

חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה בישראל

ארגונים, תוכניות ואתגרים מרכזיים

היכן לומדים תלמידים ותלמידות להיות אזרחים בחברה דמוקרטית? בישראל השאלה הזאת מאתגרת במיוחד - הן בשל המבנה המפוצל של מערכת החינוך, הן משום שאין בישראל מדיניות ברורה ועקבית בכל הנוגע לחינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה, אף שראוי היה שמערכת החינוך הפורמלי תהיה המרחב המרכזי לקידום נושא זה.

תמי הופמן | הדר זיידנר | מיטל ברון

מחקר
מדיניות
191


המכון הישראלי
לדמוקרטיה



המכון הישראלי
לדמוקרטיה

חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה בישראל

ארגונים, תוכניות ואתגרים מרכזיים

תמי הופמן | הדר זיידנר | מיטל ברון

מחקר מדיניות 191

ספטמבר 2023

Civic Education and Education for Democracy in Israel
Organizations, Programs, and Main Challenges
Tammy Hoffman | Hadar Seidner | Meital Baron

עריכת הטקסט: לילך צ'לנוב
עיצוב הסדרה והעטיפה: סטודיו Alfabees
ביצוע גרפי: נדב שטכמן פולישוק
הדפסה: גרפוס פרינט, ירושלים

מסת"ב: 1-440-519-965-978

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר ידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני או אחר – כל חלק שהוא מהחומר בספר זה. שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

© כל הזכויות שמורות למכון הישראלי לדמוקרטיה (ע"ר) ולכנף – שותפות לחיזוק הדמוקרטיה (ע"ר), 2023
נדפס בישראל, תשפ"ג/ג' 2023

המכון הישראלי לדמוקרטיה

רח' פינסקר 4, ת"ד 4702, ירושלים 9104602
טל': 02-5300888
אתר האינטרנט: www.idi.org.il

להזמנת ספרים:

החנות המקוונת: www.idi.org.il/books
דוא"ל: orders@idi.org.il
טל': 02-5300800

כל פרסומי המכון ניתנים להורדה חינם, במלואם או בחלקם, מאתר האינטרנט.

המכון הישראלי לדמוקרטיה

המכון הישראלי לדמוקרטיה הוא מוסד עצמאי אי־מפלגתי, מחקרי ויישומי, הפועל בזירה הציבורית הישראלית בתחומי הממשל, הכלכלה והחברה. יעדיו הם חיזוק התשתית הערכית והמוסדית של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, שיפור התפקוד של מבני הממשל והמשק, גיבוש דרכים להתמודדות עם אתגרי הביטחון מתוך שמירה על הערכים הדמוקרטיים וטיפוח שותפות ומכנה משותף אזרחי בחברה הישראלית רבת הפנים.

לצורך מימוש יעדים אלו חוקרי המכון שוקדים על מחקרים המניחים תשתית רעיונית ומעשית לדמוקרטיה הישראלית. בעקבותיהם מגובשות המלצות מעשיות לשיפור התפקוד של המשטר במדינת ישראל ולטיפוח חזון ארוך טווח של תרבות דמוקרטית נכונה לחברה הישראלית ולמגוון הזהויות שבה. המכון שם לו למטרה לקדם בישראל שיח ציבורי מבוסס ידע בנושאים שעל סדר היום הלאומי, ליזום רפורמות מבניות, פוליטיות וכלכליות ולשמש גוף מייעץ למקבלי ההחלטות ולציבור הרחב.

המכון הישראלי לדמוקרטיה הוא זוכה פרס ישראל לשנת תשס"ט על מפעל חיים – תרומה מיוחדת לחברה ולמדינה.

הדברים המובאים במחקר מדיניות זה אינם משקפים בהכרח את עמדת המכון הישראלי לדמוקרטיה.

תוכן העניינים

7	תקציר
13	מבוא
19	פרק א. סקירת ספרות ומושגים מרכזיים
36	פרק ב. חינוך ממלכתי כזירה לקידום חינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה – מבט מלמעלה
48	פרק ג. חינוך ממלכתי כזירה לקידום חינוך פוליטי, חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה – מבט מלמטה
69	פרק ד. חינוך ממלכתי כזירה לקידום חינוך פוליטי, חינוך לאזרחות וחינוך לדמוקרטיה – מבט מ"פוזיציה"
81	פרק ה. סיכום והמלצות
88	נספח 1. הארגונים העיקריים שנבדקו במחקר – תמצית הניתוח
100	נספח 2. טבלת מרואיינים ופרוטוקול ריאיון
103	נספח 3. חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה בבית הספר – נקודת המבט של מנהלים ומנהלות
108	נספח 4. ניתוח התוכניות החינוכיות של עמותת אלע"ד
112	נספח 5. תבחנים לתוכנית חינוכית חיצונית
113	רשימת המקורות
iii	Abstract

ת ק צ י ר

ביסוסה של תרבות דמוקרטית ליברלית בחברה נשען על תהליכים חינוכיים. מערכת החינוך בישראל נמנעת לאורך השנים מגיבוש מדיניות סדורה בתחום החינוך האזרחי, ביחס לערכי הדמוקרטיה ובתחום האזרחיות והחינוך לחיים משותפים. לצד זאת, יחס הציבור לערכים דמוקרטיים ליברליים לוקה פעמים רבות בניכור ובהיעדר לגיטימציה. מתוך תפיסה שלמערכת החינוך תפקיד מכריע בבנייה של שפה אזרחית ושל מחויבות לדמוקרטיה ובטיפוחן, מחקר זה עוסק ביכולתה של מערכת החינוך להיות זירה מרכזית לקידום של הערכים האלה וליצירת אתוס אזרחי מוסכם ומשותף בין חלקי החברה. המחקר נערך בסוף שנת 2022, עם הקמתה של ממשלה חדשה והתעוררות המחאות האזרחיות נגד הרפורמה במערכת המשפט. תקופה זו מחריפה את האתגרים שמולם ניצב החינוך לדמוקרטיה.

על פי חוק החינוך הממלכתי (1953), פיתוח מיומנויות דמוקרטיות וערכים אוניברסליים הוא חלק מתפקידה של מערכת החינוך:

לפתח 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; [...] לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים.

עם זאת, מחקרים ודוחות מדיניות רבים לאורך השנים הדגימו את הפער שבין הצהרות מדיניות לבין יישומן בפועל – בהקצאת תקציבים ותקנים ובקביעה שנושא החינוך לדמוקרטיה הוא נושא אסטרטגי ובעל עדיפות לאומית. מחקרים אלו מלמדים שקובעי מדיניות החינוך קידמו למעשה ערכים פרטיקולריים (לאומיים-יהודיים) והעדיפו אותם על פני ערכים אוניברסליים (אזרחיים ודמוקרטיים). נקודה זו בולטת וצורמת במיוחד במערכת החינוך הממלכתית העברית, שייצגה בעבר את רוב התלמידים הלומדים במדינת ישראל ולאורך השנים הצטמצמה, שכן ערכים אוניברסליים אמורים להיות חלק מרכזי מערכה. הבחירות שנערכו נובמבר 2022 והחודשים הראשונים של שנת 2023 חשפו את הפערים הגדולים מבחינת הפנמת הערכים הדמוקרטיים בציבור בישראל, אך גם את חשיבותו של החינוך לדמוקרטיה ולתודעה אזרחית במערכת החינוך, ואת נכונותו של ציבור רחב להיאבק על ערכים אלו כדי לשמור ולטפח תרבות דמוקרטית בת-קיימא.

מחקר זה מציג את המושגים המרכזיים הקשורים בחינוך לדמוקרטיה המקובלים במחקר בארץ ובעולם. המחקר מציג את מנעד הגישות הרחב לחינוך פוליטי ואזרחי, מגישות הדוגלות בהימנעות מעיסוק בנושאים העשויים לאתגר את המצב הקיים, ועד גישות המבקשות לטפח חשיבה עצמאית ומעודדות עיצוב עמדה פוליטית. נוסף על כך, המחקר נותן את הדעת למאפייני החינוך הישראלי בשנות האלפיים, השם דגש רב על הישגים ומדידה ועל העלאת הישגים במבחנים הבינלאומיים, מחשיב במיוחד מקצועות כמו אנגלית, מדעים ומתמטיקה, ולא פעם דוחק לשוליים מקצועות מעצבי זהות, כמו אזרחות, היסטוריה וספרות. יתר על כן, במסגרת תהליכי ההפרטה והביזור הממושכים שעוברת מערכת החינוך בעשורים האחרונים, החינוך החברתי, האזרחי והערכי בבית ספר בישראל מועבר במקרים רבים לארגוני חברה אזרחית, שהם גופים חיצוניים למערכת. במציאות זו המורים נחקים לעסוק בקידום הישגי התלמידים במקצועות "החשובים" ומודרים על ידי קבלנים חיצוניים מהאפשרות לעסוק בחינוך לערכים בכלל, ובחינוך לדמוקרטיה בפרט.

דרכי ההתקשרות של מערכת החינוך עם גופים חיצוניים לה ודרכי מימון הפעילויות שהם מציעים מגוונות – ממימון מלא של המוסד החינוכי המזמין, ועד מימון מלא של משרד החינוך. וכך, גם נושאים הרלוונטיים למחקר זה: חינוך פוליטי, חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה, מתנהלים בתנאי שוק ותחרות

המאפיינים את החברה הישראלית בתחומים רבים אחרים. תנאי השוק הישראלי נעשו עם השנים מנוכרים יותר ויותר לערכים דמוקרטיים ליברליים, והעיסוק בהם נתפס כטעון פוליטית, מה שמקשה עוד יותר על האפשרות לקדם במערכת החינוך.

בחינה של מדיניות משרד החינוך בנושא זה מעלה תמונה מורכבת. מצד אחד, יש בה ניסיונות להסדיר את תהליכי הכניסה של גופים חיצוניים רבים למערכת, ומצד אחר, ניכר היעדר כמעט מוחלט של פיקוח על הליכי הסינון של הגופים ועל התכנים שהם מציעים. בחינת דרכי ההתקשרות והמימון (מכרזים, תמיכות, מיזם משותף ומערכת גפ"ן) משקפת גם היא את ההבדלים בין השחקנים החינוכיים הפעילים בתחום זה. תוצאותיה מלמדות שמידת ההצלחה או אי-ההצלחה בהעברת פעילויות במערכת החינוך תלויה לא רק באיכות הפעילות ובחשיבותה, אלא גם באופני ההתקשרות ובדרכי המימון המעידים על מדיניות משרד החינוך ועל סדרי העדיפויות שלו.

מחקר זה בוחן את המהלכים הנעשים בשטח מתוך ניסיונם של ארגונים ושל בעלי תפקידים הפועלים בתחום. המחקר מבוסס על ראיונות עם בעלי תפקידים בארגונים חינוכיים הפועלים במערכת החינוך, על ניתוח תוכניות של שתי עמותות מצליחות מאוד המייצגות ערכים פרטיקולריים, ועל פילוח של מאגר התוכניות והמענים במערכת גפ"ן בנושאי חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה. ממצאי המחקר מעלים כמה אתגרים בולטים בפעולתם של הארגונים, לצד כמה מרכיבי הצלחה חשובים.

האתגרים המרכזיים שמופו במחקר:

(1) חוסר הלגיטימציה הציבורית של החינוך לדמוקרטיה והחינוך הפוליטי. תפיסה זו הופכת את העיסוק בחינוך פוליטי למורכב ומאתגר הרבה יותר. האפשרות של ארגונים המקדמים ערכים דמוקרטיים ליברליים להגיע למרחבים מגוונים וחדשים מוגבלת, לעומת גישתם הישירה יותר של ארגונים המייצגים ערכים שמרניים, בדגש על ערכים יהודיים ולאומיים.

(2) הקושי בעבודה מול מערכת החינוך בשל אופייה הריכוזי והמגביל והמבנה הסקטוריאלי שלה.

(3) העבודה הישירה עם אנשי ונשות החינוך, שבעיני הארגונים היא חשובה מאוד, מלווה פעמים רבות בקשיים – בחוסר הכרה בחשיבות הנושא, בהיעדר כלים, או בחשש מהיעדר גיבוי של ההנהלה או של המערכת.

(4) היעדר תקציב ייעודי המשפיע על היכולת להרחיב את הפעילות, לקיים שיתופי פעולה, לערוך הערכה סדורה ועוד.

(5) הקשר בין הארגונים למיניהם וההיכרות שלהם עם הידע והניסיון של כל אחד מהשחקנים הפועלים בשדה החינוך לדמוקרטיה רופפים למדי, ולא פעם הם אף מתחרים זה בזה.

נקודות החוזק ומרכיבי ההצלחה שמופו במחקר:

(1) ההצלחה לזכות בהכרה מצד משרד החינוך. בין היתר הכיר המשרד ב"מיזמים משותפים" למיניהם, כגון תוכניות לשילוב מורים מהחברה הערבית בבתי ספר יהודיים, פרויקטים כמו "הלימוד המשותף", וכן הקים את ועדת ההיגוי "חיים בשותפות ומניעת גזענות".

(2) פיתוח והטמעה של שפה ותכנים, למשל בהקשר של חינוך לגזענות. מהמחקר עולה כי למרות החסמים שהארגונים נתקלים בהם, יש הצלחות בביסוס הפעילות בתחום החינוך לדמוקרטיה ובהרחבת היקפה, ומתקיימים תהליכים חינוכיים חיוביים רבים, ובמסגרתם קהלים נוספים וחדשים נחשפים לנושאים חברתיים-פוליטיים מורכבים ומתנסים בשיח על אודותיהם.

גורמי ההצלחה קשורים באופני הפעולה האלה:

(1) זיהוי הצרכים והאינטרסים של משרד החינוך ושל בתי הספר בזמן נתון ומתן מענה מותאם להם.

(2) פנייה יזומה ו"חיזור" אחר גופים רלוונטיים על בסיס מחקרים והוכחות מהשטח.

(3) תיווך והנגשה של התכנים על ידי שימוש במושגים "רכים" הזוכים ללגיטימציה גבוהה יותר.

לצד ניתוח פועלם של הארגונים העוסקים בחינוך לדמוקרטיה, המחקר סוקר שתי עמותות הפועלות כבר שנים בהצלחה במערכת החינוך. התוכניות החינוכיות של העמותות האלה מייצגות ערכים פרטיקולריים, והן זוכות להכרה, לתמיכה ולשותפות במימון של משרד החינוך. האחת היא עמותת מסע ישראלי המפעילה תוכניות לגיבוש הזהות האישית, היהודית, הציונית והישראלית, והשנייה היא עמותת אלע"ד, המפתחת תוכניות חינוכיות העוסקות בירושלים ובעיר דוד, ונהפכה למעין מונופול בתחום הפעילות החינוכית בירושלים. ניתוח התוכניות של שתי העמותות האלה חידד הן את האתגרים שהארגונים מתמודדים איתם, שהוצגו לעיל, והן את המרכיבים הנדרשים כדי להצליח בקידום ערכים דמוקרטיים ליברליים.

המלצות

קידום מדיניות לחינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה דורש התבוננות אסטרטגית ארוכת טווח, לצד הרחבת הידע המחקרי והיישומי.

(1) זירת הארגונים והתוכניות

- יצירת פלטפורמה לשיתופי פעולה בין ארגונים לתיאום ולאגום משאבים. שימוש בנגישות הקיימת לארגון פריסה רחבה יותר, כדי להרחיב את המעגל של מי שנחשפים לשפה של החינוך הפוליטי והחינוך לדמוקרטיה, ובעיקר לפעולה חינוכית ישירה המקדמת ערכים דמוקרטיים ליברליים.
- תמיכה בארגונים המציעים מגוון של פעילויות שאפשר להתאים לצורכי בתי הספר ויוצרים שותפות עמוקה יותר עם הצוותים החינוכיים.
- פיתוח אסטרטגיית הנגשה של חומרים חינוכיים טובים קיימים ושל המלצות אותנטיות של מנהלים ומורים עליהם. כמו כן, הדגשת האיכות הפדגוגית הגבוהה, הניסיון והוותק של הגופים המובילים ושל התוכניות שהם מציעים.

(2) זירת ההכשרה המקצועית של הצוות החינוכי

- כתיבת תבחינים לבחירת תוכניות, בדגש על שקיפות של הגופים המפעילים, הצגת ניסיון פדגוגי והמלצות שלא על בסיס חוות הדעת בגפ"ן.

- שילוב נושא הצרכנות הפדגוגית בתהליכי הכשרת המנהלים והפיתוח המקצועי של הצוותים החינוכיים והטמעתו גם באמצעות ארגוני המנהלים בבתי הספר העלייסודיים.
- בניית מאגר של רכזים חברתיים הפועלים בבתי ספר ממלכתיים ופנייה ישירה אליהם בעניין מפגשי חשיפה עם ארגונים העוסקים בחינוך פוליטי ובחינוך לדמוקרטיה.
- תמיכה בפעילויות של ארגונים המציעים הכשרות המעניקות כלים להתמודדות עם חסמים על רקע פוליטי בשדה החינוכי בכל הקשור לעיסוק בחינוך לדמוקרטיה, הן במסגרת הפיתוח המקצועי, הן בהכשרות המורים במכללות.

תהליכי החינוך הם אבן יסוד בטיפוח ובהטמעה של תרבות דמוקרטית ליברלית בחברה. אולם מחקרי מדיניות מלמדים כי לאורך השנים נמנעה מערכת החינוך הישראלית מלגבש מדיניות ברורה ותוכנית אסטרטגית רב־גילית שתעסוק בתכנים הקשורים בחינוך אזרחי: ערכי דמוקרטיה, אחריות וחינוך לחיים משותפים ואוריינות אזרחית (הופמן, 2020, 2020א; הופמן וברון, 2021). תוצאות סקרים בקרב הציבור הישראלי בעשורים האחרונים משקפות את העובדה שערכים דמוקרטיים ליברליים אינם חלק מתפיסת הזהות של מרבית הציבור בישראל, ובמקרים רבים ניכור וחוטר אמון כלפי המוסדות המייצגים אותם (הרמן ואח', 2022). מחקר זה מבקש להתחקות אחר האפשרות של מערכת החינוך הישראלית להיות זירה מרכזית לקידום של ערכים ליברליים ומרחב ליצירת אתוס אזרחי מוסכם ומשותף בין חלקי החברה, המתבסס על מטרות חוק החינוך הממלכתי, ובעיקר על המטרות העוסקות בחינוך לחשיבה עצמאית וביקורתית ולהנחלת –

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 (חוק חינוך ממלכתי תשי"ג-1953, סעיף 2).

מחקר זה מבקש למפות ולנתח את המרכיבים השונים של הפעולה החינוכית המתקיימת בפועל בשדה החינוך הישראלי, ובעיקר במערכת החינוך הממלכתית העברית בשנים האחרונות בתחום הזה: את האתגרים והקשיים שעמים מתמודדים אנשי ונשות החינוך בבואם לקדם חינוך פוליטי, חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה.

האתגר הראשון בעיסוק בנושא זה הוא מושגי, שכן מגוון רחב של מושגים ופרשנויות מתקשרים לנושאים אלו. המושג "חינוך אזרחי" (civic education) הוא מושג מכליל (hypernym) המתאר מרחב סמנטי של מושג אחד, כלומר מושג כללי המכיל מושגים רבים הקשורים אליו. המושג "חינוך אזרחי" מכיל אפוא את מגוון המושגים האחרים. ספרות מחקר ענפה עוסקת בהיבטים תאורטיים של המושג הכללי הזה (למיפיו מקיף של תחום זה ראו Cohen, 2019), וגם במושגים

האחרים. אף שלעיתים המושג "חינוך לאזרחות" מופיע לצד "חינוך אזרחי", ברוב המחקרים "לאזרחות" היא מקצוע או תחום דעת המספק תשתית להיכרות מושכלת עם מבנה המשטר ועם דרכי הפעולה שלו, והוא חלק בלתי נפרד מהרכיבים המתוארים של "חינוך אזרחי" (אבנון, 2013; Ichilov, 2007). בתוך השדה התאורטי של "חינוך אזרחי" מופיעים גם המושגים "חינוך לדמוקרטיה" ו"חינוך לחיים משותפים", המבטאים בהגדרות השונות שלהם היבטים אפשריים של החינוך האזרחי על רכיביו הפרטיקולריים והאוניברסליים (נאמן, 2019; הופמן, 2020). מחקר זה מתייחס לחינוך אזרחי בהיבטיו הליברליים, ובמיוחד לחינוך פוליטי לאזרחות ליברלית, וייעשה בו שימוש במונחים "חינוך פוליטי", "חינוך אזרחי" ו"חינוך לדמוקרטיה", שהם המרכיבים שיש להכיר, להקנות ולהטמיע במערכת החינוך על כל שלביה, לרבות בהכשרת המורים. מקצוע האזרחות הוא חלק ממכלול זה. בישראל מקצוע זה נלמד בחטיבת הביניים בכיתה ט' ובשנות התיכון, לקראת בחינות הבגרות בהיקף שתי יחידות לימוד. מקצוע האזרחות הוא זירת מחלוקת לאורך השנים, והוא עולה לכותרות לא פעם בענייני תוכנית הלימודים והשינויים החלים בה (ראו קרמניצר, 2013; פינסון, 2016; גייגר, 2020; קינן והרבון, 2020; Pinson, 2020). למרות חשיבותו של מקצוע האזרחות, אין די בשעות הספורות המוקדשות למקצוע זה כדי להנחיל תודעה אזרחית דמוקרטית. לפיכך, מחקר זה אינו עוסק במקצוע האזרחות, אלא בחינוך האזרחי במובנו הרחב ובאפשרות לקדם ערכים ליברליים באופן מובנה בתהליכי החינוך ובשגרת בתי הספר במערכת החינוך.

קבוצות חברתיות בישראל מחזיקות בתפיסות מגוונות בנוגע לדמותה של המדינה, אופי המשטר הרצוי בה והערכים הבסיסיים שלה (ראו הרמן ואח', 2022; שטרן, 2021). הבדלים אלו מתרגמים גם לפעולות במרחבים השונים בשדה הפוליטי, ובאים לידי ביטוי גם במערכת החינוך. לעיתים הם גלויים (למשל בוויכוחים על תוכניות לימודים וספרי לימוד), ולעיתים סמויים (שיח ציבורי המשתיק לעיתים קולות מסוימים, יוצר תחושת חוסר ביטחון של מורים להביע עמדתם בנושאים מסוימים ועוד). ויכוח על ערכים ועל עקרונות הוא יסוד חשוב ובריא בכל חברה דמוקרטית. עם זאת, כדי שוויכוח כזה יוכל להתקיים ראוי לפתח שפה אזרחית פוליטית שתשאף להתבסס כקונצנזוס שכל הקבוצות בחברה מכירות בו ומחויבות אליו. אלא שנקודות הפתיחה של כל אחת מהקבוצות החברתיות ביחס לשאיפה זו שונות. למשל, בחינוך הממלכתי

אין כלל התייחסות לשפה אזרחית פוליטית, וניכרת אך הימנעות מפיתוחה של שפה כזאת. מצב זה חמור יותר בחינוך הערבי. בחינוך הממלכתי-דתי, לעומת זאת, המסגרת האמונית היא תשתית עמוקה לדיון בערכים ובפוליטיקה, אך השפה האזרחית הליברלית נדחקה לשוליים, ואף נתפסת לא פעם כמאיימת.

נדמה שעם החרפת הוויכוח הציבורי והפוליטי הולכת ונחלשת אפשרותה של הדמוקרטיה הישראלית להמשיך ולהתקיים על בסיס משותף לקבוצות האזרחים השונות החיות בה. מערכות הבחירות התכופות מ-2019 הן ביטוי למגמה זו. תוצאות מערכת הבחירות בנובמבר 2022 המחישו עוד יותר את היחלשותה של הדמוקרטיה הישראלית, ובעיקר חשפו את היעדר המחויבות של החברה הישראלית בכללותה למושכלות היסוד של הדמוקרטיה הליברלית: לזכויות אדם, לזכויות אזרח ולשוויון. החודשים הראשונים של שנת 2023, עם הקמתה של הממשלה החדשה, הביאו להתערורות אזרחית רבה בתגובה לכוונותיה של הממשלה לקדם תהליכי חקיקה מהירים ומרחיקי לכת שבמסגרתם תתערער עוד יותר התשתית הדמוקרטית והליברלית של מדינת ישראל. התערורות זו חיידה את הצורך בחינוך לדמוקרטיה ולערכים ליברליים והגבירה את המודעות לחסרונם במערכת החינוך הישראלית.

מחקר זה מניח כי למערכת חינוך ציבורית תפקיד קריטי בבנייה ובטיפוח שפה אזרחית, מחויבות לדמוקרטיה והבנה עמוקה של מבני הכוח הפוליטיים בכלל, ובחברה הישראלית בפרט. זאת ועוד, מהלכים שונים היכולים לסייע במימוש תפקידה זה של מערכת החינוך הציבורי אומנם התקיימו מחוץ למערכת החינוך ובתוכה. עם זאת, תוצאותיהם של מהלכים אלו היו מוגבלות במקרים רבים, ולא הביאו לשינוי עומק ולבניית אתוס משותף בסיסי המאפשר קיומה של חברה דמוקרטית יציבה. יותר מכך, נוצרו פערים במידת ההבנייה הערכית של כל אחת מהקבוצות בחברה – בעוד שבמערכות החינוך הממלכתית-דתית והחרדית על זרמיה נוצר אתוס קבוצתי איתן, דווקא במערכת החינוך הממלכתית העברית, המוגדרת חילונית, הזנחו המחויבות לערכי מגילת העצמאות ולחוק חינוך ממלכתי המתבססים על ערכים ליברליים, ולא נעשה מאמץ לחדד ולהגדיר את הערכים הייחודיים לקבוצה זו, ובעיקר לא ניכרה שאיפה ברורה להפוך את הערכים האלה לתשתית קונצנזואלית לכלל החברה הישראלית. דוגמה בולטת לכך היא המחלוקת הנמשכת ביחס למקצוע האזרחות ולשינויים שחלו בו (Pinson, 2020), שינויים המשקפים את עומק הפער בין תפיסות ליברליות

לתפיסות שמרניות (קרמניצר והופמן, 2022). מחקר זה מבקש לנתח מציאות זו כדי להציע ולקדם ערוצי פעולה אפקטיביים בתחומים האלה, והוא מתמקד בחינוך הממלכתי העברי ובבתי הספר העלייסודיים.

נקודת הפתיחה מאתגרת. השדה החינוכי בישראל לאורך השנים, וביתר שאת בשנות האלפיים, נוטה להימנע מעיסוק בחינוך אזרחי בהקשר לחינוך לדמוקרטיה בפרט, ולחינוך פוליטי בכלל. הימנעות זו קשורה לשינויים הפוליטיים שחלו בחברה הישראלית בעשורים האחרונים ובנטייה לטשטש מחלוקות במסגרת בתי הספר. בהיעדר תשתית אזרחית ורעיונית להבנת המציאות הפוליטית בישראל, היכולת לדון במחלוקות פוליטיות ולקרוא נכוחה את המציאות הולכת ונחלשת משנה לשנה. לאורך השנים עולה ומתברר המחיר חברתי והדמוקרטי הכבד של היעדר הכלים לעיסוק בסוגיות אזרחיות-פוליטיות, מחד גיסא, ושל המבנה המפוצל של מערכת החינוך, מאידך גיסא – עלייה במדדי ההסתה ברשתות החברתיות, המשבר הפוליטי המתמשך והשיח סביבו וגילויי אלימות שהגיעו לשיאם באירועי מאי 2021, בעיקר בערים המעורבות. כל אלו משפיעים על היישום האפשרי של תוכניות החינוך ושל מהלכי ההתערבות למיניהם. מחקר זה ממפה את הפעילויות ואת התוכניות הקיימות ומבקש לעמוד על האתגרים העומדים בפני היישום שלהן בהקשר של מעגלי ההשפעה ובהקשר של הטמעה של חינוך אזרחי איכותי ובר-קיימא.

עומק המשבר הנוכחי מחייב חשיבה והערכה מחודשות של הפעולות שנעשו עד כה בזירה החינוכית, ביסוס דרכי פעולה לנוכח מיפוי העשייה בפועל, והערכה של מידת האפקטיביות שלה במציאות הנוכחית. מיפוי מקיף ונרחב יספק (א) בסיס נתונים מעודכן וברור של הגורמים הפועלים לקידום חינוך אזרחי במערכת החינוך; (ב) הגדרה של פעולות ומיזמים על ציר משולב של רוחב ההשפעה, מחד גיסא, ועומק החידוד והאפקטיביות הפוליטיים, מאידך גיסא; (ג) איתור מגמות שיש לשמר אותן או להימנע מהן מבחינת ההשפעה שלהן, עומק ההטמעה שלהן במערכת החינוך, וסוג הפרי שהן נושאות ביחס למטרותיהן. בעיקר, מחקר זה מציע הבנה עמוקה יותר של מרחבי הפעולה הנדרשים לשם קידום איכותי ובר-קיימא של חינוך אזרחי בישראל בכלל, ובמיוחד במערכת החינוך הממלכתית, שנושאים הקשורים לדמוקרטיה, ליברליזם, אוריינות פוליטית ואקטיביזם אינם נידונים במפורש, ולעיתים אף מודרים במכוון מהפעילות החינוכית.

מחקר זה נערך בגישה האיכותנית והשתמש בכלי מחקר מגוונים: ניתוח מסמכים; ראיונות עומק עם ראשי ארגונים ועמותות הפועלים בתחום החינוך האזרחי והחינוך לדמוקרטיה (ראו נספח 2), ושאלון פתוח שהועבר בקרב מנהלים ומנהלות מהחינוך העל-היסודי במגזר הממלכתי (ראו נספח 3). מיפוי העמותות נעשה על פי ניתוח מסמכי העמותה, אתרי האינטרנט שלה ודיווחים בתקשורת. סיווג העמותות נעשה גם על פי הצהרות העמותה (מטרות, תוכניות, קהל יעד וכו') וגם בעזרת פרשנות, באמצעות מיפוי מרכיבי התוכן, השימוש במושגים הרלוונטיים למחקר זה וכו' (ראו נספח 1).

פרק א מציג את ההקשרים התאורטיים הרלוונטיים לנושא המחקר ומטרותיו. סקירת הספרות עוסקת במושגים המרכזיים הרלוונטיים: חינוך פוליטי, חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה, ובהיבטים המבניים של מערכות חינוך במדינות המערב המגבילים הטמעת תהליכים חינוכיים המקדמים חינוך אזרחי וחינוך פוליטי. כל זאת לצד הצגת תובנות ממחקרים העוסקים בהתמודדות עם האתגרים שבהפיכת מערכות חינוך בחברות דמוקרטיות לבסיס איתן לטיפול מחויבות אזרחי העתיד לדמוקרטיה ליברלית.

פרק ב מבקש להתמקד במערכת החינוך הישראלית ובזרם הממלכתי העברי כמקרה מבחן לנושא העומד בבסיס המחקר – תיאור תמונת המצב של מדיניות חינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך הישראלית, לצד מיפוי השחקנים המרכזיים הפועלים בה בנושאים האלה. פרק זה אינו מסתפק במיפוי, אלא מבקש להציג את הממצאים הבולטים העולים מניתוח מאות הגופים הפועלים במערכת החינוך ברמות שונות של מעורבות והתערבות, בראי אופי הפעילות והיקפה.

פרק ג מפנה מבט אל השדה החינוכי ואל האופן שבו גופים מובילים בתחום ומנהלי בתי ספר תופסים מהלכים שונים לקידום חינוך לדמוקרטיה במערכת: נקודות חוזק וחולשה של מהלכים אלו, אתגרים ייחודיים וגורמי הצלחה. פרק זה מסתמך על ניתוחם של 22 ראיונות עומק חצי מובנים שהתקיימו עם אנשי נשות חינוך מובילים המייצגים את הגופים המרכזיים הפועלים בתחומים האלה בחינוך הממלכתי (ראו נספח 2). כמו כן, הוא נסמך על ניתוח השאלונים שמילאו 15 מנהלים מהחינוך העל-יסודי בחינוך הממלכתי העברי. השאלון היה שאלון פתוח ומפורט ועסק בפעילות המקדמת חינוך פוליטי, חינוך אזרחי וחינוך

לדמוקרטיה בבית הספר שלהם. נוסף על כך, פרק זה מציג מהלכים וכיווני פעולה מוצלחים שניתן ללמוד מהם (ראו נספח 3).

פרק ד מתמקד בתוכניות החינוכיות של שתי עמותות – מסע ישראלי ואלע"ד – שהוטמעו בהצלחה במערכת החינוך הממלכתית בשנות האלפיים. בשני המקרים מדובר בתוכניות שמפעילות זה שנים עמותות המתמקדות בערכים הפרטיקולריים של החינוך האזרחי (יהדות וציונות), ולא בערכים האוניברסליים שלו, בבתי ספר ממלכתיים. שתי העמותות ותוכניותיהן זוכות להכרה נרחבת בציבור הישראלי ובמערכת החינוך הממלכתית, ומציגות היקף פעולה נרחב ויוצא דופן. ניתוח התוכניות נעשה על בסיס מסמכי מדיניות, דוחות הערכה ודיווחי תקשורת. מטרת הפרק הזה היא להציג את התוכניות ולהדגיש את נקודות הכוח שלהן בעבודתן עם משרד החינוך ובתוך מערכת החינוך במטרה לזהות את הפרקטיקות המסייעות להן להצליח.

פרק ה מבקש לשרטט קווי פעולה ראויים ולהמליץ על פעולות אסטרטגיות היכולות להביא לשינוי מהותי ולאורך זמן בקידום של ערכים דמוקרטיים ליברליים בקרב הלומדים והלומדות במערכת החינוך הממלכתית העברית. כל זאת מתוך רצון לראותם בעתיד כאזרחים ואזרחיות בעלי מודעות פוליטית וכלים להתמודדות עם עולם משתנה ועם מגמות פופוליסטיות. מחקר זה מגיע לסיומו בימים של מאבק חברתי ופוליטי שלא נראה כמוהו בישראל זה שנים. בעקבות בחירות נובמבר 2022 הוקמה קואליציה בראשותו של בנימין נתניהו. לצד הסכמים קואליציוניים המציגים צעדים אופרטיביים העלולים לפגוע במוצהר בקידום של ערכים דמוקרטיים ליברליים בכלל, ובמערכת החינוך בפרט, הממשלה מקדמת רפורמה חסרת תקדים במערכת המשפט, שאם תעבור תהפוך את ישראל לדמוקרטיה לא ליברלית. הרפורמה מעוררת נגדה מחאה חוצת קהלים ומגזרים. על רקע זה עולה ביתר שאת, הזוכה לראשונה זה שנים לתמיכה ציבורית רחבה, הצורך בחשיבה מחודשת על חינוך לדמוקרטיה ליברלית. צורך זה יכול לסייע בקידום של ההמלצות המוצעות במחקר זה.

