי הנחיות משרד החינוך בכל בתי הספר, לקבוע הוראה מחייבת שכל תלמיד חייב לבקר לפחות פעם אחת במוסד "יד ושם", לקיים נוהל אכיפה לכך, ולעודד את משרד החינוך לקחת אחריות על המשלחות לפולין ועל הורדת העלות שלהן. מקור זה עוסק בידע בעל אופי קולקטיבי הנובע מעיסוק במרכיב ערכי מרכזי בחברה הישראלית. מטרתן של חברות הקבוצה בהצגת מקור זה היא להראות כי קיימת בעיה באופן חלוקת המשאבים להנחלת המרכיב הערכי הנידון. על מנת להוכיח זאת בוחרת הקבוצה להציג כתבה עיתונאית העוסקת בבעיות המימון של המסע לפולין, ממנה בחרו לצטט "[ש]ברור שאחוז גבוה מתלמידי ישראל לא יכולים להוציא הוצאה כזו. מצד שני, ברור גם כי הנסיעה לפולין חשובה מאד מבחינה חינוכית".

מטלת "הטיה תקשורתית" עוסקת בנושא ההטיה התקשורתית במסגרת ראיונות טלוויזיוניים, בו הם מזהים בעיה אזרחית הנובעת מפגיעה ערכית בחופש המחשבה והדעה ובעקרון שלטון העם. תחילה, מתארים חברי הקבוצה את תפקידיה של התקשורת במדינה דמוקרטית, כאשר "התקשורת מסייעת לאזרחים במדינה דמוקרטית לבנות את עולם המושגים הפוליטיים שלהם, להכיר ולהבין את המציאות הפוליטית, ולעצב את השקפת עולמם הפוליטית. בכך היא מסייעת לממש את עיקרון שלטון העם המתקיים במדינה דמוקרטית, ע"י כך שבאמצעות המידע הרב שהאזרח מקבל מהתקשורת, הוא יכול לקבל החלטות באופן שקול ותבוני, ובידו הכלים להעריך את השלטון, לתמוך בו או לשלול אותו ע"י חילופי שלטון בתהליך הבחירות". הקבוצה ממשיכה לתאר כיצד התקשורת אינה ניטרלית מבחינה ערכית, אלא "בין אם מדובר בסיקור תקשורתי או ראיון יזום, התקשורת מנחילה לציבור מידע שאינו רק גולמי, אלא ארוז בעטיפה אידיאולוגית". הדבר נתפש כבעייתי מבחינתם מאחר "[ו]תקשורת ההמונים חושפת לפני הצרכנים את העולם מבעד למשקפיים שאינם מראים הכל, ומה שאפשר לראות דרכם נצבע בצבעים מאד מסוימים. היא מעצבת את הסיפור במתכונת שמוכרת לצופים, אך מוסיפה גם פרשנות משלה. כך נגרם מצב בו האזרח הפשוט, לעיתים גם חסר המודעות, עשוי לגבש השקפת עולם פוליטית מוטעית, מעוותת, כפי שהיא בעצם מוצגת בכלי התקשורת המגוונים". דברים אלה, לדעתם, גורמים לכך שהתקשורת עלולה להשפיע על יכולתו של האזרח להשתתף במרחב הציבורי. כאשר הקבוצה מסכמת וטוענת כי "התקשורת מספיק ערמומית כדי לנתב את הכיוון הכללי של הריאיון לכיוון שאותו היא שואפת להציג לקהל", ברור כי הקבוצה עוסקת בתוצאה לא רצויה של הפרוצדורה המוסדרת של התקשורת במדינה דמוקרטית.

קבוצה נוספת המציגה את המבנה הזה היא קבוצת "העסקת בני נוער 2". חברי הקבוצה נוקטים בקו העשוי להזכיר את זה שנוקטת קבוצת "העסקת בני נוער 1", אך עם הבדל משמעותי. אמנם הקבוצה מתבססת בסקירה על חוק הגנת השכר, כפי שושה הקבוצה השנייה, אך מוקד הסקירה הוא המקור ההלכתי של החוק. חברי הקבוצה מקדישים חלק ניכר מהסקירה לניתוח המימד החברתי המוסרי של החוק, כפי שמתואר במקרא. לאחר מכן טוענים חברי הקבוצה כי "מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית מחוקקת חוקים עכשוויים, ברוח הזמן, המשקפים את הערכים של החברה, את המשטר ואת הנורמות המקובלות במדינה", זאת כהסבר לקיומו של חוק הלנת השכר. חברי הקבוצה בוחרים לציין שאי תשלום שכר בסוף החודש בצורה מלאה נחשב להלנת שכר, דבר העשוי לחשוף את המעביד לפיצויים. לבסוף טוענים "[ש]ניתן לראות שמדינת ישראל חוקקת חוקים הנשענים על ההלכה היהודית, אך אין די בחוקים אלה מאחר שעדיין קיימת פגיעה בבני נוער, לפיכך אנו סבורים שאחד הפתרונות למיגור בעיית ניצול בני הנוער צריך להיעשות באמצעות הגדלת גורמי האכיפה", ובכך מבססת הקבוצה את הטענה כי הלנת השכר היא תוצאה לא רצויה הנגרמת מפרוצדורה קיימת ובעייתית.

ניתן לראות שכל הקבוצות האלה עוסקות בתוצאות לא רצויות של מדיניות חוקית או ערכית במדינת ישראל. כל הקבוצות עומדות ביעדים המוגדרים על פי המסמכים המנחים, ועוסקות בנושאים להן יש זיקה כלשהי. אין הדבר אומר בהכרח שחברי הקבוצות מנסים לפתור בעיה הנוגעת להם באופן אישי, כפי שניכר מהידע אותו הפגינו בסקירות הספרות. הדגש הוא על פגיעה חברתית רחבה, ולעיתים אף צוין במפורש כי הדבר פוגע ביסודות העמוקים של החברה בישראל. ניתן בהחלט לומר שאף אחד מהנושאים האלה לא אמור להיות מטופל פרוצדורלית על ידי בני נוער בפרט או על ידי אזרחים בכלל, אלא על ידי רשויות המדינה. ניכר כי עצם העיסוק בנושאים, מהמודעות אליהם ועד לגיבוש מתווה כלשהו לפתרון על ידי מיקוד הבעיה באמצעות רכישת ידע פוליטי, מהווה נטייה ברורה לכיוון ידע פוליטי מהותי על גבי ציר הידע הפוליטי במערכת הצירים של כהן. הסיבה לכך נעוצה בעובדה שעיסוק זה מתאים למה שקריק וליסטר (Crick & Lister, 2000) מכנים אוריינות פוליטית גבוהה. התלמידים לא מסתמכים רק על ידע פרוצדורלי, אותו רכשו בלימודי האזרחות הרגילים, אלא מעשירים את ידיעותיהם בידע הנוגע לבעיות ולקונפליקטים חברתיים שהם אינם בקיאים בהם. כתוצאה מרכישת הידע הזה, התלמידים מסוגלים להציע פתרונות לבעיות מתוך כוונה לשפר את התוצאות של ההליכים במרחב הציבורי.

קטגוריה שלישית – מטרות נורמטיביות

כפי שצוין בפרק מערך המחקר, הקטגוריה השלישית היא שילוב של שתי קטגוריות יחדיו, ובאופן כללי היא מתייחסת למטרות הנורמטיביות של לימודי אזרחות. שתי הקטגוריות מהטיפולוגיה של כהן המשולבות בה הן עמדות ומטרות נורמטיביות. לפי כהן, קטגוריית העמדות מתייחסת למימושם של ערכים לכדי דעות, כאשר אלה ניתנים לחלוקה לשני קצוות. הקצה האחד הוא קצה הערכים האינדיבידואליים, המדגישים את חשיבותו של הפרט על פני הקבוצה. הקצה השני הוא הקצה הערכים הקהילתיים, המדגישים את חשיבותה של הקהילה על פני הפרט. על פי הטיפולוגיה של כהן ניתן לאפיין ארבעה סוגים עמדות: (1) עמדות המדגישות את ערכי הפרט, מזוהה עם התפישה הליברלית; (2) עמדות המדגישות ערכים המבטאים את השתייכותו של הפרט לקבוצה תרבותית מובחנת, מזוהה עם התפישה הרב תרבותית; (3) עמדות המדגישות ערכים של שינוי תפישת המציאות, מזוהה עם התפישה הביקורתית; (4) עמדות המדגישות ערכים המבטאים את השתייכותו של האזרח לישות החברתית הרחבה, מזוהה עם התפישה הרפובליקנית. מטרות נורמטיביות, על פי כהן, הן המטרות הגלויות המנתבות את האזרח להתנהגות אזרחית רצויה. לפי הטיפולוגיה שלו ניתן לאפיין ארבעה סוגים של מטרות נורמטיביות: (1) פיתוח מיומנויות הנחוצות לתלמיד המאפשרות לו להיות אזרח פעיל במידה ויבחר בכך, מזוהה עם התפישה הליברלית; (2) פיתוח מיומנויות הנחוצות לשם הבנה של צרכי הקבוצה התרבותית ושיפורם, מזוהה עם התפישה הרב תרבותית; (3) פיתוח מיומנויות אנליטיות במטרה להבין את המציאות החברתית הבלתי צודקת ולשנותה, מזוהה עם התפישה הביקורתית; (4) פיתוח מיומנויות המאפשרות את חיזוק הלכידות החברתית ואת הזיקה לחברה הרחבה, מזוהה עם התפישה הרפובליקנית.

