

דוח מת"ת

חינוך להוראת זהות לאומית ודתית:

תיאור תוכניות לימודים מהעולם ואתגרים המשותפים להן

מרכז לידע ולמחקר בחינוך
مركز معلومات وبحث في التربية والتعليم
Center for Knowledge and Research in Education

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים



מחבר: ד"ר עדו ליטמנוביץ
נובמבר 2019

[המזכירות הפדגוגית](#) ולשכת המדען הראשי במשרד החינוך פנו ליוזמה - מרכז לידע ולמחקר [בחינוך בשאלה מהם האתגרים בהוראת זהויות לאומיות, דתיות ותרבויות במערכות חינוך בעולם](#). מטרת הפנייה היא ללמוד על תוכניות להוראת זהות והאתגרים ביישומן, כדי לבחון לאורן את [תוכנית תרבות יהודית-ישראלית בחינוך הממלכתי](#), ולהציע דרכי התמודדות עם אתגרים דומים. לצורך כך מוצגות בדוח זה תוכניות לימודים העוסקות בזהות לאומית וכן תוכניות לימודים בתחומי דעת כגון היסטוריה, דת ואזרחות, שיש להן היבטים של הוראת זהות לאומית, דתית או תרבותית והנחלתן.

דוח מת"ת (מידע תומך תכנון) נועד להשיב על שאלות ממוקדות בסוגיות אקטואליות של מתווי מדיניות. התוצר הוא מסמך ממוקד, בהיר ומותאם אישית לצורכי המזמין. דוח מת"ת סוקר ספרות מחקר עדכנית וכן מדיניות חינוך. הסקירה נעשית בהתאם לנושא הנדון והיא מכנה את הקוראים להרחבות. חוקרים מהתחום מלווים את כתיבת הדוח, קוראים ומעירים במהלך הכתיבה. על הפקת דוחות מת"ת אחראים חברי צוות היוזמה:

ד"ר תמי חלמיש אייזנמן: מנהלת;

ד"ר עדו ליטמנוביץ ושירה זיוון: עורכי הסדרה;

מוריה יזרעאלב: עורכת הפרסומים;

אמונה כרמל: מעצבת ועורכת גרפית;

אילה ולודבסקי-יובל: אחראית על הנגשת חומרים וידע ארגוני.

בכתיבת הדוח השתתפה יערה אלעזרי-שבדרון. בכל שימוש במסמך זה או ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן: ליטמנוביץ, ע' (2019): [חינוך להוראת זהות לאומית ודתית](#). יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

הקדמה

באמצעות בחינת תוכניות מקבילות מהעולם, יסקור הדוח שלושה אתגרים העומדים לפתחו של תחום הדעת תרבות יהודית-ישראלית:

- אתגרים של הוראת דת (religious education) והוראה על אודות דת (education about religion) - בלי לחנך לתפיסת עולם דתית ואורח חיים דתי, אך גם באופן שאינו מנוכר לדת.
- אתגרים של הוראת ידע על אודות הלאום, העם, תרבותו ומורשתו, לצורך הבניית זהות לאומית.
- אתגרים של הבניית זהות קבוצתית המדגישה את המשותף לבני הלאום מצד אחד, ומכירה בקבוצות שונות בתוך הלאום ובתפיסת עולם כלל-אנושית מצד שני.

לצורך בחינה של האתגרים נסקרו מחקרים העוסקים בלימודי דת, בחינוך לזהות לאומית (national identity), לזהות אזרחית (citizenship) ולזהות תרבותית (cultural identity). רוב המחקרים שנבחנו הם משנת 2010 ואילך, אך במקרים אחדים נבחנו גם מחקרים מוקדמים יותר. בדוח נבחנו תוכניות לימודים מאירלנד, בריטניה, דנמרק, דרום אפריקה, הונג קונג, נורווגיה, סינגפור, פולין, צרפת ושוודיה.

ממצאים עיקריים

אשר להוראת דת והוראה על אודות דת נמצא שיש מדינות דמוקרטיות שבהן דת לאומית או דת דומיננטית בעלת מעמד מיוחד. במדינות אלו הוראת תכנים דתיים מעוגנת בדרך כלל בחוק וחלה על כל התלמידים באופן גורף. חלק מהאזרחים במדינות אלו תופס את הוראת הדת כפוגעת בשוויון. לעומת זאת, נמצא כי לימוד על אודות הדת מתבצע לעיתים באופן אקדמי ומרוחק, וגורם לתחושת ניכור כלפי ערכי הדת בקרב הלומדים. במקרים בודדים, הוראה על אודות הדת אף מבקשת לחזק עמדות אנטי-דתיות בקרב תלמידים, או שהדבר מתרחש בפועל.

אשר להבניית זהות לאומית נמצא שמדינות העוסקות בבינוי אומה (nation-building) נוטות להתעלם בתוכניות הלימודים רב-גוניות של הלאום, וכן מהתפיסות ומהעמדות של קבוצות המרכיבות אותו. במדינות אלו גם נוטים ללמד היסטוריה ותרבות באופן המחזק את הזיקה ללאום גם במחיר אי-דיוק מדעי.

אשר למתח בין הרוב למיעוט: במדינות שבהן מתמקדת תוכנית הלימודים בייחודיות של קבוצת הרוב במדינה, נדחקים ערכים כלל-אנושיים, כגון שוויון וסובלנות. התמקדות זו נתפסת כפוגעת בקבוצות מיעוט באוכלוסייה. אם תוכניות לימודים כאלו מתייחסות לערכים כלל-אנושיים, הן נוטות להציגם מתוך נקודת מבט לאומית. כתוצאה מכך נוצר מתח מובנה בין הערכים האזרחיים והערכים הלאומיים שאותם מבקשים להנחיל, ונוצרים ניכור ותסיסה בקרב קבוצות שחשות מודרות. נראה שהתמודדות אפשרית אחת עם אתגר זה היא חינוך לסובלנות ולרב-תרבותיות (pluralism, multiculturalism). בחינוך כזה

מבקשים תחילה להכיר בקיומן של תת־קבוצות בחברה ובזהויות המובחנות שלהן. בהמשך מאפשרים לתלמידים להתמודד עם הסתירות בין זהויות אלו לבין הזהות הלאומית, ועם המורכבות שבכך. לבסוף מלמדים את התלמידים לגבש את זהותם באופן מודע ולהכיר בזהויות שונות משלהם.

אפשרות אחרת היא להפריד את התכנים הנלמדים לתחומי דעת שונים, כך שלא ייוצרו סתירות. לכן נראה שהפרדה של הוראת תרבות דתית מהוראת זהות אזרחית ולאומית עשויה לסייע לתלמידים להחזיק בזהויות מרובות ללא סתירה ביניהן.

מסקירת המחקרים בנושא זה עלו תובנות נוספות:

תפקיד המורים: תוכניות לימודים שעוסקות בזהות דתית או לאומית מבקשות להבנות ערכים ותפיסות עולם. מורים מתווכים את הידע ואת הערכים לתלמידיהם, ולכן יש לעמדותיהם האישיות תפקיד מכריע באופן שבו הם מטמיעים את תוכניות הלימודים ומעבירים את המסרים לתלמידיהם.

על פי רוב, התכנים מותאמים לגיל התלמידים. תוכניות לימודים העוסקות בהבניית מורשת בגילים הנמוכים מציגות לתלמידים סיפורים (נרטיבים) לאומיים ודתיים ומבקשות לייצר הזדהות רגשית. בחטיבת הביניים הדגש מוסט להוראה מעמיקה יותר על המורשת ולהשוואות בעלות אופי אקדמי לתרבויות, אמונות וערכים אחרים. בגילי התיכון, תוכניות של הנחלת מורשת הן בדרך כלל תוכניות רשות. מעודדים בהן תלמידים לקחת על עצמם תפקידים פעילים בשיעתוק הזהות, למשל להפוך למנהיגים דתיים או אזרחיים ולהתנדב במסגרות המחזקות מורשת.

תוכן עניינים

1 הוראת זהות

- 1.1. הוראת ידע והבניית ערכים..... 1
- 1.2. זהות לאומית, תרבותית ודתית..... 1
- 1.3. תוכניות לימודים העוסקות בהוראת זהות לאומית ותרבותית..... 3

2. אתגרים בבניית תוכנית לימודים מאוזנת על אודות דת

- 2.1. תפיסת הדת במדינה..... 5
- 2.2. חינוך דתי וחינוך על אודות דת..... 5
- 2.3. מדינות שבהן מתקיימת הפרדה בין דת ומדינה..... 6
- צרפת..... 6
- אירלנד..... 7
- 2.4. מדינות שבהן לא התקיימה באופן מסורתי הפרדת דת ממדינה..... 8
- נורווגיה..... 8
- שוודיה..... 9

3. אתגרים בחינוך לזהות לאומית

- 3.1. הבנייה של זהות לאומית..... 13
- דרום אפריקה..... 14
- פולין..... 14
- הונג קונג..... 15
- סינגפור..... 16

4. אתגרים בהוראת אזרחות ורבותיות

- 4.1. הוראת אזרחות..... 20
- 4.2. רבותיות וההתייחסות אליה במערכות חינוך ציבוריות..... 20
- 4.3. תגובות לשינוי דמוגרפי אתני בתוכניות לימודים באזרחות..... 21
- צרפת..... 21
- דנמרק..... 21
- אנגליה..... 22
- אירלנד..... 22

5. דיון: אתגרים מבניים בהוראת זהות לאומית (national identity) ...

- 1. קושי מבני בהוראה מאוזנת של דת המדינה..... 25
- 2. קושי מבני במעבר בין הוראת ידע על אודות תרבות ומורשת לאומית לבין הטמעת הזיקה למורשת זו..... 25
- 3. התעלמות מבנית מהבדלי זהות הנתפסים כמהותיים בעיני חברי קבוצות המשנה..... 26
- 4. האופן שבו מורים מבינים את תוכנית הלימודים, המידה שבה הם מזדהים עימה ומידת החופש שלהם לפרשה..... 26

6. נספח

- 6.1. תודות..... 28
- 6.2. הערות כלליות, הרחבות נדרשות ודיוקים..... 28
- 6.3. ההקשר הישראלי..... 29

1.1. הוראת ידע והבניית ערכים

כל פעולה חינוכית עוסקת בהקניית ידע ללומדים ובהנחלה של עמדות, תפיסות עולם וערכים הנשענות על ידע זה. החיבור בין הקניית הידע להנחלת הערכים יכול להתבטא בכמה צורות:

- **חיבור ישיר**, למשל כאשר בשיעורי חברה דנים בנושאים חברתיים על מנת להעביר מסרים חברתיים.
- **חיבור עקיף**, למשל כאשר משפטים המשמשים להדגמת כלל לשוני בשיעור לשון גם מעבירים מסרים מסוימים.¹
- **חיבור תומך** (אינסטרומנטלי), למשל כאשר בשיעורי היסטוריה לומדים על אירועים ומעניקים להם פרשנות ערכית, או כאשר בשיעורי ספרות לומדים יצירות ספרות שמעבירות מסרים ערכיים.²

חיבור ישיר של ידע לערכים ולתפיסות עשוי להתאים כאשר רוצים לוודא שהמסר הועבר, כאשר ניתן להניח שלקהל השומעים אין עדיין תפיסה ערכית מגובשת, או כשהשומעים מחזיקים כבר בערכים ובתפיסות אלו. אולם שיטה זו יכולה להוביל גם לתחושת ניכור כלפי המסרים, אם ללומדים מערכת ערכית שונה מזו שמבקשים להנחיל להם. משום כך זוהי שיטה שעשויה להתאים יותר לכיתות נמוכות או לחינוך מגזרי, שהוא הומוגני יחסית.³

חיבור עקיף וחיבור תומך של הקניית הידע להנחלת הערכים עשויים להוביל להטמעה לא מודעת שלהם. מנגד, הדבר עלול גם לגרום להחמצה של מסרים או לפרשנות לא נכונה, אם קהל השומעים אינו מתוחכם דיו. לכן צורת חינוך זו עשויה להתאים יותר לכיתות גבוהות (Bar-Tal & Rosen, 2009).

1.2. זהות לאומית, תרבותית ודתית

זהות דתית היא תחושת ההשתייכות של אדם למערכת דתית מסוימת, לסמליה, לטקסיה ולמוסדותיה, וכן זיקה לאחרים המחזיקים באותה הדת. הזהות הדתית של אדם עשויה להיות חלק מזהותו התרבותית (למשל אירים שהם קתולים, ראו להלן בפרק השלישי), אך עלולה גם לסתור אותה (למשל בריטים שהם קתולים).

1 כשמלמדים על אוגד בתחביר אפשר להדגים בעזרת המשפט "כל בני האדם הם שווים" או בעזרת המשפט "מי שאינו יווני הוא ברברי"; במתמטיקה ניתן לתת לתלמידים לפתור בעיות שעוסקות במילוי ארגזי תחמושת או משלוחי מזון לנזקקים וכיוצא באלה.

2 למשל, אפשר ללמד את "אוהל הדוד תום" כדי להעביר גם מסרים על שוויון וצדק; ניתן להורות את תולדות המחתרת בצרפת במלחמת העולם השנייה באופן שמפאר את מעלליה ואת הסיכון האישי שאנשיה לקחו על עצמם, או באופן שמצביע על תפקידה המבוטל בשחרור המדינה בפועל.

3 העמדה ולפיה ילדים מפתחים בהדרגה תפיסה מוסרית וערכית הוצגה על ידי פיאג'ה (Piaget) ופותרה על ידי קולברג (Kohlberg). למרות ביקורות שונות על התיאוריה ועל האפשרות ליישמה רבים קיבלו אותה. על דרכים להבניית ערכים, בין השאר על פי גיל, ראו Nucci et al., 2014.