סקירת ספרות ומושגים מרכזיים

א.1. מה בין חינוך פוליטי לחינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה? מושגים מרכזיים

לחינוך אזרחי תפקיד מרכזי ביצירת חברה דמוקרטית שבה כל הקבוצות החברתיות זוכות להכרה וקבלה במציאות הפוליטית (אבנון, 2013; Donbavand and Hoskins, 2021). חינוך אזרחי הוא הזירה העיקרית לעיסוק בסוגיות פוליטיות בתוך בית הספר, ומטרתו לקדם תודעה פוליטית בקרב אזרחי העתיד, על ידי חשיפתם למגוון תפיסות עולם ועמדות לגיטימיות, גם אם מתחרות, כדי שיגבשו עמדה אישית (לם, 1991, 1999). החינוך הפוליטי, הנחשב חלק מהחינוך האזרחי (קרמניצר, 2013), נועד להכשיר את התלמידים והתלמידות להתמודד עם קונפליקטים ועם נושאים שנויים במחלוקת בחברה דמוקרטית וליברלית, מתוך הישענות על עקרונות חופש הביטוי והכרעת הרוב ועל ערכים דמוקרטיים, כמו סובלנות, זכויות אדם והתנגדות לגזענות ולאפליה (נווה, 2017). לפיכך, יש בכוחו של החינוך הפוליטי להבטיח את מעורבותם ומסוגלותם של צעירים, בוגרי מערכת החינוך, לאזרחות חברתית מושכלת ופעילה בעתיד (קרמניצר, 2014).

עם זאת, לא כל תפיסת אזרחות שמקדמת מערכת החינוך הציבורית מעודדת בהכרח מעורבות פוליטית פעילה. בדיון במושג חינוך פוליטי יש להבחין בין תהליכי ההוראה והלמידה המחייבים את התלמידים לחשוב על יחסי הכוחות המעצבים יחידים ומוסדות (Maton and Stark, 2021) ולעצב את תודעתם כדי לחשוב באופן רציונלי ועצמאי ולפעול באופן אקטיבי, ביקורתי ואתי (גוסקוב, 2020), לבין תפיסה צרה של חינוך פוליטי לאזרחות המגנה על הסטטוס קוו (Maton and Stark, 2021). מיכאלי (2014) טוען שהחינוך הפוליטי בישראל, בעיקר בשני העשורים האחרונים, מושפע ממסחור המרחב החינוכי, כלומר, מכניסתם המוגברת של גורמים פרטיים המונעים גם מאינטרסים כלכליים

ופוליטיים למערכת החינוך בעקבות מדיניות הביזור וההפרטה, ולכן הוא משמר "סטריליות פוליטית מדומה" (מיכאלי, 2014, עמ' 17). סטריליות זו מתבטאת הן בתוכניות לימוד המצמצמות את גבולות השיח והתודעה הפוליטית, והן בתוכניות חיצוניות בעלות קוריקולום פוליטי סמוי. לפי מיכאלי, החינוך הפוליטי מתקיים "תחת מעטה מסך הבערות" (שם), והוא מונע מהתלמידים להבחין בין ידיעה לעמדה ולהכיר עמדות אחרות. המורים נדחקים לעסוק בקידום הישגי התלמידים ומודרים על ידי קבלנים חיצוניים מהאפשרות להנכיח חינוך פוליטי (מיכאלי, 2014). סוגיית "הקבלנים החיצוניים" חשובה בכל הקשור לקידום חינוך פוליטי, חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה, לנוכח מעורבותם הרבה של גורמים חיצוניים בפעילויות חברתיות-ערכיות בתוך בתי הספר, כפי שיוצג בהמשך.

מורים העוסקים בסוגיות פוליטיות בבית הספר, למרות כל האמור לעיל, מאמצים גישות מגוונות לחינוך פוליטי. בסמן מור (2020) תיארה שלוש גישות נפוצות: חינוך פוליטי ניטרלי (א-פוליטי) – גישה המניחה ש"תפקיד החינוך הוא לשמר את החברה הקיימת" ולכן יש להימנע מעיסוק בנושאים העלולים לאתגר או לערער את המוסכמות הקיימות (שם, 3); חינוך פוליטי אידאולוגי – גישה המבקשת לטפח ולשמר תפיסת עולם מועדפת; וחינוך פוליטי המטפח חשיבה אוטונומית – גישה המבקשת לטפח כישורי חשיבה עצמאית ורגישות מוסרית לסוגיות חברתיות מגוונות ונותנת אוטונומיה לעיצוב עמדה ותפיסה עצמאית. לם (2000) מבחין בבירור בין חינוך פוליטי לבין חינוך אידאולוגי ומדגיש את ההבדלים ביניהם. חינוך פוליטי מטרתו לפתח את כישוריהם האינטלקטואליים של התלמידים ואת רגישותם המוסרית כדי לאפשר להם לגבש עמדה פוליטית במציאות מורכבת ודינמית, וחינוך אידאולוגי נועד לגייס את התלמידים לתמוך בעמדה אידאולוגית פוליטית מסוימת. חוק החינוך הממלכתי תשי"ג-1953 אסר לקדם סדר יום של מפלגות בישראל בתוך מערכת החינוך וקבע כי "מורה, וכן עובד אחר במוסד חינוך, לא ינהל תעמולה לטובת מפלגה או ארגון פוליטי אחר בקרב תלמידים של מוסד חינוך" (סעיף 19). בסוף שנות ה־80 של המאה ה־20 קידם שר החינוך יצחק נבון מדיניות המרחיבה את העיסוק בחינוך פוליטי במערכת החינוך ומעודדת את בתי הספר לדון בנושאים אקטואליים ולפתח חשיבה עצמאית וביקורתית בקרב התלמידים. אולם אף הוא הדגיש את ההפרדה בין חינוך פוליטי לבין תעמולה עבור מפלגות, שהיא כאמור אסורה. הפרדה זו נסמכת על ההבחנות שצוינו לעיל על ידי לם ואחרים, אך שורשיה

נטועים בתהליכי ההתפתחות של מערכת החינוך הישראלית ובאופן שבו היא התמודדה לאורך השנים עם הסתירות והקשיים הטמונים במבנה ההטרוגני וברבי-התרבותיות של החברה בישראל. עם זאת, למרות ההבחנות המתוארות לעיל, לאורך השנים מורים בחינוך הממלכתי נמנעים מלעסוק בחינוך פוליטי מחשש למעמדם, ומתוך הנחה גורפת, ומוטעית, שכל עיסוק בנושאים פוליטיים הוא אסור (הלפרין, 2016; גינדי וארליך, 2017).

א.2. מדיניות בתחום החינוך הפוליטי, החינוך האזרחי והחינוך לדמוקרטיה בישראל

שורשיה של מערכת החינוך הישראלית בימי היישוב היהודי בארץ ישראל. בראשית פעילותה של התנועה הציונית בארץ ישראל בסוף המאה ה-19 החלו להתגבש זרמים פוליטיים שעיצבו למשתייכים אליהם מערכת חינוך עצמאית, נפרדת ואוטונומית (רשף, 1980; אלבוים-דרור, 1990; רשף ודרור, 1999). העיקרון המארגן של מערכת מפוצלת לפי זרמים אידאולוגיים המשיך לארגן גם את מערכת החינוך שנוסדה עם קום המדינה ב-1948. הפיצול אף מוסד במידה רבה בחוק לימוד חובה (תש"ט-1949). גם חוק חינוך ממלכתי (תשי"ג-1953), שבבסיסו עמדה השאיפה לאגד את כלל הזרמים החינוכיים למערכת חינוך ציבורית מאוחדת, הותיר את המערכות העצמאיות של הזרם הדתי והזרם העצמאיי-חרדי על כנן ושימר את ההפרדה בחינוך על בסיס דת ולאום, כך שבפועל תהליך ההאחדה לא הושלם (צמרת, 2002). במרוצת השנים נוספו לחוק סעיפים המגדירים מוסדות נוספים כמוסדות עצמאיים הזכאים למימון מהמדינה אך שומרים על ייחודיות אידאולוגית, פדגוגית או תרבותית (איכילוב, 2010). ואכן, מערכת החינוך הישראלית היא עד היום מערכת מפוצלת על בסיס לאום, דת ועדה (אלבוים-דרור, 1982; דרור, 2000, 2010). מצב זה מקשה על הגעה להסכמה על תוכני ליבה משותפים, וכן, במשך השנים חוזר ועולה חסרונו של מנחה משותף אזרחי (דוח קרמניצר, 1996; מטיאש וצברין יהושע, 2004; טסלר, 2004, 2005; רוטברג ואבישי, 2012; קרמניצר, 2013; מבקר המדינה, 2016, 2021).

ההתחקות אחר מדיניות החינוך בהקשרים האלה בישראל קשורה כאמור בצמיחתה של תרבות ציונית וחילונית בעיקרה שהתעצבה בתקופת היישוב ובראשיתה של המדינה (דרור, 2000). בתקופה זו אומץ דגם חינוך לאומי ייחודי (קימרלינג, 1993), שהדגיש את מקומה של הציונות במערכת החינוך היישובית, וכן את חלקה של הציונות בתהליכים של עיצוב מדיניות החינוך, עיצוב יעדים חינוכיים ושינוי פני החברה היהודית והאדם היהודי (אלבוים-דרור, 1982). איכילוב (1993) מראה שבתקופת היישוב היה החינוך לאזרחות לאומי-לאומני – כדי "לגייס" את הכוחות הדרושים להקמת המדינה, ולאחר קום המדינה נוספו בו דגשים לאומיים יהודיים לשם עיצוב דמותה של המדינה. כך, מטרתו של חוק החינוך הממלכתי, כפי שנוסחה בעת חקיקתו בשנת 1953, מדגישה יותר את המחויבות לערכים הפרטיקולריים ופחות את השאיפה לקידום ערכים אוניברסליים:

מטרת החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית, ועל שאיפה לחברה בנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות.¹

במשך השנים תוקנו תיקונים שונים במטרות החוק, עד לניסוח סעיף זה מחדש בשנת 2000. הניסוח החדש התאים את מטרות החינוך לשינויים שחלו בחברה. כעת הופיעו בו המחויבות להנחיל את ערכי מדינת ישראל בהיותה מדינה יהודית ודמוקרטית והחשיבות שבפיתוח 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"; לצד התייחסות ברורה לצורך "לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים".²

1 חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953, סעיף 2 (לפני העדכון).

2 מטרות חוק חינוך ממלכתי המעודכנות מציגות מנעד גדול מאוד של מטרות ערכיות וחברתיות היכולות להתאים, בחלקן או במלואן, לקבוצות שונות בחברה הישראלית. עם זאת, השאלה מה נמצא או לא נמצא בהן נחונה לדיון ולמאבק מתמיד בין קבוצות. הדיון משקף את החשיבות ההצהרתית של סעיף זה בחוק, ואם ההבנה שדרכו ניתן לקדם תוכניות ומהלכים כללי-מערכתיים. כך, למשל, בעת הדיונים על גרסאות מוקדמות של חוק הלאום

אף על פי כן, לאורך השנים לא תורגמו ההצהרות האלה, ברוב המקרים, לתוכנית לימודים סדורה ומחייבת מעבר לשיעורי האזרחות. במבט על הסוקר את תוכניות הלימודים מראים פדחצור ופרליגר (2004) כי מתקופת היישוב ועד סוף העשור השישי למדינה הייתה הדמוקרטיה שאליה חונכו תלמידי ישראל דמוקרטיה "צרה", או "פרוצדורלית", כלומר בעיקר צורת משטר והיבטים פורמליים של הליכים שלטוניים (ראו גם טסלר, 2004), וכך הוחמצו המטרה המרכזית של החינוך לדמוקרטיה, וגם האפשרות לקדם חינוך פוליטי (השוו גוטמן, 2002). קובעי מדיניות החינוך קידמו למעשה ערכים פרטיקולריים (לאומיים-יהודיים) והעדיפו אותם על פני ערכים אוניברסליים (אזרחיים ודמוקרטיים). נקודה זו בולטת וצורמת במיוחד במערכת החינוך הממלכתית העברית – שייצגה בעבר את רוב התלמידים הלומדים במדינת ישראל ולאורך השנים הצטמצמה – שכן ערכים אוניברסליים אמורים להיות חלק מרכזי מערכה.

עם זאת, אפשר לציין שני מקרים ברורים של עיסוק מוצהר ומחייב בקידום החינוך לדמוקרטיה. הראשון נעשה בתקופת כהונתו של יצחק נבון בתפקיד שר החינוך. נבון חזר לפוליטיקה ב־1984 לאחר שהיה נשיא המדינה ומונה לשר חינוך. באותם ימים פעלה המחנתרת היהודית, והרב מאיר כהנא נבחר לכנסת בפעם הראשונה ועורר סערה ציבורית בנאומיו ובפעילותו, שחתרו תחת יסודות הדמוקרטיה הבסיסיים ביותר של זכויות אזרח ושוויון. הקשר היסטורי זה מעניין במיוחד לנוכח תוצאות הבחירות בנובמבר 2022 והעובדה שחלק ממי שהיו שותפים לאידאולוגיה של הרב כהנא הם נציגים לגיטימיים בכנסת ישראל היום. עם כניסתו לתפקיד הגדיר יצחק נבון את החינוך לדמוקרטיה ולדו־קיום כיעד מרכזי. הצהרתו הובאה בחזר מנכ"ל, הוראות קבע, בשנת 1985 (חוזר המנהל הכללי, 1985). החוזר הגדיר במטרותיו את השאיפה "ליצור אדם אוטונומי, בעל עשייה חברתית, המכבד את כללי הדמוקרטיה, המכיר בפלורליזם ונוהג בסובלנות ומכיר בחובתו של הפרט לקיים את חוקיה של החברה וכלליה". פרסום החוזר עורר ויכוחים בכנסת, למשל בסוגיית המתח שבין הרכיב פרטיקולרי לרכיב

בכנסת ה־19 הגישו חברי כנסת מסיעות הקואליציה הצעה לתיקון מטרות החוק ולהדגשת החינוך לערכי המדינה כמדינת הלאום של העם היהודי, ברוח חוק הלאום שהתקבל בסופו של דבר בכנסת ה־20. ראו הצעת חוק חינוך ממלכתי (תיקון – מטרות החינוך), החשע"ג-2013 (פ/1512/19).

האוניברסלי בחינוך הממלכתי-דתי.³ החוזר הציג תוכנית סדורה לכל שכבות הגיל, המשלבת פעילות בחינוך החברתי בבית הספר עם פעילות הלימודים הפורמלית. שנה לאחר מכן, ב־1986, הוקמה היחידה לחינוך לדמוקרטיה במשרד החינוך. היחידה קיבלה סמכויות נרחבות, מתוך שאיפה להעמיק את הפעילות החינוכית בתחום ולהרחיבה (צדקיהו, 1988). מעמדה של היחידה השתנה, עד שבשלב מסוים היא הוכפפה למינהל לחינוך ערכי ובשנת 1999 נסגרה (פדהצור ופרליגר, 2004).

המקרה השני של עיסוק מחייב בקידום החינוך לדמוקרטיה הוא דוח סיכום עבודתה של הוועדה שמינה שר החינוך אמנון רובינשטיין בראשותו של פרופ' מרדכי קרמניצר ב־1996 (דוח קרמניצר, 1996). מטרת הוועדה הייתה לפתח תוכנית "להנחלת האזרחות לתלמידים כיסוד ערכי והתנהגותי משותף לכל אזרחי המדינה". משרד החינוך קיבל את דוח קרמניצר ואישר אותו. עם זאת, מהלכי ההמשך של הדוח, כלומר כתיבת תוכניות מותאמות לכל אחד מהמגזרים, לא ייושמו עד היום, וההמלצה המרכזית שבו – פיתוח חינוך אזרחי שיצור בסיס משותף לכלל החברה בישראל לאורך כל שנות הלימודים – לא הוגשמה (קרמניצר, 2013). בשנת 2001, בעקבות השינויים במבנה ובארגון של משרד החינוך במהלך שנות ה־90, לצד דוח שנהר (1994), שגם הוא עסק בנושאים האלה) ודוח קרמניצר, הועבר העיסוק בנושא למטה ייעודי ליישום דוחות שנהר וקרמניצר, ומאוחר יותר – למטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים, הפועל עד היום בתוך המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך. ואולם, היחידות האלה מצאו את עצמן פועלות בשותפות עם יחידות ארגוניות שמוקד העשייה שלהן הוא החינוך היהודי-ערכי או חינוך אזרחי בדגש פרטיקולרי, ואף בכפוף להן. חוזר הוראת הקבע מ־1985 אינו תקף עוד, ודוח קרמניצר, כאמור, למרות המחויבות ההצהרתית אליו, לא יושם במלואו עד היום. מיפוי חוזרי המנכ"ל שעסקו בנושאים אלו מ־2001 ועד 2019 מצביע על הפערים שנותרו, ואף התרחבו, בתחום החינוך לדמוקרטיה משנות ה־80 וה־90 ועד היום, ועל הצורך בחשיבה מחודשת על

3 למשל, בדיון בכנסת על חוזר מנכ"ל חינוך לדמוקרטיה, שבו נחשף המתח שבין תורה והלכה לבין דמוקרטיה, כפי שמתקף מהחוכנית לחינוך לדמוקרטיה במגזר הממלכתי-דתי. להרחבה ראו הישיבה ה־140 של הכנסת ה־11, ז' בכסלו תשס"ו (20 בנובמבר 1985), אתר הכנסת.

מהלך כלל מערכתי המותאם למציאות החינוכית והחברתית העכשווית (הופמן וברון, 2020). בשנת 2022 הקימה שרת החינוך ד"ר יפעת שאשא-ביטון ועדת היגוי רחבה לקידום "חיים בשותפות ולמניעת גזענות". הוועדה כללה נציגים רבים מהחברה האזרחית והמלצותיה הוגשו לאישור השרה והמנכ"לית ביולי 2022, במקביל להתפרקותה ממשלת בנט-לפיד. הדוח מסמן שינוי במובן זה שהוא עוסק ישירות בפערים שהוצגו בסקירה זו, ואף מציע פתרונות מסוימים. עם זאת, גם דוח זה נמנע מלעסוק ישירות בחינוך פוליטי ובחינוך לדמוקרטיה, ועיתוי הפרסום שלו הגביל עוד יותר את סיכויו להתממש.

לצד השינויים במדיניות, מאמצע שנות ה־90 התרחש מפנה נוסף: השתרשה התפיסה שתוכניות הלימודים בכלל, ותוכניות האזרחות בפרט, הן זירות מאבק פוליטי (פינסון, 2016). השיח הפוליטי־אזרחי הרחב בישראל שם על סדר היום את המתח בין ההיבטים הפרטיקולריים לבין ההיבטים האוניברסליים של החינוך האזרחי, ושיח המדיניות סביב הוראת האזרחות הושפע (ומושפע עד היום) מהשינויים המהותיים באופיו של שיח זה. הבנה זו מחלחלת להיבטים שונים של מדיניות החינוך. לדוגמה, בעקבות השיח הציבורי על ארגון "שוברים שתיקה" נוסף בשנת 2018 לחוק חינוך ממלכתי סעיף המגדיר את סמכותו של השר למנוע פעילות של גורם חיצוני –

שפעילותו עומדת בסתירה חמורה ומשמעותית למטרות החינוך הממלכתי [...] ושל גורם חיצוני הפועל באופן יזום לנקיטת הליכים משפטיים או מדיניים מחוץ לישראל נגד חיילי צבא ההגנה לישראל בשל פעולה שביצעו במסגרת תפקידם או נגד מדינת ישראל (סעיף 2(א) (13) וסעיף 2(ב)).

במקביל נוספה פסקה לחוזר המנכ"ל העוסק בנושאים שנויים במחלוקת, שמטרתה להגביל את האפשרות להזמין לבתי ספר ארגונים שאינם תומכים במוסדות המדינה. דוגמה נוספת, ממקצוע אחר, היא הדיון הציבורי שעלה סביב הוצאת ספרה של דורית רביניאן "גדר חיה" ממאגר הספרים הנתונים לבחירת המורים במסגרת לימודי הספרות בבית הספר העל־יסודי (חי, 2015).

לנוכח השעמים הרבים שמקורם בהבדלים בדעות ובאמונות של בעלי זהויות שונות בחברה הישראלית העיסוק בנושאים האלה בכיתה טעון במיוחד. בהקשר

הזה, קרמניצר והופמן (2022) מונים חמישה גורמים יסודיים המאתגרים או מכשילים את האפשרות לקיים בישראל חינוך אזרחי-דמוקרטי והופכים אותו לסוגיה הנחשבת פוליטית ושנויה במחלוקת במערכת החינוך בכלל ובכיתה בפרט: (1) ההתייחסות להגדרתה של ישראל כמדינת הלאום של העם היהודי; (2) השליטה הישראלית בשטחי יהודה ושומרון; (3) סכסוך הדמים המתמשך והאתגרים הביטחוניים; (4) עלייתו של פופוליזם סמכותני ולאומני; (5) מערכת חינוך המפוצלת למערכות נפרדות. גורמים אלו מייצרים לחצים מסוגים שונים על מערכת החינוך והופכים אותה לזירה למאבק על ערכים ורעיונות, ובהיותם שנויים במחלוקת בציבוריות הישראלית, נדמה שהעיסוק בהם במסגרת בתי הספר אינו רצוי. אייל נווה (2008) רואה בכך תהליך שבו הממלכתיות הישראלית "התרוקנה מכל תוכן פוליטי אידאולוגי" ובפועל –

הולך וצומח דור צעיר חף מכל אידאולוגיה, שנחשף באופן רדוד לצדדים השליליים של התרבות הפוליטית ולכן מתעב פוליטיקה ורואה בה תחום בזוי. דור זה מפתח תגובות עוינות לעיסוק הפוליטי ונמנע מכניסה לתחום הציבורי, לא מממש את זכותו הדמוקרטית לבחור, ומכאן לשלוט על עתידו, ואם עושה זאת, הרי פועל מתוך ניכור והעדפת הרע במיעוטו. יתירה מזאת, בקרב חלקים נרחבים מהדור הצעיר הסלידה מהפוליטיקה מפתחת נטייה לאימוץ ניהיליזם קיצוני או כמיהה לחלופה סמכותית טוטליטארית. הניהיליזם הקיצוני מתבטא בבריחה מהתחום הציבורי, בורות כלפי מנגנוני הפעלת הכוח, אפאטיות ואדישות למתרחש מעבר לדלת אמותיהם.

מדיניות זו (המוצהרת והסמויה) משפיעה מאוד על הנעשה בכיתה, ומורים נמנעים ומתרחקים יותר ויותר מעיסוק בתכנים מעוררי מחלוקת בכיתות ונוקטים גישה אפוליטית (הלפרין, 2016; גוסקוב, 2021). מורים הם גורם המפתח בהקשר הזה, ותהליכי ההימנעות והצנזורה העצמית מחמירים מציאות זו (ארליך וגנידי, 2017). למרות חוזר המנכ"ל משנת 2014, העוסק בקידום שיח פוליטי בכיתה ומנחה את המורים לנהל שיח פתוח בנושאים אקטואליים ופוליטיים השנויים במחלוקת, נגזרותיו מבטאות פיקוח על האופן שבו אנשי חינוך מתמודדים פוליטית וחינוכית עם הנושאים האקטואליים הטעונים בחברה הישראלית (הופמן וברון, 2020). כלומר, חוזר המנכ"ל כולל גם הגבלות על החינוך

הפוליטי, התקפות הן למחנכים והן לדוברים חיצוניים, ובמידת-מה הוא מהווה צנזורה דה־פקטו על השיח המתקיים בין כותלי הכיתה (ראו לעיל הדוגמה של שוברים שתיקה).

3.א. גישות פדגוגיות להתמודדות עם מציאות טעונה פוליטית

כל אחת משלוש הגישות של בסמן מור (2020), שתוארו לעיל, מתאפיינת בפרקטיקות מסוימות של חינוך פוליטי. גישת החינוך הפוליטי הניטרלי מתאפיינת בעיקר בלימוד עקרונות פרוצדורליים של דמוקרטיה, בהקניית ערך למסגרות, דוגמת המשפחה והקהילה, ובחינוך להכרת מבנים וחוקים של מוסדות פוליטיים (לם, 1991; כהן, 2018). בגישה זו המורה נדרשת להימנע מלדון בסוגיות שיש עליהן מחלוקת ועלולות לערער את המוסכם בחברה ברגע נתון. לעומתה, גישת החינוך הפוליטי המטפח חשיבה אוטונומית (הגישה השלישית לפי סדר הצגתן לעיל) מתאפיינת בפרקטיקות של חקר ובמעורבות התלמידים בסוגיות פוליטיות, בהצפת מחלוקות בכיתה ובהצבת סימני שאלה על המובן מאליו (ביאליק והופמן, 2016), בעיסוק בסוגיות אקטואליות שנויות במחלוקת ובחשיפה מאוזנת לעמדות מתחרות (לם, 1999, 2001; כהן, 2018). מטרת גישה זו היא להקנות לתלמידים אוריינות פוליטית ולהכשיר אותם להיות אזרחים מודעים בעלי עמדות עצמאיות. הגישה השלישית, גישת החינוך הפוליטי האידאולוגי, מתאפיינת בתפיסה צרה של החינוך הפוליטי. היא מבוססת על ההנחה שתפקיד החינוך הוא לשמר את ההגמוניה ולהגן על הסטטוס קוו. הפרקטיקות החינוכיות המתכתבות עם גישה זו מטפחות את הזדהות הרגשית של התלמידים עם עמדות ממסדיות ועם המערכת שאליה הם שייכים (Maton and Stark, 2021). המחנכים בגישה זו נוטים להציג עמדות כעובדות, נמנעים לרוב מלהתייחס לדעות מנוגדות ולשאילת שאלות ומציגים תשובות מוחלטות לשאלות חברתיות וערכיות. במידה רבה, גישה זו עומדת בבסיס חלק מהתוכניות ומהפעילויות הזוכות להצלחה רבה במערכת החינוך, כפי שיוצג בחלק הרביעי, אלא שהן אינן נחשבות "פוליטיות", אלא "ערכיות" ו"ממלכתיות". דיון בנושא זה יוצג בהמשך.

ניתן לאפיין את שלוש הגישות גם בשלוש שיטות הוראה מרכזיות: שיטות לימוד ממוקדות מורה, כמו הרצאות, מצגות, הכתבות ומבחנים, יזוהו לרוב עם החינוך הפוליטי האידאולוגי; שיטות לימוד ממוקדות תלמיד, כמו חקר עצמי, עבודה בקבוצות, שיעורי בית וספורים, מאפיינות את החינוך הפוליטי הניטרלי; ושיטות לימוד שעיקרן אינטראקציה בין המורה ללומדים, המצריכות לרוב תיווך של מורה, מאפיינות את גישת החינוך הפוליטי המטפח חשיבה אוטונומית, ובהן גם דיונים בנושאים שנויים במחלוקת בכיתה, יצירת שיתופיות ופתיחות בהשמעת דעות שונות, מפגשים בין-קבוצתיים; עריכת מחקר והשתתפות בקבלת החלטות בבית הספר (Musonda et al., 2020).

לוח 1

גישות ושיטות הוראה לחינוך פוליטי בכיתה

פרקטיקות נפוצות בכיתה	שיטות ההוראה המרכזיות בגישה זו	הגישה הפדגוגיות לחינוך פוליטי
הרצאות, מצגות, הכתבות ומבחנים	הוראה ממוקדת מורה	חינוך פוליטי אידאולוגי
חקר עצמי, עבודה בקבוצות, שיעורי בית, ספורים	הוראה ממוקדת תלמיד/ה	חינוך פוליטי ניטרלי
דיונים בנושאים שנויים במחלוקת, יצירת שיתופיות ופתיחות בהשמעת דעות שונות, מפגשים בין-קבוצתיים, עריכת מחקר, השתתפות בקבלת החלטות בבית הספר	אינטראקציה בין המורה לתלמיד/ה	חינוך פוליטי המטפח חשיבה אוטונומית

אומנם ספרות המחקר העוסקת בפדגוגיות ובפרקטיקות של חינוך פוליטי בכיתה עשירה, אך קיומו של חינוך מיטבי תלוי גם במדיניות וגם בתנאים ליישום הפרקטיקות האלה. למשל, בסוגיות כמו מעמד המורה והאוטונומיה הניתנת

לצוותים החינוכיים, המעורבות ההולכת וגוברת של גורמים חיצוניים בפעולה החינוכית, וגם בשיח הציבורי והפוליטי שבמסגרתו מערכת החינוך פועלת.

א.4. תהליכי הסדרה ואסדרה של גופים חיצוניים במערכת החינוך

הדיון בפרקטיקות של חינוך פוליטי מורכב עוד יותר מאחר שבחלק ניכר מתוכניות החינוך החברתי והערכי בישראל, ובהן גם אלו הקשורות בחינוך האזרחי, מעורבים גופים וארגוני חברה אזרחית שהם חיצוניים למערכת החינוך. הגדרתם של גדרון וכץ (2002) לארגונים האלה היא –

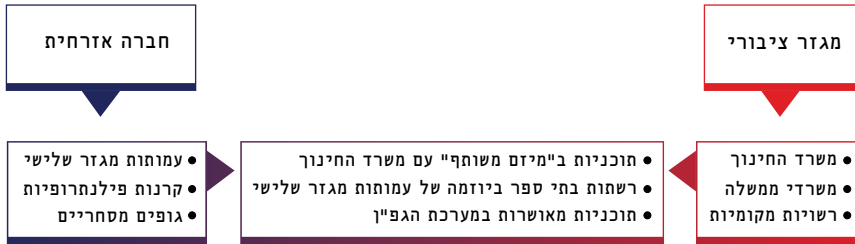
ארגונים פורמליים ללא-כוונות-רווח, המוקמים על מנת לחלוק ולקדם ערכים, עמדות, רעיונות וזהויות משותפים, ולספק אמצעים ושירותים לחברי הארגון או לאחרים. ארגונים אלה נפרדים ממוסדות המדינה ואינם עושים שימוש במשאבים ציבוריים באופן קבוע ומתמשך” (שם, עמ’ 381).

מעורבות ארגוני החברה האזרחית במערכת החינוך היא מרכיב בולט של מדיניות החינוך הנהוגה בישראל (ובמדינות מערביות נוספות) במאה ה-21. מדיניות חינוך זו הפכה את מערכת החינוך בהדרגה למערכת המתנהלת כ”שוק למחצה”, שאחד המאפיינים הבולטים שלה הוא, כאמור, נוכחות הולכת וגוברת של גופים מהמגזר השלישי והמגזר העסקי, ברמות משתנות של מעורבות, מימון, אסדרה והערכה (דגן-בוזגלו, 2010; 2008; Yonah et al., 2011; Resnik).

בטרם נפנה לניתוח מציאות זו נבקש לתאר את דרכי הפעולה האפשריות העיקריות של ארגון מכל סוג שהוא (עמותה, חברה למען הציבור, ארגון עסקי) במערכת החינוך בישראל מבחינת ההתקשרות והמימון. כפי שמראה תרשים 1 ישנן שלוש דרכים מרכזיות לשותפות בין-מגזרית – בין המגזר הציבורי (משרד החינוך, הרשויות המקומיות) לגופים מהמגזר השלישי ומהמגזר העסקי.

חרשים 1

ערוצי מימון מרכזיים, בין המגזר הציבורי לחברה האזרחית



דרך ההתקשרות הראשונה מכונה "מיזם משותף", כלומר פעילות הזונה לתקצוב ישיר דרך תקציב החינוך המאושר על ידי הכנסת (באמצעות תקנה תקציבית וכדומה), או דרך העברות כספים באמצעות רשויות וגופים ציבוריים אחרים. בקטגוריה זו כמה דרכי התקשרות: (1) מכרז המגדיר את הכללים; (2) תקנת חובת המכרזים שבמסגרתה תקנה 3(30) המאפשרת פטור ממכרז בתנאי שהפעילות הרכישה אינה למטרות רווח והמימון מתחלק בשווה בשווה בין המציע לבין המדינה; (3) התקשרות באמצעות תמיכות. כל אלו הם שירותים שהמדינה סבורה שאין מחובתה לספק, אבל היא מעוניינת לקדם. דרכים אלו מאפשרות להרחיב את סוגי הפעילויות ואת מגוון השחקנים הפועלים במערכת החינוך ומציעים לה שירותים מסוגים שונים, מרמת ההפעלה והתכנון ועד ביצוע פעילויות פדגוגיות בכיתה. מסע ישראלי הוא דוגמה בולטת לארגון הפועל במערכת דרך "המיזם המשותף". ארגונים אחרים הפועלים כך הם, למשל, "מרחבים – שילוב מורים" ותוכנית "אחריי!" העוסקת בהכנה לצה"ל.

דרך ההתקשרות השנייה היא רשתות בתי ספר, על-יסודיים בעיקר, שהוקמו בעקבות יוזמה של עמותות או של ארגונים אזרחיים. על פי חוזר מנכ"ל הוראת קבע מס' 0205 (חוזר המנהל הכללי, 2019), רשות מקומית יכולה למסור את ניהולן של חטיבות עליוניות לגופים המתמחים בניהול מוסדות חינוך באמצעות מכרז. דרך זו נחשבת אפשרות לשיפור מערכת החינוך על ידי תפעול של בתי ספר בידי גופים בעלי מומחיות. להתנהלות זו שורשים בשנות ה-90, עם הופעתם

של בתי ספר ייחודיים שהיו יוזמות של גורמים מחוץ למשרד החינוך, והיא קיבלה משנה תוקף עם התרחבות מהלכים של פתיחת אזורי רישום. למשל, תוכנית "בחירת הורים מבוקרת ופיתוח ייחודיות בית-ספרית" החלה כניסוי בעקבות החלטת ממשלה בשנת 2010. התוכנית חייבה בתי ספר ציבוריים בתחומי רשויות שאזורי הרישום בהן פתוחים לייצר ייחודיות בית-ספרית כדי להרחיב את בחירת ההורים. בעקבות התהליך נולדו מאות בתי ספר ייחודיים ממלכתיים-ציבוריים מוכרים ורשמיים. במסגרת המהלך הוצע גם לבתי ספר דמוקרטיים ואתרופוסופיים שהיו מוכרים ובלתי רשמיים להפוך למוכרים ורשמיים (ביאליק, 2020). מעבר של בית ספר ממוכר שאינו רשמי לרשמי (וציבורי), מותנה לרוב בהחלטת הרשות שבתחומה הוא נמצא. לפי חוק הפיקוח על בתי ספר ונוהלי הרישוי של משרד החינוך, על כל מוסד שמתחנכים בו יותר מעשרה תלמידים חלה חובת רישוי. מוסדות המגישים בקשה לרישוי נבדקים מבחינה פדגוגית, סביבתית, תברואתית ועוד, וכן נבדק אם ההכרה עשויה לפגוע במערכת החינוך. כמו כן, הרשות המקומית צריכה לתת את הסכמתה להפעלת המוסד החינוכי.⁴ מצד משרד החינוך תחילת ההליך למתן רישוי מותנית בהצגת מבנה, צוות ומספר תלמידים.

