

חומרי רקע

ליום עיון "העומדים מן הצד"
בנושא מאבק בגזענות
וחינוך לסובלנות

מרכז TEC, מכון מופ"ת
17.3.2021



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

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים



טכנולוגיה, חינוך, ושונות תרבותית
تكنولوجيا، تربية وتعددية ثقافية
Technology, Education and Cultural Diversity



היבטים פילוסופיים של חינוך לערכים במדינת ישראל

פרופ' חנן אלכסנדר

משרד החינוך אימץ את שלושת היעדים של תוכניות הלימודים שקבע ארגון ה-OECD - להעביר או להבנות ידע, מיומנויות וערכים. בעוד שלגבי השאלה כיצד לומדים ומלמדים ידע ומיומנויות וכיצד מודדים ומעריכים הצלחה בתחומים אלו קיימת הסכמה רחבה בין קובעי מדיניות, אקדמאים ואנשי חינוך, השאלה כיצד מחנכים לערכים ומודדים הצלחה בתחום זה נותרה פתוחה.

לפיכך, פנה משרד החינוך אל היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך בבקשה לכנס ועדת מומחים בנושא "חינוך לערכים: קווים מנחים למדידה והערכה". תפקידה של ועדה זו הוא להמליץ על דרכים לעדכון הפרקטיקה ושיטות ההערכה של החינוך לערכים ולהתאימם לסטנדרטים הנהוגים בחינוך בתחום הידע והמיומנויות.

המסמך שלהלן הוא חלק מתוך פרק שייכלל במסמך המסכם את עבודת הוועדה ויעסוק בהיבטים פילוסופיים של חינוך לערכים. הפרק נכתב על ידי פרופ' חנן אלכסנדר, אוניברסיטת חיפה, יו"ר ועדת המומחים של היוזמה לנושא החינוך לערכים. המסמך המסכם צפוי להתפרסם בנובמבר 2021. את פעילות הוועדה מרכזת ד"ר נירית טופול.

1. לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו;
2. להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים;
3. ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל;
4. ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה, ולחנך לכבדם;
5. לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כשרונותיהם השונים, להרחיב את אופקיהם התרבותיים ולחשפם לחוויות אמנותיות, והכל למיציא מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות;
6. לבסס את ידיעותיהם של הילד והילדה בתחומי הדעת והמדע השונים, ביצירה האנושית לסוגיה ולדורותיה, ובמיומנויות היסוד שיידרשו להם בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית, ולעודד פעילות גופנית ותרבות פנאי;
7. לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים;
8. להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו;
9. לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתימה לצדק חברתי במדינת ישראל;
10. לפתח יחס של כבוד ואחריות לסביבה הטבעית וזיקה לארץ, לנופיה, לחי ולצומח;
11. להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסיה הערבית ושל קבוצות אוכלוסיה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל;
12. לחנך להכרה בקדושת החיים ולהנחיל תודעת בטיחות וזהירות, לרבות בטיחות בדרכים;
13. לחנך לשירות משמעותי בצבא הגנה לישראל או לשירות לאומי-אזרחי כהגדרתו בחוק שירות לאומי-אזרחי, התשע"ד-2014.

* מטרות החוק שוננו מספר פעמים במספר שנים שונות.

1. הדמוקרטיה במדינת ישראל

ישראל היא מדינה דמוקרטית ויהודית, אבל איזה סוג של דמוקרטיה היא? ובכן, על פי מטרות 8 ו-11 של חוק החינוך, ישראל היא בהחלט מדינה דמוקרטית ליברלית, שכן היא מבטיחה זכויות אזרח לכל אזרחיה, גם אם זכויות אלו לא תמיד יוצאות אל הפועל בהתאם לדרישות הצדק. אולם, לא מדובר בדמוקרטיה ליברלית מקיפה כהגדרתו של קנט, ולא בדמוקרטיה ליברלית פוליטית כהגדרתו של רולס, מאחר שיש למדינת ישראל מחויבות מיוחדת כלפי אזרחיה היהודים, תרבותם ומסורותיהם. נוסף על כך, ישראל היא לא דמוקרטיה רב תרבותית כפי שזו מוגדרת בידי ניאורמרקסיסטים כמו הברמס, על אף שהיא חברה של תרבויות רבות. זאת מאחר שכמו רפובליקות תרבותיות, לאומיות או אתניות אחרות, היא נותנת פריבילגיות מיוחדות ליהודים - הן כיחידים והן כעם - לשפתם הלאומית ולתרבותם.

למעשה ישראל היא, או צריכה לשאוף להיות, דמוקרטיה דיונית, מגוונת וקהילתנית, כהגדרתם של טיילור, סנדל, וולצר, ברלין וגוטמן (Taylor, Sandel, Walzer, Berlin, & Guttman). עליה להיות קהילה של קהילות ולא רק של יחידים, דמוקרטיה רפובליקנית בין רפובליקות אחרות.