זהות תרבותית היא תחושת השתייכות לקבוצה בעלת מאפיינים תרבותיים משותפים כגון דת, שפה, מערכת אמונות ונוהגים, היסטוריה משותפת וכן קשרים חברתיים. כך, דובר צרפתית מקנדה ודובר צרפתית מבלגיה יכולים להחשיב עצמם חלק מהעולם התרבותי הפרנקופוני שמרכזו הוא צרפת.

זהות לאומית (national identity) היא תחושת השתייכות לקבוצה בעלת מאפיינים לאומיים וזיקה לחבריה האחרים.⁴ בין המאפיינים הלאומיים המרכזיים ניתן למנות זהות תרבותית וזהות דתית וכן סמלים וטקסים לאומיים ותחושה של נאמנות ללאום. זהות לאומית יכולה להתבסס על מוצא אתני משותף, אך זהו אינו תנאי מחייב.

זהות אזרחית היא תחושת השתייכות למדינה וזיקה לשאר אזרחיה. מדינות רבות משתמשות בזהות תרבותית (למשל, החלה של שפה רשמית) ובהות דתית (למשל, שימוש בסמלים דתיים של דת רוב האזרחים) על מנת לחזק את הזהות הלאומית והאזרחית.⁵

המשותף לכל סוגי הזהויות שתוארו, השלובות זו בזו וסותרות זו את זו, הוא יצירתה של תודעה משותפת או כזו הנתפסת כמשותפת לכלל האזרחים, והתחזוק שלה. נוסף על כך, מקובל במחקר המודרני שזהויות אלו אינן "טבעיות" אלא פרי של משא ומתן בין שחקנים, כגון קבוצות דתיות, קבוצות מעמדיות ומדינות. שלישית, במקרים רבים הזהות המשותפת נוצרת על רקע של התנגדות ל"אחרות", למשל על רקע מחלוקות פוליטיות או דתיות, המסמנות את מי שנמצא מחוץ לקבוצת ההתייחסות (אנדרסון, 1999; Tajfel & Turner, 2004; White & Ypi, 2017)

כיום מדינות רבות בעולם הן מדינות לאום (nation state), ובהן בעלי מוצא אתני משותף וזהות לאומית משותפת זכאים להגדרה עצמית ולריבונות על טריטוריה, ואלו מאפשרות להם גם זהות אזרחית משותפת. בפועל עשרות מדינות בעולם מורכבות מחברות רב-אתניות, כלומר אין בהן רוב מוחלט לחברי לאום אחד. הסתירה המבנית בין שיח לאומי אחיד לבין ריבוי תרבויות יוצרת התנגשות בין הזהות התרבותית, הזהות הלאומית והזהות האזרחית (Woods et al., 2011). בחלק מהמקרים אפשר להכיל את הסתירה: בן שבט המסאי (זהות לאומית) יכול להיות אזרח המדינה קניה (זהות אזרחית); מהגר מהודו שהשתקע בקנדה, יכול להחזיק בזהות תרבותית הודית ולראות עצמו אזרח קנדי גאה. במקרים אחרים הסתירה בין הזהויות קשה להכלה. כך למשל חבר במיעוט האבוריגיני באוסטרליה שחש סתירה בין השתייכותו הלאומית האתנית לקבוצה המתגוררת באוסטרליה עשרות אלפי שנים, לבין הסיפור הלאומי האזרחי האוסטרלי, שהדגיש עד לאחרונה את ההיסטוריה והתרבות של המתישבים הלבנים.

4 אין חפיפה בין ההגדרה בעברית של "זהות לאומית" - שמתייחסת רק לעם או לאומה - לבין "national identity" בלועזית, שמתייחס לזיקה הן לעם, הן למדינה. מנגד, אין מילה בעברית המתארת את הזהות של קולקטיב האזרחים, למשל "זהות אמריקאית". כיוון שהדוח עוסק במדינות שונות, יצרנו הפרדה בעברית בין זהות לאומית וזהות אזרחית. עם זאת, ברוב המדינות לא מתקיימת בפועל הפרדה זו.

5 במדעי היהדות חודשה ההגדרה של עמיות (peoplehood), לתיאור זהות לאומית, דתית ותרבותית. זאת, בין השאר, כדי להתמודד עם העמימות של המושג לאום בעברית, שאינו מקביל למושג הלועזי nation.

1.3. תוכניות לימודים העוסקות בהוראת זהות לאומית ותרבותית

ניתן להצביע על שלוש גישות מרכזיות בחינוך לזהות לאומית ולרכיב הזהות תרבותית שבה:

א. גישה הרואה בזהות מכלול של עובדות שמוצאן בעבר הקדום. תלמידים נולדים לתוך הזהות ויש להנחילה להם על מנת שיפנימו אותה. זוהי עמדה שמרנית ונפוצה יחסית.

ב. גישה הרואה בזהות המצאה, תולדה של יחסי כוחות בחברה או אמצעי הנועד לשרת את הריבון. לפי גישה זו תלמידים נולדים לתוך יחסי כוחות אלו והחינוך הציבורי מבקש לשעתקם. המחזיקים בעמדה זו מעודדים את התלמידים להטיל ספק בנלמד ולהכיר בסיפורים מקבילים של תתי־קבוצות בלאום (אנדרסון, 1999).

ג. גישה המפשרת בין שתי הגישות הקודמות ומצביעה על גרעין זהותי זהה, למשל סמל או מיתוס מכונן משותף. בני קבוצה שונים בתקופות שונות מעניקים לגרעין זה פירושים שונים. לפי גישה זו על מורים להעניק לתלמידים ידע בסיסי על היבטים של זהות קבוצתית. נוסף על כך עליהם לאפשר לתלמידים להפנים היבטים אלו כחלק מזהותם. זאת באמצעות דיון בכיתה שבו יוכלו תלמידים להעניק פרשנות אישית לסמל או למיתוס משותף (דוד, תשע"ו-2016).

כאמור, מדינת לאום בהגדרתה הקלסית היא מדינה שבה אומה מסוימת מקבלת ריבונות על בסיס זכותה להגדרה עצמית. לכן זהות לאומית היא מרכיב מרכזי בסיפּר של כל מדינת לאום מודרנית. מדינות עוסקות רבות בפיתוח תודעה לאומית בקרב אזרחיהן, על ידי יצירת מגוון טקסטים ונוהגים הנוגעים למדינת הלאום. בכלל זה מדינות עוסקות גם בחינוך לזהות לאומית.

התייחסות לזהות לאומית מדגישה גם מרכיבים תרבותיים, אתניים ודתיים. מערכות חינוך ציבוריות מדגישות את המרכיבים הבאים בחינוך לזהות לאומית:

א. בתוכניות לימודים בהיסטוריה מושם דגש על ההיסטוריה של המדינה ושל הלאום.

ב. בתחום הדעת גיאוגרפיה מדגישים את הגיאוגרפיה של המדינה ואת הדמוגרפיה ההיסטוריות של האומה.

ג. בתוכניות לימודים באזרחות מודגשים ערכים מסוימים ומאורעות שהשפיעו על התגבשות הזהות האזרחית והלאומית.

ד. במדינות רבות מונחלת הדת המרכזית במדינה או שמלמדים ידע כללי על אודותיה. כמו כן נוהגים ללמד על תרבות הרוב במסגרת תחומי דעת שונים, כגון שיעורי גיאוגרפיה, אומנות וספרות.

להרחבה

אנדרסון, ב' (1999). **קהילות מדומיינות**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

[ספר המציע לראות במדינות הלאום דוגמה מודרנית של התלכדות של יחידים לקהילה סביב רעיון משותף, כמו למשל רעיון הלאום, ולא על בסיס אתני ותרבותי משותף]

דוד, א'. (2016-תשע"ו). מהי זהות ומהו חינוך לזהות יהודית וציונית? שלוש גישות לאור שירי יהודה עמיחי, **זהויות**, 7, 63-92.

[מאמר המציג שלוש תפיסות להוראת זהות יהודית וזהות ציונית. במאמר מודגשת גישה "הבנייתית מתונה", המאפשרת לתלמידים למצוא בעצמם חיבור לזהות לאומית ודתית בארץ].

Bar-Tal, D., & Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557-575.

[דוגמאות לדרכים ישירות ועקיפות להעברת מסרים בחינוך, לצד התמקדות בחינוך לשלום]

Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Key readings in social psychology. In J. T. Jost & J. Sidanius, (Eds.), *Political psychology: Key readings in social psychology* (pp. 276-293). New York, NY: Psychology Press.

[מאמר הבוחן את הטעמים לסכסוכים בתוך קבוצות ובכלל זה קבוצות לאומיות]

White, J., & Ypi, L. (2017). The politics of peoplehood. *Political Theory*, 45(4), 439-465.

[מאמר שלפיו עמיית (peoplehood) נוצרת, מאושרת ומתפתחת בהקשר של מאבק בין שתי תפיסות פוליטיות]

Woods E. T., Schertzer R., & Kaufmann, E. (2011) [Ethno-national conflict and its management](#). *Commonwealth & Comparative Politics* 49(2), 153-161.

[מאמר המגדיר סכסוכים לאומיים-אתניים וממפה את האפשרויות השונות לניהולם]

2. אתגרים בבניית תוכנית לימודים מאוזנת על אודות דת

2.1. תפיסת הדת במדינה

הפרדת הדת מן המדינה היא עיקרון מרכזי במשטרים דמוקרטיים מודרניים רבים. זאת על בסיס הזכות לחופש מצפון שכוללת גם חופש דת וחופש מדת.⁶ על פי רוב, ההפרדה בין דת ומדינה אינה נושאת אופי אנטי-דתי ובארצות הברית לדוגמה חיי הדת פורחים במקביל למדינה החילונית.

קיימות מדינות דמוקרטיות ספורות שבהן אין הפרדה בין דת ומדינה. דוגמאות לכך הן בריטניה, שבה לכנסייה האנגליקנית מעמד של כנסיית מדינה, והמלכה עומדת בראשה; נורווגיה (עד 2016, ראו להלן); פינלנד שבה שתי כנסיות לאומיות וישראל (US Department of State, 2005). במדינות רבות שאינן דמוקרטיות קיימת דת מדינה, על אף שיכולים להתקיים גם משטרים לא דמוקרטיים אנטי-דתיים, כפי שהיה בעבר בברית המועצות. בדוח זה נסקור מדינות דמוקרטיות בלבד.

2.2. חינוך דתי וחינוך על אודות דת

חינוך דתי הוא חינוך שנועד להקנות אמונות ועמדות דתיות ולהנחיל אורח חיים דתי. **חינוך על אודות דת**, לעומת זאת, הוא חינוך שנועד להקנות ידע בהיסטוריה, בפילוסופיה, בסוציולוגיה ובאמונות של דת ושל מאמיניה. זאת במטרה לתרום לזהות הלאומית או לזהות הרבת-תרבותית של התלמידים. בהקשר של מערכות חינוך ציבוריות, מדינות דמוקרטיות שבהן קיימת הפרדת דת ממדינה מלמדות בדרך כלל על אודות דת בחינוך הציבורי, ולצידו הן מאפשרות מסגרות פרטיות של חינוך דתי. במדינות שבהן אין הפרדת דת ממדינה, החינוך הציבורי מקנה לתלמידים או לחלק מהם חינוך דתי (Walshe & Teece, 2013).

בפרק זה יוצגו דוגמאות לחינוך דתי ולחינוך על אודות דת בארבע דמוקרטיות מערביות:

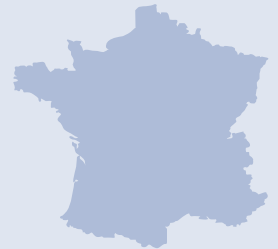
- **צרפת** שבה מתקיימת בפועל הפרדה מוחלטת בין דת ומדינה במערכת החינוך.
- **אירלנד** שבה מתקיימת להלכה הפרדה כזו במערכת החינוך, אך בפועל כמעט ואינה נאכפת.
- **נורווגיה** שבה הופרדה הדת מהמדינה רק בשנים האחרונות ותוכנית הלימודים עדיין מתעדכנת בהתאם לכך.
- **שוודיה** שבה הופרדה הדת מהמדינה לפני שני עשורים, ובה דעת הקהל חילונית יותר מתוכנית הלימודים בנושא דת.

בהמשך הפרק יוצגו תוכניות הלימודים במדינות אלו ולצידן הרקע לכל תוכנית, מאפייניה וסוגיות העולות מעיון בה.

6 חופש דת הוא החופש להחזיק בכל אמונה דתית, להימנות על קהל מאמינים של כל זרם דתי ולקיים אורח חיים דתי. חופש מדת הוא הזכות שלא להשתייך לשום זרם דתי ולא להחזיק בשום אמונה דתית.

2.3. מדינות שבהן מתקיימת הפרדה בין דת ומדינה

צרפת



רקע: בצרפת כ-50% מהאוכלוסייה מגדירים עצמם נוצרים (עם רוב מוחלט לנצרות הקתולית), 40% מגדירים עצמם כחסרי דת והשאר מגדירים עצמם כבני דתות אחרות (יותר ממחציתם - מוסלמים). מצב עניינים זה הוא תולדה של האידיאולוגיה בצרפת ושל הביטוי שלה במערכת החינוך: משנת 1905 לא התקיימו לימודי דת ולימודים על אודות דת בחינוך הציבורי בצרפת. זאת משום שאחד מערכי הרפובליקה הצרפתית הוא חילון (Laïcité). כל מידע על דת שנכנס לתוכניות הלימודים נבחן בעבר בחשדנות לאור עקרון החילון ונבדק אם הוא פוגע בעיקרון זה.