כמה ארגוני חברה אזרחית הקימו מוסדות חינוך ברוח תפיסת עולמם. למשל, עמותת "יד ביד" – המפעילה מוסדות חינוך דו-לשוניים ליהודים וערבים; עמותת "מיתרים" – המפעילה קהילות ומוסדות חינוך של חילונים, מסורתיים ודתיים; קרן תל"י – העוסקת בחינוך יהודי-ציוני ברוח פלורליסטית, ו"הייטק היי" – רשת אמריקאית המפעילה בארץ שני בתי ספר ברוחה, ברוח הלמידה המבוססת פרויקטים. רשת נוספת היא "דרור בתי חינוך", של תנועת בוגרי ובוגרות הנוער העובד והלומד. בתי הספר האלה שואפים לחולל שינוי חברתי דרך חינוך ומבוססים על גישת הפדגוגיה החברתית. תנועות נוער נוספות מפעילות מרכזי נוער בחינוך הבלתי פורמלי, למשל רשת "בתי הנוער נחשונים" מיסודה של תנועת הבוגרים של השומר הצעיר. בית ספר נוסף שהקימו בוגרי השומר הצעיר הוא "תיכון אתגרי העתיד" בחריש, הפועל לאור גישת "למידה מתנועת החיים"

4 "נוהל רישוי ונוהל הכרה – בית ספר חדש בחינוך המוכר שאינו רשמי", אתר משרד החינוך, 9.1.2023.

שפיתח יוג'ין גנדלין (Gendlin, 1998), וארגון "השומר החדש" הקים את רשת בתי הספר "אדם ואדמה – חקלאות, מצוינות, ערכים".

מעבר לכך, בישראל פועלות רשתות בתי ספר גדולות, כמו אורט וברנקו וייס, שהן חלק ממגמת המוסדות המוכרים שאינם רשמיים (טאוב, 2019). רשת אורט, למשל, מפעילה את התוכנית "אורטוב" העוסקת במעורבות חברתית ומקיימת שיתופי פעולה עם ארגונים חיצוניים, כמו ארגון "חלום חדש" הפועל לחיבור הקהילה לעולם הקיימות ויוצר סביבות למידה חוץ-כיתתיות בשיתוף מוסדות החינוך, וכן "אורט בינה" – התנועה ליהדות חברתית המקיימת פעילויות בתחומים חברתיים-ערכיים. תוכנית "אורטוב", ותוכניות אחרות ברשתות החינוכיות הפועלות אף הן בשיתוף ארגונים חיצוניים, מפעילות היקף רחב של תלמידים, והן עשויות להוות פוטנציאל לעבודה חינוכית חיונית ונרחבת.

הדרך השלישית היא מאגר התוכניות החיצוניות המוצעות במערכת גפ"ן. לקראת סוף שנת 2012 הוקמה במינהל הפדגוגי במשרד החינוך היחידה לניהול תוכניות ושותפויות בין-מגזריות, שנועדה לנהל את שיתוף הפעולה עם התוכניות החיצוניות, ולעבוד הן עם אנשי המשרד והן עם הגופים החיצוניים. בהובלת היחידה כונס שולחן עגול בין-מגזרי במטרה לגבש המלצות למדיניות, לאפיין מאגר מידע אינטרנטי לתוכניות המוצעות להפעלה במערכת החינוך, לפתח תהליך עבודה בין-מגזרי לשילוב מיטבי של תוכניות במסגרות החינוכיות, ולגבש אמנה שתבטא את מחויבותם של הגורמים מהמגזרים השונים ותתווה את עקרונות היסוד למדיניות משרד החינוך. ניכר כי ההבדל המרכזי בין המדיניות הנוכחית להסדרת פעילות התוכניות החיצוניות לבין תהליכי המדיניות שקדמו לה הוא שבעבר היה אישור התוכניות החיצוניות אמור להיעשות ביחידת מטה ייעודית שתוקם לשם כך, ואילו המדיניות שפורסמה ב־2015 העבירה את מרכז הכובד מהמטה המרכזי לרמת בית הספר. דפוס זה מאפיין את תהליכי ההפרטה במערכת החינוך, כפי שמתארים אותם מיכאלי (2015) ואיכלוב (2010): העברת שירותים שונים של הפעלה, מימון ופיתוח אל מחוץ למשרד החינוך. מגמה זו גברה עם הפעלתה של "התוכנית לגמישות פדגוגית ניהולית" (להלן גפ"ן), כפי שיוצג בהמשך.

ביוני 2022 פורסם חוזר מנכ"ל הוראת קבע בנושא "מאגר התוכניות והמענים"⁵; בעקבות החלטת הממשלה להרחיב את הגמישות הפדגוגית הניהולית.⁶ החוזר מפרט את מדיניות משרד החינוך בעניין שילוב תוכניות ומענים חינוכיים המיועדים למוסדות חינוך ובדבר אופן ההתקשרות עם גופים חיצוניים הרשאים לפעול במוסדות החינוך. במסגרת זו הוקמה מערכת גפ"ן המקוונת, "שנועדה לשקף למנהלים את התקציב הגמיש העומד לרשותם, ומאפשרת גיבוש תוכנית עבודה בית-ספרית וניהולה, תכנון של התקציב, רכישה של מענים חינוכיים מותאמים ודיווח ביצוע" (ויניגר, 2023, עמ' 2).

המערכת פתוחה לצפייה לכל המעוניין, אך הפעילות במסגרתה – ספקי תוכניות המבקשים להירשם במערכת, מנהלים ומפקחים הבונים תוכניות עבודה ומנהלים את התקציב הניתן להם במסגרתה – נעשית רק בעזרת הרשאות ייעודיות. ספקים חיצוניים המפעילים תוכניות ומענים חינוכיים יכולים להיכנס למאגר על ידי מענה למכרז פומבי הנפתח אחת לכמה חודשים, ועליהם לענות על דרישות סף שונות ולהגדיר את התאמת התוכנית לאחד מ"סלי המענים" המוגדרים במערכת: היבטים רגשיים, פיתוח סגל, חינוך לערכים ועוד.⁷ בתהליך הזה מתבקשים הספקים להצהיר כמה הצהרות כלליות למדי, כגון התחייבות לפעול בהתאם למטרות החינוך הממלכתי ועוד. השלב השני פתוח להזנה רק בעת מכרז פעיל. עם פתיחת מכרז ניתן להגיש בקשה המורכבת משני צירים – מינהלי ופדגוגי. כמו כן, יש להזין מחירון ואזורי פעילות. במאגר מופיעים שלושה מסלולים: המסלול הירוק – תוכניות ומענים שעברו הליך מכרזי שכלל בדיקה מנהלית ופדגוגית. מהתקציב העומד לרשות המנהלים ניתן לצרוך רק תוכניות ממסלול זה. המסלול הכחול – תוכניות ומענים שלא עמדו בתנאי המכרז או שלא

5 מאגר התוכניות והמענים, הוראת קבע מס' 0295 – החלפה, אתר משרד החינוך, 12.6.2022.

6 "מדינת ישראל, בהחלטת ממשלה 226 מיום 1.8.21, בדבר התוכנית לגמישות הניהולית במערכת החינוך (גפ"ן), החליטה כי למנהלי בתי הספר תוקנה סמכות תקציבית לקביעת שימוש הסל הגמיש הבית-ספרי. מהלך זה מרחיב את הגמישות שניתנה למנהלים בהיבטים פדגוגיים, ניהוליים ותקציביים. לשם כך משרד החינוך מעביר לבתי הספר תקציב גמיש לשילוב מענים חינוכיים מגוונים עבור התלמידים והצוות החינוכי" (שם).

7 ראו שלבי הגשה למכרז מאגר התוכניות והמענים, אתר משרד החינוך.

ניגשו למכרז, אך לא נמצאה מניעה לשילוב שלהם במערכת. ניתן לצרוך אותם שלא מתוך התקציב העומד לרשות המנהלים במערכת גפ"ן. המסלול הסגול – תוכניות ומענים המופעלים על ידי משרד החינוך. אין לשלב במוסדות חינוך תוכניות ומענים שאינם מופיעים במאגר (ויניגר, 2023).

מערכת גפ"ן מציעה כביכול תשתית ברורה מבחינת הקריטריונים לאישור או לאי-אישור, ומבחינת הקישור של הגופים השונים לסלים ייעודיים של מענים פדגוגיים וההתאמה לאוכלוסיות יעד מוגדרות. עם זאת, החלוקה לנושאים ולסלי מענים נעשית על פי מילות מפתח (תגיות) מוגדרות מראש ולא בהכרח על פי התוכן בפועל של הפעילות והארגון העומד מאחוריה.

בחירת התוכניות והמענים נעשית מתוך מאגר הנשען על "חוכמת המשתמשים", וכן דורש ממנהלי בתי הספר להפעיל שיקול דעת בבחירת התוכניות שברצונם לשלב במוסדם. בהקשר זה, במחקר של שוובסקי (Schwabsky, 2018) מצוינים שני גורמים עיקריים לשביעות רצון המנהלים מכניסתם של ארגונים חיצוניים המפעילים תוכניות בבית ספרם: האחד, יחס של כבוד ותקשורת טובה היוצרים שיתוף פעולה בין הארגון לבין בתי הספר, והשני, התאמת התוכניות לחזון ולערכי בית הספר. העקרונות לבחירת התוכניות החינוכיות המופיעים בחוזר מנכ"ל טומנים בחובם בעייתיות מסוימת, מפני שכניסתם של הארגונים החיצוניים לתוך תחומי בית הספר הופך תלוי במידה רבה בפופולריות של הארגון בקרב המנהלים, ובכך מתחזק כוחו של הארגון. כך הופכים ארגונים מסוימים לשחקנים משמעותיים במערכת החינוך וצוברים יותר ויותר כוח המאפשר להם להשפיע על דעת הציבור (Williamson, 2014). פופולריות אינה קשורה בהכרח באיכות הפעילות מבחינה פדגוגית, לעיתים היא קשורה לשיקולים של תקציב, של לחץ ציבורי או של ועד הורים, ואפילו של הרגל.

אם כך, יש כמה וכמה דרכים למימון התוכניות והפעולות החינוכיות של הגופים החיצוניים – ממימון מלא של המוסד החינוכי המזמין, ועד מימון מלא של משרד החינוך. ולפיכך גם נושאים הרלוונטיים למחקר זה: חינוך פוליטי, חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה, מתנהלים בתנאי שוק ותחרות המאפיינים את החברה הישראלית בתחומים רבים (דגן-בוזגלו, 2010; לימור, 2010). כלומר, שיקולים כלכליים מקבלים לעיתים קדימות על פני שיקולים פדגוגיים. יתר על כן, "תנאי השוק" הישראלי נעשו עם השנים מנוכרים יותר ויותר לערכים דמוקרטיים

ליברליים, והעיסוק בהם נחשב טעון פוליטית, מה שמקשה עוד יותר על האפשרות לקדם את הנושאים האלה במערכת.

בחינה של מדיניות משרד החינוך בנושא החינוך האזרחי מעלה אפוא תמונה מורכבת – ניסיונות הסדרה ואסדרה של תהליכי הכניסה של גופים חיצוניים רבים למערכת, מחד גיסא, והיעדר כמעט מוחלט של פיקוח על תכנים, על סינון הגופים ועל איכות התכנים, מאידך גיסא. בחינת דרכי ההתקשרות והמימון למיניהן (מכרזים, תמיכות, מיזם משותף ומערכת גפ"ן) משקפת גם היא את ההבדלים בין השחקנים החינוכיים הפועלים בזירה זו ואת סדרי העדיפויות של משרד החינוך. בחינה זו מראה שמידת ההצלחה או אי־ההצלחה של תוכניות במערכת החינוך תלויה לא רק באיכות הפעילות ובחשיבותה אלא גם באופן ההתקשרות והשותפות במימון.

חינוך ממלכתי כזירה לקידום חינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה - מבט מלמעלה

מערכת החינוך הישראלית כולה מבוססת על חוק חינוך ממלכתי (1953). כפי שהוצג לעיל, החוק מאפשר את הפיצול לזרמים במערכת החינוך, ותוצאותיו מורגשות יותר ויותר. לאורך השנים ניכרת מגמת צמצום במספר התלמידים הלומדים בחינוך הממלכתי העברי, שהיה בעבר המרחב שבו למדו מרבית התלמידים בחברה הישראלית. בשנות ה־90 של המאה ה־20 נע שיעור התלמידים היהודים שלמדו במערכת החינוך הממלכתית בין 68% בחינוך היסודי ל־79% בחינוך העל־יסודי (מינהל כלכלה ותקציבים, 2007). לעומת זאת, בעשור האחרון לומדים במערכת הזאת 43% מכל התלמידים היהודים בחינוך הממלכתי, היסודי והעל־יסודי (כל שאר התלמידים היהודים במערכת הממלכתית לומדים במוסדות ממלכתיים־דתיים ובמוסדות חרדיים)⁸. המסגרת הממלכתית הלא־דתית מתאפיינת בהטרוגניות המייצגת את כלל החברה הישראלית ואת השטעים הקיימים בה. הטרוגניות זו הייתה יכולה להיות מצע טוב למפגש ולהיכרות בין זהויות שונות ולצמצום הניכור בין קבוצות בחברה, אך בהיעדר מדיניות מכוונת לקידום חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה (הופמן, 2020א), לצד היעדר כלים ליצירת שיח חינוכי, סוגיות אלו כמעט שאינן מדוברות, ולרוב נתפסות כנושאים שמקומם מחוץ לחדר הכיתה.

החינוך הממלכתי העברי מושפע יותר מכל זרמי החינוך האחרים מחוסר היציבות הפוליטית, והוא בעצמו זירת מאבק. משום שהחינוך הממלכתי חסר מועצה מלווה מוסדרת (כפי שנדרש בחוק), ודווקא משום שהוא פועל כביכול כבסיס המערכת, הוא הופך לא פעם ל"מגרש המשחקים" של שרי החינוך המתחלפים. לעומתו, כידוע, החינוך הממלכתי־דתי זוכה לאוטונומיה סטטוטורית, החינוך החרדי הוא עצמאי וברובו אוטונומי במלואו, והחינוך הערבי חסר אוטונומיה ונתון לפיקוח מחמיר במיוחד. החינוך הממלכתי העברי רגיש אפוא במיוחד למגמות השונות

8 חתח הפיקוח הממלכתי מצויים מוסדות מגוונים מבחינת המעמד המשפטי - גם רשמיים וגם מוכרים שאינם רשמיים, למשל, בתי ספר דמוקרטיים ואנדרופוסופיים.

בחברה הישראלית, ובעיקר להלכי הרוח הפוליטיים והתרבותיים המשפיעים על האפשרות לקדם חינוך אזרחי מוסכם ובר־קיימא.

החינוך האזרחי מבוסס על הכרה במעגלי השייכות השונים של הפרט, והוא מבקש לסייע בטיפוח זהותם הפרטיקולרית (הלאומית, הדתית, התרבותית) של היחידים, לצד זהותם האוניברסלית, המושתתת על פלורליזם ועל סובלנות כלפי זהויות שונות, על ידע על קבוצות אחרות ועל מיומנויות המאפשרות להם לחיות במרחב משותף במסגרת מדינה דמוקרטית. חינוך לדמוקרטיה הוא חלק בלתי נפרד מהחינוך האזרחי. כאמור, יש להבחין בין חינוך אזרחי לבין מקצוע האזרחות (הופמן, 2020א). מקצוע האזרחות הוא מקצוע ליבה המשותף לכלל הקבוצות בחברה הישראלית, והוא נלמד בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה בשעות הוראה מוגדרות. לעומת זאת, חינוך אזרחי הוא מכלול התכנים, הערכים והמיומנויות הקשורים במעגלי הזהות למיניהם, הפרטיקולריים והאוניברסליים. תכנים אלו אינם נלמדים במסגרת מקצוע אחד מוגדר, אלא משולבים בחינוך החברתי־ערכי בבתי הספר, במקצועות הלימוד מתחום מדעי הרוח והחברה, ואף בחיי היום־יום של בית הספר. למשל, אפשר לראות בפעילותה של מועצת תלמידים ביטוי של החינוך האזרחי בחיי בית הספר.

הדגש במחקר זה הוא על איתור פעילויות ותוכניות העוסקות בהיבטים האוניברסליים של החינוך האזרחי, בדגש על חינוך לדמוקרטיה ולערכים ליברליים, חינוך פוליטי וחינוך לחיים משותפים.

ב.1. תוכניות ועמותות חיצוניות הפועלות דרך מערכת גפ"ן

חלק זה מתבסס על מיפוי מאות גופים הפועלים במערכת החינוך בנושאים שבהם עוסק מחקר זה. המיפוי נועד ללמד על היקפו ומרכיביו של השדה, ולזהות את מאפייניהם של הגופים למיניהם, כפי שיתואר בהמשך. רשימת הגופים נאספה מכמה מקורות, ובהם רשם העמותות; אתרי אינטרנט ייעודיים להצגת גופים העוסקים בנושאים מסוימים, כמו האתר "חיים משותפים" שמנהלת קרן קטקו

איילי;⁹ רשימת הגופים המוכרים על ידי משרד החינוך ומוצגים באתרי יחידות המשרד (מינהל חברה ונוער, חוזרי מנכ"ל והמטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים). רשימות אלו הוצלבו עם הארגונים הרשומים במאגר התוכניות במערכת גפ"ן (מי שנכנסו למאגר במכרז ומי שעדיין לא נכנסו אך מופיעים במערכת), ונראה כי כל התוכניות המרכזיות הפעילות בתחום החינוך לדמוקרטיה והחינוך הפוליטי אושרו גם במערכת גפ"ן. נספח 1 מפרט את העמותות הבולטות שנסקרו ואת הסיווגים שנעשו במיפוי.

איתור התוכניות וסיווגן למסלולים, לסלי מענים ותתי-מענים מעלים תמונה מורכבת של שדה פעולה מגוון, שבתוכו פעילויות ותוכניות רבות המצהירות שהן עוסקות בחינוך פוליטי, בחינוך אזרחי ובחינוך לדמוקרטיה. עם זאת, רוויה זו לא באה לידי ביטוי בהישגים יוצאי דופן בכל הקשור בהטמעת היבטים של חינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך. זאת הן על פי דיווח עצמי של ראשי עמותות וגופים (ראו הופמן, 2020), והן על פי דוח ועדת ההיגוי חיים בשותפות ומניעת גזענות, שריכזה גם היא נתונים בנושא זה (משרד החינוך, 2022). הניתוח שיוצג כאן מתבסס על מיפוי הארגונים ועל הצלבת הרשימות מתוך התייחסות לנקודות האלה:

(1) סיווג הארגונים והתוכניות על פי פעילות העונה למרכיבים של חינוך פוליטי, חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה – לשם כך נאספו ונסקרו גם חומרים פדגוגיים ושיווקיים של השחקנים הבולטים בתחום זה. סיווג זה התייחס לכמה מרכיבי אפיון טכניים בעיקרם, כגון סוג הארגון (עמותה רשומה, חברה עסקית, חברה לתועלת הציבור [חל"צ] וכו'); דפוס הפעולה שלו: פעילויות תהליכיות, פעילויות חד-פעמיות, ליווי מקצועי והכשרה למורים ומנהלים.

(2) סיווג הארגונים והתוכניות על פי אופי פעולתם: פעולה עקיפה או ישירה לקידום חינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה. פעולה "ישירה" משמעותה עיסוק מפורש בתכנים אזרחיים ופוליטיים והתייחסות ברורה למרכיבי החינוך הפוליטי והחינוך לדמוקרטיה המוכרים בספרות (ראו למשל, הופמן, 2020א), ואילו פעולה "עקיפה" מאופיינת בעיסוק יותר קונצנזואלי הנסמך על מכנים משותפים.

(3) היקף הפעילות המוצהרת¹⁰ – באיזו מידה הפעילות המוצעת מתקיימת בפועל בבתי ספר.

חלק זה מבקש להציג את התמונה העולה מתוך המיפוי ולהצביע על המגמות המרכזיות המאפיינות את האפשרויות הקיימות בשדה החינוך הממלכתי העברי בכל הקשור לקידום חינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה. רשימות התוכניות (עמותות וארגונים) משקפות נוכחות של שחקנים רבים ומגוונים הפועלים בשדה החינוכי הזה. "פועלים", משמע שהם מצהירים שהם עוסקים בתחום החינוך הפוליטי, החינוך האזרחי והחינוך לדמוקרטיה, ורשומים במאגרים של משרד החינוך ורשם העמותות. כפי שיוצג בהרחבה בניתוח בהמשך, ניכרים פערים רבים בין ההגדרה העצמית ועצם הרישום במאגרים, לבין העשייה בפועל. תתי-הפרקים שלהלן מציגים את המאפיינים ואת המגמות העולים מתוך הניתוח, אך גם את המאפיינים שניתן ללמוד מהם על מידת האפקטיביות של התוכניות.

מיפוי התכנים של התוכניות השונות התבסס על סיווגים ותגיות שהגדיר משרד החינוך, למשל במאגר התוכניות במערכת גפ"ן, וגם על מילות חיפוש הקשורות לשדות המשמעות של חינוך לדמוקרטיה וחינוך פוליטי לערכים ליברליים. למשל, בתגיות של משרד החינוך במערכת גפ"ן לא נמצאים הביטויים "חינוך לדמוקרטיה" או "חינוך פוליטי", אך אפשר למצוא בו "זכויות אדם", "חינוך לאזרחות" ו"אזרחות", ותוכניות העוסקות בחינוך לדמוקרטיה וחינוך פוליטי יכולות להופיע גם תחת הסיווגים "חינוך חברתי-ערכי" ו"כישורי חיים". מכיוון שהסתפקות בתגיות הקיימות אינה יכולה לתת את המענה המלא, בכל אחת מהקטגוריות בחרנו בכל האפשרויות העשויות לנתר תוכניות רלוונטיות, כמו הוספת התגיות "אקטואליה" ו"שוויון בין המינים" לקטגוריית המקצועות, וסימון "חשיבה ביקורתית" ו"אוריינות דיגיטלית" בקטגוריית המיומנויות.

10 שאלת ההיקף בפועל של כל פעילות היא שאלה מורכבת. קשה מאוד לנטר את המספרים המדויקים של תלמידים-כיתות-בתי ספר-צוותים חינוכיים המשתתפים בפעילויות. הנתונים הקיימים הוצלבו משלושה מקורות: דיווח עצמי של הארגונים (באתרים ובראיונות); מיפוי של משרד החינוך שנעשה לקראת ועדת ההיגוי חיים בשותפות ומניעת גזענות; נתוני היקף הפעילות במערכת גפ"ן (אם ישנם) ודוחות הערכה, אם קיימים. החקוקות אחר המספרים המדויקים של כל פעילות ופעילות היא מעבר לגבולות המחקר הנוכחי, ומתברר שגם במשרד החינוך אין נתונים על השימוש בפועל במערכת גפ"ן (ולפניה במאגר התוכניות החיצוניות).

במאגר התוכניות במערכת גפ"ן ערכנו שני מיפויים. במיפוי הראשון הצלבנו את הפרמטרים הרלוונטיים למחקר זה. איור 1 מציג את ההצלבות שנעשו ונבדקו. מתוך 11,190 תוכניות מאושרות במאגר, 755 תוכניות עלו בסיוון (כולן תוכניות במסלול הירוק).

איור 1 מערכת גפ"ן, מסנני החיפוש למחקר (דצמבר 2022, עדכון אפריל 2023), צילום מסך

מקצוע / נושא עיקרי: אזרחות x אקטואליה x זכויות אדם x חינוך חברתי x חינוך לאזרחות x כישורי חיים x שיוויון בין המינים x
שכבת לומדים: ז' x ח' x ט' x י' x י"א x י"ב x צוותי חינוך x מנהלים x אולוסיות יעד: כלל המלמידים x צוות חינוכי x
סוג חינוך: רגיל x סוג פיקוח: ממלכתי x מגזר: יהודי x מיומנות: חשיבה ביקורתית x חשיבה יצירתית x אוריינות דיגיטלית x
 אוריינות גלובלית x **מסלול תוכנית:** במרכז המאגר x תוכנית משרדית x **תת סל מענים:** מענים חברתיים, ערכיים וקהילתיים x
 חיים בשותפות x

מציג 1-20 מתוך 757 תוכניות שנמצאו | מיון לפי: | מספר תוכניות לעמוד:

המיפוי השני התמקד בתת-הסל "חיים ביחד בחברה הישראלית (חיים בשותפות)". תת-סל זה נועד לתת מענים שיאפשרו לבתי הספר לקדם חינוך לשותפות ולסובלנות ברוח דוח הוועדה וחוזר המנכ"ל שיצא בעקבותיה בנובמבר 2022. אחוז אחד מהתקציב של מנהלי בתי הספר "צבוע" לשימוש במענים מתוך תת-סל זה בלבד, והמנהלים חייבים לבחור בו. במועד עריכת המחקר היו בתת-הסל הזה 343 תוכניות (ראו איור 2).

איור 2 מערכת גפ"ן, תת-סל "חיים ביחד בחברה הישראלית (חיים בשותפות)" (דצמבר 2022, עדכון אפריל 2023), צילום מסך

מסלול תוכנית: במרכז המאגר x תוכנית משרדית x **תת סל מענים:** חיים בשותפות x

מציג 1-20 מתוך 343 תוכניות שנמצאו | מיון לפי:

משני המיפויים עולה תמונה לא אחידה של המענים לסוגיות הנכללות בכוונה לקדם חיים משותפים, חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה. כאמור, מחקר זה מבקש

להתמקד בהיבטים האוניברסליים של החינוך האזרחי-חינוך לדמוקרטיה, באוריינות פוליטית ובינוי לחיים משותפים, ולכן הניתוח מתמקד בנושאים האלה. המשך הפרק מציג שני ממצאים מרכזיים העולים מניתוח שני המיפויים: הראשון, הפער בין הכותרות והתגיות לבין המהות בפועל של התוכנית, והשני קשור במפעילי התוכניות ובמרחבים המקצועיים שמהם הם מגיעים. שני הממצאים מעלים שאלות על שיטת הסיווג והתייג של המאגר, על דרך האישור והפיקוח הפדגוגי של התוכניות ועל אודות האפשרות להעריך את איכותן בפועל באמצעות המאגר.

סיווג התוכניות – בין הכותרת למהות

הממצא הראשון הוא כאמור הפער בין שמות התוכניות והתייג שלהן, שלפיהם הן עוסקות בנושאים הרלוונטיים למחקר זה, לבין המהות בפועל. כך, מתוך 755 התוכניות בגפ"ן שעלו בעקבות התגיות שנבחרו למחקר זה, כ־20% הן תוכניות שאינן מקדמות בהכרח חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה, למרות התגיות שניתנו להם. לדוגמה, תחת התגית "זכויות אדם", מופיעות תוכניות כמו "שומעים סיפור (סיפורי חז"ל)" המופעלת על ידי עמותת "אומ"ץ מפעלים חינוכיים" שמטרתה המוצהרת היא "קידום ערכים של זהות יהודית במסגרות ממלכתיות ברחבי הארץ".¹¹ תוכנית זו פועלת ב־30 רשויות ברחבי הארץ, ב־200 בתי ספר וב־150 גני ילדים.¹² זו אינה דוגמה יחידה. למשל, "האגודה להתנדבות – יוצרים שינוי ביחד", עמותה המקדמת שירות לאומי והכנה לגיוס בכלל הקבוצות בחברה הישראלית, מפעילה בגפ"ן שמונה תוכניות שבבסיסן, כך לפי הגדרת האגודה, היכרות ומפגש עם קבוצות שונות בחברה הישראלית וקידום ערכים של סובלנות וכבוד לאחר. כל התוכניות נמצאות, בין השאר, תחת התגיות "חינוך לאזרחות", "זכויות אדם" ו"חיים בשותפות", אבל כולן פועלות במרחב שיח מוגדר של מסגרות השירות הלאומי וההכנה לגיוס.¹³ במובן זה זו דוגמה טובה לחינוך פוליטי-ניטרלי, גישה המבטאת ערכים ממסדיים, מקבלת אותם כמובנים מאליהם ומשמרת

11 אתר אומ"ץ.

12 הוכנית מס' 19449 בגפ"ן.

13 ראו את פירוט התוכניות באתר האגודה.

את יחסי הכוח הקיימים בחברה ללא ערעור עליהם. כל שמונה התוכניות של האגודה להתנדבות מדווחות על פעילות נרחבת למדי בבתי ספר ובגנים ברחבי הארץ. דוגמה זו מעידה שכל מגוון הנושאים הקשורים בחינוך אזרחי במובנו הרחב, ובעיקר הפרטיקולרי, באים לידי ביטוי במערכת תחת התגיות הרלוונטיות למחקר זה, אך בעיקר היא מלמדת על מיעוט הפעילות העוסקות בנושאים האוניברסליים של החינוך האזרחי (ראו הופמן וברון, 2021).

ממצא זה בא לידי ביטוי גם במיפוי תת־הסל המענים "חיים ביחד בחברה הישראלית (חיים בשותפות)". המלצת ועדת ההיגוי חיים בשותפות ומניעת גזענות "לצבוע" אחוז מתקציב הגפ"ן הניתן לבתי ספר לשימוש ייעודי ובלעדי לתוכניות המצויות בתת־הסל העוסק בחיים בשותפות ובמניעת גזענות אכן התקבלה, והיא צעד משמעותי במילוי המחסור בתחום זה. אלא שהגדרת תת־הסל במערכת גפ"ן הייתה בתחילה "חיים בשותפות" ובהמשך שונתה ל"חיים ביחד בחברה הישראלית (חיים בשותפות)", ומכל מקום, בשני השמות חסר החלק השני של שם הוועדה – "מניעת גזענות". עץ הנושאים והמקצועות שמהם ניתן לבחור סיווגים ופילוחים אינו כולל את המילים "גזענות" ו"דמוקרטיה", "פוליטיקה" או "חינוך פוליטי". בתת־הסל "חיים ביחד בחברה הישראלית (חיים בשותפות)" יש רק 341 תוכניות (מתוך 11,190 התוכניות המאושרות במערכת), ויתר על כן, מרביתן אינן נותנות את המענה שהכותרת של תת־הסל הזה מצהירה עליו. מתוך כלל התוכניות האלה רק כ־35 עונות למטרות של תת־הסל "חיים ביחד בחברה הישראלית (חיים בשותפות)". בהן ניתן למצוא את השחקנים המובילים, הוותיקים והמנוסים בשדה החינוכי הזה, ובהם מדרשת אדם, מרחבים, יוזמות אברהם, מרכז רוסינג, פרדס ועוד. הידע והניסיון של הארגונים האלה ניכרים גם בהצעת התוכניות וגם בעיסוק הישיר והמובהק שלהם בחינוך פוליטי, בחינוך אזרחי ובחינוך לדמוקרטיה. שאר התוכניות מתחלקות לשלוש קבוצות מובחנות: כ־19 מהתוכניות העוסקות בקידום ערכים יהודיים ציוניים, ברובן בהקשר האורתודוקסי ומכוונות למגזר הממלכתי העברי והממלכתי־דתי. אומנם שמן של חלק מהתוכניות האלה כולל את הביטויים "חיים בשותפות"¹⁴ או "קבלת

השונה¹⁵; אך בפועל אלו תוכניות שעניינן החברה היהודית והעמקת הקשר למסורת ולדת היהודית בהקשריה האורתודוקסיים. כ־6 מתוכניות הסל פועלות בתוך החברה הערבית, בשלושה הקשרים: רכישת שפה (עברית ואנגלית), מדעים ויזמות ותרבות. שאר התוכניות בתת־הסל "חיים ביחד בחברה הישראלית (חיים בשותפות)", כ־40 מסך כל התוכניות אינן עוסקים בחיים בשותפות במובן האזרחי והדמוקרטי שלה, אלא במשחקים מסוגים שונים, בפעילויות תרבות ואומנות ובטיולים ומסעות, לאו דווקא בהקשר של חיים בשותפות.

מי נכנס לבתי הספר?

הממצא השני העולה מהמיפוי קשור לגורמים המפעילים עצמם. לצד הנוכחות הגבוהה מאוד של ארגוני החברה האזרחית, ובעיקר של עמותות רשומות ושל חברות לתועלת הציבור (חל"צ), בבתי הספר, פועלים בשטח גם גופים נוספים – גופים מסחריים ויחידים המציעים את שירותיהם למערכת החינוך. נוכחותם של גופים עסקיים מובהקים בהקשר זה מעידה שמערכת החינוך אימצה את כללי השוק ופועלת כלקוח הפונה לספקים. כך, למשל, מתוך 755 התוכניות שעלו במחקר זה במערכת גפ"ן, כ־385 הן תוכניות של גופים עסקיים שליבת העיסוק והמומחיות שלהם אינה קשורה לחינוך ופדגוגיה. לדוגמה, חברת סטרטאפ העוסקת בפיתוח טכנולוגיות לפלטפורמות שיתופיות מציעה לבתי הספר את המערכות האלה תחת הכותרת "חינוך לאזרחות", כיישום המאפשר שיח משותף וקבלת החלטות.¹⁶ כך גם חברת אגד היסעים בע"מ המפעילה תוכנית הפועלת ב־400 בתי ספר ושמה "החברה הישראלית לגווניה"¹⁷. מדובר בתוכנית העוסקת בחברה הישראלית ובמפגש עם מורכבותה ועם האתגרים שעימם היא מתמודדת. מעבר לתיאור הכללי של התוכנית, "מסעות לחינוך משמעותי"¹⁸, גם במערכת גפ"ן וגם באתר אגד אין פירוט רב של מה שמתקיים בפועל במסעות האלה. דוגמה נוספת לתהליך המסחור של החינוך בהקשר לחינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה

15 תוכנית מס' 12138 בגפ"ן.

16 תוכנית מס' 11770 בגפ"ן.

17 תוכנית מס' 15115 בגפ"ן.

18 ראו אחר אגד.

הוא חברה ושמה Activites. לצד ארגון אירועים למיניהם וייצוג אומנים, חברה זו מארגנת גם פאנל לקראת הבחירות למועצות תלמידים בבתי הספר, לרבות ליווי הצוות והפעלות לתלמידים סביב קיום הבחירות. זו דוגמה מובהקת למיקור חוץ – פעילות שבעבר הייתה מאורגנת על ידי בתי הספר עצמם והיום עורכת אותה חברה חיצונית (תורג'מן, 1992).¹⁹

מגמה דומה ניתן לראות בפעילויות רבות בגפ"ן ובמאגרים אחרים של משרד החינוך – פעולות שעורכים אנשים פרטיים, בעלי מקצוע שפיתחו סדנאות ופעילויות לתלמידים בשכבות גיל שונות ומציעים את מומחיותם גם לתלמידים, בתחומים כמו כישורי חיים, מיניות, תאטרון, מוזיקה וכיוצא באלה. למשל, את הפעילות "אדם ואדמה – מופע מוסיקלי על סיפור העלייה מרוסיה" – מציעה מוזיקאית ויוצרת המעבירה סדנאות כתיבה. הפעילות מיועדת לכלל המגזרים בחברה היהודית והיא מתויגת בתגיות "מולדת חברה ואזרחות" ו"חינוך חברתי וערכי".