בקידוד הראשוני שנערך התברר שבמקרה של מטלות הביצוע, בלתי אפשרי להפריד בין העמדות הבאות לידי ביטוי ובין המטרות הנורמטיביות ומימושן. הסיבה לכך נובעת מהעובדה שרוב המטרות אותן ניתן למצוא במסמכים המנחים השונים הן מטרות הקוראות למימושם של ערכים לכדי עמדות. הפתרון למצב זה הוא איחוד של שתי הקטגוריות יחדיו תחת הכותרת מטרות נורמטיביות. מאחר והעמדות מבטאות תפישה ערכית ומטרותן היא לקדם התנהגות אזרחית רצויה, ניתן להגדיר זאת כמטרות נורמטיביות.

בבחינת המסמכים ומטלות הביצוע עולים שלושה סוגים של מטרות, וכי קיימת היררכיה ביניהם. המטרות אמנם מפורטות בנפרד אחת מהשנייה ולא מחולקות בחלוקה כלשהי, אך דומה שעל מנת לממש חלק מהן, חייבות אחרות להיות ממומשות קודם לכן. ההיררכיה מורכבת ממטרות פרוצדורליות, מטרות ביקורתיות, ולבסוף מטרות של אזרחות פעילה. הסוג הראשון הוא מטרות פרוצדורליות שמטרתן הוא ללמד את התלמיד

כיצד להיות אזרח פעיל. במסמך "מפת דרכים" מפורטות שתי מטרות שמטרתן היא ללמד את התלמיד כיצד ראוי לפעול במרחב הציבורי. המטרה הראשונה המוזכרת היא "להבין שבמציאות החברתית והפוליטית במדינה דמוקרטית ישנן בעיות אזרחיות הנובעות מסיבות שונות". הכוונה בכך היא לחלוקת המרחב הציבורי לשלושה מגזרים, תוך כדי הדגשת חשיבות האבחנה ביניהם ותחומי האחריות של כל אחד מהם. עדות לכך ניתן למצוא בהגדרה הניתנת למונח 'בעיה אזרחית' באותו המסמך. ראשית מוגדרת מהי תופעה אזרחית תוך הדגשת תחומי האחריות השונים של המגזרים השונים, לפיה "תופעה אזרחית – תופעה הקשורה לאופן התנהלותה של המדינה ולגורמים השונים המשפיעים על איכותו של המרחב האזרחי (גופים פורמאליים ובלתי פורמאליים; כלל המגזרים: המגזר הראשון – הציבורי; המגזר השני – העסקי והמגזר השלישי – החברה האזרחית)". בעיה אזרחית היא בעיה המתייחסת לפן מסוים של תופעה אזרחית כאשר "הגדרת בעיה כאזרחית מתאפשרת ברגע שמניחים שהסוגיה ממנה נגזרה הבעיה היא עניין ציבורי; נושא שהאחריות לגביו נמצאת בידי גורם מהגופים המשפיעים על איכותו של המרחב הציבורי". דברים אלה מתקשרים למטרה הפרוצדורלית הנוספת הכתובה במסמך, לפיה התלמיד צריך "להבין את תפקידן של רשויות השלטון ואת תפקידם של גופים ציבוריים שונים". על פי המסמך, חלק מהותי מההבנה הזו צריך לבוא לידי ביטוי במציאת מתווה הפתרון המתאים לבעיה האזרחית שהוגדרה. קיימים מספר מתווים לפתרון מומלצים הנשענים על החלוקה לשלושת מגזרי המרחב הציבורי, לפיהם "אם יתברר במסגרת סקירת הספרות שסוגיות דומות הובאו בעבר בפני בית המשפט ויש פסיקה בעניין – יוביל הממצא לשלוש אפשרויות של מיקוד הבעיה וכיווני פתרון: מול הכנסת – הצעה לתיקון החוק בהתאם לפסיקה; מול רשויות האכיפה והחברה האזרחית – הצעת פתרון שיביא לאכיפה של הפסיקה; מול בית המשפט – בכוון של עתירה לבג"ץ. כך גם לגבי הגופים השייכים למגזר העסקי ולחברה האזרחית – הכיוון לפתרון יהיה בהתאם לממצאי הסקירה בדבר מטרותיהם של גופים אלו וביצועיהם בפועל ביחס לקושי הנבדק".

מטרות אלה לא עומדות בפני עצמן, מאחר והמטרות הביקורתיות מתוות את הדרך שבה יש לפעול לשם מילוי המטרות הפרוצדורליות. המטרות הביקורתיות מגדירות את האופן בו התלמיד צריך לבחון את פעילויות הרשויות הלוקחות חלק במרחב הציבורי. במסמך "מטלת הביצוע" מצוינות שלוש מטרות בעלות אופי דומה. תחילה מוגדרת מטרה כוללנית יותר לפיה על התלמיד להיות מסוגל "לבדוק היבטים שונים במציאות הפוליטית החברתית והאזרחית, להעריכם ולנקוט עמדה לגביהם", ומיד לאחר מכן "להעריך את פעילותן של רשויות השלטון (המרכזי / הרשויות המקומיות / הקהילה / בית הספר): האם הן ממלאות את תפקידן ומחויבותן כלפי האזרחים ומקבלות אחריות במקרים של אי סדרים וכישלונות". שתי מטרות אלה קובעות כי התלמיד צריך

למקד את הלמידה אודות איכות המרחב הציבורי סביב בחינה ביקורתית של התנהלות הגורמים האחראים עליו. ביקורתיות זו נדרשת כלפי גורמים חיצוניים, אך המטרה הנוספת בקבוצה זו דורשת ביקורת פנימית כאשר היא קוראת "לטפח את יכולת התלמידים להסתגל לשינויים החלים בחברה דמוקרטית תוך הפעלת שיקול דעת וביקורתיות על המתרחש בחברה". ממצאים אלה מצביעים על כך שאמנם התלמידים צריכים להבין את הנדרש לפי המטרות הפרוצדורליות, אך עליהם לעשות כך תוך כדי התייחסות מיוחדת למימד האחריות האישית והאחריות לכלל. למעשה, ישנה כאן קריאה מפורשת להפעלה של המיומנויות האישיות הנרכשות במקצוע האזרחות ובמקצועות אחרים, על תחום שהוא לחלוטין לא אישי. אם המטרה הראשונה קראה לנקיטת עמדה אישית כלפי מוסדות ציבוריים, מעשה שהוא אישי למען הפרט, המטרות הבאות קוראות לגבש עמדה כלפי אופן ההתנהלות של אותם המוסדות. עמדות אלה הרבה פחות אישיות, מאחר והן נוגעות בתוצאות של הפעילות במרחב הציבורי, להבדיל מעיסוק בפרטי ההליך עצמו והערכתו.

סוג המטרות השלישי, והמשמעותי מכולם מבחינת נפחו, הוא עידוד אזרחות פעילה. בחוזר מפמ"ר אזרחות תשע"ב-1 מוגדרות שתי אבני יסוד של מטלת הביצוע: "לימוד סוגיה / בעיה אזרחית על היבטיה השונים וחיפוש פתרון : הנושא חייב להיות סביב סוגיה אזרחית המעלה בעיה שניתן וצריך למצוא לה פתרון ; אקטיביות לימודית ועשייה ערכית ויצירתית : התלמידים חייבים להיות פעילים ואקטיביים בתהליך הלימודי". מהות המטלה היא למצוא פתרונות לבעיות אזרחיות, כאשר התלמידים חייבים לעשות זאת באופן פעיל, ערכי ויצירתי. במסמך "מטלת הביצוע" מגדירים שתי מטרות עיקריות כאשר לכל אחת מהן יש אופי מעט שונה. הראשונה קוראת "לטפח את המעורבות האזרחית והרגישות החברתית של התלמידים ולעודד אותם לנקוט יוזמה כך שיהיו אזרחים פעילים ואחראיים המחויבים לקהילתם, חברתם ומדינתם", ובה מצוין מפורשת שמטרתה של הפעילות האזרחית מכוונת לקהילה הגדולה ולא לפרט. המטרה השנייה בעלת אופי שונה וזו קוראת "להגיב על עוולות חברתיות ופגיעה בזכויות אדם בכלל וזכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט". כמו המטרה הקודמת, נדרשת מהתלמיד מעורבות למען החברה, אך בשונה ממנה מושא המעורבות הוא טיפול בפגיעה בזכויותיהם של קבוצות ופרטים בחברה. שתי המטרות האלה נוטות באופן ברור לפעולה שביסודה עומדים ערכים קהילתיים, גם אם המטרה היא למנוע פגיעה בזכויות. כאמור, התפישות הקהילתיות לא שוללות את קיומן או את חשיבותן של הזכויות, אלא טוענות שהן מובטחות רק על ידי מימוש חובות אזרחיות. הקביעה בחוזר המפמ"ר מדגישה פן נוסף של פעילות יצירתית, אותה ניתן להבין כקריאה למימושו של ידע פוליטי הנרכש במהלך העבודה. כפי שעולה מניתוח תפישת הידע המקודמת במטלת הביצוע, נראה כי מדובר בידע פוליטי מהותי. השילוב של

העמדות המבטאות ערכים קהילתיים וידע פוליטי מהותי, מסמן נטייה במסמכים המנחים של מטלת הביצוע לכיוון התפישה הרפובליקנית.

