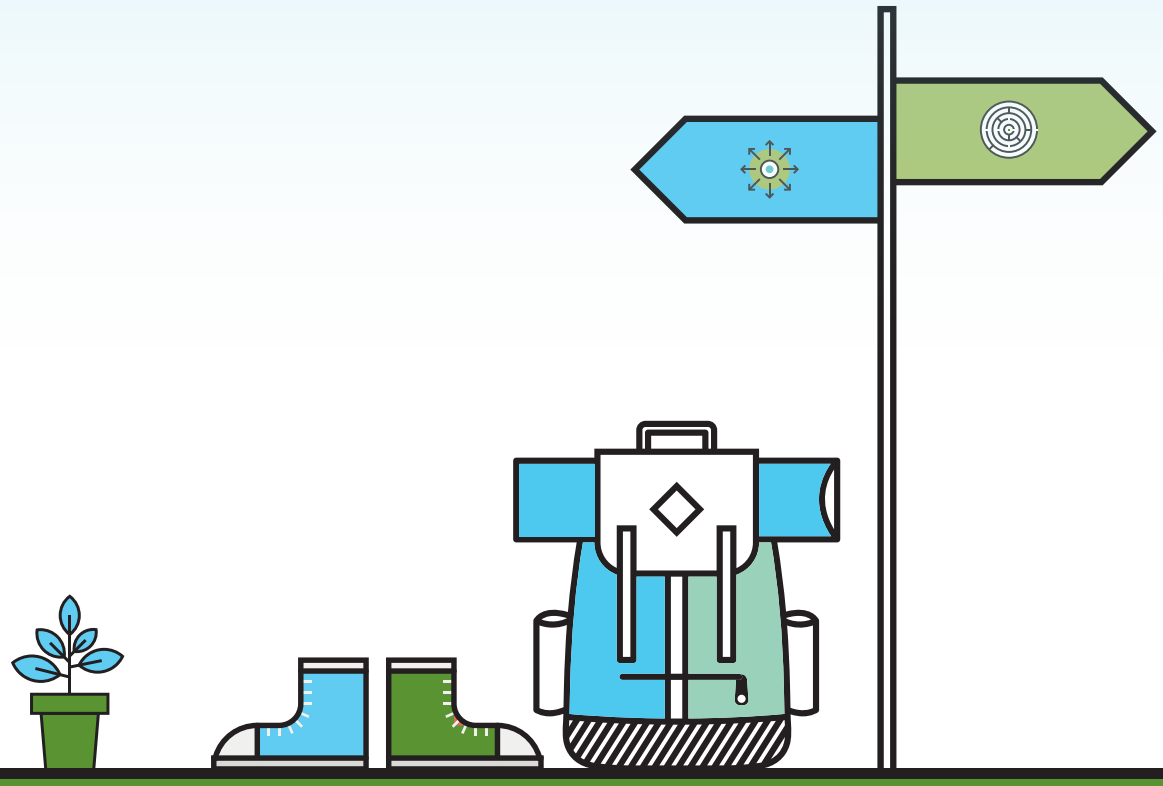
שניים־יחדו

מורה דרך להינוך יהודי ודמוקרטי



אדר כהן

המכון הישראלי
לדמוקרטיה

Both Jewish and Democratic: A Handbook for Israeli Teachers
Adar Cohen

עריכת הטקסט: תמר שקד, ענת ברנשטיין
עיצוב וסדר: אהרון פרידמן - סטודיו דוב אברמסון
הדפסה: גרפוס פרינט, ירושלים

מסת"ב ISBN 978-965-519-171-4

נדפס בישראל, 2015

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

להזמנת ספרים:
החנות המקוונת: http://tinyurl.com/idi-store
דוא"ל: orders@idi.org.il
טל': 1-800-20-2222, 02-5300800 ; פקס: 02-5300867

שניים יחדיו

מורה דרך לחינוך יהודי ודמוקרטי

אדר כהן

המכון הישראלי
לדמוקרטיה

המכון הישראלי לדמוקרטיה הוא מוסד עצמאי, לא מפלגתי, הממוקם בתפר שבין האקדמיה לפוליטיקה. המכון עוסק בתכנון מדיניות ובעיצוב רפורמות בממשל, במינהל הציבורי ובמוסדות הדמוקרטיה.