השאלות המרכזיות העולות לנוכח מגוון הגופים העסקיים ובעלי המקצוע הפרטיים המופיעים במערכת גפ"ן היא איזו ההכשרה יש להם, ובאיזו מידה מתאימות התוכניות שהם מציעים לקהל היעד. במערכת אין מידע מספק על הגורמים המפתחים את התוכניות (בין חברה עסקית בין אדם פרטי). עצם הימצאותן בגפ"ן מלמדת על עמידה בתנאי המרכז של המאגר, אך הוא אינו מפורט דיו בהקשרים פדגוגיים. במובן זה, מאגר התוכניות החיצוניות במערכת גפ"ן הוא עוד שלב בתהליכי הפרטה המתרחשים במערכת החינוך (מיכאלי, 2015): שוק של רעיונות לפעילויות הפתוח לתחרות חופשית יוצר מראית עין של מערכת שקופה ומגוונת, אך היא נשענת כאמור על "חוכמת המשתמשים" (כלומר ככל שלתוכנית מסוימת יש יותר חוות דעת של מי שהתנסו בה הסיכוי שלה להגיע לקהלים רבים יותר גובר). משרד החינוך מנסה אפוא לייצר אסדרה באמצעות מערכת גפ"ן וארגון מרכז מסודר לשם אישור התוכניות במערכת, אלא שפעילויות חינוכיות בכלל, ונושאים חברתיים וערכיים בפרט, אינם נשמעים

19 ראו אתר Activites. שלוש התוכניות שמפעילה Activities בבתי הספר מופיעות במערכת גפ"ן: רב שיח דמוקרטי (תוכנית 11422), סדנת בחירות – סדנת דמוקרטיה (תוכנית 11415) ושבוע דמוקרטיה – חקיקה (תוכנית 32647).

בהכרח להיגיון הכלכלי הזה, למרות חשיבותם של חוות הדעת והניסיון. כפי ששאלון המנהלים מלמד, השיקולים לבחירת תוכנית זו או אחרת משתנים מבית ספר לבית ספר, אך לא פעם הם נשמכים בעיקר על ההיבט הכלכלי ועל הזמינות של התוכנית, ולא על שיקולים חינוכיים מקצועיים.

חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה - דרכים ישירות ודרכים עקיפות

אחד הממצאים המרכזיים שעלו מהניתוח הוא שכמה ארגונים בתחום החינוך הפוליטי, החינוך האזרחי והחינוך לדמוקרטיה בולטים במיוחד בפריסה המרשימה שלהם, הן מבחינת מספר התוכניות והן מבחינת היקף ההשתתפות המדווחת בפועל במערכת. להלן נסקור ארבע דוגמאות לארגונים כאלה: (1) פרדס - המרכז לחינוך ערכי, (2) תנועות בוגרים של תנועות נוער מצד שמאל של המפה הפוליטית, כמו השומר הצעיר, הנוער העובד והלומד, (3) עמותת "שיעור אחר" ו-(4) המכון למורשת בן-גוריון.

דרך הדוגמאות האלה נדגים את הדרכים ישירות ועקיפות לעיסוק בחינוך אזרחי ובחינוך לדמוקרטיה. האופי ה"ישיר" או ה"עקיף" של הארגון מציין, לפי ההבחנה שלנו, את השפה שבה משתמש הארגון בתיווך התכנים והערכים שהוא עוסק בהם. דרך "ישירה" לעסוק בחינוך אזרחי ובחינוך לדמוקרטיה פירושה עיסוק מפורש בסוגיות, במתחים חברתיים ובנושאים שנויים במחלוקת, מתוך התבססות על טיפוח חשיבה עצמאית, ביקורתית ורגישה חברתית, גישה המזוהה עם החינוך הפוליטי על פי לם (2000). דרך "עקיפה" לעיסוק בתחומים האלה משמעותה עיסוק בתכנים אזרחיים קונצנזואליים יותר, מתוך שימוש בשפה שבעיקרה מערערת פחות על הקיים וסובבת יותר סביב המכנים החברתיים המשותפים. לכל הארגונים האלה נוכחות בולטת בגפ"ן.

לפרדס - המרכז לחינוך ערכי 14 תוכניות מאושרות במערכת, במגוון נושאים אזרחיים. התוכנית "דמוקרטיה ופולרליזם" - בעקבות רצח רבין²⁰ והתוכנית "אזרחות פעילה", הן דוגמאות לחינוך פוליטי המטפח חשיבה אוטונומית, וגם

לחינוך פוליטי-אידאולוגי.²¹ כאלה הן גם התוכניות "מין וזוגיות – שיחה בגובה העיניים"²² והתוכנית "מי מסתכל על המסך"²³ – העוסקות בעידן הדיגיטלי ובפעילות של נוער ברשת. אם כן, תפיסת העולם של פרדס – המרכז לחינוך ערכי,²⁴ השפה החינוכית והערכים שהוא מקדם, מתאימים לגישה של חינוך פוליטי המטפח חשיבה אוטונומית, והתוכניות עוסקות ישירות בחינוך פוליטי ובאקטיביזם חברתי. בהתאם לכך, גם הסדנאות של הארגון הזה בנושאים כמו צרכנות, בריונות ברשת ומיניות בריאה הן פלטפורמות לקידום חינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה בקרב תלמידים.

הדוגמה הבולטת השנייה מציגה דפוס פעילות ולא ארגון בודד. במערכת מוצעות תוכניות של כמה ארגונים שמקורם **בתנועות בוגרים של תנועות נוער**. למשל, העמותה "בתי הנוער נחשונים" מייסודה של תנועת הבוגרים של השומר הצעיר, שלה ארבע תוכניות במערכת, ורשת "דרור בתי חינוך", שהקימו ומפעילים בוגרי ובוגרות הנוער העובד והלומד. לרשת דרור יש כאמור כמה בתי ספר, אבל היא מפעילה גם תוכניות חינוכיות בקהילה, בעיקר לצוותים חינוכיים ולהורים למשל, קידום תהליכי ליווי לשינוי פדגוגי ברוח הפדגוגיה הביקורתית. דפוס זה מעניין משום שהגופים האלה אינם עוסקים בהיבט אחד של החינוך, אלא מציגים מניפה של פעילויות ואפשרויות בגפ"ן ובמערכת החינוך בכלל. מהקמת בתי ספר ומרכזי חינוך בלתי פורמלי, דרך גרעינים ושנות שירות, תוכניות ליווי לצוותים חינוכיים, ועד סדנאות חד-פעמיות לתלמידים. גם כאן התוכניות והאפשרויות השונות מושתתות על גישה ושפה ישירות יותר לעיסוק בחינוך אזרחי.

הדוגמה השלישית היא עמותת **שיעור אחר**. לעמותה תוכנית הנקראת "פסיפס של זהויות, תוכנית בחברה ומשפט".²⁵ התוכנית עוסקת בערכים דמוקרטיים ובחינוך פוליטי, המנחים הם מתנדבים, תומכי הוראה מתחומים מקצועיים מגוונים, והיא מועברת במגוון סדיריות לבחירת בית הספר. מטרת התוכנית

21 חוכנית מס' 1590 בגפ"ן.

22 חוכנית מס' 1569 בגפ"ן.

23 חוכנית מס' 1735 בגפ"ן.

24 ראו אתר המרכז.

25 חוכנית מס' 12398 בגפ"ן.

היא "לגרום לתלמידים להבין את מורכבותן של סוגיות חברתיות, ולבחון את דעותיהם האישיות את רגשותיהם. התוכנית כוללת מגוון מערכי שיעור, משפטים מבוימים, שיח עם שופטי עליון וספורים בבתי משפט".²⁶ הנתון המרשים בהקשר זה הוא שהתוכנית הזאת פועלת ב־203 בתי ספר וב־100 רשויות. זהו נתון חריג בכל הדיווחים המוצגים על פעילויות העמותות בתחומים האלה. זאת דוגמה לעמותה שמטרתה צמצום פערים בחברה והעשרה במגוון נושאים ואינה עוסקת בהכרח בחינוך אזרחי ישרי, אולם בזכות היקף וסגנון פעילותה היא מהווה פלטפורמה להעמקה בתשתית הקיימת ויש לה פוטנציאל לקדם נושאים הקשורים לחינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה.

הדוגמה הרביעית היא **המכון למורשת בן־גוריון**. למכון 27 תוכניות מאושרות במערכת גפ"ן. המכון עוסק, כמובן, במורשת בן־גוריון: בהתיישבות בנגב, בחלוציות, במנהיגות, בציונות וכו'. עם זאת, חלק מהתוכניות עוסקות בהיבטים שונים של חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה, ולא רק באזור הנגב, והן יכולות לשמש פלטפורמה שדרכה ניתן לקדם ערכים דמוקרטיים וחינוך פוליטי ישרי. למשל, "סמינר חברה ישראלית (יזמות בנגב כהשראה)",²⁶ סמינר העוסק בשסעים המרכזים בחברה הישראלית דרך הפריזמה של נושא היזמות, והתוכנית "בונים חברה מעורבות וערבות בחברה הישראלית",²⁷ סמינר העוסק בשאלות של מרכז ופריפריה ובאחריות אזרחית לכלל הקבוצות בחברה.

דוגמאות אלו ואחרות משקפות את האפשרות של מערכת גפ"ן להציע מגוון רב מאוד של תוכנית ומענים לבתי ספר ולצוותים חינוכיים, אך גם מדגימות את המפגש של השאיפה לקדם חינוך פוליטי המושתת על ערכים דמוקרטיים ליברליים עם המציאות. כלומר, גופים בעלי נוכחות גבוהה במערכת גפ"ן (מבחינת מספר תוכניות ומספר בתי ספר והרשויות המזמינים את הפעילויות האלה) אכן עוסקים בחינוך אזרחי, ואף עונים למרכיבים רבים המופיעים בחוק חינוך ממלכתי, אך הם אינם מצהירים על עצמם כמי שעוסקים ישירות בקידום חינוך פוליטי לערכים ליברליים במובנם האוניברסלי. מגמה זו באה לידי ביטוי בראיונות עם מובילי התוכניות העוסקות באופן ישרי בחינוך פוליטי ובחינוך לדמוקרטיה (ראו נספח 2), כפי שיוצג בפרק הבא.

26 תוכנית מס' 14224 בגפ"ן.

27 תוכנית מס' 12511 בגפ"ן.

פרק ג

חינוך ממלכתי כזירה לקידום חינוך פוליטי ואזרחי וחינוך לדמוקרטיה - מבט מהשטח

ג.1. מנניזם של מעורבות: על מערכת היחסים ותהליכי העבודה בין בתי ספר, ארגונים חיצוניים ומשרד החינוך

פעולת הארגונים עם מערכת החינוך ובתוכה

מערכת החינוך וארגוני חברה אזרחית מקיימים כיום כאמור קשר הדוק. במסגרת מדיניות חינוך המקיימת מעין "שוק" של מענים חינוכיים (דגן-בוזגלו, 2010; לימור, 2010), החינוך האזרחי, תחום שהוא מורכב ממילא, נותר במידה רבה בידיהם של ארגונים חיצוניים למערכת (קרמניצר, 2013). נציגי הארגונים המקדמים חינוך לדמוקרטיה ולחיים משותפים שרואינו למחקר זה מעידים על אתגרים רבים ועל הצלחות מעטות אך חשובות. כל המרואיינים מייצגים ארגונים מוכרים וותיקים בעלי ניסיון רב בזירת החינוך הפוליטי והחינוך לדמוקרטיה (ראו נספחים 1 ו-2).

הימנעות משרד החינוך מעיסוק ישיר ומוצהר בחינוך לדמוקרטיה וחינוך פוליטי

הגישה הכללית של משרד החינוך כלפי חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה היא אתגר משמעותי בפעולתם של הארגונים. ניתוח הראיונות מעלה כי התחום אינו נמצא כמעט בכלל בסדרי העדיפויות של המשרד, ולעיתים אף נדחק באופן אקטיבי לשוליים. נראה כי משרד החינוך מעדיף שלא לעסוק בתכנים האלה כמעט בכלל, ובוודאי שלא בסוגיות המורכבות ביותר. גם כאשר מוצהר כי התחום יקבל פלטפורמה, בין היתר במסגרת פעילותן של ועדות המוקמות לעיסוק בנושא, לרוב ההצהרות אינן מתממשות, ההמלצות אינן מיושמות ולא נעשית כל אכיפה. המרואיינים ציינו שהתחום שהם עוסקים בו "חסר

מעמד". העיסוק בחינוך לדמוקרטיה, בזכויות אדם, בשלום וכיוצא באלה אינו זוכה לתמיכה ולקשב מספקים במשרד החינוך. כמו כן, העיסוק הישיר בהם נעשה פחות ופחות לגיטימי ככל שהשיח החברתי-פוליטי מקצין, ונהיה קשה יותר ויותר לקדם את הנושאים האלה. כך למשל מתארת אחת המרואיינות: "אף אחד לא רוצה לטפל בנושא שהמדינה לא מסוגלת לטפל בו [...] כל הוראת המקצוע, כל החינוך הפוליטי לערכים בישראל הוא מאבק של הורדת ידיים [...] מי ששולט קובע" (מרואיינת מס' 4, מרצה ומובילת תוכניות אקדמיות). בהמשך היא מתארת כי הן במסגרת הלימודים הפורמליים של מקצוע האזרחות, והן במסגרת פעילויות ותוכניות חינוכיות בלתי פורמליות העוסקות בתכנים האלה, מגולם מאבק. בתיאור דיון שהתקיים באחת מוועדות המקצוע היא מדגימה כיצד צביון מערכת החינוך הממלכתית נתון להחלטות בכיריה, ובהתאם לכך נתון לתנודות ולהשפעות פוליטיות:

הוא [אחד הנציגים בוועדה] מסביר לו, "תקשיב, ככה אי אפשר ללמד. אתם לא יכולים להחליט עבור כולם שתפיסת העולם של מיעוט, שאני חלק ממנו", הוא אומר לו, "היא התפיסה הכוללת". ומה אומר לו יו"ר הוועדה [...] הוא אומר "עכשיו תורנו". תורנו, של הציונות הדתית. זהו. ומרגע זה הייתה מדיניות של "הכלבים נובחים והשיירה עוברת" (מרואיינת מס' 4, מרצה ומובילת תוכניות אקדמיות).

ניסיונות של הארגונים והפעילים לקדם את הטמעת התחום ברמת המדיניות של המשרד נענים בבלימה בשל חוסר לגיטימציה ציבורית ופוליטית:

הלכתי ל[שר החינוך דאז] [...] היו לי מורים שדאגתי לגייס את המשכורות שלהם [...] שילמנו משכורות בפרויקט שהוכיח את עצמו. והוא אמר, "תשמע, זה פרויקט טוב, נחמד [...] איך אני יכול לעזור?". אמרתי, "תהפוך את זה למשהו חובה". אומר, "אין מצב. זה לא יעבור. פוליטית זה לא יעבור" (מרואיין מס' 5, מנהל תחום בארגון חברתי);

היה תהליך מאוד מאוד יפה שעשינו [...] עם מנהלים ערבים-יהודים [...] בלדבר על זהות ערבית [...] זה היה תהליך מאוד

מעמיק, אך אחד לא עושה, רצינו מאוד להמשיך עם זה, משרד החינוך לא נתן אור ירוק (מרואינת מס' 21, מנהלת תחום ברשת חינוכית).

דברי המרואינים בהקשר זה מעוגנים בדוחות רבים שנכתבו לאורך השנים, כולל בדוח מבקר המדינה מ־2016 ובדוח המעקב עליו ב־2021 (ראו גם ברק ועופרים, 2009; סלומון ועיסאווי, 2009; הופמן, 2020 ועוד).

מבנה ותנאים מגבילים ליישום מהלכים המקדמים חינוך לדמוקרטיה

מבנה מערכת החינוך הוא אתגר בפני עצמו. המרואינים ציינו הן את הריכוזיות המאפיינת את מערכת החינוך, והן את המבנה הסקטוריאלי המפוצל שבו היא פועלת – ואת העדרו הכמעט מוחלט של מפגש בין קבוצות האוכלוסייה השונות. מבנה זה מקשה מאוד על הטמעה מוצלחת של חינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה, כפי שתיארה אחת המרואינות: "מה הם הכלים שבהם אפשר לעשות חינוך לחיים משותפים, או להיאבק בגזענות בתוך מערכת שלא מאפשרת לך להכיר אף אחד" (מרואינת מס' 10, רכזת חינוך בארגון חברתי). היעדרה של מדיניות סדורה בנושא זה מטעם משרד החינוך בא לידי ביטוי גם בהיעדר תהליך רצוף של למידה ספירלית של נושאים הרלוונטיים לחינוך לדמוקרטיה. כך למשל בלימודי אזרחות בבתי הספר, שאין חובה שילמדו ברצף, או בפיצול הנושאים הקשורים בחינוך לדמוקרטיה בין מקצועות לימוד לפעילויות חברתיות. כמו כן, לרוב השגרה הבית־ספרית אינה מאפשרת את ההעמקה הנדרשת, הן עבור עיסוק בתכנים האלה בכיתה, והן עבור הכשרת אנשי החינוך.

לצד התנאים המגבילים, גם התקנות המעטות בנושא אינן זוכות למשאבים תומכים ולתקנים (ראו למשל דוח מבקר המדינה, 2016). בתחום החיים המשותפים, למשל, קיימת תקנה המאפשרת מפגשים דו־לאומיים.²⁸ אולם מהמחקר עולה כי מפגשים חד־לאומיים, או לכל הפחות שילוב של שני סוגי המפגשים, הכרחיים להצלחה. היעדר עיגונה של המתודיקה הזאת בתקנות

28 מפגשים בחברה הישראלית, תקנת מפגשים, אתר משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, 2020.

המשרד ואי־הקצאה של המשאבים הנדרשים מקשים על הוצאתה לפועל. כלומר, גם בהתייחסות המצומצמת של המשרד לנושא ישנה הגבלה שאינה מותאמת לצרכים בשטח ולניסיונם של הפועלים בתחום. היעדר הגמישות והיעדר הרצון המאפיינים את המערכת מקשים גם הם על פעילותם של הארגונים, שכן המבנה ותנאי המערכת הם אתגרים גם ברמת בתי הספר. כך, לבתי הספר יש לרוב מעט מאוד יכולת להתאים את עצמם לקיום של פעילות חיצונית מהסוג שמציעים הארגונים – הן מבחינת לוח הזמנים, הן מבחינת מבנה הכיתות, והן מבחינת תקציבית. כך מתאר אחד מרואיינים:

יש להם [לבתי הספר] יחסית מעט תקציבים, ומעט יכולת גם לו"זית וגם טכנית וגם לעשות את הפעילות שלנו זה מאוד מאוד מקשה [...] אליבא דחוזר מנכ"ל אני לא יכול להיות לבד. אם כל הכיתות היו כיתות קטנות, זה היה מאוד עוזר לפעילות. אבל אנחנו מפצלים את הכיתות, ואז זה עושה בעיה מאוד מאוד גדולה למערכת (מרואיין מס' 7, רכז תוכניות חינוכיות בארגון חברה אזרחית).

הטמעתה של מערכת גפ"ן הביאה לשינוי מסוים בהקשר זה. מחד גיסא, המערכת סייעה לארגונים מסוימים בקידום הפעילות שלהם, בעיקר בכך שהגבירה את השיווק שלהם. כך למשל מספרת אחת המרואיינות: "אנחנו הכנסנו את כל התוכניות. וכרגע זה הולך טוב. יש לנו המון המון עבודה לשנה הקרובה, ואני חושבת שהרבה מזה זה בזכות מערכת גפ"ן, שבאמת מפיצה אותנו מאוד טוב" (מרואיינת מס' 16, מנכ"לית ארגון חינוכי). מאידך גיסא, מהראיונות עולה שמערכת גפ"ן אינה חפה מקשיים, ואף מסרבלת את פעילותם של הארגונים. למשל, המערכת החדשה מציפה את המנהלים בתוכניות ובפעילויות, והם אינם פנויים כמעט לשמוע עוד על הפעילות האלה כדי לבחור מביניהן. זאת ועוד, המערכת מגבירה את התחרות בין הגופים ומבססת את יתרונם של גופים בולטים או אטרקטיביים יותר בשדה. כך מתארת אחת המרואיינות את התסכול הזה:

זה מאוד קשה להיכנס. דווקא הגפ"ן הקשה מאוד על הדברים, כי היום זה תחרות על המנהלי בתי ספר, וזה מאוד פרטני. בעבר היינו פשוט דרך מנהלי אגפי חינוך מצליחים לרתום אותם. וזה

היה יותר קל. כי אז יש לך יכולת, הם יכולים להגיד שני בתי ספר, שלושה בתי ספר, את מבינה? כזה. היום כשאני צריכה לעבור בית ספר־בית ספר זה הרבה יותר מסובך. גם בתי הספר היום מאוד קמצינים על התקציב שלהם, כי הם חייבים לשמור אותו לניירות להדפסה וכזה, והעשרה הוא אחרון בסדר. וחטיבות ביניים היום מה שמעניין אותן זה חינוך פיננסי יותר מאשר חינוך לדמוקרטיה [...] הגב"ן יצר שינוי מאוד גדול, שאנחנו בהתחלה חשבנו שזה יהיה לטובה. כי פתאום יש פה כסף. אבל גם מלא אנשים קפצו על הדבר הזה, ומנהלי בתי ספר הם לא רוצים אפילו לשמוע. כי הם לא, תחשבי, מציפים אותם כל הזמן. כל אחד שיש לו איזה קורס או חוג, אז זה לא פשוט (מרוויינת מס'²⁹), מנכ"לית עמותה חינוכית).

לנוכח הקשיים הרבים בעבודתם של הארגונים עם משרד החינוך, כל הצלחה היא בעלת משמעות. "הגביע הקדוש" בהקשר זה הוא ההכרה של משרד החינוך בחשיבות הנושא והנכונות להשקיע בו. לדוגמה, המודל "לימוד משותף" (לימוד של תחומי דעת מסוימים במסגרת משותפת של תלמידים יהודים וערבים)²⁹ שקידמו ארגוני חברה אזרחית, הצליח לקבל הכרה ממשרד החינוך כפרקטיקה מוצלחת ומובילה ואומץ במידה מסוימת על ידי המשרד.

פעולה עם צוותי החינוך בבית הספר

עבודת הארגונים החיצוניים עם מערכת החינוך ובתוכה אמורה לכלול אינטראקציה עם אנשי ונשות החינוך הנמצאים בבתי הספר. כך מצהירים הארגונים וגם משרד החינוך, למשל בחוזר מנכ"ל "חיים בשותפות".³⁰ עם זאת, פילוח התוכניות והפעולות במערכת גב"ן מראה שרובן המוחלט של התוכניות בתחום זה פונה אל התלמידים ולא אל הצוות החינוכי. רק 36 מ־755 התוכניות בגב"ן העונות לכל הפרמטרים שנסקרו מיועדות לצוות החינוכי ולא לתלמידים.

29 ראו אתר מטח והמסמך "לימוד משותף - מודל שבועי המערכת החינוך בישראל".

30 חיים בשותפות, הוראת קבע מס' 0376 - חדש, אתר משרד החינוך, 30.11.2022.

אם כך, ניתן לומר שיש פער בין ההצהרה לבין המציאות. עם זאת, ניתוח הראיונות מלמד שהארגונים השונים מצהירים בכל זאת שהצוות החינוכי הוא חלק בלתי נפרד מהפעולה החינוכית שהם מציעים לבתי הספר. יותר מכך, מרואיינים רבים אמרו בפירוש שמטרתם לחזק את ידיהם של אנשי החינוך, ולא לפגוע במעמדם, ובוודאי שלא להחליפם:

המטרה שלנו היא לחזק את המורות והמורים, לא להחליף אותם [...] אנחנו רוצות להיות רוח גבית ולהכשיר אותם כי אנחנו מאמינות שהם אלה שיודעים לעשות את העבודה, שמכירים את התלמידים והתלמידות (מרואינת מס' 10, רכזת חינוך בארגון חברתי).

תפיסה זו דורשת השקעה רבה בליווי ובהכשרה של אנשי החינוך, גם לפני הפעילות החינוכית עצמה וגם אחריה. כך מתאר אחד המרואיינים:

לפני כל פעילות אנחנו עושים מפגש עם המחנכות. זה די נדיר, הרבה לא מבינות למה. אנחנו מבקשים שעה וחצי מהמחנכות של השכבה כדי להגיד פעם אחת לדבר את התוכן [...] פעם שנייה, להסביר להן מה קורה ביום הזה. ממש בצורה מפורטת, דרך הדילמות והשאלות והמתודיקה. ופעם שלישית, אנחנו מביאים להם שיעור מקדים ושיעור מסכם [...] והן כבר חלק מהתהליך החינוכי [...] מאוד חשוב לנו שהמורות יהיו מעורבות בפעילות. ואז אנחנו משקיעים בזה הרבה מאמץ. וגם הבית ספר. גם לזה יש תשלום, אבל בוא נגיד שבין התשלום לבין המאמץ שלנו אז המאמץ שלנו לוקח (מרואיין מס' 7, מוביל תוכניות בארגון חינוכי).

אל מול התפיסה וההצהרה האלה, שעלו מכל המרואיינים, הוצגו גם האתגר והקושי שביישומן. האתגרים קשורים, בין היתר, במעמד הנמוך של מקצוע ההוראה ובהיות אנשי ונשות החינוך מעין "אוכלוסייה מוחלשת" (טורין, 2014; סקופ ומן, 2021). כמו כן, המרואיינים מתארים מצבים שבהם אנשי החינוך עצמם אינם נענים לאתגר להיות חלק מהפעולה החינוכית שהם מביאים אל תוך בית הספר, בין השאר משום שאינם מכירים בחשיבות העיסוק בנושאים

האלה. לעומת זאת, מורים רבים המעוניינים לקחת חלק פעיל יותר בפעילויות מסוג זה חוששים או מרגישים שאין להם הכלים המתאימים והנחוצים לכך. ניתן לראות זאת למשל בדבריה של אחת המרואיינות:

יש הרבה מאוד גורמים שיש להם מוטיבציה מאוד גבוהה לעסוק בנושא הזה. אבל ככל שהם לומדים יותר, לצורך העניין השתתפו בהשתלמויות שלנו וזה, תפיסת המסוגלות שלהם יורדת. בסדר? זה ממחקר מלווה שעשינו. ככל שהם מבינים שהבעיה מאוד מאוד מורכבת הם אומרים "אין לנו כלים לעסוק בדבר הזה", זה בשום צורה לא מה שהוכשרנו אליו. ובמקום הזה הרגשנו שאנחנו צריכים רגע לגשר על פער (מרואיינת מס' 6, מנהלת תחום חינוך במיזם חברתי כלל ארצי).

כאמור, על פי תפיסת עולמם של הארגונים יש לאנשי ונשות החינוך תפקיד מכריע בתהליך, וחלקם פועלים הלכה למעשה לחזק בקרבם את תחושת המסוגלות ומזמינים אותם להשתתף בפעילויות. במידה מסוימת, הדגש על הכשרת המחנכות והמחנכים נולד גם כתיקון של אופן הפעולה הרווח של משרד החינוך, שלעיתים קרובות אינו משקיע מספיק בהיבט הזה. כך למשל מתארת מנהלת תוכנית חינוכית ברשת חינוכית: "משרד החינוך לא מצליח בהרבה דברים או מינהל חברה ונוער, שיש להם חומרים נהדרים, נהדרים, נהדרים, אומרים 'קחו. שלחנו, שיהיה לכם בהצלחה'". בהמשך היא מספרת שהארגון שלה מנסה לפעול אחרת:

אנחנו שם. כלומר, אנחנו אחד המקומות, הגופים, היחידים שבאים לבית ספר אומרים "בוא תיקח תוכניות, אנחנו נעזור לך, אנחנו ניתן לך, אנחנו". כלומר אנחנו בשילוב של גם עזרה, גם עזרה איך לארגן את התוכניות [...] כלומר, למרות ש[את] התוכנית לא אנחנו עושים, בית ספר עושה. זה כוחה של התוכנית. (מרואיינת מס' 21, מנהלת תחום ברשת חינוכית).

תפיסה זו של הארגונים את תפקיד אנשי ונשות החינוך היא היבט חשוב. כפי שעולה מדברי המרואיינים, שיתוף הצוות החינוכי במהלך החינוכי נמצא בליבת תפיסת עולמם, אולם הוא עשוי לעכב את פעולתם ולסרב לאותה במידה

מסוימת. אולם, אף שהתנאים להכשרה מתאימה של אנשי החינוך מגבילים למדי, בוחרים הארגונים בכל זאת להשקיע בכך ממשאביהם המצומצמים, מכיוון שהם מעדיפים פעולות שאופיין תהליכי וארוך טווח הרבה יותר מפעולות חד־פעמיות.

הקשרים בין הארגונים הפועלים במערכת החינוך

ריבוי השחקנים החינוכיים בתחום זה מזמין ואף מחייב איגום משאבים ותיאום בין הגופים. אך בפועל שיתופי פעולה כאלה נדירים מאוד. נקודה זו עלתה בראיונות בכמה היבטים:

היעדר למידה משותפת מהניסיון המקצועי המצטבר

המרוויינים הזכירו פעולות שעושים ארגונים אחרים בזירה, ולטענתם מעכבות את הצלחת הפעולה שלהם ומקשות עליה, בעיקר משום שלתחושתם כל ארגון מניח שהוא יודע הכי טוב ואינו בודק מה עשו כבר גופים אחרים. כך, למשל, מתאר אחד המרוויינים: "עם הניסיון שאנחנו מביאים אנחנו לא רוצים שכל אחד ייכנס ויתחיל להמציא את הגלגל, שגם ילמד מה קרה. מה יש [...]". הוא אף מסביר שהיעדר הלמידה של מה שכבר התקיים בבית הספר עלול להזיק (מרוויין מס' 5, מנהל תחום במוסד חינוכי). נוסף על כך, היעדר הלמידה עשוי לייצר כפילויות ולעכב פעילות של ארגונים אחרים. מוסיפה בנושא גם מרוויינת אחרת:

פה כל דבר זה פרק. איך מכשירים אנשים, זה פרק. איך משווקים, זה פרק [...] זאת אומרת, מה הסביבה, סביבת העבודה שהארגונים צריכים לייצר [...] יש הרבה, את יודעת, ארגונים למשל שנכנסים לבית ספר, הם לא שואלים אם ארגון אחר עושה פה תהליך כרגע או לא [...] כי גם אז בתי הספר בוזזמנית לוקחים שני ארגונים שאומרים הפוך אחד מהשני. לגמרי. זה לא יוצר פלורליזם, זה יוצר [...] סתם [...] (מרוויינת מס' 18, מנהלת שותפה של ארגון חינוכי).

היעדר היכרות הדדית

בהמשך לכך, בקרב הארגונים ניכרת תפיסה עצמית של בידול מאחרים, כלומר, שימת דגש על הייחודיות והבלעדיות של התוכן, תפיסת העולם והפרקטיקות שהארגון המסוים מציע, לעומת ארגונים אחרים. ניתן לראות זאת בדבריו של אחד המרואיינים: "אנחנו למשל פחות במפגשי דיאלוג שעושים כל מיני ארגונים שיהודים וערבים נפגשים [...] אנחנו בשלב זה בדגש על [...] חדילאומי, זה מה שקצת מייחד אותנו" (מרואיין מס' 11, מנהל עמותה חינוכית). לצד תחושת הייחודיות, נראה שההיכרות בפועל של הארגונים עם הפעילויות של ארגונים אחרים מצומצמת מאוד. כך למשל ענתה אחת המרואיינות לשאלה על ארגונים אחרים העוסקים בתחומים דומים:

בגלל זה שאלתי אותך איזה ארגונים, דרך אגב, כי אף ארגון לא עוסק בזה [...] ואין באמת גוף, לפחות שאני מכירה. יש שני גופים שאני כן נחשפתי אליהם [...] איך הם נקראים? [...] שהם היחידים שעוד עושים משהו שדומה לנו [...] אני לא בטוחה שהם נכנסים עד רמת בית ספר. אבל הם כן עובדים הרבה מאוד עם צוותי מורים. ככה הם מצהירים לפחות. שהם עובדים עם המורים. אז הם כן היחידים שפרופר עוסקים בדברים דומים לנו (מרואיינת מס' 20, מנכ"לית עמותה חינוכית).

כך גם ציינה מרואיינת אחרת: "לגבי חינוך לדמוקרטיה, צריך להגיד באופן כללי, אני מנסה, אני עוברת כרגע בבזק מי הארגונים. אז אין כל כך ארגונים. יש ארגונים שהם על יד" (מרואיינת מס' 18, מנהלת שותפה של ארגון חינוכי).

היעדר קשרי גומלין בין הפעילות בשדה לבין המחקר באקדמיה

אחד ההיבטים הקשורים לתיאום בין הארגונים הוא הקשר בין הגופים החינוכיים הפועלים בשדה, לבין הידע המחקרי והכתיבה הנצברים בנושא. מהמחקר עולה פער בין השניים. הראיונות מלמדים שמקור הפער אינו רק בקושי של הארגונים ללמוד מהמחקר ומהכתיבה בנושא וליישם את מסקנותיהם, אלא גם בחוקרים העוסקים בתחום – שאינם עוסקים בנושאים הרלוונטיים לשטח, וגם אינם משתפים את הארגונים בעבודתם. למשל, אחת המרואיינות דיברה על אנשי האקדמיה:

ידידי האקדמאים [...] שעסוקים בעצמם. עושים מחקרים וכנסים, מחקרים וכנסים. על הכנסים גם אפשר להרחיב את הדיבור. כי אפילו כשהם עושים כנסים אז בשום פנים לא פותחים את זה לשטח, ואז הם עושים מחקרים שלא קשורים כלום [...] אפס רלוונטיות (מרואיינת מס' 18, מנהלת שותפה של ארגון חינוכי)

ומרואיינת אחרת:

דיבורים כן, ישיבות, כן, ניירות עמדה כן, עשייה לא [...] מרבית הארגונים הגדולים לא עוסקים בחינוך אמיתי לדמוקרטיה. הם יודעים לכתוב על דמוקרטיה, לדבר על דמוקרטיה. גם הסיפור של נשיא המדינה [...] את ארבעת השבטים. הטילו על אוניברסיטת, המכללה האקדמית הרצליה, הטילו עליהם גם להתחיל לחשוב ולראות איך מחברים את הזה. מה הם עשו? לא הלכו להוציא תוכניות לימודים, תוכניות עבודה. לא [...] אני באה מהעולם האקדמי, לכתוב אנחנו יודעים. מה אתם רוצים לעשות עם זה? קחו את הכסף הזה, תחברו אותו לעמותות [שעוסקות בתחום] [...] ותראו איזה יופי של חינוך לדמוקרטיה יהיה לכם (מרואיינת מס' 4, מרצה ומובילת תוכניות אקדמיות).

2.1. אתגרים מרכזיים

בפני עבודתם של הארגונים עומדים אתגרים רבים, ולא פעם הם חסם לפעולה. האתגרים חזרו על עצמם בראיונות ובשאלון המנהלים, והם מתכתבים עם אתגרי התחום המדווחים במחקר (ראו למשל, הופמן, 2020).