הדבר רומז גם לקרבה לעקרונות "האתיקה של היחסים הדיאלוגיים" - לפי השקפה זו, מאחר שמדינות ליברליות מבטיחות את זכותם של אזרחיהן לבחור דרך חיים, עליהן להגן על זכות זו ולספק מבחר של טובין התומכים בדרכי חיים שונות לבחירת האזרחים. בדומה לכך, מאחר שהאזרחים מבססים את החלטותיהם בנוגע למדיניות ציבורית בחיים שאותם הם בוחרים לעצמם, חייבים אותם טובין שעליהן החברה הליברלית מגינה ושומרת להיות איתנים או גדושים די הצורך.

בהתבסס על עיקרון הפלורליזם הערכי,¹ ישראל היא חברה רב-תרבותית כפי שעולה ממטרה 11 של חוק החינוך, רב תרבותית במובן התיאורי ולא במובן של שוויון זכויות או בזה המעוגן בחוק. המדינה מקבלת את ההנחה שערכים מתבטאים במסגרת תרבויות ומסורות רבות, ועליה לדאוג לשמר את החופש לבטא אותן כל עוד אינן מונעות את חופש הביטוי של תרבויות ומסורות אחרות. אחת המטרות החשובות של הפוליטיקה בחברה כזו היא לגשר על הפערים ולאפשר לכל האזרחים חיים משותפים בשלום. אחד האתגרים החשובים של מערכת החינוך הוא להכין את אזרחי העתיד למשימה זו.

עיקרון זה של פלורליזם ערכי הוא גם רעיון אתי שלפיו מדינה יהודית יכולה להיות רפובליקה תרבותית, לאומית ואתנית העושה שימוש במשאבי המדינה כדי להגן על התרבויות והמסורות של עם אחד ולקדמן בתנאי שהמדינה מאפשרת גם לתרבויות ולמסורות אלטרנטיביות להתקיים בה ומגינה עליהן באותו אופן, כל עוד מדינות אחרות מפנות גם הן משאבים לקידום תרבויות ומסורות אלו ולהגנה עליהן.

סוכנות, דיון וערכים משותפים

לתפיסה זו של דמוקרטיה שתי השלכות חשובות. ראשית, על פי התפיסה הקהילתנית של העצמי יש להתייחס לילדים הצעירים שברצוננו לחנך כבני אדם עם מטען כלשהו או כסוכנים מוסריים (Moral agency).² אותם ילדים אינם יצורים רציונליים נעדרי מטען מוסרי כלשהו כהשקפת הליברליזם המקיף או הפוליטי. הם גם אינם יצורים לא רציונליים נעדרי מטען מוסרי כהשקפתה של מסורת פילוסופית אחרת הידועה בשם אמוטיביזם (רלטיוויזם מוסרי), הרואה בערכים ביטויים סובייקטיביים של העדפות רגשיות.

בתגובה לשני תיאורים אלו, טיילור מבחין בין ערכים חזקים וחלשים. ערכים חזקים מגדירים איזה מין אדם אנחנו בוחרים להיות. למשל, האם ננסה להציל חבר מאש הקרב או נבחר להימלט ולהציל את נפשנו. ערכים חלשים, לעומת זאת, מבטאים העדפות זמניות. למשל, האם להזמין היום בגלידרייה גלידה בטעם וניל או בטעם שוקולד. בניגוד לערכים חלשים המתבססים רק על תחושת אישיות, גחמות או תשוקות, ערכים חזקים נוצרים בדיאלוג עם ישויות מעבר לעצמי, כגון קהילה, היסטוריה, טבע או אלוהים. דיאלוג מסוג זה הוא הבסיס להגדרת הרכיבים העיקריים של הסוכנות האנושית: הגדרה עצמית, הבעה עצמית וביקורת עצמית.

1 פלורליזם ערכי הוא הכרה בכך שישנם ערכים נכונים וחשובים במידה שווה הסותרים זה את זה.

2 סוכן מוסרי הוא אדם עצמאי המסוגל להבחין בין טוב ורע, בעל שיקול דעת ויכולת שיפוט מוסרית.

חנן אלכסנדר, יושב ראש ועד המומחים של היוזמה לנושא החינוך לערכים וכותב הפרק שעליו מתבסס מסמך זה, טוען ברוח זו כי כדי שלערכים חזקים תהיה משמעות אתית, ובמילים אחרות כדי שסוכנים אנושיים יהפכו לסוכני מוסר, יש להניח גם שהם נהנים מחירות, מאינטליגנציה מוסרית ומיכולת לטעות. כלומר מהחירות לבחור דרך חיים, מהאינטליגנציה המאפשרת להבדיל בין טוב לרע בחיים שבחרו לעצמם ומהיכולת לטעות הן בחיים שבחרו והן במסלולים שבחרו במסגרת חיים אלו.

החינוך בישראל, לטענתנו, צריך לשאוף לחנך אזרחים כך שיהיו גם בני אדם וגם סוכנים מוסריים, עם יכולת הגדרה עצמית, ביטוי עצמי וביקורת עצמית. אנשים שיש להם חירות אישית, אינטליגנציה רגשית ויכולת לטעות. כך יהיה בכוחם לגבש ערכים אתיים חזקים ולא רק העדפות אישיות חלשות. לא מדובר רק בטיפוח היכולת לפתח ערכים חזקים, אלא גם ביכולת לעשות כן באמצעות דיאלוג ודיונים בנוגע לגרסאות שונות של אותם ערכים.