בתכניותיו ובמפעליו המכון חותר לחזק את מוסדות הדמוקרטיה המתהווה בישראל ולגבש את ערכיה. בהמשך לעבודת מחקר מעמיקה הוא מגיש המלצות מעשיות לשיפור התפקוד של המשטר במדינת ישראל ולטיפוח חזון ארוך טווח של משטר דמוקרטי יציב, המותאם למבנה, לערכים ולנורמות של החברה הישראלית. המכון שואף לקדם בישראל שיח ציבורי בנושאים שעל סדר היום הלאומי, ליזום רפורמות מבניות, פוליטיות וכלכליות, לשמש גוף מייעץ למקבלי ההחלטות ולקהל הרחב, לספק מידע ולהציג מחקר משווה.

החוקרים במכון הישראלי לדמוקרטיה הם אנשי אקדמיה, והם מובילים פרויקטים במגוון תחומים של החברה והמשטר בישראל. מחלקת ההוצאה לאור של המכון מפיקה, משווקת ומפיצה את פירות עבודתם.

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

הספר רואה אור הודות לתרומתה הנדיבה של קרן סליפקא.

תוכן העניינים

ראשית, תפקיד בית הספר הוא לחנך, ולא להורות בלבד, וההוראה היא חלק אינטגרלי של החינוך; שנית, בית ספר עברי צריך לחנך על ידי הנחלת מורשת הומניסטית ויהודית, מתוך זיקה אינטגרלית בין היסודות הללו. שכן עליו לחנך בני אדם יהודים שמסוגלים להתמודד עם המציאות היהודית והאנושית של זמנם, מתוך עמדה ערכית מגובשת ולהקנות להם אהבה לאדם ואהבה לעם היהודי ויכולת לממש אהבה זו באורחות חיים; שלישית, חינוך דתי יהודי אינו חייב להסתייג משום תחום ביצירה התרבותית. אדרבא, הוא יכול להתמודד עם כל תחומיה ולאפשר לחניכיו להגשים את האידיאל הדתי שלהם בכל מעגלי חייהם. ומאידך גיסא, אין חינוך הומניסטי אמתי חייב להסתייג מן היצירה התורנית, השקפותיה ואורחותיה, אלא אף יכול להתמודד עמה [...]; ורביעית, חינוך בהוראתו הנכונה אינו מתקיים לא על יסוד דוגמטיות ולא על יסוד עמדה ניטראלית כלפי ערכים. חינוך מתקיים רק על יסוד של פתיחות למלוא אופקי היצירה האנושית, מתוך התכוונות לאמת ערכים ולהתחייב כלפיהם.

[**חינוך הומניסטי יהודי בישראל**, ירושלים: האגודה לחינוך הומניסטי יהודי בישראל וכי"ח, תשל"ד, עמ' 14]

פתיחה

מדוע נכתב ספר זה?

השיח התרבותי והפוליטי בישראל מושפע משני עולמות עיקריים של מחשבה ומעשה: היהודי־מסורתי והליברלי־דמוקרטי. אפשר להגדיר זאת גם כהשראה משתי זוויות – האחת פרטיקולרית (ייחודית לעם היהודי) והאחרת אוניברסלית (משותפת לעמים רבים נוספים). הישראליות יונקת משתיהן, ועל סדר היום הציבורי שלנו עולות בהתמדה שאלות עקרוניות ומעשיות מתוך המפגש והיחס ביניהן. בעקבות זאת אחת הסוגיות המרכזיות המעסיקות את מדינת ישראל מאז הקמתה היא הקשר בין זהותה היהודית והאופי הנגזר מכך לבין זהותה האזרחית והדמוקרטית והאופי הנגזר מכך. מערכת הקשרים הסבוכה בין זהויות אוניברסליות לפרטיקולריות, שיש ביניהן גם מתחים וסתירות, נוכחת במרבית דיוני היסוד של המערכת הפוליטית בישראל לאורך כל שנותיה.