היעדר לגיטימציה ציבורית ופוליטיזציה של התחום

החסם המרכזי והבולט שעלה הוא עצם העיסוק בתוכן שנוי במחלוקת ובפעילות שאינה זוכה להכרה וללגיטימציה ציבורית, ואף סובלת לא פעם מביקורת – עמדות ליברליות ואוניברסליות נתקלות בחשדנות ובחשש בשל השיח הציבורי

הפוליטי הקשה והמדיר.³¹ זהו ההקשר שבו פועלים הארגונים השונים, והוא מלווה גם בצורך להגן על ערכים ועל תפיסות עולם המתנגשות לעיתים עם קובעי מדיניות בבית הספר ובקהילה, שלהם השפעה פוליטית רבה יותר ונגישות גבוהה יותר לתקציבים. הדיכוטומיה המקובלת בין תפיסות ימין – המזוהות בשיח הציבורי עם זהות יהודית, לאומיות וציונות, לבין תפיסות שמאל – המזוהות עם דמוקרטיה ועם ערכים ליברליים, ניכרת בדברי המרואיינים. יותר מכך, עלתה הטענה שתפיסות פרטיקולריות נתפסות תמיד כממלכתיות, גם כאשר מדובר בארגונים המקדמים תכנים פרטיקולריים מתוך אג'נדה פוליטית מובהקת. המרואיינים הביעו תסכול מכך שחלק מהארגונים המצליחים ביותר בשדה החינוכי הם ארגונים שפעילותם אינה מקדמת ערכים דמוקרטיים ליברליים, ולעיתים אף סותרת אותם. ארגונים אלו מצליחים לפעול במערכת בלי לחשוף את החלקים האידאולוגיים המובהקים של הארגון שלהם, ולכן אינם נחשבים "פוליטיים" אלא "ממלכתיים". בעלי התפקידים בעמדות השפעה (כמו אנשי רשויות מקומיות, מנהלי בתי ספר וכו') אינם מודעים תמיד להקשרים הפוליטיים, ולעיתים אף המפלגתיים, המלווים פעילויות חינוכיות המתקיימות בבתי הספר שלהם. כך, למשל, מספרת אחת המרואיינות:

פתאום מגיע גרעין תורני, עם משאבים ועם מסגרות שנפתחות פתאום בשכונות ששנים לא היה בהן שום דבר להציע לבני נוער [...] המחיר [...] מאחורי המשאבים המאוד גדולים האלה שמושקעים פתאום, זה יצירת איזה שהוא בסיס באמת להפרדה, לעוונות [...] מדברים בסך הכול על זהות יהודית, ומגיעים עם משאבים, בסדר גמור, מצוין, זה גם מאוד נוח לרשויות המקומיות (מרואיינת מס' 8, מנהלת שותפה בארגון חינוכי).

31 ראו, למשל, פרשת אדם ורטה משנת 2014, שבמסגרתה מורה למחשבת ישראל בתיכון ארט גרינברג בקריית טבעון זומן לשימוע לפני פיטורין עקב תלונה על השמעת דעות פוליטיות בכיתה ולבסוף פוטר מבית הספר בטענה לצמצומים. פרשה זו היא דוגמה בולטת להקשר הזה, ובמובנים רבים הייתה אבן דרך משמעותית בשיח הציבורי העוסק בכך. אך היא אינה יחידה. השנה (2023) נקרא המורה עמיר קריגר ממרכז "רון ורדי" בראשון לציון לשימוע בעקבות דבריו על הרפורמה המשפטית. ראו קשתי וסקופ, 2014; חורג'מן, 2023. וראו מדיניות המשרד בנושא, משרד החינוך, 2016.

נקודה זו חוזרת על עצמה בדברי המרואיינים – גופים הזוכים להכרה ממסדית ולתמיכה פוליטית, הכוללת משאבים והסכמה רחבה, מצליחים לפעול בבתי הספר ולקדם תפיסות עולם שאינן מבוססות בהכרח על ערכים ליברליים, במקרה הטוב, ואף סותרות אותם, במקרה הטוב פחות.

במובן מסוים נראה כי בעוד שלארגונים המייצגים ערכים שמרניים יותר ושמים דגש על ערכים יהודיים ולאומיים אפשרויות רבות לפעול כמעט בכל המרחבים, אפשרויותיהם של ארגונים המבקשים לקדם ערכים דמוקרטיים ליברליים בכלל האוכלוסייה – מוגבלות מראש. ניתן לראות זאת בדבריה של אחת המרואיינות:

גם ארגונים שכן חורטים על דגלם זהות יהודית אבל באופן, לא יודעת, הומניסטית, פלורליסטית, זה לא שיש לי משהו נגד, כן? אני כמובן חושבת שזה חשוב וטוב, אבל אני חושבת, ששוב פעם, הזרקור הוא שונה. והדגש הוא שונה. אם אנחנו מדברים על, לא יודעת, על סוגיות אקטואליות של פגיעה בדמוקרטיה ועל זכויות עובדים וזה, זה קשה לדחוף את זה תחת זהות יהודית [...]. זה לא העניין כאן, ויש כאן, אם כבר אז זהות ישראלית. אבל גם.

והיא מוסיפה גם על צד החיוב :

אני חושבת שמבחינת הערכים שלנו, אז כאילו העולם נורא הולך ימינה. העולם? ישראל, נורא הולכת ימינה, ואני באה ואומרת, "אנחנו גוף שמאלי, עם אג'נדה שמאלית", אז כמובן שאנחנו לא אומרים את זה ככה לבתי הספר. אבל אני חושבת שהשפה שאנחנו מדברים בה היא שפה שרוב בתי הספר מאוד מאד מתחברים אליה (מרואיינת מס' 17, מנהלת עמותת חינוכית).

דברים אלו משקפים את הפרדוקס המובנה – בתי ספר רבים בחינוך הממלכתי מעוניינים במהות הליברלית, בשוויון, בסובלנות ובדמוקרטיה מהותית, אבל המסגור האוניברסלי, ולכן גם "השמאלני", של התכנים האלה ושל הארגונים העוסקים בהם – מרתיע. פער זה בא לידי ביטוי גם במדד הדמוקרטיה של המכון הישראלי לדמוקרטיה לאורך השנים (הרמן ואח', 2022).

העיסוק החינוכי מציף את האתגרים של כל הקבוצות בחברה בהתמודדות עם נושאים אזרחיים-פוליטיים. הפערים (התרבותיים, החברתיים והכלכליים) בין קבוצות אוכלוסייה שונות בחברה הישראלית משתקפים גם ביכולת ובכוננות לעסוק בנושאים האלה. המרווינים ציינו במיוחד את הקושי המוגבר לעסוק בנושאים האלה במגזר הערבי ובמגזר החרדי, וכן את הפערים בין המגזרים:

בהנחיה, דרך אגב, של אחד הפרופסורים של הצינות הדתית: תשימו פתק על הספר – "ללמוד לבגרות ולשכוח מיד אחרי" [...] הם בנו לעצמם ספר אזרחות שמדבר בעיקר על מנגנונים. בכלל לא על ערכים. אין שם שום ערכים דמוקרטיים, לא חירות, לא שוויון, לא שום דבר מהסוג הזה [...] לגבי ערכים, [...] לקחתי סתם קטע אחד וביקשתי שיתרגמו לי. וחשכו עיניי [...] זה לא רק טקסט חלופי שבא להציג את העמדה המפשרת מנקודת מבט ערבית, אלא אנטייתזה, פשוט אנטייתזה לדמוקרטיה היהודית [...] אנחנו חיים בשני עולמות שונים לחלוטין, ואנחנו עם כל הרצון הטוב לא מבינים בכלל מה קורה בצד השני. ועברו לחומרים רדיקליים מתחת לשולחן (מרווינת מס' 4, מרצה ומובילת תוכניות אקדמיות).

מרווינת אחר התייחס גם הוא לנושא: "השינוי בחינוך לאזרחות זה ממש מבטא שינוי של חיזוק ההגמוניה של הימין בחינוך לאזרחות. הוא רוצה לבנות מודל אזרחות התואם את תפיסות העולם של הימין" (מרווינת מס' 3, ראש ארגון חברתי).

שיעורי האזרחות הם מרחב מובחן ומוגדר המדגים גם הוא את המציאות המקוטבת החברתית ואת הפוליטיזציה של הערכים הליברליים. ארגונים המבקשים לקדם חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה ללא קשר לשיעורי אזרחות מוצאים עצמם מתמודדים עם מציאות זו ביתר שאת, במיוחד עם אתגרים מבניים ומנהלתיים, כפי שיוצג בסעיף הבא.

היעדר תקציב

הארגונים מתמודדים עם היעדר תקציב מספק לפעילות שלהם, בעיקר בשל העובדה שאין לתחום הזה תקציב המוסדר כתמיכה קבועה מהמדינה. היעדר התקציב מקשה על גיוס כוח אדם מתאים לפעילויות השונות ועל הכשרת אנשי החינוך. כפי שמתארת אחת המרואיינות:

הייתי מכשירה מדריכות או מדריכים שיעבירו הם את ההשתלמויות, למשל מי צריך לעשות את זה בפועל. ולהרחיב, לאפשר ליותר מורים להירשם. כרגע מה שקורה, נגיד אני חוסמת הרשמה, כי אני לא יכולה להשתלט על כמויות. כזה. אז זה משהו שאני חושבת שהייתי עושה. זאת אומרת, שהייתי מכשירה מדריכים, שיתחילו לעשות השתלמויות, אולי השתלמויות חדרי מורים, יותר השתלמויות מקוונות, לפתוח ליותר קהל. שזה לא יהיה תלוי רק בי ובה, אנחנו שתיים. זה די מגוחך (מרואיינת מס' 9, מנהלת פרויקטים מנהלת פרויקטים בארגון חברתי).

ומרואיינות אחרת מעלה היבט אחר של היעדר תקציבים:

יש היום בעיה מאוד גדולה בשיווק. כל מיני דברים. אחד, העשירים [גופים שמקבלים מימון נרחב כדי להציע לבתי הספר פעילויות בעלויות נמוכות, ואף מציעים בחינם את הפעילות שלהם] [...] אז בתי הספר לוקחים את זה, בלי קשר בכלל לכלום [...] התקציבים לחינוך לדמוקרטיה הולכים ומצטמצמים [...] שמו על זה גרזן, פחות או יותר. צריך להגיד את זה (מרואיינת מס' 18, מנהלת שותפה של ארגון חינוכי).

החסם התקציבי מגביל את יכולתם של הארגונים להרחיב את פעילותם, להגדיל את כוח האדם שלהם ולפתח אותן, להגיע לקהלי יעד רבים יותר ולעמוד בתחרות אל מול גופים אחרים. נוסף על כך, התקציב המוסדי המיועד לגופים האלה הוא פעמים רבות לא קבוע או ניתן כ"תוספת". כמו כן, המחסור בתקציב מקשה על היכולת לשתף פעולה עם גופים אחרים, וכן על היכולת לערוך הערכה מסודרת

של הפעילות, דבר הניכר מאוד במיעוט דוחות ההערכה הפנימיים של הארגונים שנסקרו. כך מתאר, למשל, אחד המרואיינים:

רוב הפעילות שאנחנו עושים היא התנדבותית, לא ממוסדת, לא ממומנת. וכן, זה ממש אופי של פעילות עממית [...] ומי שמארגן הם אנשי אקדמיה שמתנדבים, ואנחנו מבקשים מהם [...] אז רוב הפעילות הזאת היא לא מלווה בהערכה של פרויקטים, היא מלווה בביקורת ציבורית לפעמים (מרואיין מס' 3, ראש ארגון חברתי).

ג.3. ובכל זאת הצלחה - פרקטיקות מומלצות

יצירה והטמעה של שפה ותכנים חדשים

למרות החסמים והאתגרים הרבים העידו המרואיינים גם על הצלחות. למשל, בהיבט התוכני דיברו המרואיינים על פעולה יזומה שלהם אל מול חסרונם של מונחים ורעיונות מהותיים. לדברי אחד המרואיינים במערכת החינוך לא היה אפילו שימוש במושגים כמו "חיים משותפים" ו"דו־קיום", אך השימוש בהם "הפך ממש לתחום שיש לו אחיזה, גם בכל מיני דוחות ממשלתיים" (מרואיין מס' 3, ראש ארגון חברתי). מרואינת אחרת ציינה שנושא החינוך נגד גזענות אומנם מופיע במטרות החינוך, אך עד השנים האחרונות לא היה בכלל חלק מהכשרות מורים, מפיתוח מקצועי ומתוכן שמועבר לתלמידים. גם לאחר שהוטמעו המונחים "הרכים" יותר, את העיסוק הישיר בגזענות היה קשה הרבה יותר להטמיע, ובכל זאת המאמץ השתלם:

זו הייתה עבודה סייזיפית, להסביר כל פעם מחדש. גם במהלך הדיונים של הוועדה [ועדת ההגוי לחיים בשותפות ולמניעת גזענות] הייתי צריכה להסביר מחדש, זה גם נכנס לדוח, ממש הסבר למה נגד ולמה גזענות. אז ממש הטרימינולוגיה שלנו נתפסה, קיבלה איזו שהיא [סוג] של לגיטימציה. זו הצלחה גדולה בעיני (מרואינת מס' 1, מנהלת מחלקת חינוך).

מרואיינת אחרת הוסיפה:

יצרנו שפה שכולם יכולים להתכנס סביבה. וגם אני חושבת שיצרנו, הזזנו קצת את המחט ממקום שזה היה עניין של nice to have [...] לאיזה שהוא הכרח. זה לא מותרות, זה משהו שהוא צריך להיות בליבת הלימודים, בליבת העשייה. זאת אומרת, משרד החינוך הקים לזה ועדה של חינוך לשותפות [...] נכתב חוזר מנכ"ל. נעשו הרבה מאוד דברים שבעינינו נותנים רוח גבית למורים שכבר מוכנים לעשות (מרואיינת מס' 6, מנהלת תחום חינוך בתוכנית ציבורית).

מרואיינים אחרים סיפרו שאנשי ונשות החינוך רואים בהם גורם מקצועי, מי שיודעים ומצליחים לפתח שיח ערכי שדן במורכבויות. לדברי אחד המרואיינים –

גם יצא שהתקשרו אליי ואמרו [...] "היה מקרה אלימות מאוד מאוד קשה, בואו. חייבים לדבר עם התלמידים על אלימות [...] אנחנו לא יודעים איך לפתוח את זה" [...] אז כל מיני דוגמאות כאלה, שהם באמת לא אולי מתוכננות מראש, אבל כן רואים בנו כתובת שיכולה לסייע בדבר הזה (מרואיין מס' 7, מוביל תוכניות בארגון חינוכי).

ביסוס הפעילות והרחבתה

הצלחה חשובה נוספת שציינו המרואיינים היא הרחבה מסוימת של היקף הפעילות. אחד המרואיינים ציין, למשל, כי הוא ביקר בבתי ספר רבים מאוד, וסביב יום הזיכרון ליצחק רבין, הם "כבר הגיעו למצב שמסרבים לפעילות" (מרואיין מס' 7, מוביל תוכניות בארגון חינוכי). בשל הביקוש הגבוה לפעילות שלהם. נראה שהקושי של בתי הספר לעסוק בנושא בעצמם מביא לכך שנוח הרבה יותר להכניס פעילות חיצונית. בהמשך לכך תיאר המרואיין כיצד בתי הספר קובעים עם הארגון שלו מועד לפעילות מראש שנה אחר שנה. אותו מרואיין סיפר שנאמר לו כי המפמ"רית לאזרחות מפיצה למורות את השיעורים

שהארגון שלו כותב.³² מרואיינת אחרת ציינה שהיא פוגשת היענות וביקוש לפעילויות שלה גבוהים במיוחד בתיכונים במגזר הערבי, וששם הפעילות שלהם אכן גדלה. מרואיין אחר, מארגון המפעיל פרויקטים משותפים למורים מהמגזר היהודי והערבי, תיאר כיצד הצליח להגדיל את מספר המורים המשתתפים בפעילות מכ־25 לכ־1,450, בעיקר בזכות התמדה, עקביות ויצירת קשרים עם הגורמים הבית־ספריים.

הכרה של משרד החינוך

אחת הנקודות המרכזיות שעלתה בדברי המרואיינים היא הצורך בהכרה ממשרד החינוך. ארגונים שהצליחו לקדם מיזם או תוכנית לתוכנית העבודה של משרד החינוך רואים בכך הצלחה רבה מאוד. ניתן לומר שתוכניות הפועלות כמיזמים משותפים עם משרד החינוך הגיעו להכרה זו. הפעילות של ארגון "מרחבים" בשילוב וליווי מורים מהחברה הערבית בבתי הספר היהודים היא דוגמה אחת לכך, והטמעת הפרויקט "לימוד משותף" ברשויות מקומיות ובמועצות אזוריות בהובלת מט"ח והמטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים, היא דוגמה בולטת נוספת. כך אומרת, למשל, אחת המרואיינות: "למשרד החינוך ברור שלימוד משותף זו פרקטיקה מובילה ומצליחה" (מרואיינת מס' 2, מנהלת מחלקת חינוך). המשותף לשני המיזמים האלה הוא ההצלחה לזהות את הצורך של משרד החינוך ולהציע לו מענה ללא חשש מזיהוי פוליטי או מפלגתי. כך, מיזם שילוב המורים הערבים נותן מענה אמיתי לעודף המורים בחברה הערבית ולמחסור במורים בחברה היהודית, ופרויקט הלימוד המשותף מאפשר איגום משאבים והוראה של מקצועות שאינם זהותיים, כמו אנגלית ומתמטיקה, באופן המאפשר היכרות ומפגש בין קבוצות לאומיות וחברתיות.

כך גם בכל הקשור לצורך לתת מענה להתגברות ההסתה והגזענות בשיח הציבורי ולאירועי אלימות (כמו אירועי מאי 2021). כמה מרואיינים רואים בהקמת ועדת ההיגוי "חיים בשותפות ומניעת גזענות" הצלחה שהביאה לכניסה למערכת של רעיונות ופעולות שהיה קשה מאוד להכניס קודם לכן: "שרת החינוך מגדירה

32 כאמור, מחקר זה אינו עוסק בשיעורי אזרחות. עם זאת, אנקדוטה זו מתוך דברי המרואיינים, שאינם עוסקים בשיעורי האזרחות אלא בחינוך לדמוקרטיה, מלמדת שפעילות הארגונים מצליחה להגיע גם למרחבים הפורמליים של שיעורי אזרחות.

חינוך לשותפות כאחד משלושת היעדים שלה. ואז מקימה ועדה. הדברים האלה לא היו" (מרואינית מס' 6, מנהלת תחום חינוך בתוכנית ציבורית). הצלחות אלו קשורות גם לצרכים של משרד החינוך ולמציאות החינוכית, אבל גם לעבודה הממושכת והעקבית של הארגונים:

אני יכולה לומר שהיום, במבט לאחור, המרתון הזה מתחיל לשאת פירות. ושנה שעברה נכנס רכיב חובה בהכשרת מורים במל"ג. יצא אחר כך חוזר מנכ"ל שאומץ במשרד החינוך. השנה שרת החינוך אימצה את ההמלצות של הוועדה של חיים בשותפות. אנחנו מתחילים לראות באמת כיוונים מעודדים. ונשארה שאלת היישום (מרואינית מס' 10, רכזת חינוך בארגון חברתי).

תהליכים חינוכיים חיוניים

אחת ההצלחות שתיארו המרואינים קשורה במטרה הראשונית והמרכזית של החינוך, בהצלחה לחולל תהליכים חינוכיים אישיים וחברתיים המניבים הישגים. כחלק מכך ציינו המרואינים את היכולת המתגברת של הארגונים לעסוק בנושאים חברתיים-פוליטיים מורכבים עם תלמידים, את ההארה והחידוש שאנשי חינוך מדווחים עליהם בעקבות השתלמויות בנושאים האלה, את האמונה שלהם ביכולת לחולל שינוי בקהלי היעד, ואת ההתנסות בשיח בין בעלי עמדות שונות וכדומה. כל אלו מעוררים בהם תקווה ואמונה בצדקת הדרך. "ובאמת זה היה מאוד משמעותי שגם בתקופות מתוחות ותקופות של פיגועים הייתה לנו אפשרות לשבת עם הנוער ולדבר איתם, ולעבד איתם את הרגשות שלהם" (מרואינית מס' 8, מנהלת שותפה בארגון חינוכי).

4.ג. התשתית להצלחה

חלק זה עוסק במיפוי התשתית שאפשרה את ההצלחות שמתארים המרואינים. על פי המרואינים תשתית זו כוללת בעיקר איתור הצורך של קהל היעד, חיזור אחר קהלי היעד, חיבור לשטח "תוך כדי תנועה" ותיווך של התוכן והפיכתו לאטרקטיבי.

זיהוי צרכים ואינטרסים

אחד מנתיבי ההצלחה הבולטים שציינו המרואיינים הוא זיהוי של אינטרס ועבודה מולו. האינטרס יכול להיות הדדי – של הארגון ושל קהל היעד, והוא יכול להיות חד-צדדי. כך או כך, מציאת אינטרס לקיום ולקידום הפעילות היא תנאי כמעט הכרחי להצלחתה.

המרואיינים תיארו כיצד הצליחו לקדם תהליכים לא פשוטים לאחר שקישרו אותם ישירות לאינטרס של דמות חשובה שהיה בכוחה לקדם את הנושא, או שהצליחו לקיים פעילות במקום שבו לשותפיהם היה חשוב ונחוץ לקיים פעילות כזאת. למשל, אחת המרואיינות סיפרה על שותפות עם רשות מקומית שנולדה מתוך ההכרה העמוקה בחשיבות שמייחסת הרשות לפעילות לקידום חיים משותפים. מרואיינות אחרת סיפרה שפעלה ישירות מול פוליטיקאי והתייחסה לאינטרס שלו בעניין, וכך הצליחה לקדם מהלך הקשור בלימודי האזרחות. כיוון נוסף שבו זיהוי האינטרס יכול להיות בסיס להצלחה הוא מול מוסדות החינוך: הפעילות המוצעת לבתי ספר תהיה מבוקשת יותר אם היא עונה לצורך, למשל הפקת מופע סיום, התאמה ללוח השנה וכו'. נוסף על כך, כמה מרואיינים ציינו את חשיבות מציאת האינטרסים והצרכים גם בהקשר החברתי הרחב, ואת היכולת ליצור קשרים בין אוכלוסיות או לגשר על סכסוך.

פנייה לגופים וחיזור – בגיבוי מחקרים והוכחות מהשטח

תשתית נדרשת נוספת היא פנייה עקבית אל קהלי היעד ובגיבוי מחקרים או ניסיון מעשי. יצירת קשרים ושותפויות דורשת חיזור אקטיבי ואינטנסיבי. המרואיינים תיארו כיצד הם יוצרים קשר ונפגשים עם גורמים שונים במשרד החינוך על שלוחותיו וברשויות המקומיות, עם אנשי אקדמיה, עם חברי כנסת ועוד, ומשתדלים למצוא את האנשים והנשים המחויבים לנושא ומכירים בחשיבותו ולפעול עימם. אחד המרואיינים סיפר, למשל, שהם יצרו ניוזלטר הנשלח בכל חודש למעגל תפוצה מתרחב של אנשי ונשות חינוך שעמם הם באים במגע.

תיווך והנגשה של התוכן

המרוויינים ציינו שתיווך הנושא והנגשתו קשים להם, אך ניסיונם לימד אותם כיצד להתגבר על הקושי הזה. הם תיארו כיצד הם משתמשים בשפה רכה יותר ובמושגים בעלי לגיטימציה גבוהה יותר. כמו כן, תיווך הנושא לקהלי היעד נעשה בהדרגתיות מכוונת. במקרים רבים בהתחלה יהיה העיסוק רחב וכללי יותר, או יעשה שימוש רב יותר במושגים חיוביים (כמו אמפתיה, שיח מחבר, חיים משותפים וכו'), ובהמשך יידונו סוגיות העומק המתוחות יותר. כמו כן, מרוויינים תיארו כיצד העיסוק בנושא גזענות, למשל, מתאפשר רק אחרי טיפול בתגובות מתגוננות מפני האשמה ובהתנגדויות, כמו סירוב של המשתתפים לקבל את קיומה של גזענות במרחב שלהם.

קשר והתאמה לשטח "תוך כדי תנועה" ושימוש בפרקטיקות המשתלבות במגבלות המערכת

המרוויינים דיברו על חשיבות הקשר התמידי עם השטח. ההתאמה לשטח נבנית דרך העברת שאלונים למשתתפים בפעילויות החינוכיות, למידה מניסיון (הצלחות וכשלים) של הצוותים החינוכיים (למשל, בהתמודדות עם אירועי קיצון ולמידה מתוך כך על הכלים הדרושים), התאמת הפעילות וה"מוצר" שהארגונים מציעים לצרכים של מוסדות חינוך בשטח, והיכרות עם דמויות בעלות השפעה. הקשר וההתאמה לשטח צוינו לא רק כפרקטיקה, כי אם גם כתפיסת עולם, שלפיה כדי שהפעילות תהא רלוונטית ואפקטיבית היא חייבת להיות מתאימה לצרכים ולקיים בשטח. נוסף על כך, המרוויינים תיארו דרכי פעולה שבהן הם נוקטים מתוך היכרות עם המגבלות הקיימות בשטח, במיוחד במערכת החינוך, ואף מנצלים אותן לטובתם: "צריך לדעת איפה מכופפים את המסגרת, וגם איפה מתכופפים למסגרת" (מרוויין מס' 7, מוביל תוכניות בארגון חינוכי); או כפי שאומרת מרוויינת אחרת: "[חשוב] להתלבש על תשתיות קיימות [...] היכולת לייצר תשתית חדשה היא מאוד מאוד, כמעט בלתי מושגת בעיניי" (מרוויינת מס' 1, מנהלת מחלקת חינוך).

לסיכום פרק זה נציין כמה היבטים בולטים בפעילותם של הארגונים בתחומי החינוך האזרחי.

היבט מרכזי ראשון הוא תפיסת העולם הדוגלת בחיזוק של אנשי ונשות החינוך במערכת בשיתוף פעולה איתם, וככלל ההכרה שחלק מתפקידם של הגופים החיצוניים למערכת הוא לחזק את המערכת עצמה. למרות הרצון הזה לתמוך במערכת, אין ספק שעמדתו וגישתו של משרד החינוך, בייחוד כלפי תחום החינוך האזרחי בהיבטיו האוניברסליים, מציבות חסמים משמעותיים לפעילותם של הארגונים.

ההיבט השני הוא ההצלחות למרות החסמים, שחשוב ללמוד מהן. לנוכח תמונת המצב החברתית, שבה השיח הפוליטי הולך ומקצין, ניתן לראות נקודות אור בהתאוששות החברתית המהירה יותר מבעבר מאירועים משבריים המוזכרת בראיונות. ייתכן כי לצד ריחוק ציבורי וחברתי מערכי הדמוקרטיה הליברלית, ההכרה החלקית וההצלחות המסוימות בתחום החינוך האזרחי הליברלי מייצרות איזון מסוים ובולמות הידרדרות חריפה יותר. אולם ככלל, הארגונים חשים כי הם שחקנים במאבק רחב ועמוק על מקומם של החינוך לדמוקרטיה והחינוך הפוליטי. היקפו של החינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך הולך ומצטמצם, ומה שנעשה עוסק בעיקר בצורה ולא במהות. כפי שאמרה אחת המרואיינות, "כל עוד לא ייבנה אתוס דמוקרטי משותף בחברה, ולא רק יהודי וציוני, המשימה תמשיך ותוסיף להיות מאתגרת מאוד" (מרואיינת מס' 15, מנהלת תחום בחל"צ חינוכי).

היבט שלישי הוא העובדה המאתגרת שבמערכת החינוך פועלים ארגונים מסוימים שדווקא זוכים להכרה, לתקציב ולגיבוי ציבורי ופוליטי נרחבים במיוחד. המרואיינים הזכירו דוגמאות לארגונים כאלה בעיקר בהקשר למתח בין הערכים הדמוקרטיים הליברליים לערכים השמרניים והדתיים, המייצגים במיוחד את הציונות הדתית, שהצליחה בשנים האחרונות לייצר אתוסים חינוכיים עקביים גם במסגרת החינוך הממלכתי. הפרק הבא מבקש להפנות את תשומת הלב לשתי דוגמאות מובילות לדפוס פעולה הזוכה להצלחה רבה במערכת החינוך בעשורים האחרונים.

חינוך ממלכתי כזירה לקידום חינוך פוליטי, חינוך לאזרחות וחינוך לדמוקרטיה - מבט מ"פוזיציה"

ד.1. חינוך מ"פוזיציה"?

השיח הפוליטי והציבורי העכשווי משלב מושג שהשימוש בו בהקשרים האלה חדש יחסית: "פוזיציה". משמעות המילה הלועזית "פוזיציה" היא "עמדה, נקודת מבט או נקודת ייחוס". לאורך השנים נעשה שימוש במושג זה בהקשרים רבים, אבל בהקשר הפוליטי "פוזיציה היא בשימוש הזה עמדה תלוית זמן ומקום, והיא נאמרת בביקורת כנגד אנשי ציבור" (רוזנטל, 2019). במידה מסוימת הביטוי "מפוזיציה" מטעין את המציאות שבה אנשים שונים מחזיקים בתפיסות עולם אחרות, בוודאי בפוליטיקה, בחשד מסוים ובניסיון לצמצם את הטענה שלמולה נטען שהיא "מפוזיציה". כפי שתיארנו לעיל, בקרב ציבור רחב רווחת תפיסה שחינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה גם הוא מקורו ב"פוזיציה", בעמדה "שמאלנית", "אנטי-ציונית", ועוד כהנה וכהנה שמות תואר שהפכו בעשור האחרון לכלי לסימון בעלי ברית או אויבים.

פרק זה מבקש להכיר בפוזיציה, או ליתר דיוק בתפיסת העולם העומדת בבסיס המחקר הזה – תפיסת עולם המבקשת לקדם ערכים דמוקרטיים ליברליים במערכת החינוך, ערכים שהלכו ונשחקו עם השנים בחברה הישראלית, ולייצר תשתית חברתית וחינוכית שתסייע לשמור על מדינת ישראל מדינה דמוקרטית במהותה ולא רק בשיטתה. מנקודת מבט זו, או מהפוזיציה הזאת, היעדר העיסוק המובהק בכל הקשור לחינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך לאורך השנים מסמן גם הוא את גבולות השיח הציבורי שהלכו והשתנו: דמוקרטיה – "אאוט", לאומיות ויהדות – "אין". כל זאת אף על פי שמדינת ישראל מוגדרת מדינה יהודית ודמוקרטית, וחוק חינוך ממלכתי מגדיר את המחויבות למיומנויות דמוקרטיות ולערכים אוניברסליים, כמו שוויון, חשיבה ביקורתית, חופש ביטוי וכו'. למעשה, מערכת החינוך, שכביכול נמנעת משיח פוליטי ושנוי במחלוקת ומבקשת לשמור על "ממלכתיות", מאפשרת לגבולות השיח האלה לזוז ומנציחה את השחיקה ההולכת וגוברת של התרבות הדמוקרטית הליברלית במדינה –

ערכים פרטיקולריים מקבלים קדימות על ערכים דמוקרטיים ליברליים ונחשבים ממלכתיים, ואף מוסכמים, ואילו הערכים הדמוקרטיים נחשבים פוליטיים ושנויים במחלוקת.

מתוך הפוזיציה הזאת, חשוב שניתוח המצב הקיים בתחום החינוך הפוליטי והחינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך יזהה את הפעולות הישירות והעקיפות המחלישות את ההיבטים הדמוקרטיים הליברליים של החינוך, ובכך מחזקות מאוד את המגמות הקיימות בשיח הפוליטי שתוצאותיו באו לידי ביטוי בבחירות בנובמבר 2022. שתי התוכניות החינוכיות המוצגות כאן הן שתי דוגמאות בולטות לפעולות מסוג זה.

הראשונה, **מסע ישראלי**, היא תוכנית הזוכה להצלחה בכל קנה מידה: מספר התלמידים הנחשפים לה, הביקוש לה ורמת התמיכה הגבוהה שהיא זוכה לה בשיח הציבורי. התוכנית נתפסת כמהלך זהותי משמעותי, שכביכול אינו פוליטי. לאורך שנות פעילותו נתפס מסע ישראלי כגוף חינוכי הנותן משמעות לזהות הישראלית. מאפיינים רבים של תוכנית זו, כפי שיוצג בהמשך, מייצרים תחושה מובנת מאליה של קונצנזוס שאין סיבה לאתגר אותו. ניתוח התוכניות החינוכיות במערכת גפ"ן העלה דוגמאות רבות נוספות למהלך כזה – תוכניות ששמן "חיים משותפים" או "מפתחים סובלנות – חיים ביחד" מתבררות כתוכניות שהגופים המפעילים אותן הם גופים המצהירים על מוטיבציה דתית אורתודוקסית כזאת או אחרת שאינה מכוונת לחיים משותפים. מעבר להצלחתה הרבה, תוכנית מסע ישראלי מדגימה כיצד יכולים ערכים פרטיקולריים מובהקים להיתפס ככלל-ישראליים וממלכתיים, אף שהם סותרים ערכים דמוקרטיים וליברליים, שגם הם חלק מזהות הישראלית. במובן זה, הקושי הוא בעיקר העובדה שהזיהוי הממלכתי והכללי-ישראלי, כביכול, של הערכים הפרטיקולריים מחזק את השוליות של הערכים הליברליים.

הדוגמה השנייה היא **עמותת אלע"ד** – גם היא עמותה מצליחה מאוד, גם בפעילותה החינוכית. אומנם עמותה זו לא החלה כפרויקט חינוכי, אך היא החלה לפתח תוכניות חינוכיות בכל הקשור לירושלים ולעיר דוד מהקמתה בשנת 1986, וביתר שאת משנת 1997, ונהפכה בהדרגה למעין מנופול בתחום זה, והיא זוכה להצלחה רבה הן מבחינת התמיכה של משרד החינוך, הן מבחינת היקפי התלמידים המגיעים לפעילויותיה, הן מבחינת הדימוי שהיא זוכה לו בציבור.

מטרתה המוצהרת של העמותה היא הרחבת הנוכחות היהודית באזור עיר דוד וסביבתה, אזורים שיש בהם רגישות פוליטית וביטחונית רבה. יותר מכך, העמותה פועלת בזירה הפוליטית כדי לקדם את מטרתה (קניית קרקעות, חפירות, שימור וסיוע משפטי). הפעילויות החינוכיות של עמותת אלע"ד אינן מבטאות את הפעילות הפוליטית הזאת במוצהר, אלא דווקא מרחיקות את האפשרות לדון דיון רציני בסוגיות שהעמותה עוסקת בהן, או לפחות להכיר את ההיבטים השונים של סוגיות אלו. התוכניות החינוכיות של אלע"ד עוסקות בהנצחת הקשר ההיסטורי של העם היהודי לירושלים, ובה בעת הן מסייעות בקבלה של המציאות הפוליטית הסבוכה במזרח ירושלים כמובנת מאליה, ואינן עוסקות בלימוד רציני שלה וביבוש עמדה מושכלת כלפיה. גם במקרה זה הבעיה המרכזית היא הדה־פוליטיזציה של מרחבים גאוגרפיים, חברתיים ותרבותיים טעונים פוליטית, ההשטחה של המחלוקות המרכזיות בציבוריות הישראלית, וחוסר האפשרות להכיר את שלל ההיבטים של מחלוקות אלו, אם לא הסתרה מכוונת שלהם.

הדיון בשתי התוכניות האלה הוא אכן מפוזיציה – פוזיציה ביקורתית המזמינה את הדיון החסר כל כך בחדרי המורים בפעילויות שבית הספר בוחר להביא לתלמידיו.

מסע ישראלי

בשנת 2002 הקים הרב מרדכי אלון את תנועת "מבראשית", כדי "לחשוף את המכנה המשותף של כל בני העם היהודי סביב ערכי מורשת המוסר והצדק היהודי"³³ ולייצר עשייה משותפת בין דתיים וחילונים.³⁴ בשנת 2005 הוקם "מסע ישראלי" – פרויקט הדגל של התנועה, ובשנת 2017 שינתה התנועה את שמה ל"מסע ישראלי". לפי נתוני העמותה, מהקמתה ועד היום השתתפו בתוכניות העמותה כ־300,000 תלמידי כיתות י"א וכ־20,000 חיילים. ניתוח תוכנית מסע ישראלי מסתמך על מסמכי המדיניות של התוכנית עצמה, פרסומים על

33 אתר האינטרנט הרשמי של מבראשית בארכיון האינטרנט.