שנית, ברגע שאנו מחליפים את האדם הרציונלי או הבלתי רציונלי הנעדר מטען מוסרי באדם המעגן את סוכנותו המוסרית בתרבות מסוימת, רעיון הערכים האוניברסאליים כבר אינו תקף, שכן לא ניתן עוד להניח רציונליות אוניברסאלית שתצדיק ערכים אלו. ניתן לומר כי יש ערכים משותפים, מצויים או חופפים - ערכים שעוצבו בדיאלוג ובדיונים בין אלטרנטיבות ואפילו בין תפיסות מתחרות של הטוב כדי לאפשר קיום משותף בשלום.

וולצר (Walzer) מבחין בין ערכים דקים המשותפים לרוב לקהילות של קהילות, לבין ערכים גדושים יותר המשקפים לרוב מנהגים והרגלים של דרך חיים מסוימת. חשוב ואף חיוני לבחון עד כמה גדושים וחזקים צריכים להיות אותם ערכים משותפים כדי להבטיח שהאזרחים יחיו ברוח טוב ובשלום כשמדובר בדמוקרטיה דיונית ומגוונת כמו זו שבישראל.

מושג זה של ערכים משותפים הוא גם תגובה לטענה הרווחת שלפיה יהדות ודמוקרטיה אינן יכולות לגור בכפיפה אחת ועצם הרעיון של מדינה יהודית ודמוקרטיה הוא אוקסימורון. אומנם ישנם זרמים שונים ופרשנויות של יהדות שלא ניתן ליישבן כלל עם היבטים שונים של דמוקרטיה, וקואליציות פוליטיות מעניקות לא פעם לאותם זרמים אפשרות להשפיע יותר מדי על מוסדות המדינה, אולם באמצעות גישה שקולה ודיאלוג בתוך קהילה של קהילות - יהודיות ולא יהודיות כאחת - ניתן בכל זאת לשאוף לרוח טוב בשלום של אזרחים האוחזים בדרכי חיים שונות ואף מנוגדות לעיתים.

סולידריות, צדק וביקורת

למדינת ישראל מערכת יחסים ארוכת שנים עם סולידריות חברתית, צדק חברתי וביקורת חברתית, החל מהחזון המוסרי של הנביאים המוזכר גם בהצהרת העצמאות, דרך ההומניזם העברי של אנשי תרבות ציוניים כגון חיים נחמן ביאליק, אחד העם ומרטין בובר ועד ימינו אנו. מדינת ישראל קמה כחברה סוציאליסטית וגם כיום, לאחר שהותירה מאחור את הסוציאליזם, ניכרים בה עוד שרידיה של מדינת הרווחה. רעיונות רבים הקשורים לנושא זה באים לידי ביטוי במטרות 7, 8, ו-9 של חוק חינוך ממלכתי ונטועים גם בחלק מתאוריית הביקורת החברתית (Theory Critical). לכן, מעבר להצדקת הסמכות הנורמטיבית של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית למטרת חינוך לערכים, יהיה זה חשוב ואף חיוני להכיר בחשיבות הביקורת החברתית בבתי הספר הממלכתיים.

בהינתן מטרה 7 בחוק החינוך, הקוראת לחזק את יכולת השיפוט והביקורת ולטפח מחשבה עצמאית ומודעות לשינויים, בתי הספר הממלכתיים חייבים לעודד את החופש להעלות רעיונות שונים ולדון בהם, כולל רעיונות המבקרים את המדינה או את מוסדותיה. ביקורת אלו עשויות להתבסס על הדרישה לשוויון הזדמנויות המוזכרת במטרה 8 או על עקרונות של צדק חלוקתי שמזכירים הוגי דעות העוסקים בביקורת חברתית. ביקורת יכולות גם להתייחס לאינטרסים של קבוצות שונות בחברה כגון ערבים, אתיופים, מזרחים, נשים, חברי הקהילה הלהט"בית, מבקשי מקלט ועולים חדשים. ניתן גם למתוח ביקורת על מדיניות או על הצעות של מפלגה פוליטית כזו או אחרת, על אידיאולוגיה דתית או על ממשלת ישראל. אולם יש להציג ביקורת מעין זו במסגרת דיון שבו יועלו השקפות שונות ויתאפשר דיון בנושא. יש לנהל דיונים כאלו במסגרת החוק ובאופן שימנע כפייה של השקפות מסוימות. יש להפגין במסגרת דיונים אלו כבוד לשונות ולהכיר בזכותם של כל התושבים בישראל לחיות בביטחון וללא גילויי שנאה.