החילון מוצדק על ידי המשטר בצרפת כעיקרון זהה לזכות לחופש המחשבה וככזה המושתת על הזכות לחופש המצפון והזכות לשוויון (Observatoire de la laïcité, 2014). עם זאת, החילונות בצרפת היא נושא לפולמוס ציבורי, במיוחד לנוכח גלי ההגירה של אוכלוסיות מוסלמיות דתיות והתבססותן במדינה (O'Connor & Faas, 2012). דוגמה לכך היא חוק צרפתי שנחקק בשנת 2004, ולפיו נאסר על תלמידים ללבוש בגדים עם סממנים דתיים בבתי הספר. החוק גם מחייב לפרסם את עקרון החילון בלוחות מידע המוצבים בכל בית ספר ציבורי (Code of Education). לפי מבקרי החוק, הוא פוגע בזכויותיהן הדתיות של נערות מוסלמיות שביקשו להגיע לבית הספר לבושות בחיג'אב ולכן מנוגד לחופש המצפון. נוסף על כך, נטען שהחילון שהמדינה אוכפת נתפס בחינוך הצרפתי כחלק מהזהות הלאומית ה"מקורית" שאינה מוסלמית, אלא אירופית ומערבית. לפי אותה ביקורת, מערכת החינוך בצרפת פועלת לכאורה מתוך עקרונות של שוויון וחופש במטרה להדיר סממנים תרבותיים לא מערביים (Banks, 2017).

מאפיינים: חרף עקרון החילון, בעשרים וחמש השנה האחרונות לומדים בצרפת על אודות דת בשיעורי היסטוריה, גיאוגרפיה ואומנות (Franken, 2017). יתרה מזו, החל משנת 2016 נכנסו לתוכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבות הביניים יחידות העוסקות בהיווצרות המונותאיזם היהודי, במפגש בין העולם הנוצרי והמוסלמי בימי הביניים, בקשר בין הכנסייה והמדינה באירופה הפיאודלית וכן ברפורמציה הפרוטסטנטית ובמאבקים המדיניים שיצרה. יחידות אלו הוכנסו לתוכנית הלימודים על מנת להעביר מסר של רב-תרבותיות ושוויון בין כל אזרחי צרפת (Barb, 2017).

אתגרים: נראה אפוא שמערכת החינוך בצרפת מבקשת להימנע מהוראה על אודות אמונות דתיות ואורח חיים דתי, אולם מלמדת עובדות על דת על מנת להעביר מסר מפיס לאוכלוסיות השונות בצרפת. זאת בד בבד עם שמירה אדוקה על עקרון החילונות שנתפס כמעלים סממנים של האסלאם מהחינוך הציבורי. מורים ותלמידים עשויים לזהות במהלך כפול זה העדפה תרבותית דתית: במקביל למסר הרב-תרבותי המכבד את עברן של דתות שונות, מערכת החינוך הציבורי בצרפת מעבירה מסר אנטי-דתי באופן עקרוני ואנטי-מוסלמי בפרט (Banks, 2017).





רקע: בקרב האוכלוסייה באירלנד קיים רוב קתולי מובהק: בשנת 2011 85% מאזרחי המדינה הגדירו עצמם נוצרים קתולים ו-90% מבתי הספר באירלנד נוהלו על ידי הכנסייה הקתולית (Hyland & Bocking, 2016)⁷. לכן, על אף שלהלכה נהוג חופש דת מוחלט באירלנד, למעשה קיים זיהוי ברור בין הלאומיות האירית והדת הקתולית. המונופול של הכנסייה על החינוך במדינה ותוכנית החובה ללימודי דת שהונהגה באירלנד עד לפני כעשרים שנה (שעתיים וחצי בשבוע בחינוך היסודי) תרמו ליצירת הזהות הדתית-לאומית באירלנד. לפיכך רבים באירלנד מגדירים עצמם גם היום בעלי זהות לאומית ותרבותית קתולית, מחזיקים בעמדות פוליטיות של הכנסייה הקתולית וחשים שנאמנות לאומה האירית שקולה לנאמנות לכנסייה (Faas et al., 2016; Williams, 1999).

מאפיינים: בשנת 1999 חלה רפורמה משמעותית בתוכנית הלימודים לבית הספר היסודי, והוראת הדת הוצאה מלימודי החובה (Faas & Ross, 2012). אולם הרפורמה נגעה בעיקר לתלמידים שאינם מקיימים אורח חיים דתי ולקבוצות מיעוט דתיות. כאמור, רוב בתי הספר מנוהלים על ידי הכנסייה הקתולית, ומשרד החינוך מאפשר להורות את עיקרי הדת ולחנך לאורח חיים אמוני. זאת במסגרת חופש הפעולה של ארגוני דת במדינה. לפיכך, להורים רבים אין אפשרות מעשית לשלוח את ילדיהם לבית ספר שאינו מנוהל בידי הכנסייה הקתולית. יתרה מזו, לרבים מבתי הספר הכנסייתיים אין פתרון לתלמידים שהוריהם מבקשים להוציאם משיעורי דת מטעמי חופש המצפון. תלמידים אלו נותרים בכיתות בזמן שיעורי הדת (Faas et al., 2016). התוכנית הנלמדת בשיעורים אלו נקראת Alive-O ומוקדשת לחיזוק האמונה הקתולית, להכנה לטקס החניכה הקתולי (הקונפירמציה) ולהוראת זהות לאומית ודתית.

כמה עשרות בתי ספר במדינה מנוהלים על ידי ארגון Educate Together שאינו כפוף לכנסייה. הארגון פיתח תוכנית חלופית הנקראת Learn Together, הכוללת ארבעה תחומים מרכזיים: מוסר ורוחניות, שוויון וצדק, שיטות אמונה וקיימות. בשונה מלימודי הדת ברוב בתי הספר, התלמידים במוסדות החינוך של Educate Together נחשפים לטקסטים חשובים של דתות מרכזיות ולומדים על הנוהגים והטקסים הדתיים שלהן. כמו כן הם לומדים על המכנה המשותף לדתות שונות. תוכנית הלימודים נהוגה מגן חובה ועד כיתה ו' והתכנים מותאמים לגיל התלמידים (Faas et al., 2016; Hyland & Bocking, 2016). בבתי ספר אלו שיעורי דת הם שיעורי בחירה שהורים יכולים לשלוח אליהם את ילדיהם מחוץ לשעות הלימוד. הביקוש לבתי הספר האלה הולך וגובר, בייחוד בקרב האוכלוסייה החילונית והמיעוטים הדתיים (Faas & Ross, 2012).

בספטמבר 2019, בעקבות שינויים בדעת הקהל באירלנד, נכנסה לראשונה תוכנית לימודי דת לחטיבות הביניים. תוכנית זו נושאת להלכה אופי אקדמי-השוואתי, מציגה עמדות שונות ביחס לדת ומלמדת על דתות שונות במדינה. גם תוכנית זו אמורה להדגיש את חשיבותה של הדת הקתולית לזהות ולמורשת האירית. כיוון שאחד משלושת עקרונותיה הוא "חיים לאור ערכינו" וכיוון שהיא תונהג ברוב המוחלט של בתי הספר הקתולים במדינה, נראה שהדגש על אמונה ואורח חיים דתי כקשורים לזהות אישית ולאומית לא ישתנה בפועל. מצד שני, השינויים הדמוגרפיים כתוצאה מהגירה וציפיות האיחוד האירופי מאירלנד ביחס לשוויון בחינוך צפויים לגרום למערכת החינוך לקדם אפשרויות רבות-תרבותיות יותר להוראת דת ולהוראה על אודות דת (Faas et al., 2016).

7 בתי הספר באירלנד מנוהלים על ידי גופים מורשים וממומנים על ידי המדינה. לכן בפועל המדינה מממנת את הכנסייה דרך מוסדות החינוך.



אתגרים: כמעט כל תלמידי החינוך היסודי באירלנד לומדים לימודי חובה בדת מטעם הכנסייה הקתולית, והקתוליות מונחלת בפועל כדת הלאום. מצב זה מעורר מחלוקת ציבורית באירלנד וכן ביקורת מצד שותפותיה באיחוד האירופי. לכן המדינה נאלצת לאפשר חלופות להוראה על אודות דת, ואלו זמינות כיום רק למיעוט מבוטל של תלמידים.

2.4. מדינות שבהן לא התקיימה באופן מסורתי הפרדת דת ממדינה

נורווגיה



רקע: יותר מ-70% מכלל האוכלוסייה בנורווגיה מגדירה עצמה נוצרית לוטרנית, כ-19% מגדירים עצמם חסרי דת או "הומניסטים" (ארגון רוחני חילוני), כ-3% קתולים ושיעור דומה של מוסלמים. עד שנת 2016 לא התקיימה בנורווגיה הפרדה בין הדת למדינה. גם כיום ההפרדה חלקית בלבד והכנסייה הלוטרנית מקבלת תמיכה כספית מהמדינה.

הוראת הדת בנורווגיה נתפסת כמרכיב חשוב בחינוך הציבורי מאז גיבושו במאה ה-19. אולם החל ממחצית המאה העשרים הפך החינוך הדתי לסלע מחלוקת במדינה. בשנת 1969, בעקבות לחצים ציבוריים, נכנס לתוקפו חוק שהפריד בין "לימודי דת" ל"לימודי ידע על הנצרות". אך בעקבות הקשר ההדוק של המדינה והכנסייה הלאומית התכנים הנלמדים נותרו בפועל תוכני דת (Andreassen, 2013).

מאפיינים: בשנות התשעים של המאה הקודמת נטען בנורווגיה כי לימודי הדת מפירים את חופש המצפון. הוקמה ועדה ציבורית בשם "זהות ודיאלוג" שהמליצה להוסיף לתוכנית הלימודים גם תיאור של דתות אחרות ושל עמדות חילוניות. בעקבות עבודת הוועדה הופעלה מסוף שנות התשעים תוכנית לימודים בחינוך היסודי בשם "ידע בנצרות עם תיאור של דתות ותפיסות עולם אחרות". תוכנית זו הייתה הראשונה שלא קשרה בין דת ללאום, אולם כל התכנים שעסקו בדת הנוצרית הוקדשו לנצרות האוונגלית-לוטרנית (Hovdelien, 2015). התוכנית נלמדה כמקצוע חובה שלא ניתן לקבל ממנו פטור, החל בכיתה א'. כפי שהמליצה הוועדה, נוספו לתוכנית יחידות שהתייחסו לתפיסות עולם שונות מדת המדינה, אולם אלו נלמדו רק מכיתה ה'. בשנת 2001 עודכנה התוכנית בניסיון לשדר מסר של רב-תרבותיות, אך ללא שינויי תוכן מהותיים (Andreassen, 2013).

כמה משפחות מרקע לוטרני-חילוני ומרקע מוסלמי-דתי פנו יחד לערכאות בנורווגיה בטענה שגם תוכנית הלימודים החדשה מפרה זכויות אדם. לאחר שנדחו פנו למועצת זכויות האדם של האו"ם וזו גינתה את התוכנית בשנת 2004. בהמשך פנו לבית הדין האירופי לזכויות אדם והוא ביקר את התוכנית בשנת 2007 (Andreassen, 2013).

בעקבות המשך הדיון הציבורי בנושא עודכנה תוכנית הלימודים כמה פעמים, לאחרונה בשנת 2015, וכיום היא נקראת **דת, פילוסופיות חיים ומוסר**. על אף הרפורמות שבוצעו בה לאורך השנים, גם תוכנית הלימודים המעודכנת מגדירה את הנצרות האוונגלית-לוטרנית "מורשת לאומית", ומקדמת אותה על פני דתות אחרות. התוכנית נותרה בגדר לימודי חובה לכיתות א'-י' (שעה בשבוע בכיתות א'-ז' ושלוש שעות שבועיות בכיתות ח'-י'). בתוכנית לומדים לנתח עמדות דתיות שונות במקביל להיכרות מעמיקה עם תוכני דת המדינה ועם ההיסטוריה והמורשת של הנצרות האוונגלית-לוטרנית בנורווגיה.





אתגרים: כמה אתגרים עולים מהמאבק הציבורי, וכן מהשינויים ומהעדכונים של התוכנית על אודות דת בנורווגיה:

1. העדפה של דת הרוב נתפסה בשיח הציבורי במדינה כפוגעת בזכויות מיעוט.
2. ההוראה על אודות הדת הייתה בפועל הוראה של דת מסוימת. התכנים לא נלמדו במסגרת של שיעור דת, אולם התרכזו בדת הלאום הרשמית והיו בעלי מסרים אמוניים.
3. אשר לגלגולה הקודם של התוכנית, קבע בית המשפט האירופי שהוראה של מוסר ושל אמונות דתיות שונות מנקודת מבט של זרם דתי מסוים אינה מובילה לרב-תרבותיות, אלא דווקא ממחישה את העדפתה של דת המדינה.

שוודיה

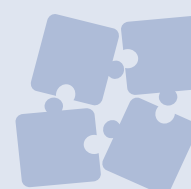


רקע: לכאורה, יש לנורווגיה ולשוודיה השכנות מאפיינים דומים: לשתיהן היסטוריה של נצרות לוטרנית ושל אוכלוסייה אחידה ובעלת אוריינטציה דתית. בשתיהן מתרחשים שינויים דמוגרפיים כתוצאה מגלי הגירה מארצות מוסלמיות, ואלו מציפים שאלות של זהות דתית ולאומית. יתר על כן, בשתי המדינות חל כרסום במעמד מוסדות הדת, ובשוודיה נותקה "הכנסייה השוודית" (שמה של הכנסייה הלוטרנית הלאומית) מהמדינה בשנת 2000.