34 אחד ממסמכי היסוד של המסע משנת 2006 – כהן וכן יוסף, 2006 – ובו גם פתיחה וברכות של הרב מרדכי אלון, עדיין מופיע באתר משרד החינוך.

אודותיה בתקשורת ובאקדמיה, דוחות הערכה שנעשו על הפעילות, ושיחה עם בכיר בעמותה בעל ניסיון רב בפעילויות פורמליות ובלתי פורמליות במערכת החינוך. לאורך כל שנות פעילותה של התוכנית חלו בה שינויים, שחלקם נבעו מהלחץ הציבורי, בתקשורת, באקדמיה וכו' (לימור, 2010; אילנאי, 2017; גרטל, 2019), וחלקם מתוך התפתחויות ארגוניות שהביאו להרחבת מוקדי הפעילות, כפי שיוצג בהמשך. ניתוח מסמכי התוכנית והשיחה עם הבכיר הדגימה את הפער הרחב בין העיסוק במסע ישראלי בתקשורת ובשיח הציבורי, לבין תפיסתם של מי שפועלים בתוכה.

יותר מכך, מסע ישראלי זוכה בעשור האחרון להכרה ממסדית רחבה. מלבד היותה של העמותה קשורה ב"מיזם משותף" עם אגף של"ח במשרד החינוך, בוועד המנהל של העמותה חברים אישים מוכרים ומרכזיים בציבוריות הישראלית, כמו האלוף במיל' אליעזר שקדי, שהוא נשיא מסע ישראלי, ומנכ"ל העמותה, אורי כהן, אף השיא משואה ביום העצמאות ה-72. בסיכומו של דבר, בתחום החינוך לדמוקרטיה אין מקבילה לתמיכה הממסדית שמסע ישראלי זוכה לה. כל אלו מביאים את מסע ישראלי להצלחה חינוכית יוצאת דופן במערכת החינוך, ומשאירים בשוליים את הביקורת על תוכנית – המגדירה את הזהות הישראלית הגדרה צרה יחסית, שאינה כוללת את ההיבטים האוניברסליים של זהות זו, ובעיקר שאינה כוללת בה את מי שאינם יהודים.

כאמור, לאורך השנים נערכו בתוכנית שינויים ונוספו לה רבדים שלא היו חלק מהתוכנית בעבר (למשל הרחבה של הקהלים שאליהם היא פונה, מוקדי השיח שבהם היא עוסקת ועוד). עם זאת, התוכנית המרכזית, המתקיימת במאות בתי ספר, משמרת את המאפיינים העקרוניים שעוצבו בימיה הראשונים: מסע שאורכו חמישה ימים ובבסיסו מפגש עם מעגלי זהות: אישיים, קבוצתיים ולאומיים-יהודיים, מתוך שימת דגש על מעגלי שיח, שאותם מכנה גד יאיר "פדגוגיה ישראלית" (2017). מסמכי התוכנית מגדירים את השיח המתקיים בה "שיח ממלכתי". הביטויים המרכזיים של ה"ממלכתיות" וה"כללי-ישראליות" של מסע ישראלי הם רשימת חברי הוועד המנהל של העמותה – לצד אלעזר שקדי חברים בו גם מרים פרץ והרב יעקב מדין – והשותפויות שלה עם משרדי הממשלה, עם צה"ל, עם פדרציות יהודיות ועם רשתות חינוך מובילות. כל אלו הפכו את מסע ישראלי לגורם חינוכי מרכזי ומשפיע במערכת החינוך הממלכתית העברית זה שני עשורים.

ממלכתיות אפוליטית ותמיכה ממסדית

בבסיסה של התוכנית היום עומד, כבעבר, העיסוק בזהות היהודית בפן האישי ובפן הקולקטיבי, במסגרת המדינה, יותר מאשר המרכיב הדמוקרטי בהגדרתה של מדינת ישראל, שלרוב אינו נוכח בה כלל. התפיסה המשתקפת גם במקרה זה, שתכנים אזרחיים וחברתיים אינם פוליטיים, אינה יוצאת דופן, והיא נוכחת במרחבים חינוכיים רבים. גם כאן, ההנחה הרווחת של הציבור ושל אנשי התוכנית שהתוכנית היא אפוליטית היא אחד הגורמים המסייעים לה להיות פופולרית כל כך. היבט זה הוא דוגמה טובה לטענתו של אייל נווה (שהוצגה בחלק הראשון) בדבר ריקון הממלכתיות מתוכן פוליטי.

הצוותים החינוכיים, ההורים והתלמידים רואים בתוכנית מסע ישראלי חלק בלתי נפרד מהתוכנית החינוכית של משרד החינוך, וההבנה שמדובר בעמותה חיצונית בעלת צביון פוליטי מובהק אינה חלק מהשיח על המסע. תפיסה זו מבטאת את טשטוש הגבולות הארגוניים בין משרד הממשלתי לבין עמותה החיצונית. למשל, ראש אגף של"ח במינהל חברה ונוער חתום על חוברת של העמותה המציגה את עקרונות התוכנית. נוסף על כך, המסע מוגדר כאחת האפשרויות המומלצות כדי ליישם את אחד מיעדי החובה של בתי הספר העל-יסודיים בתוכנית האסטרטגית של המשרד (ענבר ושרון, 2017). התוכנית זוכה אפוא להפקטו למעמד מונופולי – היא התוכנית היחידה המפעילה פעילות מסוג "מסע ישראלי". אומנם, ארגונים אחרים מציעים מסעות אחרים בחברה ובארץ, אך הם אינם מקבלים את הגיבוי, התמיכה התקציבית והמעטפת הניתנת למסע ישראלי, ולכן גם אינם מצליחים להגיע למספר התלמידים שמסע ישראלי מגיע אליהם. בשנים הראשונות לקיומה התקשרה העמותה עם משרד החינוך במסגרת "מיזם משותף" – התקשרות שאינה דורשת מכרז ומעניקה בפועל בלעדיות לעמותה (שם). עקב לחץ מצד משרד האוצר, בשנת 2012 פרסם משרד החינוך מכרז שאפשר כביכול תחרות בין עמותת "מבראשית" לבין עמותות אחרות על תוכנית ארגון המסע. אולם הקריטריונים שהוצבו במכרז, כמו ניסיון של שלוש שנים לפחות בארגון טיולים בהיקף מינימלי של 3,000 בני נוער בשנה, נתן עדיפות ברורה לעמותת "מבראשית" (שם). במסגרת זו בשנים 2006–2017 הועבר לעמותה תקציב עתק של 100 מיליון ש"ח, כחלק מההסכם על השתתפות בחצי ממימון התוכנית מצד המשרד. בשלוש השנים האחרונות דורגה העמותה במקום השני מבחינת גובה ההכנסות מכספי מדינה בתחום הזה, וכן במקום

השני בגובה ההכנסות מהתקשרויות עם גופי ממשל בתחום.³⁵ בזכות הסבסוד הממשלתי הרחב שמקבלת התוכנית היא נעשתה במשך השנים מבוקשת מאוד בקרב בתי ספר.

מוטיב הזהות במסע ישראלי

העיסוק החוזר ונשנה בזהות לאורך המסע הוא אחד האלמנטים הבולטים בו. מטרת התוכנית היא חיזוק הזהות היהודית והציונית והקשר למדינת ישראל (מסע ישראלי, 2013, עמ' 22), או "חיבורו הממשי של התלמיד ליהדותו" (קשתי וגעתון, 2011). כך כתוב גם בתיק המסמכים למדריך: "הכוחות החיוביים שנבנו לאורך המסע אמורים להירתם לטובת החוויה של השבת" (ענבר ושרון, 2017). כאמור, המסע בנוי על התייחסות לשישה מעגלי זהות: אישית, קבוצתית, קהילתית, חברתית (העם בארץ) ומדינתית, ולבסוף, הזהות היהודית. מעגל הזהות היהודית הוא שיאו של המסע (מסע ישראלי, 2013, עמ' 107). המסע בנוי כך שיש שיפור בתנאים הפיזיים ובחוויות הגיבוש לאורכו, וכך בשבת חווים התלמידים את התנאים המיטביים והנוחים ביותר. מעגל הזהות היהודית משקף זהות יהודית לאומית־דתית, ואינו מרחיב אותה למנעד הזהויות היהודיות הקיימות בישראל, ועוד יותר מכך בתפוצות. במובן זה זהו "מסע יהודי" (כפי שמצוין במטרותיו) ולא מסע ישראלי.

ניכוס המושג "ישראליות" ועיסוק בערכים

שמו של המסע – "מסע ישראלי" – מייחס את "הישראליות" לכל אחד ממרכיביה: המסע הוא ישראלי, הפדגוגיה היא ישראלית, וכך עד לכל משבצת תוכן וסוג פעילות (יאיר, 2017). ההנחה שהמסע מייצג את "הישראליות" אינה מאפשרת לנתח את הפרשנויות שהמסע נותן לישראליות זו. כך למשל, היעדרו המוחלט של שיח על גבולות המדינה, על הקו הירוק ועל הכיבוש, מייצר מרחב מוסכם, כביכול, של ישראליות, וכן של מה נכלל בה ומה שאינו חלק ממנה. דוגמה בולטת לכך היא שהמסע כולל לעיתים ביקורים, ואף לינות, באזורי יהודה ושומרון, לא תמיד בהודעה מראש, וגם לא מתקיימת כל שיחה על ההבדל בין גבולות ריבונות לגבולות שליטה (קשתי וגעתון 2011; ענבר ושרון 2017). המפגש עם אזורים

35 מסע ישראלי – חיבור, דרך, ארץ (ע"ר), אתר מפתח התקציב.

מורכבים מבחינה ביטחונית ושנויים במחלוקת פוליטית פנימית ובינלאומית ללא דיון במורכבות זו מונע מהתלמידים המשתתפים היכרות עם סוגיות פוליטיות ואזרחיות חשובות שהן חלק מחינוך אפשרי לדמוקרטיה.

זאת ועוד, המסע נחשב תוכנית המפגישה את התלמידים והתלמידות עם עיסוק בערכים, שהוא עיסוק יוצא דופן בתהליך החינוכי היום-יומי שלהם בבית הספר. החינוך הערכי במסע נתפס כמילוי של חסר במערכת החינוך: "המסע פוסע אל תוך החלל הפעור בליבתה הערכית של מערכת החינוך ומסייע למלאו" (יאיר, 2017, עמ' 81). אחת הבעיות בתפיסה הזאת היא שלרוב צוות בית הספר אינו שותף פעיל בעיצוב המסע בהקשר הבית-ספרי, ולכן גם בעיצוב השיח הסמוי שבו. עם זאת, הגורם הבכיר בתוכנית טוען כי מתקיים ניסיון רב יותר לשתף את אנשי ונשות החינוך בבתי הספר בתהליך החינוכי של המסע ולהזמין אותם להיות שותפים פעילים יותר. אין ספק כי התוכנית זוכה לקרדיט ציבורי רב על השיח הערכי שהיא מובילה ועל עיסוקה בסוגיות ערכיות ואידאולוגיות (מסע ישראלי, 2014; יאיר, 2017), עם זאת, הדיון בשאלה מהן הסוגיות הערכיות והאידאולוגיות שהתוכנית מדגישה נעדר מהשיח במובהק. היעדרות זו מסייעת לשמר את מעמדו המונופולי ההולך וגדל של מסע ישראלי, ומדגישה עוד יותר את הפסיביות של הצוות החינוכי האמון על תהליכי החינוך המתקיימים בתחום זה לאורך כל ימות השנה.

עמותת אלע"ד

עמותת אלע"ד (אל עיר דוד) הוקמה ב-1986 ושמה לה למטרה לחזק את הקשר היהודי לארץ ישראל ובמיוחד לירושלים לדורותיה, על ידי קידום התיישבות יהודית באזור סילוואן, סוירים באזור, קידום אתרים בעלי חשיבות לעם היהודי וחיוזק הקשר והזיקה של הציבור אליהם ופרסום חומרי הסברה. בשנת 1997 החלה העמותה להפעיל את הגן הלאומי עיר דוד תחת רשות הטבע והגנים, ולאחר מכן גם את יער השלום שבארמון הנציב. העמותה יזמה פרויקט לסינון העפר הארכאולוגי בגן הלאומי עמק צורים, היא מובילה ומממנת פעילויות ארכאולוגיות במרחב ירושלים בניהולה של רשות העתיקות, ומפעילה מרכז מידע בהר הזיתים ופסטבלים בנחל קדרון בשיתוף עיריית ירושלים. על תרומתה לפיתוח עיר דוד וירושלים הקדומה קיבל מייסד עמותת אלע"ד, דוד

בארי, פרס מפעל חיים בשנת 2017. לצד פעילות ענפה זו, העמותה עוסקת בהפעלת תוכניות חינוכיות באתרים שהיא מפעילה ובבתי הספר.

נראה שאפשר לייחס את ההצלחה יוצאת הדופן של אלע"ד לשני גורמים עיקריים הקשורים זה בזה: הגורם הראשון הוא הצלחתה להטמיע את תוכניותיה במערכת החינוך בכלל ובמערכת גפ"ן בפרט, בין השאר, בזכות פרקטיקות ופדגוגיות אטרקטיביות במיוחד וטשטוש ההקשר הפוליטי שלהן, והגורם השני הוא, כמובן, התמיכה התקציבית שהיא זוכה לה.

הטמעת תוכניות חינוכיות פוליטיות במערכת בכלל ובמערכת גפ"ן בפרט

גורם ההצלחה הראשון הוא, כאמור, הצלחתה של אלע"ד להטמיע את תוכניותיה החינוכיות לתלמידים ולמורים במסגרת מערכת גפ"ן. מתחילת פעילותה של העמותה בשנת 1986 ועד היום היא מפעילה תוכניות חינוכיות לתלמידים ותלמידות מכל שכבות הגיל בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והחרדי. תוכניות אלו מפורטות באתר הרשמי של עיר דוד תחת הכותרת "פעילות לבתי ספר: סיורים, הרצאות ופעילויות ייחודיות לגילים השונים, על פי תכנית משרד החינוך להכרת הארץ ואהבת המולדת ותוך שילוב אתרי המורשת של המקום בו נולדה ירושלים – בירתו של העם"³⁶. במאגר התוכניות והמענים באתר משרד החינוך מופיעות כיום 13 תוכניות רשמיות של עמותת אלע"ד (ראו נספח 4). תוכניות העמותה מומלצות על ידי משרד החינוך ומופיעות גם באתר של"ח כדרך ליישם את יעדי המשרד בכל הקשור להיכרות התלמידים עם ירושלים.

שלוש התוכניות החינוכיות שהחלו בשנת 1986 ופועלות גם כיום הן "עיר דוד פינת הכותל", "גן לאומי עיר דוד – נקבת השילוח" ו"האמה החשמונאית בארמון הנציב". התוכניות האלה עוסקות בהיכרות עם סיפורי התנ"ך על ירושלים, בחורבן בית המקדש ובקושי להוביל מים לירושלים בעבר. לשלוש התוכניות האלה נוספו בשנת 2007 שלוש תוכניות סביב חנוכה ויום ירושלים: "כעיר שחבורה לה יחדיו (פעילות ליום ירושלים)", "מלחמת החשמונאים על ירושלים (פעילות לחנוכה)" ו"מעיר דוד באהבה". ניכר שיש הבדלים בין הפעילויות החינוכיות של העמותה בשנים הראשונות להקמתה, שבהן היה עיקר עיסוקה באיתור נכסים בעיר דוד

ובקבלת בעלות עליהן, לבין הפעילויות החינוכיות שהחלה לקיים בשנת 2007. הראשונות התמקדו בסיפורים מקראיים והיסטוריים, ובחורבן, והמאוחרות יותר עוסקות בשחרור ואיחוד ירושלים בעקבות הניצחון במלחמת ששת הימים ובתגליות ארכיאולוגיות בעיר העתיקה. השינויים האלה עולים בקנה אחד עם העלייה הגוברת בפופולריות של האתרים שהעמותה מנהלת ועם הגידול במספר המבקרים בהם (בעיקר תלמידים וחיילים).

בשנת 2012 נוספו עוד שתי תוכניות: "סיור סגוי בארמון הנציב" ו"חווית הסינון הארכאולוגי בגן לאומי עמק צורים". תוכניות אלו מאפיינות בהתנסות חווייתית, אקטיבית ומוחשית של המשתתפים בהן. כל התוכניות כוללות הדרכה היסטורית על העיר. התוכנית "הללויה? מופע הלילה של עיר דוד", שנוספה בשנת 2017, והתוכניות האחרונות, שנוספו בשנים 2020–2021: "קמפינג עירוני ביער השלום", "מגלים את עיר דוד", "חפירת חומות ירושלים – ארכיאולוג ליום אחד" ו"החווה בגיא – חוויה בשבילי בירושלים הקדומה", משלבות שימוש באמצעים טכנולוגיים, כמו סרטונים, חידונים והדמיות, עם שימוש בחושים (טעם, ריח, מישוש), ובכך מתחזקת החוויה של המשתתפים, עד כדי אפשרות ללון תחת כיפת השמיים סמוך לעיר העתיקה ולכותל.

הנאה ושעשוע כמוטיבציה מרכזית לביקור באתרי מורשת

ההיבט החווייתי, המדגיש את ההנאה ואת השימוש במשחק ובשעשוע מודגש היטב בתיאור תוכניות החינוכיות המוצעות על ידי עמותת אלע"ד במערכת גפ"ן (ראו נספח 4): "חוויה מהנה המחברת אל העבר"; "חוויה על חושית בלתי נשכחת"; "חוויה חקלאית המאפשרת ליהנות מהטבע בכל החושים"; "לינה חווייתית בטבע בעיר הבירה". וכך גם השימוש בסגוי (רכינוע), עריכת חידונים ושעשועונים באתרים עצמם, והאפשרות המוצעת, כאמור, לבתי הספר לשהות בחיק הטבע, בחווה החקלאית או ללון בשטח בסמוך לעיר העתיקה ולכותל. כל אלו נותנים מוטיבציה נוספת לביקור באתרי המורשת שמפעילה העמותה אלע"ד ולרכישת הפעילויות הפדגוגיות המגוונות שהיא מציעה.

לצד היתרון שבשימוש במשחק (gaming) ובפדגוגיה מגוונת בכל פעילות חינוכית באשר היא, היבט זה מסייע להרחיק את התלמידים עוד יותר מהעובדה שמדובר באתרים שנויים במחלוקת בין בעלי עניין שונים (תושבי השכונה הפלסטינים, פלסטינים תושבי מזרח ירושלים, יהודים בעלי עמדות מגוונות וגופים כלכליים

למיניהם). באמצעות ההיכרות החווייתית עם סיפורה של עיר דוד נבנים נרטיב לאומי וזיכרון קולקטיבי המעצבים את זהותם הפוליטית של התלמידים, כפי שתיאר זאת חוקר המורשת גרגורי אשוורת': "מורשת אינה חפצים או אתרים, אלא תהליך וחוויה הניתנים לצריכה. זוהי פעילות עכשווית, שבה נעשה שימוש בהיבטים נבחרים של העבר המדומיין לשם בניית מוצרים לצריכה בהווה וכדי לעצב את הירושה לבניית העתיד המדומיין" (Ashworth, 2014, p. 3).

אם כן, נוסף על פעילותה התיירותית והארכיאולוגית הענפה הצליחה עמותת אלע"ד להפוך גם למפעל חינוכי נרחב ומוכר. תלמידים ומורים, ביניהם רבים מהחינוך הממלכתי, מגיעים מדי שנה בשנה לגן הלאומי עיר דוד, שהיה לאתר מורשת ישראלי, יהודית וציונית במרחב סילוואן (בשמו הערבי). הפעילות החינוכית שהם חווים באתר מציגה את הנרטיב הציוני-לאומי והישראלי-יהודי בלבד, ללא שום אזכור של הנרטיב הפלסטיני, שלפיו, בין השאר, האתר והפעילות בו פוגעים בזכויות היסוד של תושבי סילוואן החיים במקום היום. פעילות זו מטשטשת את היותו של האתר מוקד סכסוך והופכת אותו לאטרקציה חווייתית ומהנה נטולת הקשרים פוליטיים. כך מצליחה העמותה לנתק את המרחב ואת פעילותה בו מנושאים מורכבים ושנויים במחלוקת בציבוריות הישראלית (שילה וקולינסקי-ריינר, 2019). לעומת זאת, ביקור בעיר דוד המלווה במפגש עם תפיסות שונות על אודות המקום ובדיון ביקורתי בהיסטוריה, וגם במציאות העכשווית, בנרטיבים ובשאלות זהות, היה יכול להפוך את הפעילות במקום לחינוך פוליטי המקדם חשיבה ביקורתית במקום חינוך פוליטי-אידאולוגי מובהק.

ת ק צ י ב י ם ו מ י מ ן

ע מ י מ ן ו ה י ע ד ר ש ק י פ ן

אחד ממאפייניה הבולטים של עמותת אלע"ד הוא העובדה שלא כל מקורות המימון שלה שקופים לציבור. לפי אתר גיידיסטאר, בשנת 2020 היה המחזור השנתי שלה 83,533,000 ש"ח, ובשנת 2021 – 123,804,000 ש"ח (עלייה של כמעט 49% בשנה). מרבית המימון התקציבי מגיע מתרומות מחו"ל (47.7%), יתר המימון מוגדר "שירותים כללי" (34.4%) ו"הכנסות אחרות" (15.9%), הגדרות המדגישות את העמימות שסביב מקורות המימון האלה. לעומת זאת, שיעור ה"הקצבות ותמיכות מהמדינה" המוצהרות של העמותה הוא כ-1.6% בלבד. אולם, במאי 2022 אושרה בהחלטת ממשלה תוכנית "שלם" שלב ב' – התוכנית

הלאומית לחשיפת ירושלים הקדומה (משרד ראש הממשלה, 2022). במסגרת תוכנית זו תממן ממשלת ישראל את המשך פיתוח האתרים של עמותת אלע"ד ואת הרחבת החיבור הפיזי בין האתרים עד גיא בן הינום וארמון הנציב.

השלב הראשון של התוכנית הזאת התקבל בהחלטת ממשלה בשנת 2018, וחיבר בין סילואן לעיר העתיקה במסגרת מיזם משותף של רשות העתיקות ועמותת אלע"ד (רשות העתיקות, 2018). על פי המסמך שפרסמה רשות העתיקות, לשלב זה הוקצה תקציב ממשלתי של 10 מיליון ש"ח (מתוך 47 מיליון ש"ח שהוקצו בסה"כ) לטובת "הנחלה וחינוך – הכנת תוכניות חינוכיות ויצירת שלל פעילויות ארכיאולוגיות לנוער ולתלמידים כולל השתתפות פעילה במיזמי חפירה ושימור" (שם). ההקצאה התקציבית שהוקצתה לתחום החינוך בתוכנית זו מדגישה את החשיבות הרבה שנותנת הממשלה להיותה של מערכת החינוך סוכנת הפטריוטיזם היהודי-הציוני (דרור, 2004). פרסומו של היקף התקציב המוקצה לתוכנית זו חריג יחסית, ומלבד מסמכים אחדים, כמו זה של רשות העתיקות, בולט חסרונו של דיווח על מקורות המימון של עמותת אלע"ד אצל רשם העמותות ועל המימון הממשלתי המוקצה לפרויקטים ולפעילות הנרחבת שהיא מובילה.

תמיכה ממשרד החינוך

למרות העמימות שסביב מקורות המימון של העמותה, התשלומים ששילם משרד החינוך לעמותה (לפי סעיף 3א' לחוק יסודות התקציב)³⁷ מוצגים באתר גיידסטאר. נתונים אלו מציינים מגמה ברורה של עלייה הדרגתית בתמיכות הכספיות שהועברו אליה. למשל, מ־2016 עד 2021 שולש סכום התמיכה הכספית שקיבלה העמותה ממשרד החינוך (מ־382,421 ש"ח בשנת 2016 ל־934,131 ש"ח בשנת 2021).³⁸ מגמה זו מדגישה, כמובן, את חשיבותה הרבה של העמותה בעיני המשרד. תמיכה זו מאפשרת לסבסד מאוד את עלות הפעילויות, נקודה חשובה ביותר למנהלי בתי ספר. בשאלון פתוח שהועבר במחקר זה לקבוצת מומחים של 15 מנהלים ומנהלות מבתי ספר יסודיים (30%),

37 המידע אינו כולל הקצבות המנוהלות במערכות פנימיות של משרד החינוך.

38 "א.ל.ע.ד. – אל עיר דוד (ע"ר), תמיכות ממשלתיות", אחר גיידסטאר.

חטיבות ביניים (15%) ובתי ספר תיכון (54%), בעלי ותק שונה בניהול ובמערכת החינוך ומאזורים שונים בארץ (ראו נספח 3), עלה כי עבור 86% מהם התקציב הוא שיקול בבחירת הארגונים החיצוניים המקיימים פעילויות חינוכיות בבית ספרם במידה רבה עד רבה מאוד.

לסיכום פרק זה – שתי התוכניות שנבחרו לבחינה מפורטת – אלע"ד ומסע ישראלי – מדגימות כאמור את האפשרות של גופים חיצוניים להגיע למעגלי השפעה רחבים מאוד ולהצליח להטמיע את העקרונות ואת הערכים שעל פיהם הם פועלים במערכת החינוך, בעיקר במגזר הממלכתי-יהודי, עד כדי כך שנדמה שהן חלק בלתי נפרד מהפעילות הבית-ספרית. לתוכניות אלו שני יתרונות מרכזיים המעודדים את בתי הספר לצרוך את שירותיהן: התמיכה התקציבית הממסדית ארוכת השנים בהן,³⁹ והלגיטימציה האידאולוגית והפוליטית הרחבה יותר שיש להדגשת ההיבטים הפרטיקולריים היהודיים שתוכניות אלו עוסקות בהם, לעומת הלגיטימציה הפחותה שיש לתוכניות המקדמות חינוך לדמוקרטיה והיבטים פלורליסטיים של זהות יהודית. הקשר בין שני היתרונות ברור, הלגיטימציה האידאולוגית באה לידי ביטוי גם בכך שמשרדי ממשלה נוספים תומכים בתוכניות האלה ומעבירים אליהן תקציבים, כפי שהוזכר לעיל. תקציבים אלו מתחלקים לרכישת שירותים ולתמיכות ישירות. כאמור תמיכה מהותית ותקציבית זו, הנגזרת מתרבות פוליטית המבקשת להדיר מהשיח החינוכי עיסוק בדמוקרטיה ליברלית, מאפשרת להן להפוך לשחקנים חינוכיים בולטים ומשפיעים במערכת החינוך.

39 על פי נתוני אחר מפתח התקציב, מדובר כאמור במיליוני שקלים למסע ישראלי ולעמותת אלע"ד בשנת 2021. לשם ההשוואה, האגודה לזכויות האזרח זכתה לסיוע ממשרד המשפטים בשנת 2021 בסך של כ-12,000 ש"ח בלבד ואינה זוכה לכל תמיכה ממשרד החינוך.

סיכום והמלצות

המהלכים לקידום חינוך פוליטי, חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך הממלכתי העברי אוצרים בתוכם כמה מתחים. המתח המובנה הראשון הוא הפער שבין ריבוי השחקנים העוסקים בפועל בנושאים האלה, רבים מהם מקצועיים מאוד ובעלי ניסיון רב בתכנון, בפיתוח ובהעברה של תכנים פדגוגיים איכותיים, לבין ההשפעה של פעולותיהם בשטח. מידת ההצלחה של הפעילות הזאת משתקפת בהידרדרות הנמשכת במעמדה של הדמוקרטיה בישראל ובירידה הנמדדת של האמון של הציבור הישראלי במוסדות המדינה, ובעיקר בבית המשפט. כמו כן, תוצאות מערכות הבחירות התכופות בשנים האחרונות הראו כי החברה הישראלית היום (התלמידים של העשורים האחרונים וההורים והמורים של התלמידים בהווה) אינה מחויבת כבעבר למושכלות היסוד של דמוקרטיה ליברלית (הרמן ואח', 2022). גם אם תהליכים אלו אינם באחריותה הבלעדית של מערכת החינוך, אין ספק שתרומתה המרכזית להם היא בהימנעות העקבית לאורך השנים מעיסוק גלוי ורציף בערכים דמוקרטיים ליברליים ומהקניית מיומנויות בסיסיות הנדרשות לכל אזרח ואזרחית במדינה דמוקרטית כדי שהיא תמשיך ותהיה כזאת.

המתח השני הוא בין הידע הפדגוגי המקצועי והניסיון המעשי של פרטים ושל ארגונים בפעולות חינוכיות טובות בנושאים אלו, לבין התנאים לממש את הידע ואת הניסיון האלה. האתגר המורכב העומד לפתחם של אנשי החינוך לאורך השנים בהקשר זה אינו המחסור בכלים טובים לעיסוק בנושא, אלא המגבלות העומדות בפני האפשרות ליישם. אפשרות זו מוגבלת בשל ההקשרים החברתיים והפוליטיים שבהם מתנהלת מערכת החינוך בישראל, וגם משום שידע זה אינו חלק מהותי מתהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי של המורים. השנים האחרונות הציבו הקשר נוסף לפעילות זו. הקשר שלא תמיד מקבל את תשומת הלב הנדרשת – ההקשר החברתי-כלכלי.

מחקר זה הציג את מדיניות משרד החינוך ואת פעולות של הארגונים השונים המבקשים להתמודד עימה. אך הניתוח הציף גם את העובדה ש"המשתמשים" (צוותי החינוך) "שחוכמתם" אמורה לנהל את שוק החינוך הערכי-חברתי אינם מבינים בהכרח שהם פועלים במסגרת של שוק ואינם תופסים את עצמם כצרכנים, אף שכאזרחים יש להניח שגם הם מפעילים פרקטיקות צרכניות שהפכו לחלק

בלתי נפרד מהיום־יום של מרבית הציבור (השוואת מחירים, כתיבת חוות דעת על מוצרים, וכל הפעלת שיקול דעת צרכני המשקלל עלות מול תועלת בבחירה של מוצר זה לעומת אחר). למעשה, זו ההתנהלות הנדרשת היום מאנשי החינוך, ובעיקר ממנהלי ומנהלות בתי ספר בבחירת תוכניות חינוכיות שמפעילים ארגונים חיצוניים לבית הספר שלהם. מערכת גפ"ן היא דוגמה בולטת לכך – המנהלים מקבלים תקציב "גמיש פדגוגית", אך שהוא מוגבל לשימוש במערכת עצמה ואף צבוע בחלקו לתתי־הסלים. ובכל זאת, הבחירה היא בידי המנהלים. למרות כל ההטיות והמגבלות עומדת להם גם האפשרות להזמין ארגונים שאינם בבסיס המכרז אך נמצאים במאגר ממומנים מתקציב אחר.

ההתנהלות במערכת רוויית שחקנים ואינטרסים שמדיניותה עמומה לעיתים ולא עקבית, דורשת שינוי בהרגלי העבודה ובשגרה הבית־ספרית. כדי להיות צרכנים פדגוגים מושכלים יש להבין את האופן שבו מתנהל החינוך החברתי־ערכי ולפתח דרכי עבודה המאפשרות להתמודד עם האתגרים שהוצגו במחקר זה. ניתוח התשובות לשאלון שנשלח למנהלי בתי ספר מלמד כי השיקולים העיקריים המשפיעים על בחירת התוכניות הם החוויה שהתוכנית מציעה, הרלוונטיות של הנושא, כפי שבית הספר מבין אותו, והתקציב. ניתוח הראיונות חיזק מגמה זו. המרואיינים, שהם אנשי ונשות הארגונים, השיבו שנושא המימון הוא אחד הקשיים המרכזיים שלהם – קושי לתת מענה ראוי ונרחב (עלויות איכות כוח האדם ותהליכי הפיתוח), אבל בעיקר קושי להתחרות עם גופים שהמימון שהם דורשים מבית הספר סמלי או מסובסד מאוד. הפרק הרביעי הציג שני ארגונים שמעבר לתמיכה הממסדית שהם זוכים לה, אינם נדרשים להתמודד עם קושי זה מאחר שהם מביאים עימם תמיכה תקציבית משמעותית.

עם זאת, במציאות זו יש גם יתרונות והזדמנויות חדשות. ארגונים שיש להם הרבה תוכניות בגפ"ן, החשיפה שלהם גדולה יותר, והם מגיעים ליותר בתי ספר מבעבר. פרדס – המרכז לחינוך ערכי הוא דוגמה לכך. כמו כן, פתיחת המערכת מאפשרת היכרות עם הגורמים הנוספים הפועלים בשדה, ויש בה אפשרות גדולה יותר לשפר את הפעילויות וגם לייצר שיתופי פעולה פוריים. אחת הבעיות המוכרות והמדווחות במחקר על החינוך הפוליטי והחינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך היא העובדה שהגורמים השונים פועלים בנפרד, ולא פעם ללא הבנה או היכרות עם העשייה של עמיתיהם (ביאליק והופמן, 2016; הופמן, 2020, 2020א). עניין זה עלה גם הוא במובהק בניתוח הראיונות, כפי שהוצג בפרק השלישי. היכולת

לנצל את היתרונות האלה דורשת גם היא חשיבה מחודשת על דרכי הפעולה ועל ההתאמה שלהם למציאות הנוכחית, שיש חשש שתחדד את הקשיים ואת החסמים הקשורים באווירה הפוליטית ובמגמות שאליהן חותר השלטון. קשיים אלו מדווחים שוב ושוב בעשור האחרון, ואף ניתן להם ביטוי בדוח הוועדה לחיים בשותפות ומניעת גזענות (משרד החינוך, 2022). אולם, פוטנציאל המעורבות המתרחב של ארגונים ועמותות חיצוניים במציאות החינוכית בבתי הספר והתגברות מגמות הבידול והביזור, מרחיב את האפשרויות לפעול עם שותפים נוספים (שלא במשרד החינוך), כמו ארגונים אחרים, רשויות מקומיות ורשתות חינוכיות.

מחקר שנערך בעת האחרונה במכון הישראלי לדמוקרטיה (הופמן וברון, בהכנה) השווה בין מדיניות החינוך האזרחי והחינוך לדמוקרטיה של חמש מדינות (ארצות הברית, אונטריו (קנדה), גרמניה, נורווגיה והונגריה). ממחקר זה עולה כי ההתמודדות עם מגמות פופוליסטיות ועם ערעור של ערכים דמוקרטיים אינה ייחודית לישראל. אמירה זו נכונה בוודאי בהקשר של הונגריה, שבשנים האחרונות כבר לא ניתן להגדירה דמוקרטיה (רון, קרמניצר ושני, 2020), ועם זאת, היא מתגאה בחקיקה ראשית העוסקת בחינוך לדמוקרטיה ובתוכנית רבי-גילית מכיתה ה' ועד כיתה י"ב בנושאים אלו. אלא שבדיקה מפורטת של התוכניות בהונגריה העלתה כי תחת הכותרות "חינוך אזרחי", "חינוך פוליטי" ו"חינוך לדמוקרטיה", נכנסו לתוכנית הלימודים בהדרגה נושאים כמו פטריוטיזם, לאומיות, לימודי דת וכדומה. ניתוח הגופים והתוכניות הפועלים במערכת החינוך בישראל מלמד על מגמות דומות. כמה וכמה ארגונים מצהירים שפעולתם מקדמת זכויות אדם, אך בפועל היא עוסקת בחיזוק הזהות היהודית בקרב חילונים. במובן זה מצב החינוך לדמוקרטיה בהונגריה הוא תמרור אזהרה, והוא מעניינו של מחקר זה ושל ההמלצות שיוצגו בהמשך.