2. חינוך מכוון ערכים

חינוך לעומת אינדוקטרינציה

מה נחשב לחינוך מכוון ערכים במדינה יהודית ודמוקרטית? כדי לענות על שאלה זו נבחין תחילה בין **חינוך** לבין **אינדוקטרינציה**. אינדוקטרינציה היא הנחלת דעות, עמדות או ערכים בלי שתיתן ללומדים אפשרות לשאול שאלות או לבחון את הנלמד בצורה ביקורתית. כלומר, בעוד שכדי לחנך לערכים יש צורך בעידוד או במתן אפשרות ללמוד ולחקור ערכים מסוג זה או אחר באמצעות טיפוח, פיתוח או הבנייה משותפת, אינדוקטרינציה מצריכה כפייה כלשהי שגורמת לאדם לאמץ ערכים או אמונות שלא היה מאמץ לולא נכפה עליו הדבר.

אינדוקטרינציה בצורתה הקיצונית מכונה לרוב שטיפת מוח, והיא עלולה לכלול גם שימוש בעונשים גופניים או פסיכולוגיים, מניפולציות פרמקולוגיות (באמצעות תרופות) או לחץ חברתי המיועדים לשדל את האדם לאמץ ערכים או אמונות. אולם יש גם צורות אפיסטמולוגיות של אינדוקטרינציה הכרוכות במניפולציה שנועדה לעודד "סגנון לא ראייתי" (style evidentiary-non) של אמונה והתנהגות. הדבר כולל לימוד של חומר שאינו נתמך בנתונים רלוונטיים, שימוש בשיטות "אילוף" המדכאות או הנמנעות ממתן ראיות של ממש או שימוש בשיטות שמיועדות להקנות לאדם אמונות או ערכים גם אם אלו אינם נתמכים בראיות כלשהן.

המשותף למקרים אלו של אינדוקטרינציה הוא הנטייה להגביל את החירות, את האינטליגנציה המוסרית ואת מתן האפשרות לטעות בבחירה, ובמילים אחרות - להגביל את הסוכנות המוסרית של האדם. **חינוך לערכים, ללא קשר לערך שבו הוא עוסק, חייב לשאוף להגביר את יכולתם של התלמידים לפעול כסוכנים מוסריים, שאם לא כן עצם הרעיון של ערך כפי שהוא מוגדר כאן מאבד את משמעותו.**

כיצד ניתן, אם כן, להוציא חינוך כזה אל הפועל? לשם כך נבחן ארבע גישות שונות של חינוך לערכים: חינוך אופי, המבוסס על אתיקות של מוסר ועל רפובליקניזם; חינוך מוסרי, המבוסס על פילוסופיה מוסרית מודרנית ועל ליברליזם מקיף; חינוך דיאלוגי, המבוסס על אתיקה של יחסים דיאלוגיים ועל ליברליזם של גיוון; ופדגוגיה ביקורתית, המבוססת על תאוריית הביקורת החברתית. מבלי להמעיט בערך תרומתם של החינוך מוסרי ושל הפדגוגיה הביקורתית, ובהינתן מעמדה של ישראל כרפובליקה תרבותית לאומית ודמוקרטיה מגוונת, לחינוך האופי ולחינוך דיאלוגי יש פוטנציאל גבוה במיוחד לסייע בחינוך מכוון ערכים בישראל.

חינוך אופי

המונח **חינוך אופי** משמש לא פעם לתיאור למידה וחינוך המטפחים התנהגות מקובלת חברתית או התנהגות פרו-חברתית, נימוסים ואזרחות טובה. אולם, הגדרה מדויקת יותר כרוכה במאמץ מכוון של משפחות, בתי ספר וקהילות לסייע לצעירים לשגשג באמצעות אימוץ ערכים ומוסר וגילום שלהם באישיות יציבה שתכונות האופי שלה משקפות חזון של חיים טובים. חינוך מהסוג הזה מתאים בקווים כלליים למסגרת האתיקה של המידות (arêteic) ולתאוריה הפוליטית הרפובליקנית. תאוריה זו קשורה מאוד לתנועת הפסיכולוגיה החיובית המדגישה את טיפוח תכונות האופי וחיזוקן. מספר רב של מדינות, מרכזים אקדמיים, ארגונים ללא מטרת רווח וחברות פרטיות ברחבי העולם מציעות תוכניות לימודים ושיטות הוראה המדגישות את חינוך האופי.

טרנס מק'לאפלין ומארק הלסטד (Terence McLaughlin & Mark Halstead) הבחינו בין שני סוגים של חינוך אופי. **חינוך האופי המצומצם** (non expansive) גורס כי תכונות האופי או המוסר הן יסודיות. שיטות החינוך הנהוגות בו מדגישות חינוך ישיר, שינון והכשרה מעשית. שיטות אלו כוללות עידוד, שבח ותגמול, הגדרה ותרגול, והן דורשות ציות לנורמות משותפות מקובלות.

תפיסות נרחבות של חינוך האופי (expansive) מציעות הסברים מתוחכמים ומגוונים של דמוקרטיה ליברלית כחלק מהרציונל שלהן ומקדמות ערכים צומחים כמו גם ערכים בסיסיים יסודיים המדגישים, בין היתר, את תנאיה של הסוכנות המוסרית - בחירה חופשית, אינטליגנציה מוסרית ומתן אפשרות לטעות. שיטות הלימוד הנהוגות במסגרת גישה זו מעודדות חשיבה ודיונים על השימוש המתאים בערכים ובתכונות כדי לפתח שיקול דעת אצל התלמידים.