במסמך "מפת דרכים" ניתן למצוא ארבע מטרות הנוטות באופן מובהק לכיוון התפישה הרפובליקנית. שתי המטרות הראשונות מדגישות את תפקידו הפעיל של האזרח למען הישגות חברתית הגדולה, אך כל אחת מדגישה פן מעט שונה. מטרה אחת קובעת כי על התלמיד "להבין שיש מקום ותפקיד לכל אזרח במדינה הדמוקרטית לפעול למען שיפור איכות החיים במדינה", ומדגישה בכך שהאחריות לאיכות המרחב הציבורי נופלת גם על האזרח באופן ישיר, ולא רק על ישויות חברתיות מאורגנות. המטרה השנייה מדגישה פן פרטני יותר כאשר נקבע בה שעל התלמיד "להבין שבמסגרת כללי המשחק הנהוגים במדינה הדמוקרטית זכותו, כזכותו של כל אזרח, לפקח ולבקש את פעולות השלטון". מטרה זו מדגישה את העובדה שאחת הדרכים לשפר את המרחב הציבורי היא באמצעות פיקוח על פעילויות השלטונות וביקורת שלהן, כאשר הדגש היא על יכולתם של כלל האזרחים לעשות כך. שתי המטרות הנוספות במסמך נוקטות קו מובהק יותר, כאשר אופי המעורבות החברתית מצוין מפורשות כחובה, ולא כזכות. ראוי להזכיר שהשיח העוסק ביחסים של החובות מול הזכויות, במיוחד בהקשר החברתי, הוא אחד מההבדלים העיקריים בין התפישה הליברלית לבין התפישה הרפובליקנית. המטרה הראשונה מבין השתיים קובעת כי על התלמיד "להבין שכאזרח במדינה הדמוקרטית זכותו ואף חובתו להיות מודע לבעיות ולנסות להביא לפתרון בדרכים שונות, לגיטימיות". המטרה השנייה מחדדת מעט יותר את האחריות הציבורית המוטלת על האזרח כאשר עליו "להבין שבמסגרת כללי המשחק הנהוגים במדינה הדמוקרטית חובתו האזרחית היא להצביע ולהתריע על בעיות ועוולות בהן הוא נתקל, וזכותו להציע פתרונות לבעיות אלה ולפעול לפתרונן". שתי המטרות האלה קובעות מפורשות שחלק מהאחריות על איכות המרחב הציבורי תלויה בכך שכל אזרח יפתח מודעות לבעיות הקיימות בו, ויפנה את הרשויות לטיפול בהן.

מניתוח המסמכים המנחים עולה, אם כן, שהמטרות בעלות המשקל הגדול ביותר הן המטרות של אזרחות פעילה הנוטות לכיוון התפישה הרפובליקנית. עוד ניתן לראות שכל סוג מטרות נשען על מימושן של מטרות מסוג אחר קודם לכן. כך המטרות הפרוצדורליות, המדגישות את אופן פעולת הגופים במרחב הציבורי, מחויבות ביישום טרם ניתן לממש את המטרות הביקורתיות. באותו האופן, מימושן של המטרות הביקורתיות, המדגישות את היכולת להעריך את פעולת השלטונות, היא הכרחית טרם אפשר לממש את המטרות של האזרחות הפעילה. מטרות אלה הן למעשה הצהרה על ההתנהגות האזרחית הרצויה, וניתן לראות כיצד ניסוחן מזמין שילוב של ערכים קהילתיים ועמדות הנובעות מהן, יחד עם קריאה לבחינת התוצאות של הפעולה במרחב הציבורי. קריאה

זו, כפי שנידון בקטגוריית תפישת הידע, מזוהה עם הקצה ידע פוליטי מהותי על ציר הידע הפוליטי במערכת הצירים של כהן. השילוב של שני הצירים האלה והמאפיינים של מטלת הביצוע עליהם, מאפשר לסווג את הקטגוריה הזו כנוטה לכיוון התפישת הרפובליקני.

ניתוח מטלות הביצוע לדוגמה מוכיח כי חלק מהמטרות אכן מגיע לידי מימוש. ראשית, ניכר כי מרבית הקבוצות עומדות במטרה הפרוצדורלית של הבנת הסיבות השונות לבעיות אזרחיות. הדבר בא לידי ביטוי בעיקר בסקירות הספרות והצעות הפתרון המוצעות, כאשר רוב הקבוצות מציינות שישנם מספר גורמים ציבוריים אליהם ניתן להטיל את האחריות. כך למשל טוענת קבוצת "העסקת בני נוער 1" שאמנם ניצול בני נוער נגרם מפיקוח לא מספק של משרד התמ"ת, אך הפתרון המוצע מוטל דווקא על מערכת החינוך משום שלדעתם *"שורש הבעיה הוא בגישה של בני הנוער לנושא, באופן המחשבה שלהם. פתרון אמיתי לבעיה יהיה פתרון בדרך של חינוך ולימוד"*. קבוצת "המסע לפולין" טוענת שמשרד החינוך מעודד את לימוד נושא השואה ומעוניין שבני נוער רבים ייקחו חלק במסע לפולין, אך אין הוא מסבסד זאת כראוי. למרות אבחנה זו, הן מציעות פתרון בו המימון מגיע ממקור אחר, לא ממשלתי, לפיו *"תלמידי כיתות י"א ברחבי העיר יעבדו למען איכות הסביבה ועזרה לנוקמים בעיר. הכסף שייאסף יועבר למימון הנסיעה לפולין לתלמידי ירושלים"*. קבוצת "עייפות בנהיגה" טוענת שאמנם על אחריותו האישית של כל נהג להיות ערני בזמן נהיגה, אך הדבר *"תלוי בנהג ומשתנה מאדם לאדם... לעומת זאת עקרון המערכת מחייבת כל נהג על פי חוק לשים את המערכת"*. כלומר, למרות שהאחריות על רמת העייפות בנהיגה על הנהג עצמו, הפתרון חייב להגיע מצד המערכת לאור העובדה שאי אפשר לפתור את הבעיה ברמה האישית.

כמו המטרה הראשונה, דומה כי גם המטרה הפרוצדורלית המתייחסת להבנת תפקידם של הגופים הציבוריים השונים מושגת גם היא. מעניין לראות כי הדבר בא לידי ביטוי בעיקר בהכרת המגבלות בפועל של גופים במרחב הציבורי. כך למשל מנמקת קבוצת "העסקת בני נוער 2" את בחירתה בפתרון המוצע באומרה *"[ש]הגוף האחראי על אכיפת חוקי התעסוקה בישראל הינו משרד התמ"ת ואף הוא אינו מצליח לאכוף את החוקים בשל קשיים רבים כגון: מחסור בפקחים ואי קבלת מידע אמין אודות מימדי הניצול"*. בדומה לה גם קבוצת "הטיה תקשורתית" שוקלת תחילה פתרון של חקיקה, אך לבסוף מצהירה *"[ש]אנו מודעים לכך שמבחינה פרקטית יהיה מאד קשה לאכוף חוק זה, ולברר מי מיישם אותו ומי לא"*. גם קבוצת "כלבים ללא רסן" טוענת טענה דומה כאשר הם שוקלים פתרונות, ולפיה *"העירייה לא יכולה לפקח על המצב באופן קבוע, אין לה מספיק כוח אדם"*. עדויות אלה מצביעות גם על מימושן של המטרות הביקורתיות, בעיקר על יכולת ההערכה של תפקוד הגופים

הציבוריים. בכל המטלות ניכר כי מתקיימת הערכה ביקורתית של פעילות הגופים הציבוריים, ובראשם השלטונות. חלק הגדול של הקבוצות טוענות במפורש כי הגוף הציבורי הרלוונטי לעבודתם אינו מבצע את עבודתו כראוי, וכי זהו המקור לבעיה האזרחית אותה הם בודקים. קבוצת "העסקת בני נוער 1" טוענת מעלה טענה לפיה "ישנה בעיה ממשית באכיפת חוק זה על ידי משרד התמ"ת. המעסיקים מנצלים את היעדר האכיפה". כמוהם גם קבוצת "מכירת סיגריות לקטינים" הטוענת "שחקיקה בלא אכיפה אינה מאפשרת להגיע לתוצאות הרצויות". בדיוק את אותה הטענה משמיעים חברי קבוצת "צריכת אלכוהול על ידי קטינים" באומרים "חוסר האכיפה הכללי של החוקים בישראל, והחוק הנ"ל הוא אחד מבין חוקים רבים הנחקקים בארץ, וכל כך מעט נעשה על מנת לאכוף אותם".