היבט נוסף שעלה במחקר המשווה המוזכר לעיל (הופמן וברון, בהכנה), ורלוונטי גם להצגת ההמלצות של מחקר זה, הוא העובדה שהפעולה לקידום מדיניות חינוך נכון שתעשה בכמה צירים בעת ובעונה אחת. כלומר, לא פעם גופים שונים מתמקדים בהיבט אחד בלבד של הפעולה החינוכית. למשל, הכנסת תוכנית לימודים מחייבת, או כתיבת חוזר מנכ"ל, או העברת תקציב ייעודי. פעולה בכמה צירים משמעה התבוננות אסטרטגית הבוחנת את ההיבטים השונים שיש לפעול בהם ולקדםם בד בבד, בעת ובעונה אחת, ולא זה אחרי זה. ההמלצות המוצגות

בחלק זה מחולקות אפוא לזירות פעולה מקבילות ועוסקות הן בטווח הקצר והן בטווח הארוך. כל זאת גם מתוך הבנה שבמציאות הפוליטית הנוכחית, ובוודאי לאחר תוצאות הבחירות בנובמבר 2022, שינוי תמונת המצב דורש סבלנות ותכנון מדויק נושא פני עתיד, אגב שמירה על ההישגים שהושגו ומאמץ מוגבר להרחבתם.

מחקר זה עסק במיפוי ובניתוח הארגונים והשחקנים המרכזיים הפועלים במערכת החינוך. עם זאת, חשוב להפנות את תשומת הלב גם לזירה הציבורית שבתוכה פועלים השחקנים האלה. במחקר המשווה (שם) עלתה חשיבות הפעולה במרחב הציבורי, שבו באה לידי ביטוי ישיר ועקיף המתקפה על המחויבות לערכים דמוקרטיים ליברליים, כפי שעולה גם מנתוני מדד הדמוקרטיה (הרמן ואח', 2022), וכפי שהראו תוצאות הבחירות בנובמבר 2022. עם זאת, המחאות הציבוריות הנרחבות שהחלו בינואר 2023 בתגובה לכוונות הממשלה החדשה, בעיקר בתחומי המשפט וחופש הביטוי, מלמדות שניתן לפעול בזירה זו ולתת גיבוי לשחקנים חינוכיים, למשל, באמצעות חיבורים בין גופים שונים כדי לתת מענה לאירועים חינוכיים אקטואליים בהקשר של השיח הציבורי הטעון. ממצאי מחקר זה מבקשים לקדם זירות פעולה מקבילות המתמקדות במערכת החינוך עצמה: זירת הארגונים החיצוניים הפועלים בתוך מערכת החינוך וזירת הכשרת המנהלים והמורים.

זירת הארגונים והתוכניות

מהמחקר שלפנינו עלו שלושה סוגים של ארגונים הזוכים להצלחה מבחינת הנוכחות שלהם במערכת גפ"ן, הן בריבוי התוכניות והן בהיקפי הפעילות בבתי הספר:

(1) ארגונים המוכרים בשדה החינוך הפוליטי והחינוך לדמוקרטיה זה שנים רבות עובדים ברמות שונות של שיתופי פעולה עם משרד החינוך ועם מוסדות להכשרת מורים לאורך השנים. הם אף הגיעו להישגים מסוימים בזירת המדיניות ובכניסה לבתי ספר, ויש להם מספר לא מבוטל של תוכניות במאגר הגפ"ן, גם אם הן אינן פועלות בפריסה רחבה מאוד. ארגון כזה הוא למשל פרדס – מרכז לחינוך ערכי (וראו בנספח 1).

(2) ארגונים שהנוכחות שלהם במערכת החינוך (ובגפ"ן) נרחבת, והם מציעים מגוון של תוכניות לבתי ספר על פי הצרכים שלהם. מדובר בארגונים העוסקים בנושאים אזרחיים וחברתיים ללא המסגור של חינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה, כמו "שיעור אחר". עם זאת, התוכניות והתכנים שבהם הם עוסקים אינם סותרים את האפשרות שישלבו בתוכניות שלהם חינוך פוליטי וחינוך לדמוקרטיה באופן ישיר יותר.

(3) ארגונים של תנועות בוגרים של תנועות נוער הפעילים בשדה החינוכי במגוון תוכניות ומוסדות: למשל רשת "דרור בתי חינוך" ו"בתי הנוער נחשונים" שהוזכרו כבר לעיל, וכן בוגרי תנועת תרבות ואחרים.

בזירה זו כמה כיווני פעולה ראויים לקידום:

- יצירת פלטפורמה לשיתופי פעולה בין ארגונים לתיאום ולאיוגום משאבים. שימוש בנגישות הקיימת לארגון פריסה רחבה יותר, כדי להרחיב את המעגל של מי שנחשפים לשפה של החינוך הפוליטי והחינוך לדמוקרטיה, ובעיקר לפעולה חינוכית ישירה המקדמת ערכים דמוקרטיים ליברליים.

- תמיכה בארגונים המציעים מגוון של פעילויות שניתן להתאים לצורכי בתי הספר – לשלבן בסדר היום החינוכי שלהם, לסייע להם ולא לכפות עליהם – ובעיקר בארגונים היוצרים שותפות עמוקה יותר עם הצוותים החינוכיים, מתוך הבנה שהם מי שאחראים פדגוגית וערכית על המתרחש בבתי הספר.

- תמיכה רבה יותר בארגונים המציעים חלופות איכותיות וליברליות לארגונים כמו מסע ישראלי ואלע"ד יכולה לאפשר להם להתחרות בשוק התוכניות ולהביא מנהלים המחפשים חלופות אך אינם יכולים לעמוד בפער התקציבי לבחור בהם.

- פיתוח אסטרטגיית הנגשה של חומרים חינוכיים טובים קיימים ושל המלצות של מנהלים ומורים עליהם (ולא כחווית דעת בגפ"ן), שנכון להיום אינה בעלת השפעה מיוחדת). כמו כן, הדגשת האיכות הפדגוגית הגבוהה, הניסיון והוותק של הגופים המובילים ושל התוכניות שהם מציעים.

זירת ההכשרה המקצועית של הצוות החינוכי

כפי שהוצג לעיל, המציאות החינוכית העכשווית מורכבת, אבל יש בה גם הזדמנויות. אחת מהן היא התפקיד המרכזי של המנהלים בבחירת התוכניות. עובדה זו דורשת פעולה המתמקדת במנהלים: הכשרה וליוי של מנהלים בתחום האוריינות לצרכנות פדגוגית. השיח סביב גפ"ן, למשל, מתמקד בסוגיות הטכניות והבירוקרטיות שהמערכת מציבה בפני המנהלים ובתסכול שלהם, שלמרות ההבטחה לאוטונומיה הם נדרשים לבחור ממאגר נתון, גדול ככל שיהיה (מרנץ, 2022). סיוע למנהלים בהקשר זה יכול לבוא לידי ביטוי בכמה דרכים:

- כתיבת תבחינים לבחירת תוכניות שיאירו את הפערים שהוזכרו במחקר זה:⁴⁰ שקיפות של הגופים המפעילים, הצגת ניסיון פדגוגי והמלצות, כפי שצוין לעיל, שלא על בסיס חוות הדעת בגפ"ן.⁴¹

- יצירת סרטונים בנושא צרכנות פדגוגית והפצתם בקבוצות מנהלים.

- יצירת קשר עם תוכניות להכשרת מנהלים (כמו תוכנית אבני ראשה, וגם תוכניות תואר שני במדיניות חינוך ובמינהל חינוך) לשילוב נושא זה בתהליכי ההכשרה.

- יצירת קשר עם ארגוני המנהלים בבתי הספר העל-יסודיים (שני הארגונים המרכזיים – ארגון המנהלים העל-יסודיים וארגון מובילים), לשילוב נושא זה במסמכי הארגונים ובפעילותם השוטפת.

- בניית מאגר של רכזים חברתיים הפועלים בבתי ספר ממלכתיים ופנייה ישירה אליהם בעניין מפגשי חשיפה עם ארגונים העוסקים בחינוך פוליטי ובחינוך לדמוקרטיה.

40 משרד החינוך מציע דף תבחינים לבחירת מענים למנהלים בגפ"ן. עם זאת, הוא כמעט שאינו עוסק בתוכן עצמו, אלא בעיקר בהיבטים המינהלתיים של התוכניות הנבחרות (ראו נספח 5).

41 כאמור, כמעט שאין חוות דעת בגפ"ן. מעטות התוכניות בנושאים אלו שיש להן חוות דעת רבות, למרביתן אין בכלל.

- חיזוק ותמיכה בפעילויות של ארגונים למיניהם (למשל האגודה לזכויות האזרח) המציעים הכשרות המעניקות כלים להתמודדות עם חסמים על רקע פוליטי בשדה החינוכי בכל הקשור לעיסוק בחינוך לדמוקרטיה, הן במסגרת הפיתוח המקצועי, הן בהכשרות המורים במכללות.

ההמלצות עוסקות אפוא בשתי זירות מרכזיות: זירת הארגונים והתוכניות וזירת ההכשרה. תמיכה תקציבית, מחקרית ומינהלתית בשתי הזירות האלה חשובה ביותר וחסרה היום. היא חשובה במיוחד משום שלא חסר ניסיון מקצועי ואיכותי בתכנים המותאמים לשכבות גיל שונות ולהטמעה של ערכים ליברליים, והבעיה המרכזית היא היעדר המנגנונים והתנאים למימוש הניסיון הזה. ההמלצות ברובן נוגעות בהיבט זה.

מחקר זה מגיע לסימו בימים סוערים. המחאה המתגברת נגד הרפורמות שהממשלה מובילה והרחבת הקיטוב והשיח האלים בין הקבוצות בחברה. ההקשר הפוליטי והחברתי נכח לאורך המחקר ועלה כאתגר מרכזי – הפוליטיזציה של התפיסות הליברליות, דחיקת החינוך לדמוקרטיה במובנה המהותי לשוליים מחשש שהוא מעשה פוליטי ולא ממלכתי האסור כביכול במערכת החינוך. אולם התקופה הנוכחית על כל קשייה, ובהם החרפת השיח סביב מה מותר או אסור למורים לעשות בכיתות, יכולה להיות גם נקודת מפנה בתחום זה – המחאה הציבורית והמעגלים המתרחבים המצטרפים אליה, ואף ההתנגדות לה, מעוררים את העיסוק בסוגיות האלה, ומביאה רבים לשאול שאלות על מושגים הקשורים בדמוקרטיה, על ערכים ליברליים ועל האיזון הנדרש בין שני חלקי הגדרתה של המדינה – היהודית והדמוקרטית. ומכאן שלמרות הקשיים והאתגרים, יש לפנינו הזדמנות להרחיב את העשייה בתחום החינוך לדמוקרטיה גם בבתי הספר.

נספח 1

הארגונים העיקריים שנבדקו במחקר - תמצית הניתוח

שם הארגון	סוג הארגון	בעלי תפקיד מוביל בארגון	קהל היעד	שנת הקמה	תוכן	דרך הטמעה (סדירות)	הכשרת מורים	הערכה	דיווחים בתקשורת	שפה	הערות	מיצוב במערכת גפ"ן
אג'יק - מכון הנגב		ח'יר אלבוז, יו"ר	ילדים, נוער, צעירים	1998		חינוך בלתי פורמלי	-	-	✓	מפורשת		
אדם - המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג	ארגון חינוכי	נאוה איזין, יו"ר הוועד המנהל	ילדים ונוער, ארגונים, צוותי חינוך	1987	חינוך לחיים משותפים, לזכויות אדם ולמניעת גזענות	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, אקדמיה	✓	✓	-	מפורשת		תוכניות במאגר: 3, תוכניות מחוץ למאגר: 2
בית הגפן	מרכז תרבות חיפאי	אסף רון, מנכ"ל	ילדים, נוער, צעירים ומבוגרים	1963	חינוך לחיים משותפים, לרב-תרבותיות	חינוך בלתי פורמלי	-	-	-	מפורשת		תוכניות במאגר: 19, תוכניות מחוץ למאגר: 5
בתי הנוער הנחשונים	עמותה	מיכל מרטון, אשת קשר	נוער בסיכון ונוער עולה	2008	מענה חינוכי ערכי לנוער בסיכון ונוער עולה		-	מעט	-	בוגרי השומר הצעיר		תוכניות במאגר: 9, תוכניות מחוץ למאגר: 4
גבעת חביבה	קמפוס	מיכל סלע, מנכ"לית	ילדים ונוער, ציבור רחב, מגזר ציבורי	1949	חינוך לזכויות אדם, חיים משותפים, נגד גזענות	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, מהלכים ציבוריים וחברתיים	-	-	✓	מפורשת		מופיעים בשם: חבצלת מוסדות תרבות וחנוך של השומר הצעיר. תוכניות במאגר: 76, תוכניות מחוץ למאגר: 5
דרור - בתי חינוך	עמותה	ענבל רון, מנכ"לית	ילדים ונוער, אנשי חינוך	1982			-	-	-	בוגרי הנוער העובד והלומד		תוכניות במאגר: 13, תוכניות מחוץ למאגר: 7



שם הארגון	סוג הארגון	בעלי תפקיד מוביל בארגון	קהל היעד	שנת הקמה	תוכן	דרך הטמעה (סדירות)	הכשרת מורים	הערכה	דיווחים בתקשורת	שפה	הערות	מיצוב במערכת גפ"ן
דרך שירה בנקי	חל"צ	אורי בנקי, דירקטור אודי מגדל, מנכ"ל	ילדים ונוער, ארגונים, צוותי חינוך	2015	חינוך לחיים משותפים, לרב-תרבותיות	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	✓	-	-	מקדמת גיוון		תוכניות במאגר: 3
האגודה לזכויות האזרח בישראל - מחלקת חינוך	עמותה	נעמי בייט צורן, מנהלת מחלקת החינוך	ילדים, נוער, אנשי חינוך	1972	חינוך לחיים משותפים, חינוך נגד גזענות, אוריינות פוליטית	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	✓	-	✓	מפורשת		תוכניות במאגר: 2
המרכז הישראלי לכבוד האדם בע"מ	חל"צ	ד"ר אורית קמיר, דירקטורית	ילדים, נוער, וצעירים, צוותים חינוכיים, צה"ל, חברות, בתי חולים ועוד	2004	זכויות אדם, שוויון בין המינים	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	✓	-	-			תוכניות במאגר: 5
המעורר	עמותה	רפי סטינגר, מנכ"ל	ילדים ונוער, צעירים, אנשי חינוך, "כוחות מגן"	1996		חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	✓	-	-	מפורשת		בשם: "יסודות לצמיחה דרור" - תוכניות במאגר: 11, תוכניות מחוץ למאגר: 1
חולמי הגליל	פרויקט	ד"ר רחל רביד, מנהלת תוכנית	נוער	2015	קירוב בין תלמידים יהודים וערבים בגליל	חינוך בלתי פורמלי	-	-	-	מקדמת גיוון	תוכנית שהקימו הורים לזכר בנם שנפטר מסרטן	
יזמות קרן אברהם	עמותה	ד"ר תאבת אבו ראס ואמנון בארי-סוליציאנו, מנכ"לים שותפים	ילדים ונוער, צעירים, אנשי חינוך	1989	חינוך לזכויות אדם ולמניעת גזענות, חינוך לחיים משותפים	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, השכלה גבוהה	✓	-	-	מפורשת	פעולה גם במישור מדיניות	תוכניות במאגר: 2, תוכניות מחוץ למאגר: 2



שם הארגון	סוג הארגון	בעלי תפקיד מוביל בארגון	קהל היעד	שנת הקמה	תוכן	דרך הטמעה (סדירות)	הכשרת מורים	הערכה	דיווחים בתקשורת	שפה	הערות	מיצוב במערכת גפ"ן
יסוד	עמותה	עדי שי ואבשלום וילן, ועד מנהל ליאת כהן, מנכ"לית	ילדים ונוער, אנשי חינוך	2012	חינוך לזכויות אדם, חיים משותפים	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, אקדמיה	✓	-	-	מפורשת	פעולה גם במישור מדיניות	תוכניות במאגר: 4
מטח - צוות חינוך אזרחי וחיים משותפים	חל"צ	יוסי בידץ, מנכ"ל שרון איילון, ראש תחום חברה ורוח	ילדים ונוער	1971	חינוך לזכויות אדם ולמניעת גזענות, חינוך לחיים משותפים	חינוך פורמלי	✓	-	-	מקדמת גיוון		תוכניות במאגר: 34, תוכניות מחוץ למאגר: 21, תוכניות משרדיות: 1
מכון שלום הרטמן	מכון מחקר והגות	דניאל הרטמן, נשיא רנא פאהום, מנהלת המרכז לחברה משותפת	ילדים ונוער, צעירים, ציבור רחב	1976	חינוך לחיים משותפים	חינוך בלתי פורמלי, השכלה גבוהה	-	-	-	מקדמת גיוון		
מרכז מעשה	עמותה	דני ולעל, מנכ"ל	ילדים, נוער, צעירים	2004	חינוך לחיים משותפים	חינוך בלתי פורמלי	-	✓	✓	מקדמת גיוון		תוכניות במאגר: 6, תוכניות מחוץ למאגר: 1
מרכז פרס לשלום	מרכז ללא כוונות רווח	אפרת דובדבני, מנכ"לית תמי חי שגיב, מנהלת מחלקת חינוך לשלום	ילדים, נוער, מבוגרים, ציבור רחב	1996	חינוך למניעת גזענות, חינוך לחיים משותפים	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	-	-	✓	מקדמת גיוון		תוכניות במאגר: 2, תוכניות מחוץ למאגר: 10
מרכז רוסינג	חל"צ	ד"ר שרה ברנשטיין, מנכ"לית	ילדים, נוער, אנשי חינוך, סטודנטים	2004	חינוך לחיים משותפים	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	✓	-	-	מקדמת גיוון		תוכניות במאגר: 3, תוכניות מחוץ למאגר: 1



שם הארגון	סוג הארגון	בעלי תפקיד מוביל בארגון	קהל היעד	שנת הקמה	תוכן	דרך הטמעה (סדירות)	הכשרת מורים	הערכה	דיווחים בתקשורת	שפה	הערות	מיצוב במערכת גפ"ן
סדאקה רעות	ארגון	דינה גרדשקין, מנהלת שותפה	ילדים ונוער, צעירים, וסטודנטים, אנשי חינוך, עמותות	1983	חינוך לחיים משותפים, חינוך נגד גזענות	חינוך בלתי פורמלי, השכלה גבוהה	✓	-	-	מפורשת		תוכניות במאגר: 2
עמותת ניר (NEAR) - מרכז TEC מופ"ת	עמותה	פרופ' מירי שינפלד, מנהלת	ילדים ונוער	2017	חינוך לחיים משותפים	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	-	-	-	מקדמת גיוון		
פוליפוני לחינוך	חל"צ	ביל עבוד אשקר, מנכ"ל	ילדים	2006	יצירת בסיס משותף בין יהודים לערבים דרך מוזיקה קלאסית	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	-	-	-	מקדמת גיוון	פעילות בצפון	
פסיפס - מרכז חינוכי לחשיבה ערכית (קשור לבתי הנוער נחשונים)	מרכז הדרכה (של חנועת הבוגרים של השומר הצעיר)	-	ילדים ונוער, ארגונים, סטודנטים, צוותי חינוך		חינוך לחיים משותפים, אוריינות פוליטית	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, אקדמיה	-	-	-	מפורשת	בוגרי השומר הצעיר	
פרדס - מרכז לחינוך ערכי	עמותה	נטע בן יצחק, מנהלת	ילדים ונוער, צעירים, אנשי חינוך	לפני כ-13 שנה	חינוך לחיים משותפים, חינוך נגד גזענות	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	✓	-	-	מפורשת		מופיעים בשם: דעה - עמותה לתיקון חברתי. תוכניות במאגר: 28, תוכניות מחוץ למאגר: 7
קדמה	עמותה	משה גמיש, יו"ר הוועד המנהל	ילדים ונוער, אנשי חינוך	1993	חינוך לחיים משותפים	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	✓	-	-	מפורשת		תוכניות במאגר: 1
תג מאיר	ארגון	גדי גבריהו, יו"ר	ילדים ונוער, צעירים, אנשי חינוך	2011	חינוך נגד גזענות, חינוך לחיים משותפים	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	✓	-	-	מפורשת		



שם הארגון	סוג הארגון	בעלי תפקיד מוביל בארגון	קהל היעד	שנת הקמה	תוכן	דרך הטמעה (סדירות)	הכשרת מורים	הערכה	דיווחים בתקשורת	שפה	הערות	מיצוב במערכת גפ"ן
תיקון - מרכז למפגש חינוך ושינוי חברתי	עמותה	אורי ניצב, יו"ר הוועד המנהל	ילדים ונוער, ציבור רחב	1999		חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	-	-	-	מפורשת	בוגרי המחנות העולים	תוכניות במאגר: 5
גשר מפעלים חינוכיים	עמותה	אורית אדאטו, יו"ר	נוער, חיילים, צעירים, סטודנטים, צוותי חינוך, סטודנטים, מבוגרים, אנשי תקשורת	1969	חינוך לחיים משותפים	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	-	-	-	מקדמת גיוון		תוכניות במאגר: 3, תוכניות מחוץ למאגר: 3
יסודות - המרכז לליבון ענייני תורה ומדינה	עמותה	הרב יעקב מדן, נשיא	צוותי חינוך, נוער, הורים	2000	חינוך לדמוקרטיה	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	✓	-	✓	מקדמת גיוון		תוכניות במאגר: 10, תוכניות מחוץ למאגר: 4
המכון למורשת בן-גוריון		איתן דוניץ, מנהל	מערכת החינוך, כוחות הביטחון, גמלאים, משפחות, חברות וארגונים	1976		חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	-	-	-	מקדמת גיוון		תוכניות במאגר: 36, תוכניות מחוץ למאגר: 4
מכון שיטים	עמותה	ערן ירקוני, מנכ"ל	ילדים ונוער, חיילים	2006	יהדות ציונית הומניסטית	חינוך פורמלי ובלתי פורמלי	-	-	-	מקדמת גיוון		תוכניות במאגר: 24, תוכניות מחוץ למאגר: 1



שם הארגון	סוג הארגון	בעלי תפקיד מוביל בארגון	קהל היעד	שנת הקמה	תוכן	דרך הטמעה (סדירות)	הכשרת מורים	הערכה	דיווחים בתקשורת	שפה	הערות	מיצוב במערכת גפ"ן
ניצוצות - שיעור אחר	עמותה		נוער ז-י"ב		חשיפה לתחומים מקצועיים שונים, לצד התנסות פעילה, שילוב הקהילה	חינוך פורמלי	-	-	-	מקדמת גיוון		תוכניות במאגר: 15, תוכניות מחוץ למאגר: 1
עם ישראל אחד	עמותה	גדעון סמואל, מנהל חינוכי			והעצמת שיח ערכי וציוני		-	-	-	סיוור בעקבות לוחמים - אז והיום (סיוור מורשת קרב ערכי)		
פורום קפה שפירא	חל"צ	דלית סוטר, מייסדת אוהד בן חמו, איש קשר בגפן		2016	חברת הסברה ימנית בנושאי יהדות, סוציולוגיה, מזרחנות ועוד. "השבת ההגיון לשיח"	סייעו להפלת "החוק למניעת אלימות כלכלית במשפחה", כמחצית מהמימון תרומות מישראל ואחוז גבוה - הכנסות אחרות	-	-	-			
שירת ישראל	עמותה				הפצת לימודי תורה בישראל. הפצת שיעוריו של הרב טאו ורבנים אחרים		-	-	-	חיים בשותפות		

נספח 2

טבלת מרואיינים ופרוטוקול ריאיון

טבלת מרואיינים

מס' מרואיין או מרואינת	תפקיד	סוג הארגון
1	מנהלת מחלקת חינוך	עמותה
2	מנהלת מחלקת חינוך	עמותה
3	ראש ארגון חברתי	ארגון חברתי-פוליטי
4	מרצה ומובילה תוכניות אקדמיות	מוסד אקדמי
5	מנהל תחום	ארגון חברתי-אזרחי
6	מנהלת תחום חינוך	תוכנית ציבורית
7	מוביל תוכניות בארגון חינוכי	מרכז חינוך בלתי פורמלי
8	מנהלת שותפה בארגון חינוכי	ארגון נוער
9	מנהלת פרויקטים	ארגון חברתי
10	רכזת חינוך	ארגון חברתי
11	מנהל	עמותה חינוכית
12	ראש צוות	חברה לתועלת הציבור בתחום החינוך
13	מנכ"ל	ארגון חינוכי
14	מנהלת תחום נוער	עמותה חינוכית
15	מנהלת תחום	חברה לתועלת הציבור בתחום החינוך
16	מנכ"לית	ארגון חינוכי
17	מנהלת	עמותה חינוכית בחינוך הבלתי פורמלי
18	מנהלת שותפה	ארגון חינוכי
19	מנהל מחלקת חינוך	ארגון חברתי
20	מנכ"לית	עמותה חינוכית
21	מנהלת תחום	רשת חינוך
22	מורה ומרצה	אקדמיה ומערכת החינוך

פרוטוקול ריאיון

- הצגה קצרה + הקלטה
- איך הגעת לארגון? מה הניסיון הקודם שהוביל אותך למקום ולתפקיד הזה? מאיזו תפיסת עולם זה מגיע?...
- אשמח שתציגי לי מה הארגון עושה, מה החזון, מה זירות הפעולה.
 - למי הפעילות מיועדת? (קהל יעד, שכבות גיל וכו')
 - איפה הפעילות מתקיימת?
 - מה התוכן המועבר כולל? באילו סוגיות נוגעים? איך הפעילות מועברת (מה המתודיקה)?
 - מהי המטרה שלכם?
- איך אתה רואה את ההתפתחות של התחום הזה היום?
- באילו קשיים נתקלתם? באילו אתגרים? סוג האתגרים? דוגמה.
- מה למדת מהחסמים בהם נתקלת?
- מהו תהליך הלמידה שצריך לעשות מתוך ההתמודדות עם חסמים?
- ספרי על הצלחה בפעילות.
- מי השותפים שלכם למשימה? האם אתם משתפים פעולה עם גורמים מסוימים אחרים? עם מי? באיזה אופן?
- חלומות -
 - מה הדבר שאתם מאוד רוצים לעשות ולא מצליחים, מצליחים חלקית?
 - לו היה ניתן, מהו החסם המרכזי אותו הייתם מסירים על מנת לממש את הפעילות והשאיפות?
 - אם היה לכם תקציב גדול יותר, מה הייתם עושים איתו? במה הייתם משקיעים?

- אימפקט –
- אילו תהליכי הערכה אתם עורכים?
- האם ישנם דוחות? (נשמח לקבל)
- אם הייתה הרחבה של פעילות, מה הביא לכך?
- "טיפ הזהב" – מה היית מציע למי שרוצה להיכנס לתחום? מה כדאי לעשות?
- עם מי היית מציעה עוד לדבר?

חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה בבית הספר - נקודת המבט של מנהלים ומנהלות

שלום רב, לפניך שאלון המועבר במסגרת מחקר המתקיים במכון הישראלי לדמוקרטיה, בתוכנית למדיניות חינוך לדמוקרטיה בהובלתה של ד"ר תמי הופמן.

השאלון הוא וולנטרי ואנונימי. מטרת המחקר היא לבחון את מגוון הפעילויות המתקיימות בפועל בבתי הספר הממלכתיים, בכל שכבות הגיל (יסודי-חט"ב-תיכון) בתחום החינוך האזרחי והחינוך לדמוקרטיה.

שיעורי האזרחות הם חלק מחינוך זה, אך הכוונה היא לבחינת פעילויות, תכנים ונושאים המתקיימים כחלק מהתוכנית הבית ספרית (במקצועות הלימוד, בתוכנית החינוך החברתי-ערכי ובתרבות הבית-ספרית בכללותה).

נודה לך מאוד על הקדשת הזמן למילוי השאלון. השאלון קצר וממוקד ואינו דורש זמן רב למענה.

שאלון זה יסייע לנו בהבנת המציאות החינוכית בבתי הספר בנושאים אלה ויוכל לתרום למהלכים שונים לשיפור וקידום הנושאים הללו.

לכל שאלה, ניתן לפנות למיטל ברון, עוזרת מחקר בתוכנית למדיניות חינוך לדמוקרטיה, המכון הישראלי לדמוקרטיה www.meital.baron@gmail.com

תודה מראש על שיתוף הפעולה.

שאלות רקע

1. ותק בניהול

5-1

10-6

15-11

20-16

מעל 20 שנה

2. ותק במערכת החינוך

5-1

10-6

15-11

20-16

מעל 20 שנה

3. בית ספר

יסודי

חטיבת ביניים

תיכון

4. אזור בארץ

הצפון

השרון

המרכז

השפלה

הדרום

5. מקצוע ההוראה

6. הגדרה עצמית דתית

חילונית

מסורתית

דתי/ה

חרדית

לא מגדירה

לפניך מרכיבים שונים של תחום החינוך לדמוקרטיה.
פרטי/האם וכיצד באים מרכיבים אלו לידי ביטוי בבית
הספר שלך?

7. פעילויות ייחודיות במסגרת שיעורי אזרחות

איך זה בא לידי ביטוי בבית הספר שלך? _____

8. מועצת תלמידים

איך זה בא לידי ביטוי בבית הספר שלך? _____

9. חשיבה ביקורתית

איך זה בא לידי ביטוי בבית הספר שלך? _____

10. חינוך פוליטי / אוריינות פוליטית

איך זה בא לידי ביטוי בבית הספר שלך? _____

11. חינוך למניעת גזענות

איך זה בא לידי ביטוי בבית הספר שלך? _____

12. חינוך לקיימות

איך זה בא לידי ביטוי בבית הספר שלך? _____

13. חינוך לאזרחות פעילה

איך זה בא לידי ביטוי בבית הספר שלך? _____

14. זכויות אדם

איך זה בא לידי ביטוי בבית הספר שלך? _____

15. האם המורים בבית הספר שאת/ה מנהל/ת השתלמו או משתלמים באופן שוטף בנושאי חינוך לדמוקרטיה, ואם כן, באיזה היקף?

לא

השתלמו מעט מהמורים

השתלמו כמחצית מהמורים

השתלמו רוב המורים

השתלמו כל המורים

16. אילו גופים חיצוניים מקיימים פעילויות בנושא חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה בבית הספר שלך? (ציין/י את שמותיהם ואת סוג הפעילות) _____

17. מה לדעתך מאפיין פעילות מוצלחת בתחומים אלה? (ניתן לסמן יותר ממרכיב אחד)

ארוכת טווח

חוייתית לתלמידים

מועברת על ידי מורי בית הספר

משלבת אנשי מקצוע מומחים

יוצאת מתחומי בית הספר

נושאים אקטואליים הרלוונטיים לחיי התלמידים (דוגמאות) <

נושאים אקטואליים שבחדשות

רלוונטיות ללוח השנה (חיבור לימי לוח – חגים, מועדים ימים מיוחדים)

רלוונטיות למקצועות הלימוד

מידת ההכשרה והליווי למורי בית הספר

תמיכת ההורים

תמיכת הרשות/הפיקוח

פעילות בהקשר מקומי/קהילתי

אחר

18. האם מועבר משוב לאחר פעילויות מסוג זה?

כן

לא

19. באיזו מידה מהווים עבורך הנושאים הבאים שיקול בבחירת הארגונים?
(אם הנך משיב/ה באמצעות הטלפון הנייד, מומלץ להטות את המכשיר לרוחב)
במידה רבה מאוד/במידה רבה/במידה בינונית/במידה מועטה/כלל לא

תקציב

ניסיון קודם

המלצות

תוכן רלוונטי

מתודות ייחודיות

פעילות חווייתית

מעורבות ההורים

מעורבות הרשות המקומית/הפיקוח

אחר

20. האם פעילויות אלו מלוות בהכנה לצוות לצורך היערכות, השתתפות פעילה ועיבוד לאחר מכן? אם כן, ציין/י דוגמאות. _____

21. על איזה ארגון/פעילות העוסקים בחינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה היית ממליץ/ה למנהל/י/ות בתי ספר אחרים/ות? (ציין/י את שם הארגון) _____

22. מהי נקודת החוזק של הארגון עליו המלצת? _____

23. משהו נוסף שרצית להגיד? _____

נספח 4

ניתוח התוכניות החינוכיות של עמותת אלע"ד, על פי מאגר התוכניות והמענים באתר משרד החינוך

שם התוכנית	שנת התחלת הפעלת התוכנית	קהל היעד	מטרת התוכנית	תקציר התוכנית*
1 מגלים את עיר דוד (15152)	2021 - תשפ"א	ט"י-י"ב ממלכתי, ממלכתי-דתי	היכרות עם סיפור עיר דוד	"לחוות את עיר דוד בסרטונים וסיפורים מרתקים. חוויה מהנה המחברת לעבר! נגלה מדוע נבחרה ירושלים לבירה, נחשוף איך דוד כבש את העיר היבוסית ונראה כיצד חצבו את הנקבה במבצע הנדסי מופלא. הפעילות מועברת ע"י מדרך בליווי מצגת עם סרטונים והדמיות כולל חידון קהוט. הפעילות מתקיימת בבית הספר או כפעילות ערב בקמפינג עיר דוד."
2 עיר דוד פינת הכותל (15160)	1986 - תשמ"ו	ג"י-י"ב ממלכתי, ממלכתי-דתי, חרדי	חיבור חווייתי לתפארתה של ירושלים ולחורבנה	"סיור תת־קרקעי מעיר דוד לכותל הדרומי. הסיור פותח צוהר אל ירושלים של ימי הבית השני. מתחת לרחוב המרכזי של העיר הקדומה, חבוייה תעלה תת־קרקעית ששימשה למסתור עבור אחרוני המורדים ערב חורבן בית המקדש. המסלול מסתיים ביסודות הכותל המערבי מתחת לפני הקרקע. הזדמנות לחזות במקום המפורסם מזווית שטרם הכרתם."
3 גן לאומי עיר דוד - נקבת השילוח (15154)	1986 - תשמ"ו	ה'י-י"ב ממלכתי, ממלכתי-דתי, חרדי	חיבור לעיר דוד המקראית דרך הרגליים	"סיור חווייתי בנקבת השילוח בעיר דוד - במקום בו התרחשו רבים מסיפורי התנ"ך. הסיור כולל הליכה במעברים תת־קרקעיים ובמימי נקבת חזקיהו לאור פנסים."
4 הללויה? מופע הלילה של עיר דוד (15151)	2017 - תשע"ז	ז'י-י"ב ממלכתי, ממלכתי-דתי	חיבור לסיפור שיבת ציון בצורה חווייתית	"מופע אור-קולי המוצג על גבי עתיקות עיר דוד ומספר את סיפור שיבת ציון והחזרה אל ירושלים. המופע בשילוב תסריט מרתק, אנימציה מפעימה ופס קול מרגש, יעניק לכם חוויה רב-חושית בלתי נשכחת!"
5 כעיר שחברה לה יחדיו (פעילות ליום ירושלים) (15143)	2007 - תשס"ז	ז'י-י"ב ממלכתי, ממלכתי-דתי	היכרות עם סיפור חלוקת ירושלים בין תש"ח לששת הימים וסיפור החזרה אל הרובע היהודי	"הרצאה חווייתית על שחרור ירושלים ואיחודה במלחמת ששת הימים. ההרצאה משולבת במסמכים, סרטים והקלטות מימי הקרבות על ירושלים וכוללת חידון קהוט. הפעילות מתקיימת בבית הספר או כפעילות ערב בקמפינג עיר דוד."
6 מלחמת החשמונאים על ירושלים (פעילות לחנוכה) (15147)	2007 - תשס"ז	ז'י-י"ב ממלכתי, ממלכתי-דתי	היכרות עם סיפור קרבות החשמונאים	"סיפור חנוכה בשיחה ובמשחק. הרצאה מרתקת המספרת את סיפורם של החשמונאים מראשית המרד ביוונים ועד לימי הזוהר של מלכות בית חשמונאי. הפעילות כוללת חידון קהוט. הפעילות מתקיימת בבית הספר או כפעילות ערב בקמפינג עיר דוד."