החינוך המצומצם מתאים במיוחד לקהילות רפובליקניות המקדשות מושגים דוגמטיים, נוקשים וצרי אופקים של מושג הטוב, ואילו החינוך הנרחב מתאים יותר למדינה רפובליקנית המקדשת תפיסות דינמיות של טוב הנתונות לשינוי בהתבסס על ניסיון או דיאלוג עם דעות שונות או מנוגדות.

הבחנה זו בין חינוך אופי מצומצם ונרחב מתבטאת במיוחד בסוג חינוך פופולארי הידוע בשם **חינוך לאזרחות**. בהקשר זה, מבחין מק'לאפלין בין **חינוך מינימאלי או מקסימאלי לאזרחות** בדמוקרטיה מגוונות (diverse democracies): במדינות ליברליות המעניקות חינוך מינימאלי לאזרחות ההזדהות של התלמיד עם המדינה נוטה להיות פורמלית או חוקית בלבד, בעוד שבפועל מעודדים את הילדים להפגין קודם כל נאמנות סקטוריאלית. לעומת זאת, חינוך מקסימאלי לאזרחות נוטה ליצור הזדהות חזקה יותר עם המדינה, ואילו ההזדהות עם גורמים אחרים תהיה לרוב חלשה יותר.

על פי מק'לאפלין, תפיסות אלו של החינוך לאזרחות נמצאות על רצף ולא משני צידי מתרס. חינוך מינימאלי במיוחד לאזרחות ממוקם בצד אחד של הרצף ואילו חינוך מקסימאלי לאזרחות נמצא בצידו האחר. כשהגישה לחינוך לאזרחות נוטה לצד המינימליסטי של הספקטרום, יהיו הערכים המשותפים שזוכים להסכמה רחבה בקהילה מוגבלים יותר. ולהיפך, ככול שהגישה לחינוך לאזרחות נוטה אל הצד המקסימלי של הספקטרום, יהיו אותם ערכים משותפים איתנים ונרחבים יותר.

תפיסות מינימליות יחסית של אזרחות בחברות מגוונות יעלו בקנה אחד עם נטייה חלשה יותר לפלורליזם ולערכים משותפים לצד סובלנות גדולה יותר לנטייה לחינוך אופי מצומצם בחברות מסוימות. תפיסות מקסימליות יחסית של אזרחות בחברות מגוונות יחפפו לתיאורים חזקים יותר של פלורליזם וערכים משותפים ולסובלנות פחותה לחינוך אופי בסגנון מצומצם יותר בקהילות מסוימות. אחד האתגרים הגדולים ביותר של החינוך הדמוקרטי בישראל הוא שהתפיסה שלו לגבי אזרחות משותפת לכול נוטה להיות מינימלית, דבר המאפשר סובלנות גבוהה יחסית לחינוך אופי בסגנון המצומצם בקהילות מסוימות, כמו אלו החרדיות למשל. מדובר באתגר רציני לקיומו של סט חזק ורחב של ערכים המשותפים לקהילות שונות שיאפשר להן לחיות בשלום זו לצד זו.

חינוך מוסרי

כמו חינוך האופי, גם המונח "חינוך מוסרי" משמש לא פעם כדי לתאר חינוך להתנהגות הולמת. אולם הגדרה מדויקת יותר מתייחסת לבירורן ולפיתוחן של חובות מוסריות רציונליות כמקובל במסורת הליברלית הכוללת, עם דגש על אוטונומיה אישית. שתי הגישות החינוכיות הנזכרות לרוב בהקשר זה הן בירור ערכי (values clarification) והתפתחות מוסרית קוגניטיבית.

בירור ערכי הוא פדגוגיה הנוטעה בהגדרה רחבה של אוטונומיה אישית המקושרת לאמוטיביזם (רלטיביזם מוסרי), שלפיו מבוססים כל הערכים על תחושות סובייקטיביות. לפיכך, מטרת החינוך היא לסייע ללומדים לברר עם עצמם מהי תחושתם באשר לסוגיה כזו או אחרת שבה הם עשויים להידרש להכריע. סוגיות אלו כוללות החלטות אישיות כגון איפה להתגורר, באיזו קריירה לבחור, איזו אמונה לאמץ או לנטוש, את מי לבחור כבן זוג לחיים ועוד. הן עשויות גם לעסוק בזירה הציבורית - באיזו מדיניות לתמוך, במי לבחור ועוד.