בעובדה כי כל הקבוצות הציעו פתרון, כנדרש מהן בהנחיות, ניתן לראות את מימוש ההסתגלות למצב הנוכחי בחברה. הסתגלות זו אינה מזמנת השלמה עם המצב, אלא שינוי ושיפור המצב נוכח המגבלות הקיימות בפועל. בבחינה שיטתית של מטלות הביצוע עולה שכפי שניפחן של מטרות האזרחות הפעילה הוא הגדול ביותר מסך כל המטרות במסמכי המנחים, כך גדולה נוכחותן במטלות הביצוע לדוגמה. שלושת המוטיבים העיקריים מהגדרת המטרות האלה במסמכים המנחים, החובה להצביע על בעיות אזרחיות, הזכות להציע פתרונות והזכות לפעול לפתרון הבעיות, באים לידי ביטוי בצורה נרחבת במטלות הביצוע לדוגמה.

ההצבעה על בעיות אזרחיות אינה נתונה לבחירת התלמידים, מאחר והיא גם נחשבת כחובה אזרחית וגם כחובה לימודית של מטלת הביצוע. עם זאת, ניתן להבחין בהפנמה של החובה הזו מהתבטאויות שונות במטלות. חברות קבוצת "המסע לפולין" מעידות על בחירתן לעסוק בנושא בו בחרו בשל "אי השוויון שקיים בקרב התלמידים במוסדות החינוך. התמקדנו בבעיית אי השוויון שנוצרת בבתי ספר עקב מספר תלמידים מועט שמחליטים לא לצאת למסע לפולין בגלל בעיות כלכליות". לאחר בדיקת הנושא הן טוענות שהבעיה אף רחבה ומטרידה יותר משום "ש[ה]מסקנה הנובעת היא שאין סיוע מצד בתי הספר ומשרד החינוך, במימון המסע לשכבות החלשות שאין ביכולתן למצוא פתרון כספי בכדי לעמוד בתשלומים הגבוהים למסע. מה שיוצר פערים חברתיים בסביבה הלימודית". חברי קבוצת "אי תשלום שכר התלמידות" טוענים "ש[נוכחנו לדעת כי תופעת אי תשלום עבור ימי התלמידות היא תופעה נפוצה ושכיחה בכול רחבי הארץ ויש להגביר את המודעות בקרב בני הנוער לזכויותיהם בתור עובדים", משום שגילו "ש[על פי הממצאים שמצאנו בשאלון שערכנו, ניתן להסיק כי לא כול בני הנוער מודעים לזכויותיהם, ולכן פעמים רבות עלול לקרות מצב של ניצול מבלי שבני הנוער יהיו מודעים לכך". חברי קבוצת "כלבים ללא רסן" מסבירים "ש[למרות שעברו מספר עשורים מאז שחוקק החוק הינו רלוונטי יותר

מתמיד. החוק איננו נאכף ואינו מוכר לציבור", ובכך הם מזהים פגיעה בטובת הכלל המובטחת על ידי החוק. לטענתם הם מחליטים לעסוק בבעיה זו משום "נש[חוסר המודעות לבעיות הנובעות מאי ציות לחוק הוא הגורם העיקרי לבעיה", ולדעתם ניתן לטפל בכך די בקלות. חברי קבוצת "צריכת אלכוהול על ידי קטינים" מביעים דאגה בכך "נש[עבודתנו עוסקת בנושא אי אכיפת החוק האסור על מכירת אלכוהול לקטינים. המצב הרצוי כמובן הוא שתהיה אכיפה נכונה ומספקת, וכתוצאה מכך שקטינים לא ירכשו אלכוהול. אולם, המצב המצוי הוא שקטינים יכולים לרכוש במרבית המקומות אלכוהול ללא כל מכשול ובאין כל מפריע". הם מצהירים שהם מרגישים חובה לטפל בנושא זה משום "נש[אפשר לראות את הקשר בין פגיעה ומקרי האלימות ובין צריכת אלכוהול בקרב בני אדם בכלל, ובקרב בני נוער בפרט. ולכן, יש לייחס לצריכת אלכוהול בקרב בני הנוער חשיבות רבה מכיוון שהדור הבא הוא דור העתיד".

שתי קבוצות מבטאות את החובה האזרחית בצורה מפורשת במיוחד בהשוואה לקבוצות האחרות. חברי קבוצת "הטיה תקשורתית" מצביעים בעיה אזרחית והיא "נש[התקשורת אינה אובייקטיבית, היא נוקטת עמדה ודואגת – בצורה מניפולטיבית ומתנחמת – להעביר לנו, ציבור האזרחים הניזון ממנה באופן תמידי, את המציאות בדרך שהיא רוצה. בכך התקשורת מבנה לנו מציאות מעוותת. האזרח הממוצע, שלא תמיד בוחן את הדברים באופן הכי ביקורתי, עשוי לגבש השקפת עולם מוטעית. מצאנו בכך פגיעה חמורה בערכים הבסיסיים של הדמוקרטיה". חברי הקבוצה מציינים מפורשות את מידת המחויבות שלהם לזהות בעיות חברתיות כאשר הם מציינים "נש[כתלמידי אזרחות בבית הספר, לא נותרנו אדישים אל מול התופעה המתוארת. הידע שרכשנו במהלך שעורי האזרחות... הקנה לנו את היכולת להבחין בבעייתיות הצפה מתוך המתואר. שכן ברגע שתקשורת משפיעה באופן כזה או אחר על ציבור האזרחים במדינה, במיוחד בתחום כה רגיש של בחירות, לא רק שנפגעים חופש הביטוי וחופש המחשבה והדעה, נפגע גם עיקרון שלטון העם ועקרון הדמוקרטיה הייצוגית".

חברי קבוצת "העסקת בני נוער 1" בוחנים בבעיה האזרחית של אי תשלום שעות נוספות לבני נוער "בעיקר בגלל היקפה העצום. מתברר שעבירה על החוק בתחום השעות הנוספות מצד בעלי עסק המעסיקים בני נוער היא הנפוצה ביותר. עובדה זו מדאיגה אותנו עד מאוד... ברור כי בעיה זו היא מהותית ודורשת טיפול מיידי, וזו הסיבה לכך שהתעורר בנו עניין לחקור אותה ואף לנסות ולהציע לה פתרון... אנו מקווים שבאמצעות עבודה זו נוכל לתרום לפתרון בעיית הניצול של בני הנוער המועסקים בתחום השעות הנוספות, ולהביא לשינוי משמעותי בנושא של העסקת בני נוער". חברי הקבוצה מדווחים שהם מרגישים חובה לעסוק בבעיה הזו מפני לא פוגעת רק בבני הנוער להם לא משלמים, אלא גם בכלל בני הנוער והמועסקים בכלל בשל הפגיעה באכיפת החוק,

באומרם "נשאי מודעותם של בני הנוער לזכויותיהם הקבועות בחוק מאפשרות את המשך קיום הבעיה. בנוסף, אנו טוענים כי מרבית בני הנוער אינם מוכנים לדווח על בעל עסק אשר מפר את חוק עבודת הנוער מחשש שיפוטרו, ואינם תורמים לאיתור מעסיקים העוברים על החוק ולאכיפת החוק".

למרות שהצעת הפתרונות והפעולות ליישומם מוגדרות כזכות, במסגרת מטלת הביצוע הם בגדר חובה לימודית שעל התלמידים לעמוד בה. עם זאת, גם במקרה הזה חברי הקבוצות השונות מביעים רצון להציע פתרונות אמיתיים ולפעול למימושם. מעניין לראות שהפתרונות המוצעים מתחלקים למספר מצומצם של מתווי פתרון. מספר קבוצות מציעות פתרון של העלאת מודעות בקרב הציבור לזכויות ולחוקים, שהפגיעה בהם היא הגורם לבעיה האזרחית בה הם עוסקים במטלה. חברי קבוצת "הטיה תקשורתית" מציעים פתרון של העלאת מודעות בציבור לתופעת חוסר האובייקטיביות בכלי התקשורת באמצעות חלוקת סטיקרים המיידיעים אודותיה. את הסיבה לבחירה בפתרון זה הם מנמקים בכך "נשלב בעיה אותה הגדרנו אין פתרון ממשי, והדבר היחיד שניתן לעשות הוא להגביר את המודעות של הציבור לתופעה של הבניית המציאות על ידי התקשורת בדגש על הבניית מציאות בראיות טלוויזיוניות. כלומר לגרום לציבור להפעיל חשיבה ביקורתית כאשר הם צופים בראיון, ולא לקבל את כל מה שנאמר בראיון כמציאות קיימת וכעובדות קיימות. הגענו למסקנה כי אם לא נוכל לשנות את התקשורת ומנהגה, נגרום לציבור לשנות את מנהגו".