מה רצוי שיקרה במפגש בין שני עולמות אלו? האם הם מסוגלים לדור בכפיפה אחת בתוך הזהות היהודית־ישראלית של ימינו? ובכן, כמעט כמו בתמונת ראי יש בתוך כל אחד משני העולמות הללו גישות הפוכות בכל הקשור לשאלה זו. הן בעולם היהודי והן בעולם הליברלי־דמוקרטי יש גישות מסתגרות ובדלניות (שאינן מעוניינות במפגש או שילוב) ויש, בצדן, גישות פתוחות ומכילות.

אנשי חינוך בישראל מתלבטים כבר עשרות שנים בדרכים הראויות לעיסוק בסוגיות יסוד אלו בחברה ובמדינה, וספרות ענפה שנכתבה בעניין עוסקת במיפוי ובניתוח המורכבויות הנובעות מהשניות התרבותית שבתוכה אנו חיים ומחנכים. מטרת ספר זה איננה לעסוק בבעיות, בדילמות או בפתרונות לגופם אלא בשאלות פדגוגיות: מה להמליץ למורים לעשות בתהליך החינוכי לנוכח המורכבויות הללו? מהי הפדגוגיה המאפשרת לחנך ולהביא לחוויית למידה משמעותית של עיצוב זהות לנוכח המתחים הגלומים במפגש בין עולמות אלו? כיצד לחנך לנוכח התנגשות בין זהויות אוניברסליות לפרטיקולריות? כיצד לסייע לתלמידים לבחור את דרכם בשילוב ביניהן? הקשיים שחווים מורים רבים בבואם לעסוק בשאלות אלו נובעים משילוב של היעדר הכרעה ציבורית ואישית ברבות מסוגיות היסוד שבין יהדות לדמוקרטיה והיעדר הכשרה פדגוגית מתאימה להתמודדות עם מתחים לא פתורים אלו בכיתה.

הקוראים הבקיאים בשיח האקדמי על תאוריות פוליטיות עשויים להרגיש כי השימוש במונחים כאן אינו מדויק. כך למשל, המונחים "אוניברסלי", "ליברלי" ו"דמוקרטי" אינם זהים או חופפים, גם אם הם משתייכים למשפחות נורמטיביות קרובות. על כן חשוב לציין שמטרתי היא לנסות לצייר תמונה חינוכית־חברתית במשיכות מכחול רחבות, ולכן נעשָׂה ניסיון מודע ליצור שתי קטגורית מכלילות. ברור שבשל כך נוצר טשטוש של הבחנות והבדלים פנימיים חשובים, אך סברתי שלא זה המקום המתאים לרדת לעומקם העיוני והתאורטי. המודל של ארבע הגישות שיוסבר בהמשך תקף לכל צורות ההמשגה, ועל כן ההבחנות המדויקות בין המונחים הללו חשובות פחות בהקשר שלנו.

ביסוד ספר זה עומדת תפיסת העולם הערכית של הגישה הפתוחה והמכילה, החותרת למפגש בין העולמות ולא להפרדה או ניכור ביניהם. עם זאת חשוב להציג תחילה את שלל הגישות האפשריות למפגש זה, שכן ההתלבטות בעניין צריכה להיות נחלתו של כל איש חינוך. הדרך הארוכה הכרוכה בהתלבטות חשובה לעתים לא פחות מהפתרון שמגיעים אליו בסופה.

למי נועד הספר? – למורות ולמורים מכל תחומי הדעת המלמדים בכל חטיבות הגיל ובכל זרמי החינוך ומתמודדים התמודדות יום־יומית עם סוגיות של זהות ותרבות יהודית וסוגיות של זהות ותרבות דמוקרטית. קהל יעד חשוב נוסף הוא סטודנטים להוראה ומורים בתחילת דרכם, שחשוב שייחשפו לסוגיות הנידונות כאן ויתלבטו בהן בתהליך גיבוש הזהות המקצועית שלהם כמחנכים.