הביקורת על פדגוגיה זו נובעת מכך שהיא מניחה שלילדים יש ערכים הטבועים בהם ושאותם הם צריכים לברר, דבר שאינו בהכרח נכון ותלוי קודם כל בהשקפה האישית באשר למעבר ערכים בתורשה. ממשכי דרכו של טיילור ערערו גם הם על עמדה זו, שעוסקת לטענתם בעסקים חלשים במקום בערכים חזקים. אולם, בחברות מגוונות כמו ישראל, ילדים מגיעים לפעמים לבית הספר עם ערכים חזקים שהטמיעו בהם המשפחה או הקהילה, בין אם מדובר בערכים שעברו בתורשה ובין אם לא. טכניקת הבירור הערכי עשויה להיות מועילה מאוד בסיוע לצעירים אלו לברר עם עצמם מהם אותם ערכים ואם הם משקפים את האדם שברצונם להיות כשיגדלו. באמצעות בירור ערכי ניתן גם לבחון אם וכיצד מגבילים אותם ערכים שמקורם במשפחה או בקהילה את יכולתנו לחיות יחד בשלום עם אנשים שערכיהם שונים משלנו.

התפתחות קוגניטיבית מוסרית היא תאוריה פסיכולוגית ידועה שנחקרה ויושמה בחינוך מוסרי על ידי לורנס קולברג (Lawrence Kohlberg). קולברג טען כי תאוריות האתיקה של המידות (virtue ethics) והבירור הערכי הן

יחסיות מדי. אותן תיאוריות לא מספקות לדבריו קריטריונים אובייקטיביים לערכים המשותפים שיש ללמד בבית הספר, ומבססות את אותם ערכים על מסורות שרירותיות יחסית של קהילות מסוימות או על רגשות סובייקטיביים של יחידים. החינוך המוסרי צריך להתמקד, לטענתו, בפיתוח חשיבה מוסרית, המבוססת על שלבי ההתפתחות הקוגניטיבית שקבע ג'ן פיאז'ה (Jean Piaget's). עבודתו של פיאז'ה תיארה את צמיחתה של המערכת הרציונלית במוח על פי קאנט באמצעות ארבעה שלבים שבהם מתפתחות יכולותיו של הילד לפעולות לוגיות: סנסורי מוטורי, קדם אופרציונלי, אופרציונלי ואופרציונלי פורמלי.

בעבודתו המוקדמת והידועה שירטט קולברג שישה שלבים של התפתחות מוסרית קוגניטיבית המתארים את התפתחות החשיבה הנורמטיבית של ילדים:

הרמה הקדם קונבנציונלית של החשיבה המוסרית אצל קולברג מקבילה לשלב הקדם אופרציונלי של פיאז'ה, וכוללת אוריינטציה של ציות ועונש ואוריינטציה של כוונה אינסטרומנטלית.

השלב המוסרי קונבנציונלי של קולברג תואם את השלב האופרציונלי של פיאז'ה. שלב זה דורש כיבוד מוסכמות מתוך שותפות בין אישית וקונפורמיות (גישת ילד טוב, ילדה טובה) ואוריינטציה של קבלת סמכות ושמירה על הסדר החברתי (מוסר של חוק וסדר).

לבסוף, שלב החשיבה המוסרית ברמה הפוסט קונבנציונלית של קולברג מקביל לשלב האופרציונלי פורמלי של פיאז'ה. שלב זה כולל אוריינטציה של חוזה חברתי ואוריינטציה של עיקרון אתי המושתת על חמישה עקרונות אתיים אוניברסאליים.

קולברג טוען בעקבות פיאז'ה שילדים עוברים משלב אחד לשני באמצעות הטמעה והתאמה של דיסוננסים קוגניטיביים שבין חוויה לחשיבה בכל אחד מהשלבים. על אף שלא כולם מגיעים לשלבים הגבוהים ביותר של חשיבה מוסרית, סדר השלבים הוא אוניברסאלי ובלתי הפיך. קולברג ותלמידיו בחנו התפתחות מוסרית ברחבי העולם באמצעות הצגה של דילמות מוסריות שונות בפני ילדים צעירים. לאחר מכן הם קידדו את אופן הסקת המסקנות והטיעונים של הנבדקים בכל אחד מהשלבים. קולברג טען שעל בתי ספר ממלכתיים בדמוקרטיה ליברליות להשתמש בדילמות מוסריות כדי לסייע לתלמידים להתפתח ולעבור משלב מוסרי אחד לשני.

בעבודתו המאוחרת יותר הכיר קולברג בכך ששלבים אלו של התפתחות מוסרית מייצגים תפיסה מסוימת בלבד של טוב ואינם מקובלים בהכרח על כולם במדינה ליברלית. כדי לפתור בעיה זו הציע קולברג שבתי ספר ממלכתיים במדינות דמוקרטיות יטפחו קהילה צודקת שבמסגרתה יהיה ניתן לדון בערכים העולים בכל אחד מהשלבים. לטענתו, תהליך מכוון כזה יכול להוביל את הילדים אל הגבוה שבשלבים, הקשור למוסריות נשגבה עם אוריינטציה קוסמית. על אף האהדה שבה התקבל השלב הקהילתני של עבודתו זו של קולברג, היו רבים שטענו כי היא לא מרחיקת לכת די הצורך וכי היא ממשיכה, למעשה, לכפות סוג אחד של היגיון של חינוך לערכים שייטכן שאינו חסין בעצמו בפני ביקורת. גישה זו עלולה גם להגביל פלורליזם מהסוג שבו היא לכאורה תומכת.