גם חברי קבוצת "אי תשלום שכר התלמידות" בוחרים בפתרון דומה משום שתפוצתו הרחבה עשויה להביא ליעילות גבוהה יותר, כפי שהם מנמקים "נשלאחר דיון מעמיק בין חברי הקבוצה העדפנו לבחור בפתרון של חלוקת פליירים על פני פתרון של פרזנטציות במחשב מפני שפתרון זה הוא פחות יעיל כי ישנו קושי להעביר את המצגות לאוכלוסייה רחבה יותר". חברי קבוצת "העסקת בני נוער 1" מסבירים את בחירתם בפתרון מסוג זה בכך "נשאנו מקווים שבכך נצליח לסייע לבני נוער לזהות מתי מעסיקים עוברים על החוק, ולהבין שעליהם לדווח על מעסיקים כאלה כדי לשפר את מצבם וכדי שיזכו ליחס הוגן וייהנו מהזכויות המגיעות להם על פי חוק. אנו שואפים לכך שצעירים וצעירות ישתכנעו ששמירה על החוק מצד אחד ודיווח על מעסיקים המפרים אותו מצד שני הם אינטרסים מובהקים". חברי קבוצת "כלבים ללא רסן" מנמקים את הפתרון מהסוג הזה בצורה שונה, לפיה "רק מעורבות חברתית שתוכל להסביר לכלל הציבור את רגשות ובעיות חלק מהציבור, תוכל להצליח לקרב בין תושבים / אזרחים... לא רק העירייה יכולה לעזור לנו לפתור את הבעיה. גם פנייה לליבים של בעלי הכלבים והסבר מתאימה בנושא יוכלו לעשות ואף לפתור את הבעיה".

קבוצות אחרות בחרו בפתרונות מורכבים יותר המערבים גופים ציבוריים בתהליך היישום, כפי שמומלץ לעשות בהנחיות. חברות קבוצת "המסע לפולין" מציעות פתרון מעורב בו גם עיריית ירושלים וגם תלמידי התיכון לוקחים חלק, אותו הן מנמקות^[ש] בדעתנו להפעיל פרויקט שעיריית ירושלים תיקח אחריות עליו ובו תלמידי כיתות י"א ברחבי העיר יעבדו למען איכות הסביבה ועזרה לנזקקים בעיר. הכסף שייאסף יועבר למימון הנסיעה לפולין לתלמידי ירושלים ובראשן ילדי השכבות הסוציאליות. פתרון זה משלב בתוכו לא רק את פתרון בעיית המימון של המסע לפולין, אלא גם פתרון חלקי לבעיות אזרחיות אחרות ברחבי העיר ירושלים. חברי קבוצת "צריכת אלכוהול בקרב קטינים" מציעים פתרון לפיו יש להעביר את האכיפה של החוק האוסר על מכירת אלכוהול לקטינים מידי המשטרה לידי הרשויות המקומיות. הדרך ליישום הפתרון, אותה ביצעו בפועל חברי הקבוצה, כוללת פניה לחברי כנסת, לחברי מועצת העיר ולעיתונות המקומית. את הבחירה בדרך זו הם מסבירים באומרים "שהן על התושבים והן על חברי הכנסת, השרים והממשלה, לדרוש על כל פנים וללא כל התפשרות את הגברת האכיפה על החוקים הקיימים... הבעיה נעוצה לא בהיקף האלכוהול, אלא בחוסר האכיפה הכללי של החוקים בישראל. החוק הנ"ל הוא אחד מבין חוקים רבים הנחקקים בארץ, וכל כך מעט נעשה על מנת לאכוף אותם".

ניתן לטעון שמאחר והוראות המטלה דורשות זאת מהתלמידים, כל הקבוצות בוחרות נושאים אזרחיים המשפיעים על איכות המרחב הציבורי, מצביעות על בעיות אזרחיות ומציעות פתרונות אופרטיביים. אמנם כל השלבים האלה הם אכן בגדר חובה למי שרוצה לבצע את מטלת הביצוע, ובכך להיות זכאי לציון בגרות במקצוע האזרחות, אך תוכן המטלות מצביע על יותר מכך. סגנון הניסוח של המטלות, שאינו מוגבל בשום צורה שהיא, מצביע מימושן של המטרות האלה. כפי שהממצאים מראים, התלמידים מייחסים חשיבות רבה לפתרון הבעיות האזרחיות אותן זיהו. כמו כן, גם הפתרונות מנומקים בצורה המוכיחה כי הם לא נכתבו רק בכדי לצאת מידי חובה. ניכר כי חברי הקבוצות השונות מבינים את משמעות קיומן של בעיות חברתיות ואת חובתם לפעול על מנת לצמצמן. ממטלות הביצוע לדוגמה עולה כי הן אכן משיגות את המטרות שהוצבו במסמכים המנחים, ובכך מקדמות את תפישת האזרחות הרפובליקנית.

סיכום ומסקנות

השערת המחקר בעבודה זו התבססה על אותו ציטוט שהוזכר מספר פעמים לאורך העבודה: "מטלת הביצוע באזרחות מקדמת מעורבות אזרחית מסוג אחר". הבנתו של הציטוט דרשה להבין קודם כל מהי המעורבות הרגילה, שאותה רוצים לשנות. רמזים לסוג המעורבות שרוצים לשנות ניתן היה למצוא בהמשך הציטוט: "תפקידו כאזרח אינו רק לומר מה לא בסדר, מה לא תקין, ולכעוס". לכאורה ניתן היה להבין שהבעיה האזרחית היא רק בחוסר פעלתנות ציבורית של האזרחים, וכי אילו האזרח יטרח גם לעשות משהו בנידון, יהיה מצבנו כחברה טוב יותר. אך קריאה לאזרחות פעילה ללא תשתית ערכית מעשית עלולה להיות מסוכנת לחברה, כפי שטוענים אולדפילד (Oldfield, 1994) ומארקנד (Marquand, 1994). חשוב לנסות ולהבין מדוע זה עלול להיות מסוכן, על מנת להבין טוב יותר את השלכותיה של מדיניות מטלת הביצוע באזרחות. מארקנד טוען שבקרב אזרחים במדינות מערביות רבות קיים ערבוב של מרכיבים מתפישות אזרחות שונות, כאשר הדבר יכול לגרום מצד אחד לתפישה מורכבת, ומצד שני לבלבול גדול (Ibid, p. 246). טענה זו תואמת את טענתו של כהן באותו העניין (Cohen, 2010, p. 18). הסכנה גדולה, טוען מארקנד, כשמדובר במרכיבים של אזרחות פעילה, הנובעים במקור מהתפישה הרפובליקנית. כאשר דורשים מהאזרח להיות פעיל מבלי להסביר לו בדיוק מהו אופי הפעילות, מה הפעילות שלו צריכה לקדם וכיצד מחליטים בכלל באילו נושאים פועלים, הופכת הפעילות האזרחית למעשה שאינו קשור כלל לאזרחות. פעילות שכזו הופכת את אט לפעילות התנדבותית נטולת ערכים אזרחיים. אנושיים כן, חברתיים אולי, אך לא אזרחיים המגובים בחשיבה סדורה המטיבה עם הפרט או עם הכלל (Marquand, 1994, pp. 246-247). פעילות שכזו סופה להיות מנוונת אזרחית, במובן שהאזרח הפעיל תורם מזמנו לתקן נזקים שטחיים במקום לתרום מזמנו על מנת לאחות את הנזקים העמוקים בחברה.

טענה דומה משמיעים ווסטהיימר וקאהן (Westheimer & Kahne, 2004) כאשר הם מגדירים את דמותו של האזרח בעל האחריות האישית, אותה דמות אזרחית הנפוצה במדינות מערביות רבות בעולם (Ibid, p. 244). כזכור, כאשר זוהי תפישת האזרחות אותה מלמדים את האזרחים הצעירים, התוצאה היא אזרח המחויב עצמית לסייע לחלשים ממנו. הוא רואה את עצמו כאזרח בעל אחריות אישית שאינו יכול להתעלם מהתחושה שבשל מצבו החברתי-הכלכלי הטוב, הוא מחויב לסייע לאלה החלשים ממנו (Ibid, p. 241). המשמעות היא שאזרח זה חש אחריות לתקן דבר מה שאין הוא אישית צריך לתקן. האחריות היא לא עליו להיות זה שמאכיל בעצמו את הרעבים, אם להשתמש באנלוגיה שווסטהיימר וקאהן מרבים להשתמש בה. זהו אולי תפקידה של החברה האזרחית, כפי שטוען מארקנד (Marquand, 1994, p. 247), אך לא של אזרח הלוקח חלק בפעילות במרחב

הציבורי. הדבר יוצר למעשה מצג שווא של פעילות ציבורית, כאשר האזרח משוכנע שהוא פעל למען טובת הכלל. בפועל, הוא מותיר את הפעילות במרחב הציבורי בידי השלטונות וגורמים בעלי כוח, שאין הוא אפילו מודע לתחומי האחריות ויכולות הפעולה שלהם. התוצאה האזרחית של מגמה זו היא אזרחות שמרנית, המותירה את האזרח לעסוק במרחב הפרטי בלבד (Westheimer & Kahne, 2004, p. 264), שם הוא יכול להתלונן על כל מה שלא בסדר, כל מה שלא תקין, ובעיקר לכעוס. סקירת החינוך לאזרחות בישראל מעלה שזוהי תפישת האזרחות שעליה מחנכים לרוב במערכת החינוך. כפי שוורמן מציין (וורמן, 2013), ההתייחסות לפעילות חברתית בישראל בספר לימוד האזרחות המרכזי היא לא רק דלילה, אלא גם נטולת עומק ערכי ומסתכמת בתיאור שטחי המעודד פעילות אזרחית רדודה (שם, עמ' 222-226). בדיוק כך מתארים זאת אנשי הפיקוח על לימודי האזרחות באותו ציטוט בו אנו עוסקים, כאשר לפיהם המעורבות החברתית הרגילה "היא מעורבות בה התלמיד מתבקש לשאול את עצמו: מה אני יכול לעשות למען הקהילה, למען הסביבה, למען המדינה? במה אני יכול לתרום לשיפור החברה? ותשובתו תהיה במעשה התנדבותי כזה או אחר".