דוח ועדת שנהר קובע כי "היכרות עם תולדות עם־ישראל ותרבותו הינה יסוד חיוני בבניית זהותו ועולמו הרוחני והערכי של הצעיר הישראלי [...] יש לחתור ללימוד מקצועות היהדות באופן שידגיש את אופיים כמקצועות הומניסטיים, מנחילי תרבות וערכים, המעניקים כלים לבניית השקפת עולם".[1] דוח ועדת קרמניצר קובע גם הוא כי "החינוך לאזרחות חייב להינתן לכל התלמידים במערכת החינוך. חינוך כזה הוא תנאי הכרחי לחיים בדמוקרטיה. לשם הצלחה במשימה, החינוך לאזרחות חייב להתבטא בתהליך מתמשך, לאורך כל שנות הלימודים, בהליך כוללני, ובתיאום עם תחומי הדעת כולם, וזאת בנוסף לפיתוח אקלים אזרחי בבית הספר".[2]

מן האמירות בשני דוחות אלו, שאומצו על ידי משרד החינוך, עולה כי מצופה מכלל המורים במערכת החינוך לעסוק בחינוך יהודי מצד אחד ובחינוך אזרחי־דמוקרטי מצד שני. לפיכך בספר זה אני מבקש להציע לכלל המורים, ובעיקר לפרחי הוראה או למורים בתחילת דרכם, צורת חשיבה ודרכי פעולה מסודרות כיצד להתמודד עם המפגש בין הפן היהודי לפן הדמוקרטי וכיצד לחנך וללמד לנוכח המתחים העולים ממפגש זה. מטבע הדברים הנאמר בספר זה זו נוגע ישירות לעבודתם של המורים למקצועות היהדות מזה ולעבודתם של המורים לאזרחות מזה. ואולם הוא עשוי לתרום לא רק להם אלא גם למורים למקצועות אחרים, ולא פחות מזה – למחנכים ולמנהלים. המשימה של המפגש בין חינוך יהודי לחינוך אזרחי־דמוקרטי עומדת בליבת משימותיו של בית הספר הממלכתי והממלכתי־דתי בישראל, ועל כן השאלה מדוע וכיצד לעשות זאת צריכה להעסיק כל מורה ומחנך.

ראוי להעיר כי הצורך להתמודד עם המתח בין חינוך פרטיקולרי לבין חינוך אוניברסלי, בעיקר בהקשר של דמוקרטיה מול זהויות דתיות, לאומיות ותרבותיות, אינו רק נחלתם של אנשי החינוך היהודים בישראל. מתחים דומים מעסיקים גם אנשי חינוך בזרמי החינוך הערבי והדרוזי, וכמובן אנשי חינוך בעולם כולו. ספר זה זו שם לו למטרה לעסוק אך ורק במפגש בין חינוך יהודי לחינוך אזרחי־דמוקרטי במציאות הישראלית, אך הדילמות, התובנות וההצעות שיועלו בו יכולות להיות רלוונטיות גם לאנשי חינוך אחרים העסוקים במפגש בין תרבות דתית ומסורתית לבין תרבות דמוקרטית. התייחסות כזאת תבוא לידי ביטוי בפרסומים עתידיים.

---

1 דוח ועדת שנהר,"עם ועולם: דוח הוועדה לבדיקת מצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי", ירושלים: משרד החינוך, 1994, עמ' 6, 9.

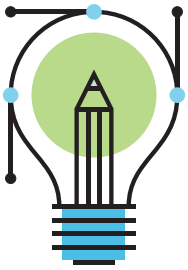
2 דוח ועדת קרמינצר, "להיות אזרחים – חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל: דוח צוות ההיגוי לחינוך לאזרחות", ירושלים: משרד החינוך, 1996, עמ' 11.