חינוך דיאלוגי

תרומה חשובה נוספת לביקורת על התפתחות המוסר הקוגניטיבי היא זו של הוגות פמיניסטיות כמו קרול גיליגן ונל נודינגס (Carol Gilligan & Nel Noddings). גיליגן מערערת על גישתו של קולברג אשר, כמו פסיכולוגים התפתחותיים רבים, ביסס את מסקנותיו בנושא התפתחות החשיבה המוסרית רק או כמעט רק על מחקרים שבהם השתתפו נבדקים בנים. כאשר אותן דילמות מוסריות הוצגו בפני נבדקות בנות, הן ביקשו לרוב לנתח אותן באמצעות היחסים בין האנשים המעורבים ולא באמצעות החוקים או העקרונות המתאימים. בהשפעת התאוריה הדיאלוגית של בובר ובהתבסס על ביקורתה של גיליגן על התאוריה של קולברג, פיתחה נודינגס את האתיקה של הדאגה (ethics of care).

אתיקה זו מבוססת על חוויותיהן של אימהות ומיועדת להשמיע את קולן. החינוך לערכים, לפי השקפה זו, מתרחש במסגרת מערכות יחסים של "אלו הדואגים ל" - הורים, חברים, בני זוג ומורים - ו"אלו שלהם דואגים" - ילדים, חברים, מאהבים ותלמידים. אולם, תפיסת הדאגה של נודינגס בדבר הטיפול לא מצריכה הדדיות מהסוג שנמצא בדיאלוג סובייקט-סובייקט של בובר. אצל נודינגס, "אלו הדואגים ל" מסיטים הצידה את הצרכים שלהם כדי

"להתעמק" ב"אלו שלהם דואגים" ומוצאים בהם גרסה טובה יותר של עצמם. על פי גישה זו ערכים יש לגלם ולא להעביר, והדבר נעשה במתן דוגמה מוחשית של טיפול דואג. מכאן שמערכות יחסים, ולא חוקים או כללים, הן הדבר שנדרש באמת כדי לחנך לערכים. כמו בבובר, נודינגס מדברת על דיאלוג בין יחידים.

בפילוסופיה החינוכית שלו, **פדגוגיה של שונות**, משתמש חנן אלכסנדר באתיקה הדיאלוגית כדי לפתח את מה שניתן לכנות **אתיקה של דאגה בקרב קהילות** בדמוקרטיה דיונית מגוונת (diverse deliberative democracy). אלכסנדר תהה כיצד ניתן, בחברה ליברלית המקדשת את הזכות של אזרחים לבחור בעצמם את אורח חייהם, להצדיק חינוך המקדם אורח חיים מסוים בלי שהדבר יצריך ויתור על בחירה זו. לטענתו, דילמה זו עשויה להסביר את החיפוש הרוחני בחברות בנות זמננו. חיפוש המבקש למצוא דרכי חיים אחרות וחדשות.

אלכסנדר סבור שאת אחת התשובות לחיפוש הזה ניתן למצוא בחינוך ל"רוחניות אינטליגנטית", כלומר לתפיסות של החיים הטובים המאפשרות דיאלוג עם תפיסות אחרות ושונות, גם כאשר אלו קוראות תיגר על התפיסה המקובלת. חינוך כזה יכול להתבצע באמצעות שתי פדגוגיות משלימות: **הפדגוגיה של המקודש**, הדורשת הזמנה לקחת חלק בדרך חיים "אינטליגנטית" מסוימת על השירים, הסמלים, השפה, הספרות, המנהגים והטקסים שלה; ו**פדגוגיה של שונות**, הכרוכה בלימוד העוסק בלפחות אורח חיים אחד השונה מזה של התלמיד או התלמידה.

הפדגוגיה הראשונה מעודדת תלמידים להכיר מערכת שעשויה להיות שימושית לחייהם, והשנייה מתייחסת ללימוד של השקפה מבחוץ - באופן פנומנולוגי, מפי מאמיניה או באופן תרבותי בהקשרים ההיסטוריים או הפוליטיים שלה. כך יכולים התלמידים ללמוד לכבד אורח חיים השונה משלהם. כך הם יכולים גם ללמוד למתוח ביקורת לא רק בהתאם לנורמות הפנימיות של ההשקפות שבהן הם מחזיקים או בוחרים להחזיק, אלא גם בהתאם לקריטריונים של השקפה אלטרנטיבית אחת לפחות. ביכולתה של פדגוגיה דיאלוגית מסוג זה להכין את התלמידים לשאת ולתת על ערכים משותפים שהם חזקים מספיק כדי לאפשר דו קיום של שלום למרות השונות.

פדגוגיה ביקורתית

על אף שהמונח "פדגוגיה ביקורתית" נטבע על ידי פאולו פריירה (Paulo Freire), שהיה פילוסוף חינוכי ניאו-מרקסיסט, כיום הוא כולל את החשיבה החינוכית ואת הפרקטיקה של תאוריית הביקורת החברתית כולה, כולל זו המרקסיסטית, הניאו-מרקסיסטית, הפוסט-מודרנית, התאוריה הפוסט-קולוניאלית, תאוריית הגזע הביקורתית ותאוריות אחרות. פדגוגיה זו הושפעה מפילוסופיה לילדים ועם ילדים של מתיו ליפמן (Matthew Lippman), שהתאים את תאוריית ה"קהילה חוקרת" של ג'ון דיוואי ללימוד בכיתה.