גם התפתחות תוכנית הלימודים - שהחלה כתוכנית להנחלת אמונות ואורח חיים דתיים והפכה לתוכנית המדגישה סובלנות ורב-תרבותיות - דומה בשתי המדינות. העדכון האחרון בתוכנית לימודי הדת היה בשנת 2010, כחלק מרפורמה כוללת של תוכניות הלימודים בשוודיה. בעקבות עדכון זה, מתמקדת תוכנית הלימודים לשכבות הגיל הנמוכות בסיפורים דתיים - סיפורי התנ"ך, הברית החדשה והמיתולוגיה הנורדית - וכן בקשר ההיסטורי בין הכנסייה למדינה ולאזור המגורים של התלמידים. בכיתות הגבוהות יותר לומדים על דתות נוספות לנצרות וזרמים בתוך כל דת וכן על תפיסות עולם רוחניות ומוסריות שאינן דתיות. כמו בנורווגיה, תוכנית הלימודים בשוודיה היא תוכנית חובה (Berglund, 2013).

עם זאת, נראה שדעת הקהל בשוודיה משתנה מהר יותר מדעת הקהל בנורווגיה, דבר המתבטא גם בהזדהות הדתית: כ-67% מהתושבים מזדהים כפרוטסטנטים, רובם המוחלט לוטרנים, כמעט 30% מגדירים עצמם חסרי דת וכ-1.4% מוסלמים. וכך, בעוד שהתוכנית עוסקת עדיין בלימודי דת, בפועל המסרים שלה אינם אמוניים. כלומר, שיעורי החובה בדת במערכת החינוך הציבורית הופכים בפועל לשיעורים על אודות דת.

מאפיינים: על פי תוכנית הלימודים יש להורות את התכנים באופן מאוזן וללא העדפה לדת מסוימת. למעשה, שר החינוך התערב והצליח לתת לנצרות הלוטרנית מעמד מיוחד בתוכנית הלימודים, למרות ביקורת ציבורית על המהלך (Berglund, 2013). למרות התערבותו של השר, ניתוח של התכנים הנלמדים מעלה שהם מאפשרים למורים להעביר מסר אנטי-דתי, או מאפשרים לתלמידים להסיק מסקנות אנטי-דתיות, בעיקר בכיתות הגבוהות. זאת כיוון שתוכנית הלימודים מציגה את הדת כאמצעי פחות להבנת המציאות, ביחס לעמדות מדעיות שהן ביקורתיות והגיוניות (רציונליות). נוסף על כך, נראה שלפחות חלק מהמורים ומהתלמידים חשים ניכור כלפי תכנים העוסקים בכנסייה השוודית, כך שהדיונים בכיתה מביאים לתוצאה הפוכה ממטרתם המקורית (Kittelmann Flensner, 2015).





אתגרים: תוכנית הוראת הדת בשוודיה מעלה שני אתגרים הנוגעים לענייננו:

1. בשונה מהמצב בנורווגיה, בשוודיה הוראה על אודות דת, ואף כזו שיש בה מימד מנוכר לדת, מוסווית כהוראת דת. על כן ניתן לראותה כפוגעת בזכות המצפון של אוכלוסיות דתיות (לוטרניות ואחרות) במדינה.

2. למרות הניסיון ללמד על דתות באופן כללי, העמדה הבסיסית בחלק מהתכנים של הוראת הדת קרובה עדיין לכנסייה השוודית. ניתן לתארה כ"חילוניות לוטרנית-שבדית". זאת בדומה לעקרון החילון בצרפת שמשמש דרך לכפות סממנים מערביים ולמנוע סממנים מוסלמיים במוסדות החינוך. תוכנית הלימודים בשוודיה קושרת בין תוכני הלימוד, הזהות הרצויה של התלמידים והאוכלוסייה הוותיקה במדינה (Berglund, 2013).

לסיכום פרק זה, על אף שבמרבית הדמוקרטיות המערביות קיימת הפרדה בין דת למדינה, הדוגמאות שהוצגו בפרק זה ציירו תמונה מורכבת יותר. בנורווגיה ובשוודיה, למשל, ישנה דת בעלת מעמד מיוחד; באירלנד יוצאת המדינה מכלל הנחה כי לאזרחיה יש קשר מיוחד לדת מסוימת, גם כשהתארגנויות חילוניות ואחרות מחפשות חלופה לקשר זה. במדינות כאלו, הוראת הדת מתרכזת בדת הרשמית או בדת בעלת מעמד בכורה. נוסף על כך, אפשר לראות בעמדה א־דתית חמורה (צרפת) תפיסת עולם בעלת מעמד "מקודש" וכמו דתי. בשל עמדה זו הלימודים על אודות דת מוגבלים מאוד בחינוך הציבורי הצרפתי, ולימודי הדת הם בגדר לימודי רשות המתבצעים במסגרות פרטיות בלבד. באופן אירוני, שתי בחירות אלו - להעדיף דת לאומית או להעדיף "אי־דת" לאומית - פוגעות במיעוטים שלהם אוריינטציה דתית או מידת דתיות שונה. נוסף על כך, שתי עמדות הפוכות אלו מנחילות זהות דתית או חילוניות שאינה מתאימה בהכרח לרקע של התלמידים, גם אם הם משתייכים לזרם הדתי של הלאום. כלומר, על אף המורשת הדמוקרטית של מדינות אלו, הוראת הדת וההוראה על אודות דת מעלות שאלות על יישום עקרונות של שוויון, חופש המצפון ורבות־תרבותיות.

מתוך סקירת המדינות שנבחרו לדוח זה עולה כי קשה להפריד בין חינוך דתי לבין הוראה על אודות דת. קל להגדיר בכתב את ההבדל ביניהן, אך בפועל ההוראה על אודות דת נעשית באמצעות הדגשה של דת מרכזית במדינה והוספת תכנים על דתות אחרות (אירלנד, נורווגיה ושוודיה). זאת מתוך תפיסת העולם של דת הלאום, בד בבד עם הרחקה של דתות אחרות כדתם של "האחרים" (Poulter et al., 2016). במדינות שבהן קיים פער בין עמדת הרשויות על הוראת דת לבין דעת הקהל (שוודיה), חלק מהתלמידים ומהמורים חשים ניכור כלפי תוכנית הלימודים, וזו אף עלולה להיגרר למוקד של מאבק אידיאולוגי. בהקשר זה נראה שחשוב להתייעץ עם מיעוטים, הן אלו המשתייכים לדת המדינה, הן אלו המשתייכים לדתות אחרות או לעמדות מוסריות אחרות, בעת גיבוש תוכנית להוראת דת או תרבות דתית. כמו כן, כדאי לייצג את עמדותיהם באופן מכובד ולכלול אותן בתוך הזהות התרבותית של הלאום.

Andreassen, B. O. (2013). [Religion education in Norway: Tension or harmony between human rights and Christian cultural heritage?](#) *Temenos – Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), 137-164.

[תיאור תוכנית לימודים המערבת דת וערכים הומניסטיים בנורווגיה וכן תיאור הביקורת עליה]

Barb, A. (2017). Governing Religious diversity in a (Post) Secular Age: Teaching about Religion in French and American Public Schools. *Constitution*.

[מחקר הבוחן חדירה של תוכניות לימודים על אודות דת למערכות חינוך בצרפת ובארה"ב]

Berglund, J., (2013). [Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?](#) *Temenos*, 49(2), 165-184.

[מאמר הסוקר את התפתחות הוראת הדת בשוודיה ואת מאפייני תוכנית הדת העדכנית. המאמר מסביר מדוע תוכנית הדת נתפסת בשוודיה כתוכנית א־דתית, בעוד שחוקרים ממדינות אחרות באירופה מזהים בה אוריינטציה דתית לוטרנית]

Hovdelien, O. (2015). Education and common values in a multicultural society – The Norwegian case. *Journal of Intercultural Studies*, 36(3), 306-319.

[מאמר הסוקר את התפתחות הוראת הדת בנורווגיה בהקשר של כניסת עמדות רב־תרבותיות לשיח הציבורי בנורווגיה]

Hyland, Á., & Bocking, B. (2016). Religion, education and religious education in Irish Schools. In J. Berglund, Y. Shanneik & B. Bocking (Eds.), *Religious education in a global-local world* (pp. 123-135). Switzerland: Springer International Publishing.

[מחקר הבוחן את תוכניות הלימודים בדת בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים באירלנד ומצביע על הצורך של משרד החינוך לקדם חינוך רב־תרבותי על דת, בהתאם להמלצות מועצת השרים האירופית]

Faas, D., & Ross, W. (2012). Identity, diversity and citizenship: A critical analysis of textbooks and curricula in Irish schools. *International Sociology*, 27(4), 574-591.

Faas, D., Darmody, M., & Sokolowska, B. (2016). Religious diversity in primary schools: Reflections from the Republic of Ireland. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 83-98.

[בשני מחקרים אלו פאס ועמיתיו בוחנים את תוכניות הלימודים באזרחות באירלנד, ומצביעים על הצורך להפוך אותן לרב־תרבותיות יותר עבור האוכלוסייה החילונית ולמיעוטים לא קתולים]

Franken, L. (2017). Coping with diversity in Religious Education: an overview. *Journal of Beliefs & Values*, 38(1), 105-120.

[מאמר משווה על הוראת דת והוראה על אודות דת בשמונה מדינות באירופה]

Kittelman Flensner, K. (2015). [Religious education in contemporary pluralistic Sweden](#) (PhD dissertation), University of Gothenburg.

[מחקר לתואר שלישי בנושא לימודי דת בשוודיה - תחום דעת שהוא חובה, אך נלמד באופן מנוכר על ידי רוב שתופס עצמו חילוני. המחקר כולל אפשרויות להוראה של ערכים רוחניים שאינם אמוניים].

[Observatoire de la laïcité](#), (2014).

[חזון החילונות של הרפובליקה הצרפתית ותיאור האמצעים לניטור]

O'Connor, L., & Faas, D. (2012). The impact of migration on national identity in a globalized world: a comparison of civic education curricula in England, France and Ireland. *Irish Educational Studies*, 31(1), 51-66.

[מחקר על הוראת זהות באמצעות לימודי אזרחות באנגליה, צרפת ואירלנד, המצביע על פערים בין עמדות כללי-אנושיות ועמדות לאומיות. לדעת המחברים, תוכנית הלימודים באירלנד מתייחסת בזהירות לדת, והתייחסות זו משקפת את העימות ההיסטורית בין קתולים לפרוטסטנטים במדינה]

Poulter, S., Riitaoja, A. L., & Kuusisto, A. (2016). Thinking multicultural education 'otherwise' – from a secularist construction towards a plurality of epistemologies and worldviews. *Globalisation, societies and education*, 14(1), 68-86.

[מחקר הבוחן הוראת דתות אחרות ותפיסות עולם שונות במסגרת שיעורים על אודות דת. לפי מחקר זה, בעוד שכותבי התוכניות שואפים לקדם הוראה מאוזנת ורב-תרבותית, הם מציגים בתוכנית הלימודים את דת הלאום כדת המוכרת והידועה, ואת הדתות ותפיסות העולם האחרות כאקזוטיות ומרוחקות]

U.S Department of state (2005). [Report on International Religious Freedom](#).

[סקר בנושא חופש אזרחי והפרדת דת ממדינה לפי מדינות]

Utdannings Direktoratet, year not mentioned. *Curriculum for Religion, philosophies of life and ethics*.

[תוכנית הלימודים הנורווגית ללימודי דת, פילוסופיות חיים ומוסר]

Walshe, K., & Teece, G. (2013). Understanding 'religious understanding' in religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 313-325.

[מאמר הבוחן את ההבדל בין לימודי דת ולימודים על אודות דת בבריטניה, ומראה כי ההפרדה ביניהם בתוכנית הלימודים עמומה]

Williams, K. (1999). [Faith and the nation: Education and religious identity in the Republic of Ireland](#). *British journal of educational studies*, 47(4), 317-331.

[בחינה של תוכנית הלימודים באירלנד ושל האופן שבו המדינה מנסה לייצר תחושת זהות לאומית המתייחסת לנצרות הקתולית, בלי לעודד את התלמידים לאמונה קתולית או לאורח חיים דתי קתולי]

3. אתגרים בחינוך לזהות לאומית

3.1. הבנייה של זהות לאומית

זהות לאומית מוקנית לתלמידים ולאזרחים בוגרים באמצעים רבים ובהם הדגשה של הסיפור הלאומי בספרי לימוד ובאמצעי התקשורת. בדוח זה נתמקד בהוראת זהות לאומית באמצעות הקניית ידע בתוכניות לימודים במערכות חינוך ציבוריות פורמליות. הוראת הזהות הלאומית באה לידי ביטוי ביעדי התוכניות, בתכנים המפורטים שלהן, בספרי הלימוד ובאופן העברתם על ידי מורים.

תוכניות הלימודים להקניית זהות לאומית כוללות כמה מאפיינים:

- הצגת הלאום באופן חיובי.
- תיאור ההשתייכות ללאום כטבעית וכרצויה.
- הדגמת ייחודיותה של קבוצת המשתייכים ללאום או לאומה.
- סקירת המאפיינים המשותפים (או כאלו שנחשבים משותפים) לכל בני האומה או הלאום.
- הצגת מרכזיותם של הלאום או האומה בחיי הפרט.
- הדגמת החיבור בין הידע על הלאום לבין חיי היום-יום של התלמידים.