האמירה העיקרית של הספר בנויה, אם כן, על שני אדנים:

הראשון – המפגש המורכב (הדיאלקטי) בין עולם החינוך היהודי־פרטיקולרי לבין עולם החינוך הדמוקרטי־אוניברסלי הוא אפשרי, ואף חיוני.

השני – מפגש זה אינו קשור רק בתכנים הנלמדים, אלא לא פחות מזה, ואולי בראש ובראשונה, בעקרונות הפדגוגיים ובשיטות ההוראה המשלבים בין שני העולמות.

מטרת ספר זה היא לנמק ולהצדיק מבחינה חינוכית את המפגש בין העולמות ולהציע את השיטות הפדגוגיות ליישומו.



"הָאֱמֶת וְהַשָּׁלוֹם אֱהָבוּ"

הרב ד"ר יוחאי רודיק

אחת השאלות החשובות שמערכת החינוך הדתי מתמודדת עמן היא שאלת היחס בין פתיחות לסגירות באורחות החיים ובהשקפות העולם. המשמעות המעשית של שאלה זו היא מידת הנכונות לחשוף את התלמידים והתלמידות למגוון דעות והשקפות בחומרי הלמידה, במפגשים עם "האחר" ותוך כדי התהליך המורכב של גיבוש הזהות האישית. אתגר זה נוגע הן למערכת החינוכית ה"פנימית" והן לתגובה המתבקשת אל מול עולם החינוך הדמוקרטי־אוניברסלי.

המפגש בין עולם החינוך היהודי (הפרטיקולרי) לבין עולם החינוך האזרחי־דמוקרטי (האוניברסלי) מעורר שאלה רחבה יותר - המחלוקת שבין פתיחות לסגירות של מערכות חינוך. הרב ד"ר יוחאי רודיק, מפמ"ר מחשבת ישראל בחינוך הממלכתי־דתי במשרד החינוך, מתייחס לשאלות אלו כפי שהן באות לידי ביטוי בהתמודדות המאפיינת את החינוך הדתי.

לכאורה נראה שהתודעה הדתית שוללת את האידאל הפלורליסטי ואת הפתיחות הרעיונית, אבל עיון מעמיק בדברי חז"ל מגלה מגוון גישות בנושא. המשנה במסכת אבות קובעת: "כל מחלוקת שהיא לשם שמים סופה להתקיים ושאינה לשם שמים אין סופה להתקיים. איזו היא מחלוקת לשם שמים? זו מחלוקת הלל ושמאי. ושאינה לשם שמים? זו מחלוקת קורח וכל עדתו" (פרק ה, משנה י"ז). רבנו עובדיה מברטנורה, בפירושו למשנה, מבדיל בין מחלוקת הלל ושמאי, שתכליתה "השגת האמת", ולכן תוסיף להתקיים, לבין מחלוקת קורח ועדתו, שעניינה "בקשת השררה" ואינטרס אישי, ולכן לא תוסיף להתקיים. קיומה של מחלוקת מתברר אפוא כעניין חיובי ומפרה. על רקע גישה זו מובן תיאור הוויית החיים השוקקת של בית המדרש: "תלמידי חכמים שיושבין אסופות אסופות ועוסקין בתורה. הללו מטמאין והללו מטהרין. הללו אוסרין והללו מתירין [...] אף אתה עשה אוזנך כאפרכסת וקנה לך לב שומע את דברי המטמאין ואת דברי המטהרין, את דברי האוסרין ואת דברי המתירין" (מדרש במדבר רבה יד, ד). הלומד מתבקש לא להתעלם ממגוון הדעות ונדרש להיות בעל "לב שומע" ואוזן קשובה ולעצב את עצמו כאישיות רוחנית יוצרת. בד בבד הלומד נדרש להתאים את מסקנותיו לעולם ההלכה ולהיות נאמן לדברי חז"ל.