המשכו של הציטוט חושף את הפער האידיאולוגי העמוק בין התפישה "הרגילה", אליה מתייחסים בציניות כפי שצוין במבוא לעבודה זו, לבין התפישה המקודמת על ידי מדיניות מטלת הביצוע. הוגי מדיניות זו רוצים שהאזרח ישאל את עצמו "איך אני, כאזרח במדינה דמוקרטית, דואג לכך שהמדינה תתנהל כראוי; שהמדינה תמלא כראוי את תפקידיה ומחויבותה כלפי אזרחיה?". דמות אזרחית זו מפותחת יותר מדמות האזרח הפעיל, הדמות השנייה במעלה, אותה הגדירו ווסטהיימר וקאהן (Westheimer & Kahne, 2004). האזרח לא רק משתף פעולה הסובבים אותו למען טובת הכלל, הוא אינו רק האדם המארגן את מאמצי איסוף תרומות המזון וחלוקתו לרעבים. הדמות אליה מכוונים במטלת הביצוע היא של האזרח רודף הצדק, זה שחוקר את המרחב הציבורי, שמזהה בו בעיות שאינן קשורות בהכרח אליו, שמציע פתרונות שהם מעבר ליכולותיו ליישם בעצמו, שדורש מהגופים הציבוריים לעמוד במחויבותיהם לחברה המצדיקה את עצם קיומם. זה האזרח שלא יקום ויתנדב לחלק אוכל לרעבים, הוא גם לא יהיה המנהל שמארגן את הפעילות הארצית של החלוקה. זה האזרח שלא רק יקום ויחקור איך הגענו למצב בו יש רעבים והשלטונות לא עושים דבר בעניין, אלא גם יציע פתרונות הניתנים ליישום במרחב הציבורי הן מבחינה מעשית והן מבחינה ערכית. כך בדיוק ממשיך הציטוט לתאר את דמות האזרח אותה רוצים לקדם, כאשר קובעים בפיקוח על לימודי האזרחות כי "תפקידו של האזרח במדינה הדמוקרטית לפקח ולבקר את פעולות השלטון, לבדוק את התנהלות המדינה על זרועותיה השונות, על גופיה הפורמאליים והבלתי – פורמאליים, ולאתגר אותם על-ידי הצגת פתרונות אפשריים לבעיות אזרחיות שבידיהם לפתור".

האבחנה בין שתי דמויות הקצה האלה, או האבחנה בין התפישה הרגילה ולבין התפישה המוצעת, תואמת את האבחנה בין תפישות אזרחות מצומצמות לבין תפישות אזרחות רחבות לפי מקלפלין (McLaughlin, 1992). התפישות המרחיבות, אלה הרצויות על פי מקלפלין, דורשות מהאזרח להיות בקיא לא רק בחוקים ובפרוצדורות הציבוריות, אלא גם בתוצאות שלהם. לא רק לשמור על החוק ולתרום מזמנו למען הזולת אלא להיות ביקורתי כלפי החברה שלו ולפעול לשיפור. לא רק לצרוך מידע בצורה שקולה ולהצביע בבחירות בצורה נבונה, אלא גם לפעול על פי צו השעה בין מערכות הבחירות. מקלפלין אמנם לא מציין מהי תפישת האזרחות המזוהה יותר מכל עם התפישות הרחבות, אך הוא מציין מפורשות שהתפישות המצומצמות מזוהות יותר מכל עם תפישת האזרחות הליברלית. הטיפולוגיה של כהן (Cohen, 2010) מאבחנת את התפישות האלה תוך שימוש מפורש בשמותיהן. התפישות הרחבות של מקלפלין, אלה הדורשות אוריינות פוליטית גבוהה כפי שהגדירו זאת קריק וליסטר (Crick & Lister, 2000), הדורשות גם מחויבות לערכים קהילתיים, מזוהות יותר מכל עם התפישה הרפובליקנית. רק כך ניתן לאבחן מהי בדיוק תפישת האזרחות, ולא רק אופי המעורבות החברתית, העומדת מאחורי מדיניות מטלת הביצוע.

מניתוח המסמכים המנחים עלו כמה מסקנות חשובות. ראשית, בולטת העובדה שמטלת הביצוע מוגדרת יותר באמצעות הדברים שלא נאמרים מאשר הדברים שכן נאמרים. לא נאמר מהו התוכן האזרחי בו התלמידים צריכים לעסוק, מהם הקונפליקטים והבעיות שעליהם לטפל בהן, מה מכילים הפתרונות שעליהם להציע, או למי בדיוק יש להגיש את הפתרונות האלה. נכון שניתן לטעון, ובצדק, שהנחיות האלה נועדו להגדיר מתווה פעולה, ולא את תוכן הפעולה עצמה, ולכן לא ניתן לצפות מהו התוכן הספציפי אותו יש ללמד. נכונה גם העובדה שהגדרה מדויקת מה יש ללמוד על מנת לבצע את מטלת הביצוע בהצלחה, תצמצם את היכולת להשיג את מטרותיה. זוהי בדיוק הנקודה – בעצם כך שלא מגדירים זאת, דורשים הוגי המדיניות מהתלמידים למצוא בעצמם את התוכן המתאים להם ביותר לצורך ביצוע המשימה. על פי קריק וליסטר (Crick & Lister, 2000), זהו מאפיין בולט של אוריינות פוליטית גבוהה. שנית, העובדה שלא ניתן לבצע את מטלת הביצוע ללא הצעת שני פתרונות לפחות לבעיה האזרחית הנבחרת, תוך כדי בחירה מנומקת באחד מהם והגשתו לגורם אזרחי מתאים, מהווה גם היא מאפיין בולט של אוריינות פוליטית גבוהה. שלישית, העובדה כי בהנחיות מטלות הביצוע לא עוסקים במפורש בערכים, אישיים או קהילתיים, מהווה גם היא מאפיין בולט של אוריינות פוליטית גבוהה. אמנם קיימים ערכים מוסכמים מראש בדמות ערכי זכויות האדם וזכויות היסוד של מדינת ישראל, אך אלה הם רק נקודת המוצא. אי הגדרת הערכים אליהם יש לשאוף מותירה את הערכים האלה פתוחים לדיון ציבורי אותו צריכים לעודד התלמידים. שלוש הנקודות האלה מתארות יחדיו מהי האוריינות הפוליטית הגבוהה. יחד עם

הקריאה לעסוק בנושאים המעוררים דיון אודות ערכים קהילתיים וטובת הכלל, ניתן להגדיר את מטלת הביצוע כמדיניות מתחום החינוך הרפובליקני על פי כהן.

ממצאי ניתוח מטלות הביצוע לדוגמה מעלים מסקנות דומות. במרבית העבודות ניתן למצוא עדויות לכך שתפישת החברה כישות חברתית המאפשרת את קיומו של הפרט תפשה לה שורש. גם אם בחלק מהעבודות ניכר כי קיימת חשיבה על הפרט על פני החברה כנקודת התחלה, יומני הלמידה מעידים על שינוי כיוון לקצה ההפוך. אין הדבר אומר שהתלמידים מעידים שנטשו את החשיבה על זכויות הפרט וחשיבותו, אלא שרובם מבינים שהחברה הרחבה והחשיבה על טובת הכלל הן אלה שמקדמות את הפרט. ברובן המוחץ של העבודות ניכר כי התלמידים מפגינים אוריינות פוליטית גבוהה, בהסתמכם על מגוון מקורות המאפשרים להם ללמוד סוגיה חברתית בה הם בחרו. כל הקבוצות לא מסתפקות בחקירת הפרוצדורות הקשורות בסוגיה הרלוונטית, אלא יוצאות מתוכן על מנת להראות שאותן פרוצדורות אינן מספקות את הדעת. כל אלה מסייעים לתלמידים להבין ולזהות בעיות חברתיות, לברר מיהו הגוף הציבורי בעל האחריות החוקית או הערכית על כך, ולהציע פתרון שלדעתם יסייע לשפר את המצב. בתחום הפתרונות ניתן למצוא מגוון גישות למעורבות במרחב הציבורי. חלק מהקבוצות בחרו לפנות לגורמים הציבוריים הרלוונטיים, בעוד חלק אחר העדיף לפנות עצמאית לציבור ולעורר מודעות לבעיה החברתית במטרה לצמצמה. במקרה הזה, רוב הקבוצות הצהירו כי הם עושים כך מתוך הכרה במגבלותיו של הגוף הציבורי האחראי לכך ישירות.