האתגר הוא להציג עמדות אלו באופן שאינו מסלף עובדות ולא מתעלם מידע ומעמדות אחרים של הלומדים. אתגר נוסף הוא לאפשר לתלמידים למצוא בעצמם את ההיבטים של הזהות הלאומית שהם מבקשים להפנים לזהותם האישית.

במדינות שהמשטר שלהן ותיק (למשל המונרכיה החוקתית באנגליה או הרפובליקה הפדרלית בארצות הברית) אין צורך להצדיקו. הוא נתפס בדרך כלל כטבעי בעיני האזרחים. במדינות אלו נוטים להורות את רכיבי הזהות הלאומית כחלק בלתי נפרד מלימודי אזרחות (ראו להלן בפרק הבא). לא כך הדבר במדינות חדשות יחסית שבהן השתנתה צורת המשטר, למשל ממונרכיה לדמוקרטיה, וכן במדינות שתופסות עצמן כמבודדות או כנמצאות בעימות מתמיד; במדינות אלו המשטר עוסק באופן פעיל יותר בהצדקה עצמית בעיני האזרחים, ולרוב נמצא בהן תוכניות לימודים ייעודיות לזהות לאומית או תוכניות המשתמשות בתחומי דעת אחרים, כגון היסטוריה, כדי לקדם תפיסות של זהות לאומית (Korostelina, 2008). דוגמאות למדינות כאלו שיוצגו בדוח הן:

- **דרום אפריקה** שבה התחלף משטר האפרטהייד בשנות התשעים.
- **פולין** שזכתה בעצמאות בסוף שנות השמונים.
- **הונג קונג** שעברה משליטה בריטית לשליטה סינית לפני כעשרים שנה.
- **סינגפור** שזכתה בעצמאות בשנות השישים של המאה שעברה ותופסת עצמה כמבודדת.

בהמשך הפרק יוצגו תוכניות הלימודים במדינות אלו, לצד הרקע לכל תוכנית, מאפייניה וסוגיות העולות מעיון בה.



רקע: דרום אפריקה זכתה בעצמאותה מהשלטון הבריטי בשנת 1910, ובשנת 1961 הפכה לרפובליקה. בשנת 1994, לאחר כמעט חמישים שנות אפרטהייד, שונה המשטר ונערכו בחירות רב־גזעיות בפעם הראשונה ברפובליקה. כתוצאה מכך נותרה המדינה עם סיפרים סותרים של הרוב השחור שזכה בשוויון זכויות ושל המיעוט הלבן שנאלץ לוותר על השלטון במדינה.

על מתוויי מדיניות החינוך הוטל להתמודד עם תוכניות הלימודים בהיסטוריה. עד לאותו זמן הן כללו סיפר שהצדיק את עליונות הלבנים. כעת נוסף להן סיפר השחורים על מאבקם לשוויון, אולם זה נתפס על ידי הלבנים כנגוע ברומנטיזציה.

מאפיינים: המשטר החדש איחד את מערכת החינוך שהייתה עד אז שסועה ומחולקת לקבוצות גזע, וביצע רפורמה בתוכנית הלימודים בהיסטוריה. זאת מתוך רצון לשקף בהוראת ההיסטוריה את עמדת המשטר החדש ומתוך רתימת תחום הדעת לתהליך הפיוס והאחדות הלאומית שהוביל הנשיא מנדלה. הרפורמות בהוראת ההיסטוריה עסקו בעיקר בקידום סיפר היסטורי משותף, שבו עמדות ביחס לאירועים היסטוריים ברפובליקה היו אמורות להתמזג יחד לפרשנות משותפת ומכילה.⁸ תוכנית הלימודים החדשה נועדה לבנות קשרים בין הגזעים בהווה (Masooa & Twala, 2014).

אתגרים: תוכנית הלימודים שנועדה לקדם זהות לאומית חדשה נחלה כישלון, ונטען שהיא מציגה את ההיסטוריה של המדינה מנקודת מבטם של המנצחים, דהיינו השחורים. בשנת 2004 דרש ארגון המורים הדמוקרטי בדרום אפריקה לשנות את ספרי ההיסטוריה, והחל משנת 2011 נקבעה תוכנית לימודים חדשה בהיסטוריה שאופייה אקדמי יותר. התוכנית החדשה כוללת גישה ביקורתית, הדורשת מהתלמידים לדון בסיפרים השונים ולהשוות ביניהם, אך ללא צורך במציאת מכנה משותף ביניהם (Masooa, & Twala, 2014). במילים אחרות, נזנח הרעיון למצוא גישה מתכללת להיסטוריה שתתרום לבניית זהות לאומית דרך תחום הדעת, ובמקום זאת הוצגו סיפרים של קבוצות שונות בתוך הלאום.



רקע: ההיסטוריה של פולין מורכבת מתקופות של עצמאות וריבונות ואחריהן תקופות של שיעבוד למדינות זרות, וחוזר חלילה. המדינה זכתה לעצמאות חלקית מברית המועצות בשנת 1989 אך תהליך גיבוש הלאום נמשך גם בימינו וכולל יצירת היסטוריה לאומית "רשמית" (Klar & Bilewicz, 2017).

מאפיינים: בשני מחקרים איכותניים רואינו כשישים מורים להיסטוריה משתי ערים בפולין. מהמחקרים עולה כי תוכנית הלימודים בהיסטוריה לאומית נתפסת בעיני מורים ככלי לבינוי אומה. המורים להיסטוריה שהשתתפו במחקרים אף רואים ביצירת זיכרון לאומי תפקיד מרכזי שלהם, מתוך עמדה שלימוד היסטוריה לאומית צריך לקדם אהבת מולדת. במחקר עלה כי המורים אינם רואים סתירה בין היסטוריה כתיאור אובייקטיבי ומדעי לבין סיפר המקדם יצירת זהות לאומית (Jaskulowski et al., 2018; Jaskulowski & Surmiak, 2017).

8 לא הייתה כוונה להעניק לסיפר הלבן בעל ההיבטים הגזעניים מעמד זהה לסיפר השחור. במקום זאת, הרפורמות היו אמורות ללמד את הלבנים להזדהות עם מאבק השחורים לשחרור, וללמד את השחורים על הישגי הלבנים לצד מדיניותם הגזענית.

ממחקריהם של ז'סקולוסקי ועמיתיו עולה שגם ספרי הלימוד להיסטוריה מציגים סיפר המקדם את בניוי האומה. כך למשל, האומה הפולנית מוצגת כאחידה מבחינה אתנית, אף כי היא איננה כזו וגם לא הייתה כך בעבר.

אתגרים: כמו במקרה הדרום אפריקאי, המחקר מצא שהתייחסות המורים להיסטוריה לבניוי האומה אינה אחידה. חלק קטן מהמורים תופס את הסיפר ההיסטורי באופן מורכב יותר וכך הוא לימד אותו: בהיסטוריה הפולנית נכללים גם מיעוטים רבים, אירועים שאינם מסבים גאווה כגון תבוסות במלחמות ושיעבוד לעמים אחרים וכן תחושת מחויבות של האזרחים למדינה בעיתות שלום ובעיתות מלחמה.

עם זאת, כל המורים ראו בתחום הדעת אמצעי רב עוצמה ליצירת זהות פולנית. לכן ההוראה של התחום איננה בסגנון אקדמי. המורים רותמים תכנים לצורך העברת מסרים ואף משנים את התכנים ואת המיקוד בהם לפי עמדותיהם (Jaskulowski et al., 2018).

הונג קונג



רקע: בשנת 1997 עברה הונג קונג מריבונות בריטית חלקית שנמשכה כמאה שנה לריבונות חלקית סינית. במהלך שתי התקופות לא ניתנה אזרחות בריטית או אזרחות סינית לתושבי הונג קונג, שמרביתם סינים מבחינה אתנית. כיום לתושבי הונג קונג רבים אזרחות זרה ואין להם חובות אזרחיות לסין עד לשנת 2047. על פי סקרים שנערכו בסוף שנת 2011, כ-40% מאזרחי הונג קונג הגדירו עצמם "הונג קונגים", 27% מגדירים עצמם הונג קונגים תחת שליטת סין, ו-18% מגדירים עצמם סינים (HKU POP). החל משנת 1997 מנסה ממשלת סין להנחיל זהות לאומית סינית אחידה לאזרחי הונג קונג, ונעזרת לשם כך בתוכניות לימודים (Chong, 2012).

מאפיינים: בשנת 2010 הוצעה תוכנית לימודי חובה חדשה בשם "חינוך ערכי ולאומי" לבתי ספר תיכוניים. מטרתה המוצהרות היו:

1. יצירת תחושת שייכות להונג קונג.
2. הערכה למורשת של הונג קונג.
3. תחושת זהות לאומית סינית ושייכות לאומה הסינית.
4. אהבה לאומה הסינית וגאווה להשתייך לה.
5. כבוד לתרבות ולמסורת הסינית.

הוצע שהתכנים בתוכנית יועברו בשלושה רבדים עוקבים: חיי הפרט, חיי המשפחה והקהילה, ולאחר מכן החיים האזרחיים במדינה (Chong, 2012).

אתגרים: לפי סקר עמדות בקרב מורים מעשרה בתי ספר תיכוניים בהונג קונג, נראה שלא כולם התכוונו לאמץ את תוכנית החובה. נוסף על כך, רוב המורים שעמדוניהם נסקרו במחקר ההערכה על התוכנית החזיקו בדעה שיש להורות את ההיסטוריה של סין באופן מאוזן ולא ככלי להנחלת זהות סינית וגאווה במורשתה. זאת בהמשך לעמדה הרשמית של ארגון המורים לאזרחות בקונג קונג, שהתנגד לתיאור סין בתוכנית הלימודים באופן חיובי המשטיח אירועים היסטוריים מרכזיים שלה. לו יושמה התוכנית להקניית זהות לאומית



בפועל, היה זה יישום מוגבל, ויכולתה לקדם את יעדיה הייתה נותרת מוגבלת.

האתגרים המרכזיים לתוכנית להנחלת זהות לאומית סינית בהונג קונג היו:

1. הזהות הלאומית הייחודית של תושבי הונג קונג, שלמרות המוצא האתני הסיני של רובם, אינה זהות סינית (Morris & Vickers, 2015).
 2. עמדה ערכית של המורים שנתבקשו ללמד לפי התוכנית והתנגדו להצגת אירועים היסטוריים באופן מוטא כדי לקדם את מטרותיה (Chong, 2012).
- ואכן, בשנת 2012 ההתנגדות לתוכנית הפכה למאבק ציבורי של ממש, אשר אילץ את הרשויות הסיניות לוותר עליה לבסוף (Morris & Vickers, 2015).

סינגפור



רקע: סינגפור - עיר מדינה הנמצאת בין אינדונזיה למלזיה - זכתה לעצמאות מהשלטון הבריטי בשנת 1965. בהיותה מדינה צעירה ללא היסטוריה, היה עליה ליצור זהות לאומית-אזרחית חדשה ואחידה. זאת לצד התמודדות עם מגוון אתני, לשוני ודתי באוכלוסיית סינגפור וכן התמודדות עם מדינות שכנות עוינות.⁹

בשנות התשעים של המאה שעברה הביע הממשל דאגה מחוסר הבקאות של התלמידים הסינגפוריים בהיסטוריה ובמורשת הייחודית של המדינה. הממשל ראה בכך גורם לירידה בהזדהות הלאומית והאזרחית. לכן נקבעה בשנת 1997 תוכנית חינוך לאומית, ועל המורים הוטל לשלב את התכנים בשיעורים כגון ספרות והיסטוריה. מטרת התוכנית הייתה לפתח "זהות מגובשת ואינסטינקטים להישרדות והחדרת ביטחון בתלמידים לגבי עתידה של סינגפור". כלומר, לייצר תחושה של קהילתיות בקרב אזרחי המדינה ולעודדם להיות מעורבים בחיים הציבוריים, כל עוד עמדותיהם תואמות את עמדותיה של מפלגת השלטון.¹⁰ המסרים המרכזיים בתוכנית הם אהבת המולדת והחובה לשרת אותה ולהגן עליה; ציות לשלטונות; ושימור ההרמוניה בין קבוצות הגזע והדת השונות (Weninger & Kho, 2014).

בכל שכבת גיל מושם דגש על נושא אחר: בחינוך היסודי - אהבת סינגפור; בחטיבה העליונה - היכרות עם סינגפור; ובחינוך הקדם אוניברסיטאי - קידום סינגפור והנהגתה (Weninger & Kho, 2014).

מלבד העברת התכנים בשיעורים שונים, נבנתה תוכנית למעורבות חברתית. במסגרת התוכנית למעורבות, התנדבו התלמידים בקהילתם וכך התפתחה בהם מחויבות חברתית. נוסף על ההתנדבות, התלמידים יוצאים לסיורים באתרים היסטוריים ובמוסדות הממשלה, ובתי הספר מציינים ארבעה מועדים לאומיים בטקסים. תוכנית זו מתמקדת פחות בהוראה פרונטלית, ובמקום זאת ומקדמת לימוד חווייתי והתנסות (Weninger & Kho, 2014).

9 אוכלוסיית סינגפור מורכבת מ-3 קבוצות אתניות: 75% מהתושבים הם סינים, 13% מלזים, ו-10% הודים (נכון לשנת 2015; Population Trends). במדינה ארבע שפות רשמיות: אנגלית, מלזית, מנדרין וטמילית, ושלוש דתות רוחות: בודהיזם (44%), אסלאם (25%) ונצרות (19%) (Census of Population 2010).