הרב אברהם יצחק הכהן (הראי"ה) קוק, רבה הראשי הראשון של ארץ ישראל (תרכ"ה-תרצ"ה, 1865-1935), הגדיר את מהות עניינם של תלמידי החכמים המרבים שלום בעולם: "יש טועים שחושבים שהשלום העולמי לא יבנה כי אם ע"י צביון אחד בדעות ותכונות [...] הריבוי של השלום הוא שיתראו כל הצדדים וכל השיטות ויתבררו איך כולם יש להם מקום, כל אחד לפי ערכו, מקומו ועניינו".[א] כלומר, גילוי האמת יתברר דווקא בחשיפת השיטות והצדדים השונים.

יתרה מזו, עיון מעמיק במכלול הגותו של הראי"ה קוק מלמד עקרונות אחדים המשמשים קריאת כיוון ליחס הנדרש גם כלפי מגוון דעות והשקפות הנאמרות מחוץ לבית המדרש. במאמרו "מסע המחנות" הדגיש הרב את הצורך לא לקטלג את הדובר על פי חזותו החיצונית או המגזר שהוא משתייך אליו, אלא לדון בכובד ראש בדבריו **מתוך פתיחות ויכולת הקשבה:**

> דומה לנו שהננו מחולקים לשני מחנות [...] "חרדים" ו"חופשיים". שמות חדשים אשר מאז לא היו רגילים אצלנו כלל [...] ההבלטה של שני השמות הללו [...] סותם את הדרך של התיקון וההשתלמות משני הצדדים [...] הננו צריכים להחליט, כי כוח כמוס של הצעדה לטובה ישנו בכל המחנות ובכל אישי האומה, וביחוד בכל אלה שהערך הכללי של ישראל ותקוותו יקרים להם [...] נתוודע איש אל אחיו [...] נדע שיש לנו מכל מחנה [...] הרבה מה לקבל מהאור והטוב זה מזה.[ב]

צמד המילים "האחדות הכוללת" מאפיין, בין השאר, את משנתו הייחודית של הראי"ה קוק. אחדות זו מתבטאת בכל מיני מישורים:

> מה שאין אלוקים מושג כי אם מתוך הדת זה הפיל את העולם בעומק השפלות. האלוקים צריך שיהיה נודע מכל החיים [...] הדת תשים משטרה על ענייני הקודש ותניח ידה מענייני החול [...] **האלוקים הוא מתגלה מן הכל, מתוך הקודש ומתוך החול.**[ג]

יש להדגיש, קריאתו הנועזת של הראי"ה קוק איננה באה לטשטש גבולות או לתת לגיטימציה להיעדר גבולות גזרה, אבל הרב קורא לחפש את שורש הטוב והאמת בכל גוני המציאות המורכבת ובכל היסודות ההשקפתיים המעצבים אותה. החתירה לגילוי האמת מחייבת חשיבה, "וכיוון שהאדם מתחיל להיות **מתיירא לחשוב** הרי הוא טובל בבוץ הבערות, הנוטלת את אור נשמתו".[ד]

א הרב אברהם יצחק הכהן קוק, **עולת ראיה**, כרך א, ירושלים: מוסד הרב קוק, תשמ"ה, עמ' של-שלא.

ב הרב אברהם יצחק הכהן קוק, **מאמרי הראיה**, ירושלים: הקרן ע"ש גולדה כ"ץ, תשמ"ח, עמ' 76-77.

ג הרב אברהם יצחק הכהן קוק, **קבצים מכתב יד קדשו**, קובץ ב, ירושלים: מכון להוצאת גנזי הראי"ה, תשס"ו, עמ' מט (ההדגשה שלי).

ד הרב אברהם יצחק הכהן קוק, **אורות הקודש**, חלק ג, ירושלים: האגודה להוצאת ספרי הראי"ה קוק, תרצ"ח-תש"ן, עמ' כו (ההדגשה שלי).