ניכר כי הניסיון להניע את התלמידים למעורבות שהיא מעבר להתנדבות למען הקהילה, צלח. גם הקבוצה שהציעה פתרון התנדבותי, הגדירה את התפוקות שלו כמוכוונות לפתרון סוגיה אזרחית ערכית. עם זאת, חלק מהקבוצות בחר בדרך הקלה, לגיטימית אמנם, לפתרון הבעיה האזרחית המוגדרת על ידי הוצאה עצמית לפועל של הפתרון. פתרונות אלה, על אף היותם מגובים בחשיבה אזרחית ערכית, אינם התוצר האידיאלי כפי שהוגדר במסמכים המנחים. ייתכן שחלק מהקושי למצוא פתרון המיועד ליישום על ידי הגוף הציבורי האחראי נובע מחוסר היכרות מספק עם הגופים במרחב הציבורי, או מחוסר יכולת לחשוב על פתרון המתאים לגוף זה, או מתחושת אי אמון במניעיו וביכולותיו של הגוף הרלוונטי. שלוש האפשרויות האלה נובעות לדעתי מלמידה לא מעמיקה מספיק של הידע הפוליטי הנוגע ישירות בגוף הציבורי. ייתכן כי הכוונה טובה יותר של התלמידים למקורות המסבירים זאת, תניב פתרונות המתקרבים לפתרון האידיאלי המוצהר.

את המסקנות האלה ניתן לפרש בשתי דרכים אפשריות, כאשר שתיהן דורשות מחקרי המשך על מנת לבחון את קיומן. הפרשנות הראשונה נשענת על הטענה בחוזר מפמ"ר תש"ע-1 לפיה "מטלת הביצוע היא שיא בלימודי

האזרחות". הכוונה בכך היא שמטלת הביצוע היא הפנים האמיתיות של לימודי האזרחות. כל החומר הנלמד בשיעור, על אף נטייתו הברורה לכיוון התפישה הליברלית, מיועד לשמש כבסיס לתפישה הרפובליקנית. התשתית התיאורטית שהוצגה בעבודה זו יכולה בהחלט לתמוך בפרשנות שכזו. מקובל כיום להניח שהתיאוריה הליברלית משמשת כבסיס לרוב הדמוקרטיה המערביות, די בדומה להגדרת המושג אזרחות של מרשל (Marshall, 2009). רוב המדינות המדוברות, כולל ישראל, מקבלות את קיומו של מימד הזכויות כהנחת יסוד. לשם כך, קיימת חשיבות גדולה מאד ללימוד עקרונות היסוד האלה, שבתוכן ניתן למצוא גם ערכים אישיים ופרוצדורות שלטוניות. מקלפלין (McLaughlin, 1992), כמו גם קריק וליסטר (Crick & Lister, 2000), טוענים שתפישות האזרחות הרחבות והאוריינות הפוליטית הגבוהה, בהתאמה, נשענות על בסיס כל מה שנלמד בתפישות האזרחות המצומצמות והאוריינות הפוליטית הנמוכה, בהתאמה. כלומר, במדינות בהן תפישת האזרחות מבוסס על עקרונות ליברליים, הרי זה מתבקש שחלק מתכנית הלימודים תיטה לכיוון זה גם כן.

הפרשנות השנייה עגומה יותר ותומכת בטענותיהם של אולדפילד (Oldfield, 1994) ומארקנד (Marquand, 1994). אם השיא בלימודי האזרחות הוא מטלת הביצוע, ולאחריה נסוגים חזרה לתפישה שרווחה קודם לכן, ייתכן ואנו עומדים בפני מצב של בלבול ביחס לדמות האזרח האידיאלית. קל מאד להסיק ממטלת הביצוע כי על האזרח להיות פעיל במרחב הציבורי, מאחר שלכך מכוונות כל הנחיות הניתנות לתלמידים. הפעילות האזרחית המקודמת על ידי מטלת הביצוע מגובה בערכים קהילתיים, המיועדים לפתח עמדות קהילתיות וכתוצאה מכך התנהגות אזרחית רפובליקנית. הבעיה היא שאם פיתוח הערכים והעמדות מתקיים רק בזמן העבודה על מטלות הביצוע ללא המשכיות וחזרתיות, הנחוצים לשם פיתוח התנהגות רצויה המחזיקה לאורך זמן, אזי ייתכן וכל שיישאר הוא המעטפת של המדיניות, הרעיון הכללי – רק עיקרון האזרחות הפעילה.

לא משנה באיזו פרשנות בוחרים, ראוי לחקור עד כמה נקודת שיא זו היא פסגתו של הר, ומצידה השני מתחיל המדרון מטה, או שנקודת השיא היא תחילתה של רמה אינסופית ממנה לא יורדים. העובדה שאת מטלת הביצוע ניתן להתחיל לבצע החל מהמחצית השנייה של כיתה י"א, מאפשרת לבדוק את עמדות התלמידים ואת יישומן של המטרות הנורמטיביות בהשוואה לרוחב ולאורך. כיוון מחקר אפשרי הוא שאלון עמדות הבוחן האם נטיית התלמידים היא לכיוון התפישה הליברלית או לכיוון התפישה הרפובליקנית. על השאלון יענו שתי קבוצות של תלמידים הלומדים באותה שכבת גיל, כאשר קבוצה אחת של תלמידים מיועדת לבצע את מטלת הביצוע באותה השנה והקבוצה השנייה לא. על השאלון יש לענות בשלוש נקודות זמן שונות לפי הקבוצה המבצעת את המטלה: טרם תחילת העבודה על המטלה, מיד בסיום העבודה על המטלה, ובשנת הלימודים הבאה טרם מתחילה

הקבוצה השנייה את עבודתה על המטלה. מערך מחקר זה יכול להצביע על הבדלים בתפישת האזרחות בין הקבוצות, כאשר ההשערה המינימלית היא שהקבוצה שביצעה את מטלת הביצוע תפגין נטייה לכיוון התפישת הרפובליקנית לפחות בעת סיום העבודה על מטלת הביצוע. במידה וגם בנקודת הזמן האחרונה ימצא ממצא זה, אזי ניתן לומר שמטלת הביצוע מצליחה לא רק לקדם תפישת אזרחות רפובליקנית, אלא גם להשריש אותה. מחקר אפשרי נוסף מתמקד בשאלה האם קיימת המשכיות בהוראת תפישת האזרחות המקודמת במטלת הביצוע. מחקר כזה לא מתמקד בחומרי הוראה רשמיים, אלא בפרקטיקות ההוראה בכיתה. בחינה איכותנית של מהלכי השיעור והרציונל שלהם, אופן השימוש בחומרי למידה, והתנהלות השיעורים בכיתה יכולים לענות על השאלה הזו. באם תמצא עקביות, ניתן יהיה לומר שאכן מדובר בשיא מתמשך. אך אם לא תמצא עקביות, עלולות להתממש אזהרותיהם של אולדפילד, מארקנד וכהן (Cohen, 2010), המזהיר מפני מצב בו מרוב מרכיבים של תפישות אזרחות שונות לא תורכב אף תפישת אחת עקבית.

תהיה הפרשנות הנבחרת אשר תהיה, ראוי שתערך חשיבה עמוקה בקרב מקבלי החלטות במשרד החינוך לגבי השאלה מהי תפישת האזרחות האידאולוגית במדינת ישראל. אמנם שאלה זו היא שאלת מדיניות מורכבת שעיקרה הוא פוליטי כמו שהוא חינוכי, ואולי אף יותר פוליטי מאשר חינוכי, אך אסור להשאיר את התשובה עליה לוטה בערפל. אסור להשאיר את דמות האזרח האידאולוגית ליד הגורל ולקוות שכל אזרח יאמץ דמות לפי ראות עיניו, כפי שמציעה איכילוב (Ichilov, 2009). אם כך ננהג כלפי הדמות האידאולוגית, לא ניתן לצפות להרבה יותר מהפרשנות הממשית שלה בקרב האזרחים. לאחר שתהליך מורכב ותובעני פוליטית זה יסתיים, חובה להצהיר במפורש מהי תפישת האזרחות אליה מכוונים בלימודי האזרחות. צעד זה חיוני מאחר וקיימת מגמה ובה יותר ויותר מורים הם בעלי הכשרה אקדמאית בנושאים החופפים למקצוע האזרחות, והיכולת שלהם להבין את המורכבות התיאורטית היא גבוהה. רתימה של הידע הזה לטובת הלימודים, ולא למטרת פיענוח של הכוונה שלהם, תהיה מועילה הרבה יותר ועשויה להיתרגם להוראה טובה יותר, ללמידה טובה יותר ומשם גם לאזרחות טובה יותר.