במסגרת זו התלמידים חוקרים ביחד שאלות שמורים מציבים בפניהם. המורים הם מסייעים ולא מקור של ידע סמכותי. ליפמן לא אימץ את תאוריית "ההרמוניטיקה של החשד", הגורסת כי יחסי כוח נסתרים הם שיקבעו את תוצאותיה של חקירה משותפת כזו. היה זה פאולו פריירה שטען בספרו "הפדגוגיה של המדוכאים" כי הדיון בכיתה מקבע לרוב מודעות שקרית שגויה המשמרת את יחסי הכוח הקיימים שבמסגרתם משליטה התרבות ההגמונית את ערכיה על הבלתי מיוצגים, המיעוטים, הילידים, המנושלים או המדוכאים באשר הם.

מטרתה של חקירה משותפת היא, לשיטתו, חשיפת יחסי הכוחות הנסתרים ולא פתרון בעיות, וזאת כדי לשחרר צעירים מחוסר השוויון הקיים. פריירה, הנשען על תורתו של אפלטון, מתייחס לסוג כזה של דיאלוג כאל השיטה הסוקרטית, שמטרתה לשחרר את ההכרה מהשפעות משחיתות באמצעות שחרורה מחלוקת כוח בלתי שוויונית. היו שטענו שפדגוגיה מסוג זה מתאימה יותר לחשיפת קונפליקטים חברתיים ופחות לפתרון. הוגים פוסט-מודרניסטים, למשל, טוענים שחוסר שוויון ביחסי כוח טבוע בכל ההתנהלות האנושית ולכן יהיה זה נאיבי לחשוב שניתן להתגבר עליו לגמרי ולתמיד.

3. סיכום

אנו טוענים כי חינוך מכוון ערכים עוסק קודם כל בטיפוח העדפות נורמטיביות רצויות ולא רק בטיפוח העדפות תיאוריות או אסתטיות.³

נוסף על כך, אנו טוענים כי ישראל, כמדינה יהודית ודמוקרטית, איננה רק רפובליקה אתנית, תרבותית או לאומית אלא גם דמוקרטיה ליברלית. ישראל נותנת עדיפות לזכותם של האזרחים לבחור לעצמם את דרך חייהם. עם זאת מדובר בגרסה של דמוקרטיה דיונית, של מגוונות ושל קהילתנות ליברלית, ולא בליברליזם מקיף או פוליטי. ישראל כוללת קהילה של קהילות ולא רק יחידים. עוד ציינו במאמר זה כי לישראל שורשים עמוקים בגרסאות שונות של תאוריית הביקורת החברתית שאותם יש לייצג בבתי הספר. כמו כן הבחנו בין ערכיהן של קהילות אינדיבידואליות עם חזון ספציפי של חיים טובים לבין הערכים המשותפים של קהילה של קהילות. את ההסכמה בנוגע לערכים אלו יש להשיג באמצעות דיאלוג והתדיינויות שיאפשרו דו קיום בשלום למרות השונות.

בהקשר זה הבחנו בין ערכים דקים לערכים גדושים יותר וציינו כי כאשר ערכים של קהילה מסוימת בחברה כזו נוטים להיות גדושים יותר, הערכים המשותפים שעליהם יהיה קל יותר להסכים יהיו דקים יותר. שאלנו עד כמה גדושים צריכים להיות הערכים המשותפים כדי להבטיח דו קיום בשלום בין קהילות ומהן המגבלות שהדבר עשוי להטיל על קהילות מסוימות.

סיכמנו בהבחנה שבין חינוך לאינדוקטרינציה ובסקירת ארבע גישות רחבות יותר לחינוך מכוון ערכים: חינוך האופי, חינוך מוסרי, חינוך דיאלוגי ופדגוגיה ביקורתית. הצבענו על כמה נקודות חוזק וחולשה בכל אחת מאותן גישות, ומבלי להמעט בתרומתם האפשרית של חינוך מוסרי או פדגוגיה ביקורתית, ציינו גם שחינוך אופי וחינוך דיאלוגי, כאשר הם מתבצעים כהלכה, עשויים להתאים במיוחד לחינוך בישראל, שהיא דמוקרטיה רפובליקנית מגוונת.

תרגום: **מרב זקס-פורטל** | עריכה: **טל רייך** | עיצוב: **אמונה כרמל**

יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך מקדמת שימוש שיטתי בידע מחקרי עדכני ומבוקר בשגרות העבודה של העוסקים בחינוך. ידע מחקרי נגיש וזמין למקבלי החלטות ולציבור הרחב חיוני לגיבוש מושכל של מדיניות ולתכנון מיטבי של התערבויות - לשיפור הישגי החינוך בישראל.