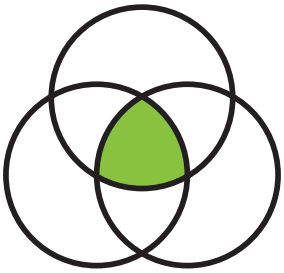
לסיכום, החינוך הציוני־דתי חשוף מעצם טבעו למגוון דעות והשקפות עולם. יש הדוגלים בשם האמונה התמימה בהסתגרות רעיונית ומחשבתית מחשש שלא יבולע רע לאמונתם של התלמידים. אחרים, גם הם בשם האמונה, סבורים כי דווקא האימות והעימות עם מגוון דעות והשקפות עשויים לפתח ולהעמיק את אמונת התלמידים. הראי"ה קוק, **בזהירות**, אחריות רבה ונאמנות להלכה ולשולחן ערוך צידד, לעניות דעתי, בגישה הפתוחה:

> אנו דוגלים בשם ה' שברא את העולם כולו בצלמו, בצלם אלוקים ברא אותו. וכל הענפים כולם מתהלכים הם **זה לימין וזה לשמאל** [...] אבל ביסודם הכל עולה למקום אחד, והכל עתיד להתעלות לתקן עולם במלכות שדי. [ה]

> האמונה, מלאה היא רוחב דעת ומעוטרה היא על ידי זה ברוב חסד וסבלנות [סובלנות] גדולה. יודעת היא [...] (שהשלימות האלוקית) היא גם כן **עשירה בגוונים** עד שהיא יכולה להתלבש בלבושים שונים מאוד וגם בתאורים הפכיים. [ו]

ה מצוטט אצל בנימין איש שלום, **הרב קוק: בין רציונליזם למיסטיקה**, תל אביב: עם עובד, אופקים, תש"ן, עמ' 155 (ההדגשה שלי).

ו **שם**, עמ' 154 (ההדגשה שלי).



חלק ראשון

חינוך לנוכח מתחים בין מעגלי זהויות

פרק א

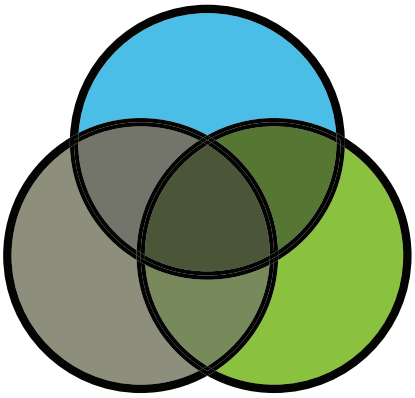
גישות להתמודדות עם המתח
בין הפרטיקולרי לאוניברסלי

מעגלי זהויות

בהמשך תוצג מסגרת התייחסות תאורטית שממנה נובעת הגישה החינוכית של ספר זה. ואולם קודם לכן אתעכב מעט על ההגדרה המושגית של המתחים שבהם מדובר.

לכל אחד מאתנו ריבוי של מעגלי זהות שאנו משתייכים אליהם במידה זו או אחרת ובונים לאורם את חוויות חיינו: זהות מגדרית, דתית, לאומית, מקצועית, מקומית ועוד. כאן נתמקד רק באחדים מן המעגלים האלה, כולם עוסקים בשאלה חשובה: מהם מוקדי ההשתייכות של יהודים־ישראלים?