10 נושא הישרדות המדינה לנוכח איומים חיצוניים הוא חלק מרכזי ברטוריקה הממשלתית בסינגפור (Baidon & Ho, 2009).



אתגרים הביקורת על תוכנית זו אינה נוגעת למידת יישומה או הצלחתה, אלא למסריה ולתנאים החברתיים שבמסגרתם היא נערכת:

1. העמדה שמקדמת התוכנית היא של נאמנות מוחלטת למדינה במחיר ביטול זהויות תרבותיות ואתניות של האזרחים, ובמידה רבה גם ביטול זהותם האישית.
2. בסינגפור אין למורים ולתלמידים חופש להביע עמדות שונות מאלו שמקדם הממשל. במילים אחרות, תוכנית להוראת זהות יכולה להתקיים כאשר למדינה אמצעים לאכוף הזדהות של המורים והתלמידים עם תכניה ומסריה.

לסיכום פרק זה:

1. הוראה של זהות לאומית רווחת ומתבטאת בתכנים על ההיסטוריה, התרבות והמורשת הלאומית. מטרת ההוראה של תכנים אלו היא ציון הייחודיות של הלאום והמדינה וכן הקניית תחושת גאווה בהם והשתייכות אליהם.
2. במדינות חדשות ובמדינות שצורת המשטר בהן השתנתה, השלטון מזהה צורך להטמיע זהות לאומית או להטמיע שינויים בזהות לאומית שקידם המשטר הקודם. במקרים אלו (כל המקרים שנסקרו לעיל) מודגשת ההוראה של הזהות ונכתבות תוכניות לימודים ייחודיות המוקדשות לה.
3. בהקשרים שהוצגו בפרק זה, הידע הנלמד לצורך חיזוק זהות לאומית נתפס ככלי ולא כיעד בפני עצמו. לכן בחלק מהמקרים (דרום אפריקה, פולין והונג קונג) נראה שהוא עובר עיבוד והטיה המרחיקים אותו מעובדות היסטוריות מוסכמות או ממחקר אובייקטיבי ומדעי.
4. שתי תוכניות הלימודים בדרום אפריקה יכולות להצביע על פתרון אפשרי להתרחקות מהאמת ההיסטורית. הפתרון המצומצם, שננקט בתוכנית הלימודים המאוחרת יותר, הוא של הוראה משווה ואקדמית של סיפורים שונים, כדי שכל צד יכיר את עמדות הצד השני בעבר ויכיר בהן. הפתרון הרחב יותר, שיישומו אומנם נכשל, הוא של תוכנית הלימודים המוקדמת יותר שביקשה ליצור הזדהות רגשית של כל חלק באוכלוסייה עם הסיפור של החלק האחר.
5. קיומן של קבוצות שונות באוכלוסייה של כל מדינה מערער את הטענה לקיומה של זהות לאומית אחידה. לכן בקרב אלו המנסים להקנות זהות לאומית אחידה קיימת נטייה להתעלם ממגוון קבוצות שמהן מורכבת או הורכבה האוכלוסייה (פולין), להתעלם מתהליכים פנימיים בנייהן (סינגפור) או להציגם מעמדה של קבוצת הרוב (דרום אפריקה). השפה, התרבות וההיסטוריה של מיעוטים במדינה מודרים במקרים אלו מתוכנית הלימודים (פולין, הונג קונג וסינגפור) או שאזכורן מצומצם.
6. השינויים שעוברים התכנים הנלמדים בשירות המסרים הלאומיים והנטייה להתעלם מתתי-קבוצות בעלות מאפיינים שונים בלאום, עלולים להוביל לכמה תוצאות:
 - התנגדות של המורים שנדרשים להורות את התוכנית (דרום אפריקה, הונג קונג וחלקית גם פולין)

- **דחיית התוכניות להוראת זהויות לאומיות או החלפתן (דרום אפריקה והונג קונג).**
- **יעילות מוגבלת של התוכניות בשינוי תחושת השייכות הלאומית והתרבותית של תלמידים (הונג קונג).**

לכן חשוב להתאים את מטרותיה של תוכנית הלימודים לזהויות של קבוצות מיעוט בתוך הלאום האתני ובתוך קהילת האזרחים כולה, וכן לאקלים הציבורי שבה מבקשים להפעילה.

להרחבה

Baildon, M., & Ho, L. C. (2009). *Common insecurities: Understanding Social Studies in new contexts*. Paper presented at the National Council of Social Studies Annual Conference, Atlanta, GA.

[מחקר הדן בשימוש ברטוריקה להבנת עמדות של מדינות, ובוחן גם את הרטוריקה של מנהיגים בסינגפור]

Chong, K. M. (2012). *Perceptions and teachings of national identity and national education: case studies of Hong Kong's secondary school teachers*. (PhD dissertation), University of York.

[מחקר בנושא עמדות מורים על הוראת זהות סינית בהונג קונג]

Jaskulowski, K., Majewski, P., & Surmiak, A. (2018). Teaching the nation: history and nationalism in Polish school history education. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 77-91.

Jaskulowski, K., & Surmiak, A. (2017). Teaching history, teaching nationalism: a qualitative study of history teachers in a Polish post-industrial town. *Critical Studies in Education*, 58(1), 36-51.

[בשני המחקרים של ז'סקולוסקי ועמיתיו רואינו כ-60 מורים להיסטוריה ונשאלו על שימוש בתחום הדעת לצורך הוראת זהות לאומית. נמצא כי המורים רואים את מקצוע ההיסטוריה כמקצוע מְכַבֵּה אומה, מלמדים את תוכנית הלימודים כתוכנית להיסטוריה של אומה ומשתמשים בתכנים כדי ליצור תפיסה של זהות לאומית בקרב התלמידים]

Klar, Y., & Bilewicz, M. (2017). From socially motivated lay historians to lay censors: Epistemic conformity and defensive group identification. *Memory Studies*, 10(3), 334-346.

[מחקר הבוחן את הטעמים להזדהות עם "היסטוריה רשמית" לצד דחיית סיפורים חלופיים בפולין ובישראל]

Korostelina, K. (2008). History education and social identity. *Identity: an International Journal of Theory and research*, 8(1), 25-45.

[בחינה של מסרים פטריוטיים בספרי הוראת היסטוריה במדינות שנמצאות בקונפליקט עם שכנותיהן או בבידוד ממדינות אחרות, כגון צפון קוריאה, צפון אירלנד וטיוואן]

Masooa, M., & Twala, C. (2014). The Teaching of South African History in the Post-Apartheid Era: Towards Critical and Epistemological Criticisms. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20).

[מאמר הבוחן את האתגרים בהוראת ההיסטוריה של דרום אפריקה ואת השינויים שחלו בתוכניות הלימודים]

Morris, P., & Vickers, E. (2015). Schooling, politics and the construction of identity in Hong Kong: the 2012 'Moral and National Education' crisis in historical context. *Comparative Education*, 51(3), 305-326.

[מאמר המתאר את תוכנית הלימודים לחינוך ערכי ולאומי שהוצעה בהונג קונג בשנת 2010 ואת המאבק הציבורי כנגדה שהוביל לויתור עליה בשנת 2012]

Nucci, L., Krettenauer, T., & Narváez, D. (Eds.) (2014). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.

[ספר המקבץ הצעות להבניית ערכים בכיתה, בין השאר, על פי גיל התלמידים]

Weninger, C., & Kho, E. M. (2014). The (bio) politics of engagement: shifts in Singapore's policy and public discourse on civics education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 611-624.

[מאמר הסוקר את לימודי האזרחות בסינגפור וערכי הזהות המודגשים בהם]

4. אתגרים בהוראת אזרחות ורב־תרבותיות

4.1. הוראת אזרחות

מדינות מבקשות להנחיל לאזרחיהן תפיסת שייכות ושותפות. תפיסות אלו מחזקות את הלגיטימציה של מדינות בעיני האזרחים ומשמשות עבורם טעם לאזרחות מעורבת ופעילה (Mouristen & Jaeger, 2018). אחד מתפקידיהן הקלסיים של מערכות חינוך ציבוריות, מאז הקמתן במאה ה-19, הוא להנחיל נאמנות למדינה ומחויבות לערכיה (Haydn, 1999). אתגר בסיסי הוא ליצור מכנה משותף לכלל האזרחים ולהכיל את השונות ביניהם. החפיפה בין זהות לאומית וזהות אזרחית מחד גיסא, והסתירה ביניהן מאידך גיסא, הן הטעם להידרש לנושא בדוח זה.

4.2. רב־תרבותיות והתייחסות אליה במערכות חינוך ציבוריות

מאז מלחמת העולם השנייה חלו שינויים מפליגים בשיח על רב־תרבותיות: אזרחי מדינות רבות החלו לראות עצמם לא רק כאזרחי מדינה או בנים ללאום, אלא כמשתייכים גם לתת־קבוצות אתניות, תרבותיות ודתיות. בד בבד, אזרחים רבים החלו לראות עצמם גם כמשתייכים לקבוצות חוצות גבולות, למשל קבוצות דתיות, גזעיות או חברתיות. בחלק ממערכות החינוך הציבורי הדבר הוביל להוספת גישות לחינוך לרב־תרבותיות בתוכניות לימודים באזרחות.

עד שנות השבעים של המאה העשרים רוב מדינות המערב קידמו אידיאולוגיה של הטמעה תרבותית של המיעוטים (assimilation, "כור היתוך"). קבוצות מיעוט ומהגרים נדרשו לוותר על תפיסות העולם והערכים הייחודיים שלהם ולאמץ את ערכי המדינה, שהיו למעשה ערכי הקבוצה החזקה בכל מדינה. אידיאולוגיה זו ויישומה הובילו להדרה של קבוצות מיעוט, לניכור כלפי המדינה ולניתוק תרבותי שלהן ממנה.¹¹ השלכות אלו, יחד עם קידום שיח על רב־תרבותיות, הובילו לקריאה לעדכן את החינוך בנושאי זהות ואזרחות בהתאם לעמדות הרב־תרבותיות. לפי עמדה זו, על מערכות חינוך לסייע לתלמידים להבין את רשת הקשרים בין תרבות, לאומיות, נורמות חברתיות ועמדות מוסריות בהקשר של מדינתם ובהקשרים רחבים יותר. ייעודם של שיעורי אזרחות על פי אותה גישה הוא להטמיע בתלמידים אמונה בלגיטימציה של המשטר, לצד הבנה של נאמנויות לתת־קבוצות בחברה ולאדם באשר הוא אדם (Banks, 2014). זאת, בין השאר, כדי לייצר מחדש תפיסה של קהילתיות אזרחית (Mouristen & Jaeger, 2018). טענה זו אינה תיאורטית בלבד, ומערכות חינוך רבות מחזיקות בה בצורה כזו או אחרת. אולם מימוש שלה בתוכנית לימודים הוא משימה קשה.

עם זאת, עדיין מתקיימים מקרים שבהם המדינה מבקשת להנחיל למיעוטים את ערכי הרוב בשם התביעה לזהות אזרחית קבוצתית. בפרק הקודם נזכרה המדיניות הצרפתית של העלמת סממנים דתיים מוסלמיים מהחינוך הציבורי. דוגמה נוספת היא החינוך לערכים "דניים" שניתן בעבר הקרוב למהגרים (ראו להלן).

הדוגמאות בפרק זה מתארות בקצרה התמודדות של מדינות עם האתגר לייצר זהות לכלל האזרחים ולקדם ערכים של הקבוצה ההגמונית באוכלוסייה. ניתן ללמוד מהדוגמאות על דרכים להתמודדות עם הניגוד בתוכניות הלימודים בין העדפה של תרבות אחידה לבין הכרה במגוון אפשרויות לפרשנות תרבותית ומגוון תרבויות המתקיימות במדינה.

כמה מדינות יבחנו בחלק זה:

- **צרפת**, שבה האתוס האזרחי המונחל הוא עדיין אתוס של "כור היתוך" למרות הביקורת עליו.
- **דנמרק**, המציגה עמדה דומה בחריפותה, הפוגעת במהגרים.
- **אנגליה**, שבה הומרה הגישה הרב-תרבותית בהוראת אזרחות בגישה שנמנעת מהתחום ומהמחלוקות שהוא עלול לעורר.
- **אירלנד**, שבה העמדה הרב-תרבותית מודגשת כצורך ליצירת דו-שיח פורה בין קבוצות שונות וכן ונלמדים בה ערכים כלל-אנושיים.

4.3. תגובות לשינוי דמוגרפי אתני בתוכניות לימודים באזרחות

צרפת

לחינוך הציבורי בצרפת מטרה ברורה של יצירת "כור היתוך" חברתי (l'intégration) מצד אחד, ושל הכלה (inclusion) מצד שני (Banks, 2017). כאמור בפרק הקודם, החילון הוא עיקרון אזרחי בעל מעמד ייחודי בתפיסת האזרחות בצרפת. לפיכך הוא מודגש בהוראת האזרחות ואף מוצג בתוכנית הלימודים כעיקרון אזרחי-לאומי (O'Connor & Faas, 2012). זאת כחלק מעמדה המדגישה את הנחלת ערכיה של הרפובליקה הצרפתית בהוראת אזרחות.

המאבק הציבורי סביב לבישת החיג'אב ופשעי שנאה שאירעו בצרפת בעשור השני של המאה ה-21 הובילו להבנת הרשויות שהנחלת הזוהות באופן הזה כשלה (Banks, 2017). לכן, החל משנת 2015 הוצגה תוכנית חובה חדשה באזרחות לכיתות הנמוכות, שבה ניתן דגש רב יותר לערכים כלל-אנושיים ולפרשנות רחבה יותר ולא צרפתית בלבד לערכים של הרפובליקה כגון שוויון (Mouristen & Jaeger, 2018).