* כל התקצירים הם ציטוטים מתוך: מאגר התוכניות והמענים.

שם התוכנית	שנת התחלת הפעלת התוכנית	קהל היעד	מטרת התוכנית	תקציר התוכנית*
7 מעיר דוד באבה (14436)	2007 - תשס"ז	הי-ט' ממלכתי, ממלכת־יִדתי	היכרות עם ירושלים הקדומה	"ירושלים הקדומה מגיעה לבית הספר עם פעילות חינוכית, מלהיבה ומרגשת. *מיצג תלת־ממד המספר את סיפורה של העיר הקדומה *מצגת חווייתית על התגליות המרגשות בעיר דוד *חידון שלטים אינטראקטיבי *שירי ירושלים."
8 סיור סגויי בארמון הנציב (15166)	2012 - תשע"ב	י"א-י"ד צוותי חינוך, הורים, חילים, מנהלים ממלכתי, ממלכת־יִדתי, חרדי	להרגיש את ירושלים בצורה חווייתית	"מקסימום חוויה במינימום מאמץ! סיור סגויי מודרך בטיילות ארמון הנציב. הסיור מאפשר הצצה מרתקת אל פינות חמד חבויות ותצפיות מרשימות לאורך המסלול. הסיור כולל הדרכה היסטורית על האזור."
9 האמה החשמונאית בארמון הנציב (15161)	1986 - תשמ"ו	ג'י"ב ממלכתי, ממלכת־יִדתי, חרדי	היכרות עם הקושי להוביל מים לירושלים בעבר	סיור מרתק באמת המים החשמונאית לאורך תצפיות עוצרות נשימה בטיילת ארמון הנציב. במהלך הטיוול נסייר במעבה האדמה לאור פנסים ונכיר מקרוב את מפעל המים העצום והמרתק הזה. (האמה יבשה כיום).
10 חווית הסינון הארכיאולוגי בגן לאומי עמק צורים (15172)	2012 - תשע"ב	הי"ב ממלכתי, ממלכת־יִדתי, חרדי	חיבור לתקופות קדומות של ירושלים על ידי מציאת ממצאים קדומים	"התנסות פעילה בסינון עפר מירושלים הקדומה וחשיפת ממצאים קדומים מעברה. הפעילות כוללת הסבר חווייתי ומוחשי על הפעילות, התנסות בסינון עפר וסיכום מרתק הכולל הצגת ממצאים מתקופות שונות שנחשפו בירושלים."
11 חפירת חומות ירושלים - ארכאולוג ליום אחד (15170)	2021 - תשפ"א	ט"י-י"ב ממלכתי, ממלכת־יִדתי, חרדי	היכרות עם חומות ירושלים בצורה חווייתית והכרות עם תחום הארכיאולוגיה	"חושפים את חומות ירושלים - התנסות חווייתית בחפירה פעילה בהר ציון בירושלים הקדומה והיכרות עם שלל ממצאים ארכאולוגיים שהתגלו במקום. הפעילות מודרכת וכוללת הסבר על המקום ההיסטורי ושימוש בכלי חפירה שונים."
12 החווה בגיא - חוויה בשבילי בירושלים קדומה [כך במקור] (15169)	2021 - תשפ"א	א'י"ב ממלכתי, ממלכת־יִדתי, חרדי	היכרות עם חקלאות קדומה ומלאכות קדומות	"חוויה חקלאית המאפשרת ליהנות מן הטבע בכל החושים. נסייר בין חלקות צמחים ועשבי תיבול, ניראה כוורת דבורים וחקלאות שלחין ונתנסה במלאכות החקלאיות הקדומות, בהתאם לעונות השנה, וכל זה תוך כדי טעימות וריחות מן הטבע. סדנה לבחירה: הכנת שקית בשמים (עם עלי ומכתש) סיחות אבנים ובנייה קדומה דריכת ענבים בגת והכנת מיץ ענבים מסיק זיתים והכנת שמן זית סדנת חיטה - מהשדה אל שולחן האוכל."
13 קמפינג עירוני בעיר השלום (15173)	2020 - תש"ף	הי"ב ממלכתי, ממלכת־יִדתי, חרדי	לינה חווייתית בטבע בעיר הבירה	"המיקום הייחודי בלב יער השלום הירוק ובמרחק הליכה ממתחם התחנה הראשונה, מהעיר העתיקה ומהכותל, הופך את הטיוול השנתי לחוויה מיוחדת. מתחם הקמפינג מאובזר ומכיל עד 380 מקומות לינה: 230 מקומות בקמפינג, 130 מקומות באוהלי אירוח, 46 מקומות בחדרי אירוח לצוותים."

תבחינים לתוכנית חינוכית חיצונית

תבחין 1	מטרות ודגשים בתוכנית	התוכנית מגדירה יעדים, מטרות ודגשים מרכזיים בהלימה למוסד החינוכי, לרשות, למחוז ולמדיניות משרד החינוך.
תבחין 2	תרומת התוכנית	התוכנית מציעה ערך מוסף על פני תכניות אחרות בתחום ונותנת מענה ייחודי לצורך/לחלום שהוגדר.
תבחין 3	מענה למאפייני אוכלוסיית היעד	התוכנית נותנת מענה ספציפי לאוכלוסיות היעד שנבחרו.
תבחין 4	מקומו של הצוות החינוכי בתוכנית	התוכנית רואה בצוות החינוכי שותף מרכזי בתהליך.
תבחין 5	הצוות המלווה את התוכנית	הצוות המלווה את התוכנית כולל אנשי מקצוע מתאימים מבחינת הידע, הניסיון והאישורים הנדרשים.
תבחין 6	מקצועיות ועדכניות התוכנית	התוכנית מתבססת על ידע מקצועי, עדכני ומתפתח המוצג בפני מקבלי החלטות בנושא.
תבחין 7	עולם הידע, הערכים והמיומנויות	התוכנית עוסקת בערכים, בעולם הידע ובמיומנויות בתחום תוך שהיא מבססת, מעסיקה ומעשירה אותם בדרכי הוראה-למידה מגוונות.
תבחין 8	הזמן והאופן בו מופעלת התוכנית	התוכנית פועלת כחוספת לתוכנית הליבה ובהתאם להנחיות המשרד.
תבחין 9	תקצוב התוכנית	המשאבים הנדרשים להפעלת התוכנית מאפשרים את יישומה בהתאם לתכנון.
תבחין 10	הערכת תוצאות התוכנית	התוכנית מגדירה מדדי תוצאה ומציגה עדויות להתקדמות בהשגתם.
תבחין 11	סיום התוכנית	יכולת המוסד החינוכי ליישם ולהטמיע את התוכנית בסיומה כחלק מאורח החיים הבית-ספרי.

מקור: המינהל הפדגוגי, היחידה לניהול תכניות ולשותפויות בין מגזרות, "תבחינים לתכנית חינוכית חיצונית", אתר משרד החינוך.

רשימת המקורות

- אבנון, דן (עורך), 2013. **חינוך אזרחי בישראל**, תל אביב: עם עובד.
- איכילוב, אורית, 1993. **חינוך לאזרחות בחברה מתהווה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- איכילוב, אורית (עורכת), 2010. **הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל**. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- אילנאי, איתי, 2017. "הדתה או ציונות?", **ידיעות אחרונות**, 4.7.2017.
- אלבוים־דרור, רחל, 1982. "מוקדי החלטה במערכת החינוך העברי בארץ ישראל", **קתדרה** 23: 125-156.
- אלבוים־דרור, רחל, 1990. **החינוך העברי בארץ ישראל**, ירושלים: יד יצחק בן־צבי.
- ארליך, רקפת, ושחר גינדי, 2017. "פוליטיקה בכיתה? הימנעות מורים משיח טעון סביב יחסי יהודים וערבים בישראל", **זמן חינוך** 3: 9-33.
- ביאליק, גדי, ותמי הופמן, 2016. "הצהרת כוונות: ההתמודדות של נשות ואנשי חינוך עם מציאות חברתית ודמוקרטית מורכבת – תקציר דוח מסכם לעבודת קבוצת העבודה, כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך, 2016".
- בסמן מור, נורית, 2020. "חינוך פוליטי", **לקסייקי** 14: 3-6.
- ברק, מיכל, ויעל עופרים, 2009. **חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים: מיפוי, מכון ון ליר בירושלים, יוזמות קרן אברהם ומט"ח.**

- גדרון, בני, וחגי כץ, 2002. "דפוסי מימון ממשלתי והיקפו כמשקפי מדיניות כלפי המגזר השלישי בישראל", **מדינה וחברה** 2 (1): 43-66.
- גוטמן, איימי, 2002. **חינוך דמוקרטי**, תרגום: אמיר צוקרמן, ערך: יורם הרפז, תל אביב: ספריית פועלים.
- גוסקוב, ערן, 2020. "למה לי פוליטיקה עכשיו? על שאלת היתכנותו של חינוך פוליטי-אזרחי בישראל", **גילוי דעת** 16: 125-149.
- גוסקוב, ערן, 2021. **בטלותו של חינוך פטריוטי-קוסמופוליטי במדינת היהודים**, תל אביב: מכון מופ"ת.
- גייגר, יצחק, 2020. "אזרחות: (לא) פשוט ללמד", **השילוח** 19: 69-93.
- גרטל, גיל, 2019. "מסע ישראלי": טיפול המרה לאומני וגזעני לבני נוער", **שיחה מקומית**, 22.8.2019.
- דגן-בוזגלו, נוגה, 2010. **היבטים של הפרטה במערכת החינוך**, תל אביב: מרכז אדוה.
- דוח קרמניצר, 1996. **להיות אזרחים: דוח הוועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתוכניות לימודים.
- דוח שנהר, 1994. "עם ועולם" **תרבות יהודית בעולם משתנה: המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- דרור, יובל, 2000. "ההיסטוריה של החינוך היהודי (הציוני) בארץ-ישראל ובמדינת ישראל – מצב תחום המחקר", בתוך: ברנדה בקון, דוד שרש ודוד זיסנווין (עורכים), **מגמות חדשות בחקר החינוך**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, עמ' 71-99.
- דרור, יובל, 2004. "מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם במדינת ישראל: מ'ציוניות חלוצית' ל'ישראליות מאוזנת'", בתוך: אבנר בן-עמוס ודניאל בר-טל (עורכים), **פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת**, בני ברק: הקיבוץ המאוחד, עמ' 137-174.

דרור, יובל, 2010. "ממערכת פרטיה־מגזרית בתקופת היישוב להפרטה מבוקרת והעמקתה במדינת ישראל", **דור לדור** לט: 178-127.

הופמן תמי, 2020, **חינוך לחיים משותפים או חינוך לשותפות: הגדרות והבדלים במושגי המפתח בחינוך אזרחי עכשווי בישראל**, דוח מחקר, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הופמן, תמי, 2020. **חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך: מסמך עקרונות**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הופמן, תמי, ומיטל ברון, 2020. **מה מספרים חוזרי מנכ"ל על החינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך?**, הצעה לסדר 32, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הופמן, תמי, ומיטל ברון (בהכנה). **תוכניות מדיניות בתחום החינוך האזרחי והחינוך לדמוקרטיה: מחקר משווה**, מחקר מדיניות 181, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הלפרין, ערן, 2016. "מחקר אודות יחסם של מורים והורים לשיח קונטרוברסלי בבית הספר", פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.

הרמן, תמר, אור ענבי, ירון קפלן, ואינה אורלי ספוז'ניקוב, 2022. **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2022**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

וינינגר, אסף, 2023. **נתונים על שילוב תוכניות ומענים חינוכיים חיצוניים במערכת החינוך**, ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

חוזר המנהל הכללי, 1985. "חוזר מיוחד ה' - החינוך לדמוקרטיה", משרד החינוך והתרבות.

חוזר המנהל הכללי, 2019. "נוהל לבחירת גורם מפעיל או להעברת בעלות על מוסד חינוך על ידי רשויות מקומיות והפעלת מוסדות החינוך", משרד החינוך.

חי, שחר, 2015. "חוששים מהתבוללות": ספר על רומן יהודי-פלסטיני הוסר מהבגרות בספרות", **ynet**, 30.12.2015.

טאוב, דוד, 2019. מערכת החינוך בראי החוק והמשפט, חיפה: פרדס הוצאה לאור.

טורין, ארנת, 2014. ייצוגי מורים בתקשורת הישראלית, תל אביב: מכון מופ"ת.

טסלר, ריקי, 2004. "חינוך אזרחי בחברה לא־אזרחית: מגמה או משחק סקטוריאלי?", בתוך: ישראלי רובינשטיין (עורכת), **עלי עשור ועלי נבל: אוסף מאמרים ויחידות לימוד במלאת עשור למרכז הארצי להשתלמויות עובדי הוראה במקצועות היהדות הרוח והחברה בבית יציב**, באר שבע: בית יציב, עמ' 224-249.

טסלר, ריקי, 2005. "חינוך אזרחי בחברה לא־אזרחית: מגמה ממלכתית או משחק סקטוריאלי?", **פוליטיקה** 14: 25-50.

יאיר, גדי, 2017. **מסע ישראלי**, ראשון לציון: משכל.

כהן, אדר, 2018. "חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית: תיאוריה, מדיניות, פרקטיקה", **גילוי דעת** 13: 111-134.

כהן, אורי, וטימי בן יוסף, 2006. "תוכנית מסע ישראלי מבראשית", ירושלים: מסע ישראלי.

לימור, דורון, 2010. "החינוך לפטריוטיות בתכנית 'מסע ישראלי מבראשית' בשנים 2009-2014", עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.

לימור, ניסן (עורך), 2010. **רגולציה**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.

לם, צבי, 1999. **פוליטיקה בחינוך: מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים**, תל אביב: מכון מופ"ת.

לם, צבי, 2000. **לחץ והתנגדות בחינוך**, תל אביב: ספריית פועלים.

לם, צבי, 2001. "ערכים וחינוך", בתוך: יעקב עירם, שמואל שקולניקוב, יונתן כהן ואלני שכטר (עורכים), **צמחים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים: משרד החינוך, עמ' 651-664.

- מבקר המדינה, 2016. "זוח ביקורת מיוחד: חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות", מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור.
- מבקר המדינה, 2021. "חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות: ביקורת מעקב", מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור.
- מטיאש, יהושע, ונעמה צבר בן-יהושע, 2004. "רפורמות בתכנון לימודים בחינוך הממלכתי והמאבק על הזהות", **מגמות** מג (1): 84-108.
- מיכאלי, ניר, 2014. "חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית", בתוך: ניר מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך הפוליטי**, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 9-29.
- מיכאלי, ניר, 2015. "בגנות האקטיביזם – לחשוב מחדש על מעורבות אזרחית", הרצאה בפני חממות המכון לחינוך דמוקרטי.
- מינהל כלכלה ותקציבים, 2007. "פרק ד: התפתחות מערכת החינוך, עובדות ונתונים", בתוך: **עובדות ונתונים מרכזיים תשס"ח-2007**, משרד החינוך, מינהל כלכלה ותקציבים.
- מסע ישראלי, 2013. **פני שבת נקבלה**, חוברת הדרכה למסעות בני נוער וחיילים.
- מסע ישראלי, 2014. **כנס: מסע ישראלי כמחולל שינוי**, חוברת מאמרים.
- מרנץ, מיכל, 2022. "מנהלי בתי ספר נגד תכנית התקציב הגמיש: 'במקום לקנות תכניות ב־750 ש"ח לשעה, תנו לנו לחזק יוזמות של המורים שלנו'", **דבר**, 13.7.2022.
- משרד החינוך, 2016. "התוכנית הלאומית ללמידה משמעותית: השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת", חוזר מנכ"ל תשע"ז/4(ב').
- משרד החינוך 2022. ועדת ההיגוי בנושא "חיים בשותפות".
- משרד ראש הממשלה, 2022. התוכנית הלאומית לחשיפת ירושלים הקדומה (תוכנית "שלם" – שלב ב'). מספר החלטה 1513.

- נאמן, יעל, 2019. "אזרחות טובה", תלם - כתב עת לשמאל ישראלי 2.
- נווה, אייל, 2008. "חינוך לתודעה פוליטית", אתר המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- נווה, אייל, 2017. עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל, תל אביב: קיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- סלומון, גבי, ומוחמד עיסאוי, 2009. דו"ח הוועדה הציבורית לגיבוש המדיניות הממלכתית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- סקופ, ירדן, ויערה מן, 2021. לממש את הפוטנציאל: מה מפריע למורשת בישראל לעשות עבודה מצוינת ואיך המדינה יכולה לחזק אותן, בית ברל: קרן ברל כצנלסון.
- ענבר, אבנר, ואסף שרון, 2017. עושים נפשות: כיצד השתלט הימין הדתי על החינוך לערכים בבתי הספר הממלכתיים, ירושלים: מולד - המרכז להתחדשות הדמוקרטיה.
- פדחור, עמי, ואריה פרליגר, 2004. הפרדוקס המובנה של החינוך לאזרחות בישראל", מגמות מג (1): 64-83.
- פינסון, הללי, 2016. "בין הפוליטי והמקצועי: תפקידו של חינוך לאזרחות בחברה בקונפליקט", גילוי דעת 10: 191-198.
- צדקיהו, שלמה, 1988. "מדידת האקלים החברתי בכיתה", בתוך: שלמה צדקיהו (עורך), אקלים כיתה: מהות ומעשה, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- קינן, עירית, ועירית הרבון, 2020. הביטחון כסוגיה אזרחית: התרופפות הביטחון האזרחי-פוליטי-תרבותי בישראל, חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- קרמניצר, מרדכי, 2013. "י"ג שנים לדוח 'להיות אזרחים'", בתוך: דן אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל, תל אביב: עם עובד, עמ' 33-43.
- קרמניצר, מרדכי, 2014. "החינוך הפוליטי איננו ניטרלי", ביטאון מכון מופ"ת 54: 3-4.

- קרמניצר, מרדכי, ותמי הופמן, 2022. "זמן לאזרחות", ליברל, 17.1.2022.
- קשתי, אור, ויעל געתון, 2011. "אינדוקטרינציה דתית במקום מסע
ישראלי", הארץ, 11.3.2011.
- קשתי, אור, וירדן סקופ, 2014. "אדם ורטה: צריך לדבר על הכל בכיתה,
מה שהופך לטאבו מסוכן", הארץ, 3.2.2014.
- רוזנטל, רוביק, 2019, "הזירה הלשונית: הפוזיציה של הספין", ישראל
היום, 12.12.2019.
- רוטברג, נפתלי, וליבת אבישי, 2012. **אחדות מחוץ שונות: ליבה חינוכית
משותפת לילדי ישראל**, ירושלים: מכון ון ליר ורכס פרויקטים משותפים.
- רון, עודד, מרדכי קרמניצר ויובל שני, 2020. **דמוקרטיה במשבר**, דוח
מחקר, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- רשות העתיקות, 2018. "תוכנית 'שלם' לחשיפה, שימור, מחקר ופיתוח של
אתרי ירושלים הקדומה".
- רשף, שמעון, 1980. **זרם העובדים בחינוך**, תל אביב: אוניברסיטת תל
אביב והקיבוץ המאוחד.
- רשף, שמעון, ויובל דרור, 1999. **החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919-**
1948, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 1-47.
- שטרן, ידידיה (עורך), 2021. **ממלכתיות במאה העשרים ואחת**, ירושלים:
המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- שילה, שחר, ונגה קולינס-קריינר, 2019. " תיירות מורשת בשטחי מריבה:
הגן הלאומי 'עיר דוד' בירושלים", **אופקים בגאוגרפיה** 96: 135-153.
- תורג'מן, מאיר, 1992. "המהפך השני של בליך", **חדשות**, 27.2.1992, עמ' 25.
- תורג'מן, מאיר, 2023. "מורה שוחח עם תלמידים על המהפכה המשפטית
וזומן לשימוע: 'כל חטאו היה שדיבר'", **ynet**, 23.2.23.

Ashworth, Lucian, 2014. *A History of International Thought: From the Origins of the Modern State to Academic International Relations*, London: Routledge.

Cohen, Aviv, 2019. "Typologies of Citizenship and Civic Education: From Ideal Types to a Reflective Tool," in: Andrew Peterson, Garth Stahl, and Hannah Soong (eds.), *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*, Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, pp. 1-18.

Donbavand, Steven, and Bryony Hoskins, 2021. "Citizenship Education for Political Engagement: A Systematic Review of Controlled Trials," *Social Sciences* 10 (5): 151.

Gendlin, Eugene T., 1998. *Focusing-Oriented Psychotherapy: A Manual of The Experiential Method*, New York: Guilford Press.

Ichilov, Orit, 2007. "Civic Knowledge of High School Students in Israel: Personal and Contextual Determinants." *Political Psychology* 28 (4): 417-440.

Maton, Rhiannon M., and Lauren Ware Stark, 2021. "Educators Learning through Struggle: Political Education in Social Justice Caucuses," *Journal of Educational Change* : 1-25.

Musonda, Chewe Kambele, Gift Masaiti, Kennedy Mwila, and Tommie Njobvu, 2020. "The Use of Active Teaching Pedagogical Approaches in Teaching Civic Education in Secondary Schools in Kasama and Luwingu District of Zambia, Background and Context," *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education* 3 (3): 1-17.

Pinson, Halleli, 2020. "The New Civics Curriculum for High Schools in Israel: The Discursive Construction of Palestinian Identity and Narratives," *Education, Citizenship and Social Justice* 15 (1): 22-34.

Resnik, Julia, 2011. The Construction of a Managerial Education Discourse and the Involvement of Philanthropic Entrepreneurs: The Case of Israel," *Critical Studies in Education* 52 (3): 251-266.

Schwabsky, Nitza, 2018. "Factors Affecting Principals' Adoption of and Satisfaction with Market-Driven Externally Developed Reforms," *International Journal of Educational Management* 32 (3): 342-358.

Williamson, Ben, 2014. "New Governing Experts in Education: Self-learning Software, Policy Labs and Transactional Pedagogies," in: *World Yearbook of Education 2014*, London: Routledge, pp. 218-231.

Yonah, Yossi, Yossi Dahan, and Dalya Markovich, 2008. "Neo-Liberal Reforms in Israel's Education System: The Dialectics of the State," *International Studies in Sociology of Education* 18 (3-4): 199-217.



Policy Paper 191

CIVIC EDUCATION AND EDUCATION FOR DEMOCRACY IN ISRAEL

Organizations, Programs, and Main Challenges

Tammy Hoffman | Hadar Seidner | Meital Baron

September 2023

Abstract

Embedding a liberal democratic culture in society depends on educational processes. Over the years, the Israeli education system has avoided formulating an orderly policy for civic education relating to democratic values and for civic literacy and education toward coexistence. Moreover, the public's attitude toward liberal democratic values is often marred by alienation and delegitimization. Based on the belief that the education system has a decisive role to play in building and cultivating civic language and commitment to democracy, this study looks at how the state education system can serve as a key arena for promoting these values and developing a shared civic ethos. The study was conducted in late 2022, at the time when the current Government was formed and civil protests broke out against its judicial reform plans. The current period has exacerbated the challenges faced by education for democracy.

According to the State Education Law (1953), the development of democratic skills and universal values is part of the task of the education system:

to develop respect for human rights, fundamental liberties, democratic values, obedience to the law, and the cultures

and viewpoints of others, and to educate toward striving for peace and tolerance between individuals and peoples; [...] to strengthen judgment and critical faculties, to cultivate intellectual curiosity, independent thought, and initiative, and to develop awareness of and attentiveness to changes and innovations.

Nevertheless, numerous studies and policy papers over the years have illustrated the gap between policy statements and implementation—in the allocation of budgets and employment positions and in the commitment to the idea that education for democracy is a strategic issue of national priority. These studies indicate that educational policymakers have essentially promoted particularistic (national Jewish) values and preferred them over universal (civic and democratic) values. This is particularly glaring in the Jewish state education system, which used to comprise the majority of Israeli students but has shrunk over the years, as universal values are supposed to be central to its ethos. The November 2022 elections and the events of early 2023 uncovered the large disparities in the extent to which liberal democratic values have been internalized by Israelis, but also demonstrated the importance of education for democracy and civic consciousness in schools, and the willingness of a broad swath of the population to fight for these values in order to preserve and cultivate a sustainable democratic culture.

This study presents the main concepts in education for democracy that commonly feature in scholarship in Israel and abroad. It lays out the wide range of approaches to political and civic education, from those that seek to avoid issues liable to challenge the status quo, to those designed to cultivate independent thinking and encourage the formation of political views. In addition, the study looks at the characteristics of 21st-century Israeli education, which places great emphasis on achievement, assessment, and improved scores on international tests, attributes particularly high value to subjects such as English, science, and math,

and sometimes marginalizes identity-shaping subjects such as civics, history, and literature. Moreover, as part of the protracted privatization and decentralization of the education system over recent decades, the responsibility for social, civic, and values education in Israeli schools has in many cases been transferred to civil society organizations and initiatives which are not formally part of the system. Thus, teachers are reduced to promoting students' achievements in the "important" subjects only and are often excluded by external contractors from being involved in education for values in general, and education for democracy in particular.

The ways in which the education system contracts with external organizations and funds the activities that they offer vary, ranging from full funding by the commissioning school to full funding by the Ministry of Education. The same is true of the subjects relevant to this study: Political education, civic education, and education for democracy are all provided under competitive market conditions characteristic of Israeli society in many other fields. Over the years, the Israeli market has become more and more alienated from liberal democratic values, and any attention to such values is now perceived as politically charged, such that it has become even harder to promote them in schools.

An examination of Education Ministry policy on this subject produces a complex picture. On the one hand, there are attempts to regulate the entry of large numbers of external organizations into the education system, but on the other hand, there is an almost total lack of supervision of the screening of these organizations and of the content that they offer. The contracting and funding methods used (tenders, subsidies, joint projects, and the GEFEN system [Hebrew acronym for "pedagogical and managerial flexibility"]) also reflect the differences between the various educational actors in this field. The degree of success or lack of success in conducting activities in schools depends not only on the quality and importance of the activity, but also on the methods of contracting and funding, which reflect to Education Ministry policy and priorities.

This study looks at the procedures conducted in the field, based on the experience of organizations and officials involved. It is based on interviews with leaders of educational organizations that are active in the education system; on an analysis of programs run by two very successful nonprofits that represent particularistic values; and on a data analysis of the programs and services offered in the GEFEN system in the fields of civic education and education for democracy. The study findings highlight several striking challenges in the organizations' activity, along with several important factors contributing to success.

The main challenges identified in the study:

- (1) A lack of public legitimacy for education for democracy and political education. This viewpoint makes political education much more complex and challenging. Organizations promoting liberal democratic values are limited in their ability to reach new and more diverse spaces, whereas organizations emphasizing conservative national and Jewish values have more direct access.
- (2) The difficulties in working with the education system due to its centralized, restrictive nature and sectoral structure.
- (3) Working directly with educators, which the organizations consider to be very important, is often beset by difficulties—lack of recognition of the importance of the subject, a dearth of tools, or fear of not receiving backing from the administration or system.
- (4) The absence of an earmarked budget, which affects the ability to expand activities, carry out collaborative projects, conduct regular assessments, and so on.
- (5) The various organizations do not have strong relations between them, and they are not sufficiently familiar with the knowledge and experience of each of the actors involved in education for democracy. Sometimes the organizations are even in competition with one another.

Strengths and factors contributing to success, as identified in the study:

(1) Gaining formal recognition from the Ministry of Education. For example, the Ministry has recognized joint projects of various kinds, such as programs to integrate Arab teachers into Jewish schools and shared education projects, and has established a steering committee on coexistence and the prevention of racism.

(2) Development and assimilation of language and content, such as in the context of education on racism. The study found that despite the obstacles encountered by the organizations, there have been some successes in consolidating activity in the field of education for democracy and broadening its scope. Many positive educational processes are taking place, and as a result additional audiences are being exposed to complex sociopolitical issues and gaining experience in discussing them.

The success factors are related to the following methods of operation:

(1) Identifying the needs and interests of the Ministry of Education and schools at a given time and providing services tailored to these needs and interests.

(2) Taking the initiative to court relevant organizations, using research studies and proof from practical experience as tools for persuasion.

(3) Using consensual language to present and mediate liberal concepts in a political climate that delegitimizes liberal values.

As well as analyzing the work of organizations engaged in education for democracy, the study surveys two nonprofits that have worked successfully in schools for years. These organizations' educational programs represent particularistic (national and Jewish) values, and they receive recognition, support, and funding from the Ministry of Education. One is the "I Belong Israel" (*Masa Yisraeli*) program, which operates educational trips aimed at strengthening Jewish, Zionist, and Israeli identity. The other is Elad, a foundation dedicated to strengthening the Jewish connection to Jerusalem. In addition to various political and archeological activities, Elad

also offers educational programs about Jerusalem and the City of David, enjoying a virtual monopoly on educational activity in Jerusalem. Analysis of the programs of these two organizations pointed up the challenges faced by the organizations (as described above) and the elements necessary to succeed in promoting liberal democratic values.

Recommendations

Promoting a policy for civic education and education for democracy requires a long-term strategic outlook, along with an expansion of applied and research knowledge. To this end, our recommendations are as follows:

1. Organizations and programs

Create a platform for collaboration among organizations for the purpose of coordination and resource sharing. Leverage the access they already have in order to develop broader deployment, so as to grow the audiences who are exposed to the language of political education and education for democracy, and especially to direct educational activity promoting liberal democratic values.

Support organizations that offer a range of activities that can be tailored to the needs of the schools and that work to create deeper partnerships with educational staffs.

Develop a strategy for improving access to existing high-quality educational materials and for sharing warm recommendations for these materials from principals and teachers. In addition, emphasize the high pedagogical quality and long experience that leading organizations and their programs have to offer.

2. Professional training of teachers

Draw up criteria for choosing programs, with emphasis on the transparency of the operating organizations, their pedagogical experience,

and individual recommendations for them (not based on reviews in the GEFEN system).

Integrate the topic of pedagogical consumerism into the training of principals and teachers, and also offer training on this topic via organizations of secondary school principals.

Construct a database of social education coordinators in state schools and contact them directly regarding introductory meetings with organizations engaged in political education and education for democracy.

Support the activities of organizations that offer training programs providing tools for coping with politically based obstacles to education for democracy, as part of both professional development and teacher training in teachers' colleges.

Text Editor [Hebrew]: Lilach Tchlenov
Series and Cover Design: Studio Alfabees
Typesetting: Nadav Shtechman Polischuk
Printed by Graphos Print, Jerusalem

ISBN: 978-965-519-440-1

No portion of this book may be reproduced, copied, photographed, recorded, translated, stored in a database, broadcast, or transmitted in any form or by any means, electronic, optical, mechanical, or otherwise. Commercial use in any form of the material contained in this book without the express written permission of the publisher is strictly forbidden.

Copyright © 2023 by the Israel Democracy Institute (RA) and Kanaf - Alliance for Israel's Democracy (RA)
Printed in Israel

The Israel Democracy Institute
4 Pinsker St., P.O.B. 4702, Jerusalem 9104602
Tel: (972)-2-530-0888
Website: en.idi.org.il

To order books:
Online Book Store: en.idi.org.il/publications
E-mail: orders@idi.org.il
Tel: (972)-2-530-0800

The views expressed in this policy paper do not necessarily reflect those of the Israel Democracy Institute.

All IDI publications may be downloaded for free, in full or in part, from our website.

היכן לומדים תלמידים ותלמידות להיות אזרחים בחברה דמוקרטית?

בישראל השאלה הזאת מאתגרת במיוחד – הן בשל המבנה המפוצל של מערכת החינוך, הן משום שאין בישראל מדיניות ברורה ועקבית בכל הנוגע לחינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה, אף שראוי היה שמערכת החינוך הפורמלי תהיה המרחב המרכזי לקידום נושא זה. בשנות האלפיים מתבטא היעדר מדיניות מכוונת בתחומים אלו בהעדפת ערכים יהודיים, ציוניים ולאומיים על פני ערכים ליברליים ואוניברסליים, שהם התשתית הנדרשת לקיומה של חברה דמוקרטית, בוודאי בחברה מקוטבת כמו החברה הישראלית.

מחקר זה מציג את המדיניות ואת דרכי המימון המאפיינות את פעילות משרד החינוך בעת הזאת, המאפשרות מגוון של דרכי התקשרות בין המדינה לגופים חיצוניים המעורבים בפיתוח ובהטמעה של תכנים פדגוגיים גם בחינוך החברתי-הערכי. ארגונים אלו מפעילים תוכניות בבתי הספר ועוסקים גם בחינוך אזרחי ובחינוך לדמוקרטיה. המחקר מתמקד בחינוך הממלכתי העברי ומתאר כיצד החינוך לערכים דמוקרטיים וליברליים נדחק לשוליים.

המחקר בוחן את הארגונים המבקשים לקדם חינוך אזרחי ומציג את האתגרים שהם מתמודדים עימם. המלצות המחקר מציעות דרכי פעולה הן ברמת הארגונים – כדי להרחיב מעגלי התלמידים הנחשפים לחינוך לדמוקרטיה; הן בזירת הכשרת המורים – כדי להפוך אותם לשותפים לקביעת מדיניות חינוכית בתחומים אלו בבית הספר ובכיתה.

ד"ר תמי הופמן היא עמיתת מחקר וראשת התוכנית למדיניות חינוך לדמוקרטיה במכון הישראלי לדמוקרטיה, וחברת סגל במכללת סמינר הקיבוצים. תחומי המחקר שלה הם הכשרת מורים, חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה ויחסי הצבא עם מערכת החינוך.

הדר זיידנר היא עוזרת מחקר בתוכנית למדיניות חינוך לדמוקרטיה וסטודנטית לתואר שני בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב.

מיטל ברון היא עוזרת מחקר בתוכנית למדיניות חינוך לדמוקרטיה במכון הישראלי לדמוקרטיה.



0 4500001252 3
דאנאקוד 450-1252