וולצר (Walzer, 1994) מסכם לטעמי את המסקנות מהמחקר הנוכחי בצורה מדויקת מאד. הוא טוען שהאזרח המודרני מקבל הוראות מבלבלות ומנוגדות בנוגע לאופן בו עליו לפעול. מצד אחד נדרש ממנו להיות פעיל פוליטית ופטריוט, פעולות המתקיימות במרחב הציבורי. מצד שני עליו להיות סובלני. הבעיה היא שפעילות פוליטית לעיתים קרובות סותרת את היכולת להיות סובלני. לכן, הכף נוטה יותר לצד של הסובלנות, הצד הליברלי של האזרחות. האזרחות הליברלית אינה מספיקה ואינה מתאימה לאופיו של העולם כיום, מאחר והיא

נטולת יכולת לייצר לכידות אזרחית אמיתית. מאחר והחברה, התרבות והדת הם פלורליסטיים ברוב החברות כיום, הם אינם משמשים עוד כגורם שהיה עשוי לאחד חברה בה תפישת האזרחות היא ליברלית. לכן הגורם המאחד במדינות ליברליות הוא לרוב המשבר, ולרוב הנטייה שלו היא ללבוש אופי מוחצן ולעיתים אף קיצוני. במקום זה, חובה עלינו למצוא דרך שבה אופן התנהלות המדינה והשלטון הוא הדבק המאחד את האזרחים. רק מעורבות פעילה של אזרחים בעניינים אלה יכולה לגרום להם להרגיש שהם חלק מישות חברתית אחת גדולה, ולרצות להמשיך ולהשאירה על כנה תוך התאמתה לצרכיהם המשתנים (Walzer, 1994, pp. 183-185). אם על מנת לעודד את התהוותה של חברה טובה יותר המורכבת מאזרחים אכפתיים יותר, עלינו לפעול לשם כך בצורה מפורשת וברורה. אם *"תחושת אחריות לכלל מחייבת תחושה של הזדהות ואכפתיות כלפי הכלל"*, כפי שטוען מרדכי קרמניצר, עלינו לדאוג שברור מה מאחד את הכלל בישראל, וכיצד ניתן להטיב עמו. אם מדיניות מטלת הביצוע באזרחות נועדה להגשים את מטרת העל הזו, הנובעת מהתפישה הרפובליקנית, אזי אין אנו יכולים לבלבל את תלמידי ישראל ואזרחי ישראל על ידי יישום מובהק בפועל של חינוך לאזרחות ליברלית.

מקורות

- Apple, M. W. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teacher College Record*, 95(2), 222-241.
- Bell, J. E., & Staeheli, L. A. (2001). Discourses of diffusion and democratization. *Political Geography*, 20, 175-195.
- Bellamy, R. (2000). *Rethinking Liberalism*. London: Pinter.
- Ben-Porath, S. R. (2007). Civic Virtue Out of Necessity: Patriotism and Democratic Education. *Theory and Research in Education*, 5(1), 41-59.
- Bowell, T., & Kemp, G. (2002). *Critical Thinking: A Concise Guide*. London: Routledge.
- Cohen, A. (2010). A Theoretical Model of Four Conceptions of Civic Education. *Canadian Social Studies*, 44(1), 17-28.
- Crick, B., & Lister, I. (2000). Political Literacy. In B. Crick, *Essays on Citizenship* (pp. 59-74). London & New York: Continuum.
- Heather, D. (2004). *A Brief History of Citizenship*. New York: New York University Press.
- Ichilov, O. (1999). Citizenship Education in a Divided Society: The Case in Israel. In J. Tourney-Purta, J. Schwille, & J. Amadeo (Eds.), *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (pp. 371-394). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievements.
- Ichilov, O. (2009). Dimensions and Patterns of the Citizenship Role in Democracy: A Taxonomy. *21st World Congress of Political Science*, (pp. 1-14). Santiago, Chile.
- Ichilov, O. (2013). Patterns of Citizenship in a Changing World. In O. Ichilov (Ed.), *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World* (pp. 11-27). New York: Routledge.
- Janowitz, M. (1983). *The reconstruction of patriotism: Education for civic consciousness*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum: an International Review. *The School Field*, X(3/4), 5-32.
- Leydet, D. (2014). "Citizenship". (E. N. Zalta, Ed.) Retrieved from The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2014 Edition):
<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/citizenship>
- Marquand, D. (1994). Civic Republics and Liberal Individualists: The Case of Britain. In B. S. Turner, & P. Hamilton (Eds.), *Citizenship: Critical Concepts* (Vol. 1, pp. 238-250). New York: Routledge.
- Marshall, T. H. (2009). Citizenship and Social Class. In J. Manza, & M. Sauder (Eds.), *Inequality and Society* (pp. 148-154). New York: W. W. Norton and Co.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity, and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*, 235-250.
- Oldfield, A. (1994). Citizenship: An Unnatural Practice? In B. S. Turner, & P. Hamilton (Eds.), *Citizenship: Critical Concepts* (Vol. I, pp. 188-198). London and New York: Routledge.
- Peled, Y. (2008). The evolution of Israeli citizenship: an overview. *Citizenship Studies*, 12(3), 335-345.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Taylor, D. (1994). Citizenship and Social Power. In B. S. Turner, & P. Hamilton (Eds.), *Citizenship: Critical Concepts* (Vol. I, pp. 136-147). New York: Routledge.

- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (Eds.). (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Turner, B. S. (1994). Outline of a Theory of Citizenship. In B. S. Turner, & P. Hamilton (Eds.), *Citizenship: Critical Concepts* (Vol. I, pp. 199-226). London and New York: Routledge.
- Walzer, M. (1994). Civility and Civic Virtue in Contemporary America. In B. S. Turner, & P. Hamilton (Eds.), *Citizenship: Critical Concepts* (Vol. II, pp. 176-187). London & New York: Routledge.
- Walzer, M. (1997). *On Toleration*. New Haven: Yale University Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-268.
- אבנון, ד'. (2013). מחקר ומדיניות בהוראת אזרחות במערכת החינוך העל-יסודית בישראל. אוחר מתוך האגודה הישראלית למדע המדינה : <http://www.ispsa.org/site/pirsum/Avnon%20IPSA%20Citizenship%20Education%20In%20ISrael%20-%20July%202013.pdf>
- אבנון, ד'. (תשנ"ו). "הציבור הנאור": יהודי ודמוקרטי או ליברלי ודמוקרטי? משפט וממשל, ג, 417-451.
- אדן, ח', ואשכנזי, ו'. (2004). מדריך להוראת מקצוע האזרחות. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- אדן, ח', ואשכנזי, ו'. (2008). מטלת הביצוע כמטלת הערכה באזרחות. ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- גייגר, י'. (2009). לימודי אזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד-כיוונית (נייר עמדה). ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
- וורמן, ה'. (2013). אזרחות בין השורות: מבט ביקורתי על לימודי האזרחות בישראל. תל אביב: רסלינג.
- ועדת קרמניצר. (1996). להיות אזרחים. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- חוק חינוך ממלכתי - תשי"ג. (1953).
- חוק חינוך ממלכתי - תשי"ג. (תיקון תש"ס-2000).

מזכירות פדגוגית. (2009). דו"ח חינוך לחשיבה (אופק פדגוגי) 2006-2009 : תיאור, תובנות והמלצות להמשך. ירושלים : משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

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

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

נוסינוביץ, ר', ודודי, ו'. (2000). הערכה : אפשר גם אחרת. ירושלים : המרכז להוראת המדעים, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ענבר, ע'. (2013). "המרצה נתנה לנו עין שלישית" : מטלת ביצוע ככלי הערכה לשם למידה. הוראה באקדמיה (3), 16-20.

פדחצור, ע', ופרליגר, א'. (תשס"ד). הפרדוקס המובנה של החינוך לאזרחות בישראל. מגמות, מג(1), 64-83. פיקוח על הוראת האזרחות. (2010). מטלת הביצוע כמטלת הערכה באזרחות : "מפת דרכים" - מטלת הביצוע הלכה למעשה. אוחר ב- 7 ביולי 2014, מתוך תמיד אזרחות : <http://storage.cet.ac.il/civics/matala/roadmap.doc>

פיקוח על לימודי האזרחות. (2009). מטלות ביצוע : שאלות ותשובות. אוחר ב- 18 בינואר 2014, מתוך הפיקוח על לימודי האזרחות : http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/MafmarEzrachut/ChativaElyona/Matalot/SheelotTeshuvot.htm

פיקוח על לימודי האזרחות. (תש"ע). חוזר המפמ"ר לאזרחות מספר 1 - התש"ע. אוחר מתוך הפיקוח על לימודי האזרחות.

פיקוח על לימודי האזרחות. (תשס"ט). חוזר המפמ"ר לאזרחות מספר 1 - התשס"ט. אוחר מתוך הפיקוח על לימודי האזרחות.

פיקוח על לימודי האזרחות. (תשע"א). חוזר המפמ"ר לאזרחות מספר 1 - התשע"א. אוחר מתוך הפיקוח על לימודי האזרחות.

פיקוח על לימודי האזרחות. (תשע"ב). חוזר המפמ"ר לאזרחות מספר 1 - התשע"ב. אוחר מתוך הפיקוח על לימודי האזרחות.

קרמניצר, מ'. (2003). יישום דו"ח קרמניצר - מהמצוי לרצוי. מפגש מנהלי בתי ספר בנושא 'חוקה בהסכמה'. ראשון לציון.