דנמרק

כמו מדינות צפון אירופיות אחרות, גם דנמרק קלטה מהגרים החל מתום מלחמת העולם השנייה, והיא מוסיפה לקלוט מהגרים גם היום. ניתן להגדיר את עמדת השלטון ואת עמדת הציבור כשמרנית, שכן מצופה מהמהגרים לקבל על עצמם את מערכת הערכים הדנית ואת התרבות הדנית. בשנות התשעים של המאה הקודמת נכתבה תוכנית לימודים באזרחות שמטרתה המוצהרת להרחיק את התלמידים מעמדה רב-תרבותית ולקרבתם למורשת הדנית. נוסף על כך, נוצרו תכנים ייחודיים לבני מהגרים במטרה להנחיל להם באופן מזורז תרבות "דנית".



מדיניות זו התחזקה מאז שנות ה-2000, שכן הממשלה השמרנית קידמה תפיסה של לאומיות אורגנית, ולפיה המדינה היא ביטוי טבעי ולגיטימי לרצון של האומה. תוכנית הלימודים באזרחות משקפת עמדה זו. נראה שלהוראת היסטוריה תפקיד חשוב יותר מהוראת אזרחות בבינוי זהות לאומית. ואכן, בשנים האחרונות הדגש על הוראת אזרחות הוסט חלקית לכיוון הוראת ידע במקום הנחלת זהות (Mouristen & Jaeger, 2018). אולם בהוראת האזרחות בדנמרק, שהיא בגדר לימודי חובה בכיתות ז'-ט', עדיין יש היבט מובחן של הנחלת זהות אזרחית-לאומית יציבה ואחידה, ללא התייחסות לתת-קבוצות באוכלוסייה (Fernández & Jensen, 2017).

אנגליה



בתחילת שנות ה-2000 ביקשה מערכת החינוך הבריטית למצוא דגם הוראה שיכיל את המהגרים ואת ילדיהם בזהות האזרחית הבריטית. לפיכך נבנתה תוכנית לימודים באזרחות שביקשה להתמודד עם תפיסות לאומניות באמצעות הוראת זהות כלל-אנושית. יש שביקרו את התוכנית על התעלמותה מבעיות מבניות בחברה הבריטית, כגון אי-שוויון וגזענות.

מאז עלתה לשלטון הממשלה השמרנית בשנת 2010, אחת ממטרות תחום הדעת אזרחות היא הנחלת גאווה לאומית במורשתה של האימפריה הבריטית. הדבר נתפס כפוגעני בעיני חלק מאוכלוסיות המהגרים שהשתקעו בבריטניה (O'Connor & Faas, 2012). התפתחויות נוספות בשנים האחרונות כוללות ירידה במעמדה של הוראת האזרחות וצמצום התכנים הנלמדים: בשנת 2013 בוטלה החובה ללמד את תחום הדעת בחטיבת הביניים, והוא נותר תחום חובה רק בחטיבה העליונה. כמו כן, יותר מוסדות חינוך יכולים לבחור לא ללמד את התחום גם בחטיבה העליונה. נוסף על כך, התכנים שעסקו בהבנת התהליך הפוליטי, בסוגיות אזרחיות הנוגעות לחיי התלמידים ובהנחלה של דגם לאזרחות פעילה נזנחו או צומצמו. במקום זאת לומדים התלמידים בעיקר היסטוריה של מערכת החוקים הבריטית ומודגשת בפניהם חשיבות ההתנדבות בקהילה (Kisby, 2017).

אירלנד



כאמור, מרבית האירים רואים בכנסייה הקתולית וברפובליקה של אירלנד מקשה אחת. אולם באירלנד חיים גם אירים שמשתייכים לכנסייה הפרוטסטנטית, וכן מהגרים המהווים מיעוטים דתיים ואתניים במדינה. לעובדה זו חשיבות בזיכרון ההיסטורי של האירים, בשל המאבקים בין זרמים דתיים באירלנד בעבר, הן במדינתם הן בצפון אירלנד השכנה. לפיכך, לימודי האזרחות באירלנד מדגישים את המכנה המשותף לקהילות השונות במדינה ואת תלות הגומלין ביניהן. מאותו טעם, תוכנית הלימודים אינה מתייחסת רק להיבטים של לאומיות אירית, אלא גם מבקשת להבנות לתלמידים תודעה של "אזרחי העולם". תפיסת עולם כזו מתייחסת בעיקר לזכויות אדם כלל-אנושיות ולחשיבות הציות לחוקים על מנת לכבד זכויות אלו. עם זאת, יש לציין שזכויות האדם מתוארות מנקודת מבט אירופית, ושתפיסת האזרחות הנלמדת אינה מתנגדת ללאומיות אלא רק מצמצמת את ההתייחסות אליה (O'Connor & Faas, 2012; Niens & McIlrath, 2010).



יש לציין שתחום האזרחות נתפס כמשני בעיניהם של אנשי חינוך ותלמידים, ביחס לתחומים אחרים בתיכונים באירלנד. המקצוע ממוקד תוכן ולא ממוקד בהעצמת התלמידים כאזרחי העתיד. כמו כן, הפער בין המשטר בבית הספר לבין הערכים האזרחיים מקשה על הנחלת תפיסה של מעורבות אזרחית (Duggan, 2015). במילים אחרות, בעוד שמערכת החינוך מבקשת להורות תפיסה אזרחית מכילה בתחום דעת זה, האפשרות בפועל לקדם ערכים אלו מוגבלת.

לסיכום פרק זה

1. תפיסות הלכידות האזרחית והלכידות הלאומית שמערכות חינוך מבקשות להנחיל עלולות לסתור זו את זו כאשר לומדים על המדיניות כלפי מיעוטים וכלפי קבוצות שונות באוכלוסייה.
2. קבוצות מיעוט נתפסות כמאיימות על הזהות האזרחית, בעיקר בעיני משטרים שמרניים (דנמרק, צרפת ואנגליה כיום), ובעיקר כאשר המשטר מזהה את הזהות האזרחית עם הזהות הלאומית.
3. תוכניות הלימודים באזרחות מבקשות לעגן את הלגיטימציה של משטרים בערכים כלל-אנושיים, כגון הזכות להגדרה עצמית והזכות לייצוג (אנגליה בעבר ואירלנד). לכן על מחברי תוכניות לימודים לקחת בחשבון זכויות בסיסיות כמו שוויון וסובלנות לשונות.
4. במקביל לכך, תוכניות הלימודים מבקשות להטמיע ערכים של רוב האוכלוסייה או של הקבוצה ההגמונית בה, לכלל הקבוצות באוכלוסייה (צרפת ודנמרק). ניגוד פנימי זה, בין מסגרת ערכים כלל-אנושיים למסגרת ערכים של קבוצה אחת משמר תחושות ניכור שחשות קבוצת הרוב וקבוצות המיעוטים במדינות, אלו כלפי אלו.
5. האתגר הבסיסי בהוראת זהות, שבא לידי ביטוי גם בתוכניות להוראת אזרחות, הוא יצירת זהות אזרחית מכילה. זהות כזו אמורה לכלול גם התייחסות מאוזנת לקבוצות מיעוט במסגרת הוראת האזרחות. הדוגמה הבריטית מתחילת שנות האלפיים והדוגמה האירית כיום מצביעות על כיוון לכך, משום שבמדינות אלו יש הפרדה בין זהות של הלאום על בסיס דתי לבין זהות של אומה על בסיס אזרחי.

להרחבה

Banks, J. A. (2014). [Diversity, group identity, and citizenship education in a global age](#). *Journal of Education*, 194(3), 1-12.

Banks, J. A. (2017). [Failed citizenship and transformative civic education](#). *Educational Researcher*, 46(7), 366-377.

[בשני המאמרים, מצביע בנקס על עמדות הנוגדות תפיסות כלל-אנושיות בהוראת אזרחות במערכות חינוך. עמדות אלו נתפסות כפוגעות במהגרים וכגורמות להן להימנע מאימוץ אזרחות. המחבר מציע תוכניות לימודים באזרחות שמכילות עמדות וזהויות של מהגרים ומתכללות אותן לזהות אזרחית רב-תרבותית]

Duggan, P. (2015). *Citizenship education in Irish secondary schools: The influence of curriculum content, school culture and stakeholder perspectives*. PhD Diss, University College Cork.

[מחקר לתואר שלישי על מערכת החינוך האירית, הבוחן את מקומה של תרבות בית הספר בהוראת זהות לאומית]

Faas, D., & Ross, W. (2012). Identity, diversity and citizenship: A critical analysis of textbooks and curricula in Irish schools. *International Sociology*, 27(4), 574-591.

[בחינה של תוכניות לימודים באזרחות באירלנד, והדרך שבה הן מתייחסות למהגרים]

Fernández, C., & Jensen, K. K. (2017). [The civic integrationist turn in Danish and Swedish school politics](#). *Comparative migration studies*, 5(1), 5.

[מחקר על הוראת זהות לאומית בדנמרק השמרנית ובשוודיה הפלורליסטית, בהקשר של הכלת מיעוטים]

Haydn, T. (1999). Citizenship and School History: in Defence of, or as a Protection Against the State?. *School Field*, 10(3/4), 33-46.

[בחינה של תנודות בשיח הציבורי על תפקיד מערכות חינוך לחנך לנאמנות למדינה, בדגש על ארצות הברית ובריטניה]

Mouristen, P., & Jaeger, A. (2018). [Designing Civic Education for diverse Societies. Models, tradeoffs and outcomes](#). Brussels: Migration Policy Institute Europe

[דוח המשווה בין עמדות שונות של מתווי מדיניות באירופה ביחס למטרות של הוראת האזרחות וביחס לשיטות ההוראה. נוסף על כך הדוח מצביע על האתגרים של תחום דעת זה, בעיקר בהקשר של חברות רבות-תרבותיות]

Kisby, B. (2017). ['Politics is ethics done in public': exploring linkages and disjunctions between citizenship education and character education in England](#). *Journal of Social Science Education*, 16(3), 7-20.

[מאמר הסוקר את התפתחות לימודי האזרחות בבריטניה ומשווה אותם ללימודי ההתפתחות האישית ((education character]

O'Connor, L., & Faas, D. (2012). The impact of migration on national identity in a globalized world: a comparison of civic education curricula in England, France and Ireland. *Irish Educational Studies*, 31(1), 51-66.

[מחקר על הוראת זהות בתוכניות לימודים באזרחות באנגליה, צרפת ואירלנד. המחקר בוחן כיצד מלמדים על זהות ועל דת ומצביע על פערים בין עמדות כללי-אנושיות ועמדות לאומיות בתוכניות הלימודים]

Niens, U., & McIlrath, L. (2010). [Understandings of citizenship education in Northern Ireland and the Republic of Ireland: Public discourses among stakeholders in the public and private sectors](#). *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(1), 73-87.

[מחקר משווה על הוראת האזרחות ברפובליקה של אירלנד ובצפון אירלנד]

5. דיון: אתגרים מבניים בהוראת זהות לאומית (national identity)

הוראה של זהות אזרחית, לאומית, תרבותית ודתית וכן הקניית זהויות כאלו הן חלק בלתי נפרד מהתפתחות החינוך הציבורי במדינות הלאום במאתיים השנה האחרונות. לימודים העוסקים בנושאים אלו הם בעלי מאפיינים ערכיים בסיסיים למדינה ולכן משתנים במקביל לשינויים פוליטיים במדינה ובמקביל לשינויים בעמדות הציבור. אף כי המקרים שנסקרים בדוח זה שונים אלו מאלו, בכל המקרים מדובר בתכנים ובתוכניות שיש בהם מכשולים מבניים ושנוטים למשוך חיצונית ביקורת. ניתן למנות ארבעה אתגרים מרכזיים:

1. קושי מבני בהוראה מאוזנת של דת המדינה

באופן מסורתי חינוך על דת היה חינוך דתי. נוסף על כך, במדינות שבהן הדת אינה מופרדת מהמדינה או שההפרדה התרחשה בשנים האחרונות, קיימת נאמנות לממסד הדתי הרשמי של הלאום (למשל לכנסייה הנורווגית) ולזיהוי בין זהות לאומית וזהות דתית (למשל באירלנד).

שינוי השיח והדגשת הזכות לחופש המצפון הובילו לניסיונות להפוך את ההוראה הדתית להוראה מאוזנת על אודות דת; ואולם בדוגמאות שנסקרו בדוח זה לא נמצא ניסיון שצלח, גם כשהיה רצון כן של הרשויות להתמודד עם ביקורות מצד ציבור חילוני או מבני מיעוטים דתיים במדינה.

בדוגמאות הוצגו מדינות שלדת הלאומית בהן יש מקום מכריע בתוכניות הלימודים על אודות דת (אירלנד, נורווגיה ושוודיה). הלימודים על אודות דת מבוססים על עמדה ולפיה הדתות הלאומיות הן בעלות מעמד טבעי במדינה ו"נכונות" יותר מדתות אחרות. מטעם זה, נראה שגם הוספת תכנים "מאזנים" העוסקים בדתות אחרות טרם פתרה את הבעיה. זאת משום שתכנים אלו נלמדים מנקודת המבט של דת הלאום, ולא באופן מאוזן.

נוסף על כך, נראה שגם עמדות חילוניות "אדוקות" עלולות לפגוע בהוראה על אודות הדת. במדינות הספורות המקדשות כיום את החילון, כגון צרפת, נראה שהחילון עצמו הופך ל"דת המדינה" והמסרים החינוכיים נתפסים כאנטי-דתיים. כמו כן, במקרים שבהם דעת הקהל הלאומית פלורליסטית יותר מזו שמציגה מערכת החינוך בנושאי דת (שוודיה), לימודי הדת עלולים ליצור ניכור בקרב הלומדים, והניכור פוגע במטרת תוכנית הלימודים.

2. קושי מבני במעבר בין הוראת ידע על אודות תרבות ומורשת לאומית לבין הטמעת הזיקה למורשת זו

הוראת הזהות והמורשת הלאומית נתפסות כנושא רגיש שלא מרבים לעסוק בו באופן ישיר, אלא באופן עקיף או תומך.¹² במדינות המנהיגות תהליך של בניית אומה, מוטמעות תוכניות חינוכיות באמצעות התבססות על תוכנית הלימודים בהיסטוריה (דרום אפריקה,

12 התוכנית היחידה של לימודי לאום שנמצאה בסקירה היסודית לצורך כתיבת דוח זה שייכת למשרד החינוך של איחוד האמירויות הערביות (Almehairi, 2015; UAE, year not mentioned).

פולין והונג קונג), התבססות על שיעורים "כלליים" (סינגפור) או על פעילויות חינוכיות וחברתיות שאינן חלק מתוכנית הלימודים (הונג קונג). ברוב המקרים הנסקרים בדוח שבהם הונהגה תוכנית לימודים לחיזוק הזיקה ללאום, התעוררו קשיים ביחס לסיפור המוצג בתוכנית: או שהסיפור של קבוצת הרוב דחק סיפורים אחרים, או שהמידע העובדתי הוצג באופן מסולף, במטרה לקדם את הוראת הזהות הלאומית.

3. התעלמות מבנית מהבדלי זהות הנתכסים כמהותיים בעיני חברי קבוצות המשנה

הוראה של זהות לאומית-אזרחית מבקשת לגשר על שונות בתוך הקבוצה, וזו הסיבה להתעלמות מהבדלי זהות. יתרה מזו, יוצרי התוכנית מאמצים דגם של חבר בקבוצה הלאומית. דגם זה נבנה על פי רוב בדמותה של הקבוצה החזקה והמשפיעה ביותר בקרב האוכלוסייה. הדבר בא לידי ביטוי בולט ביחס למהגרים: לכאורה הם נהנים מהכנסת אורחים לפי אמות מידה כלל-אנושיות ואף מוזמנים עקרונית להצטרף לקבוצה הלאומית; אולם למעשה הם נדרשים לוותר על מורשתם, בעוד שאימוצם לחיק הזהות הלאומית מותנה בהסכמת קבוצת הוותיקים (ארה"ב, צרפת ודנמרק). אומנם ישנן מדינות המוכנות להגמיש את תפיסת הלאום שלהן ולהדגיש ערכים של רב-תרבותיות (אנגליה ואירלנד), אך גם במדינות אלו הגמישות מוגבלת על ידי תכתיבים של המדינה (אימוץ השפה האנגלית) או של החברה (הדומיננטיות של הכנסייה הקתולית באירלנד, שפרוטסטנטים ומהגרים צריכים להפנים אותה).

4. האופן שבו מורים מבינים את תוכנית הלימודים, המידה שבה הם מזדהים עימה ומידת החופש שלהם לפרשה

מורים המתנגדים לתוכנית הלימודים יכולים להורות אותה באופן חלקי (הונג קונג), ללא הזדהות (שוודיה) או אף להתנגד לה בגלוי (דרום אפריקה). מורים שמאמצים את תוכנית הלימודים עשויים לשנות את מטרותיה המקוריות לפי הבנתם (אירלנד) או להסכין עם הפגיעה בתחום הדעת שהם מלמדים (פולין) או בערכים כלל-אנושיים כשוויון (סינגפור וצרפת).

מסקירת תוכניות הלימודים במדינות השונות עולים כמה כיוונים להתמודדות עם אתגרים מובנים אלו:

1. אומנם הניסיון להורות סיפור היסטורי משותף בדרום-אפריקה לא צלח והפך להוראה של הסיפור של קבוצת הרוב; אך קיימת אפשרות תיאורטית ללמוד היסטוריה של לאום, עם או חבל ארץ, באמצעות יצירת הזדהות עם יותר מסיפור אחד. ההתרחקות מהזהויו של סיפור לאומי יחיד יכולה לקדם הבנה של מורכבות ההיסטוריה והזדהות עמה, וכך לתרום להטמעה של זהות לאומית בזהות האישית.

2. פיתרון דומה לזה שנמצא לכישלון בדרום-אפריקה. כזכור מדובר ביצירת תוכנית לימודים שמציגה כמה סיפורים של קבוצות המרכיבות את הלאום, ולמידה שלהם במקביל. בהוראה כזו תלמידים יכולים להזדהות עם סיפור של הקבוצה האתנית או

הקבוצה התרבותית שהם חשים שייכים לה, ובמקביל לראות כיצד תלמידים אחרים מזדהים עם סיפורים מקבילים. המסר לתלמידים הוא רב-תרבותי ומכבד הן את זהותם האישית, הן את זהותם של חברי קבוצות אחרות בלאום או באומה.

3. המקרה הנורווגי, שבו נאלצו הרשויות לשנות את תוכנית הלימודים על אודות דת כתוצאה מהתערבות גורמים על-לאומיים, מצביע על חשיבות ההכלה של עמדות מיעוטים בסיפור הדתי של תרבות או לאום מסוימים. העמדה המצדיקה זהות לאומית בעלת רכיב תרבותי חייבת להצדיק זהויות לאומיות ותרבותיות אחרות, גם אם הן מופיעות בתוך מסגרת המדינה. לכן נראה שבתכנון תוכנית לימודים הנוגעת לזהות דתית של לאום, חשוב להתייעץ עם מיעוטים דתיים ואחרים המשתייכים ללאום, ולמצוא דרכים להתייחס באופן מכבד לאמונותיהם ולאורח חייהם.

4. המקרה האירי מצביע על אפשרות להרחיק את הזהות הדתית הנתפסת כזהות לאומית מן הזהות האזרחית. האירים הפרוטסטנטיים הם מיעוט דתי במדינה ומודרים מהזהות הדתית המשותפת לרוב אזרחי המדינה. אולם תוכנית הלימודים באזרחות מדגישה שהדת הקתולית אינה דת המדינה, והאירים הפרוטסטנטיים נוטלים חלק בזהות האזרחית המשותפת. נראה אפוא שקיים דגם המפריד בין הוראת זהות תרבותית ודתית להוראת זהות אזרחית.

5. מהמחקר על תוכנית הלימודים להנחלת זהות סינית בהונג קונג עולה שלתוכנית המתבססת על טקסטים יש יכולת השפעה מוגבלת על הוראת זהות תרבותית ולאומית. זאת משום שתחושת הזהות הלאומית והתרבותית של תלמידים ושל מורים נקבעת מגורמים רבים, ובראש ובראשונה ממציאיות חייהם. נראה שחשוב לנסח את מטרותיהן של תוכניות להוראת זהות באופן זהיר שלא נתפס כפוגע בקבוצות באוכלוסייה.

להרחבה

Almehairi, A. A. S. (2015). [Cultural Identity and Transliteration in the UAE Educational Curriculum](#) (Master Thesis). Sharjah, United Arab Emirates.

[מחקר העוסק באופן שבו אזרחים זרים לומדים לימודי לאום באיחוד האמירויות]

UAE, Year not mentioned. [UAE National Education and Social Studies Learning outcomes for all domains and subjects \(from K1 to 12th Grade\)](#)

[לימודי לאום הם מקצוע חובה באמירויות הערביות]

6. נספח

6.1. תודות

כחלק מתהליך הכתיבה של דוחות מת"ת אנו מתייעצים עם חוקרות, חוקרים, נשות שטח ואנשי שטח. זאת לצורך כתיבת דוח מקיף, המותאם לשדה החינוך בישראל והולם את צורכי המזמינים. רבות מההערות שקיבלנו שולבו בדוח זה. הערות הנוגעות להקשר הישראלי והערות המרחיבות את היריעה ומפנות לדיון ולמחקר עתידיים שולבו בנספח שלפניכם. אנו מודים לכל מי שסייעה וסייע בחוות דעת ובהערות. רשימה אלפביתית לפי שמות משפחה מופיעה להלן:

יובל אוליבסטון, ראש אגף מורשת, משרד החינוך
טליה אפיק גרוסמן, מפמ"רית מחשבת ישראל
ד"ר איתי אשר ז"ל, המדען הראשי, משרד החינוך
ד"ר אוהד דוד, מכללת לוינסקי לחינוך
ד"ר רחל ורצברגר, אוניברסיטת אריאל בשומרון
יובל סרי, מפמ"ר תרבות יהודית-ישראלית, משרד החינוך
פרופ' מנחם פיש, אוניברסיטת תל אביב
ענת צידון, מפמ"רית תנ"ך, משרד החינוך
ד"ר אריה קיזל, אוניברסיטת חיפה.

6.2. הערות כלליות, הרחבות נדרשות ודיוקים

הדוח מרתק ומחדש, ונוגע בסוגיות יסוד שאגף מורשת עוסק בהן כל הזמן. יש חשיבות רבה בבחינת תוכניות לימודים בנושא דת ולאום במדינות אחרות בעולם. בחינה כזו מאפשרת למובילי מדיניות לפעול בהקשר אוניברסלי ולא רק מקומי, ולהתחשב במחקר הקיים ולא רק באינטואיציות. ההפרדה בין חינוך דתי לחינוך על דת היא הפרדה נכונה, וכך גם ההבחנה בין שכבות גיל. כדאי להרחיב על ההתאמה בין המטרה של התוכנית לאקלים הציבורי. מעניין היה לפרט מה פרופיל המורים המלמדים את תחומי הדעת המשיקים לזהות לאומית. חשובה ההדגשה של המורים כמפרשים את תוכניות הלימודים, במיוחד לגבי התוכנית בארץ הכוללת תכנים עקרוניים, אתר וספרי הלימוד. המורים מפרשים את חומרי הלימוד לפי עולם הערכים ותחומי העניין שלהם, צורכי הכיתה וההקשר הקהילתי שבו נטוע בית הספר. כך, במהלך השיעור גם התלמידים יכולים להשפיע על תוכנית הלימודים. לכן חשוב לדייק ולציין באיזה סוג של תוכנית לימודים מדובר: סילבוס עקרוני, ספרי לימוד מאושרים או תוכנית הלימודים המתפתחת בכיתה. בקרוב עתיד להתפרסם מאמר העוסק בנושא זה.¹³

13 דוד, א' (בדפוס). כששיח זהות כוגש אידיאולוגיה חינוכית: הפוטנציאל הקוריקולרי בהוראת נושא "תכנית החלוקה". דפים.

6.3. ההקשר הישראלי

הדוח מראה שבמדינות רבות מערכות חינוך מתמודדות עם הוראה של לאומיות ושל דת. כמו כן, נראה שבמדינות אלו מתקיימים תהליכים של משא ומתן על רכיבי זהות אלו, בדומה לתהליכים שמתרחשים לצד התוכנית לתרבות יהודית-ישראלית בישראל.

האתגרים בהוראת יהדות ובהוראה של ידע על אודות הלאום מוצגים היטב בדוח.

מסקנה מרכזית שעולה מהדוח היא שיש לשלב בתוכנית הלימודים בארץ הוראת ידע, הוראה חווייתית ושיח בנושא זהות.

הדוגמאות שהוצגו בדוח אינן חופפות לגמרי לתחום הוראת תרבות יהודית-ישראלית:

1. לא ניתנה דוגמה בדוח לתוכנית שמבקשת להורות זהות תרבותית המבוססת גם על דת וגם על לאום.

2. רבות מהדוגמאות בדוח הן של הוראה מחייבת (לימודי ליבה) לכלל האוכלוסייה ולא רק למגזר מתוכה. כיוון שבארץ מדובר בתוכנית שמיועדת למגזר אחד בלבד, הצורך לדון ביחסים בין-תרבותיים או בין-דתיים מועט באופן יחסי לדוגמאות המוצגות בדוח.

3. חלק מהדוגמאות עוסקות במדינות שרוב האוכלוסייה בהן ילידית, ומשתלבים בהן מהגרים, למשל ארצות מערב אירופה. בשונה מהן, ישראל היא מדינה שמתבססת על הגירה ולכן ההטרוגניות בה היא מבנית. בחינוך לזהות לאומית השאלה החשובה ביותר היא שאלת הקולקטיביות והסולידריות הישראלית, מתוך הכרה בהתגוננות של האוכלוסייה.

עולה מהדוח שתוכניות לימודים של זהות לאומית יכולות להיבנות לפי דגם מכיל יותר. ב"תרבות יהודית ישראלית" למשל ישנם פרקים על עולמם של יהודים בארצות האסלאם, בהסתמך על מסקנותיה של ועדת "הסיפור השלם". עם זאת, התוכנית מציגה את היהדות הלאומית והתרבותית בארץ כיהדות אורתודוקסית בלבד. יש מקום להכניס גם תכנים על תרבות חילונית וכן על יהדות רפורמית וקונסרבטיבית. נוסף על כך, יש מקום להתייחס לישראלים שאינם יהודים.

כמו כן, נראה כי תוכניות מבטיחות הן המעודדות את התלמידים ליחס רפלקטיבי כלפי התכנים הנלמדים. כלומר, הן ממפות היבטים בזהות לאומית ומעודדות את התלמידים לבחון את עצמם ביחס להיבטים אלו.

באופן כללי, כדאי למשרד להגות גם תוכנית המציגה את כל גוני האוכלוסייה, לצד תוכניות המורשת המגזריות.