קשה להגדיר במדויק את הזהויות השרויות במתח זו עם זו במרחב הציבורי הישראלי, על אף הביטויים הברורים של מתחים אלו בחיי היום־יום. מדובר בזהויות שמקצתן אישיות ומקצתן קולקטיביות, וקווי ההפרדה ביניהן אינם חד־משמעיים. מתערבבים כאן סוגי זהויות שונים: לאומיות, דתיות, אזרחיות ותרבותיות, אשר בכל אחת מהן, ובינן לבין עצמן, גלום גם המתח שבין היחיד לקולקטיב. על כן נבחר להציגן כ"מעגלי זהות" שיש ביניהם מתחים והתנגשויות. מטפורת המעגל מאפשרת לנו להבין שמדובר בזהויות שיש להן מרכז ברור, אך הן דינמיות ומשתנות כל העת, הן בצורתן והן בהיקף השפעתן. לזהויות אלו, בדומה למעגלים, יש נקודות חפיפה, נקודות השקה ונקודות התנגשות זו עם זו במגוון צורות, ולעתים מדובר במעגלים קונצנטריים (מעגלים בהיקפים שונים שיש להם מרכז משותף). מעגלים אלו מכונים בשיח הציבורי הפופולרי "יהדות" לעומת "דמוקרטיה", אבל כדי לדייק יש להמשיג אותם באופן עקרוני יותר כ"מעגלי זהות פרטיקולריים" (דתיים, לאומיים, תרבותיים) לעומת "מעגלי זהות אוניברסליים" (ליברליים, הומניסטיים, דמוקרטיים). ההשקה והחפיפה בין מעגלי זהויות אלו יוצרות לעתים מתחים בין קבוצות בחברה, בין פרטים בחברה וגם מתחים פנימיים בקרב חלק מהפרטים עצמם. השיח בבתי הספר נגזר מן השיח הציבורי המקובל, ולכן שאלת המושגים לא תוכרע פה חד־משמעית. במקום זה תהיה התייחסות למערכות המושגים זו בצד זו.



ההתמודדות עם מעגלי הזהויות

מהן הדרכים שבעזרתן אפשר להתמודד עם המתחים בין מעגלי הזהויות המתוארים כאן? בספרות המחקרית, וגם במערכת הציבורית והפוליטית, ניתן לאתר **ארבע גישות** עיקריות להתמודדות עם המתחים שבין יהדות לדמוקרטיה, בין אוניברסליות לפרטיקולריות: גישת הסתירה, גישת הקונפליקט, הגישה הדיאלקטית וגישת ההלימה. ארבע גישות אלו משקפות לא רק עמדות נורמטיביות בדילמות שעל הפרק, אלא גם חוויות חיים או מצבי נפש (state-of-mind), שהם רגשיים ונפשיים ושעמם ובאמצעותם ניגש כל אדם להתמודדות עם עולם מורכב זה של מתחים. על מנת שנוכל להציע דרך חינוכית רצויה, עלינו לתאר תחילה את אותן ארבע גישות יסוד שנוכחות בציבור, בפוליטיקה ובאקדמיה ושמשתקפות בסופו של דבר גם בבתי הספר.

שימו לב שהגישות האלה מתאימות לתיאור היחסים בין מעגלי זהות השונים זה מזה. במילים אחרות, הגישות מתייחסות בה בעת לקשר בין מעגלי הזהות הלאומיים למעגלי הזהות האוניברסליים, וגם לקשר בין מעגלי הזהות הדתיים־תרבותיים למעגלי הזהות האוניברסליים. אמנם הזהויות הפרטיקולריות שונות זו מזו (הזהות הלאומית אינה זהה ואינה חופפת במלואה לזהות הדתית או התרבותית), אבל בין כל מעגלי זהות אלו יש קווים משותפים המבחינים בינם לבין מעגלי הזהויות האוניברסליים.

ארבע הגישות יוצאות כולן מנקודת הנחה ששני מעגלי הזהויות נוכחים מאוד בשיח ובמציאות הישראלית ושיש ביניהם מתחים וקונפליקטים מובְנים היורדים לעומקו של הקיום בישראל. השוני בין הגישות הוא בבחירה כיצד להתמודד עם מתחים אלו וכיצד לנהל חיים (אישיים, חברתיים, פוליטיים, וחינוכיים) לנוכח קיומם. אלו הם ארבעה סוגים של חוויות חיים מכוננות לנוכח המתח בין מעגלי הזהויות.

השניות המתבטאת בצמד יהדות ודמוקרטיה מאפיינת את המדינה כשני תאומי־סיאם המחוברים זה לזה בכמה מקומות מרכזיים (בלב - מבחינת התחושה הרגשית, ובמוח - מבחינת התפיסה האינטלקטואלית). צמד המושגים הצועד יחד בחברה היהודית ובתנועה הציונית עוד לפני היות המדינה (...) הוא בעל בסיס תרבותי רחב. זו אינה רק שניות משפטית, אלא שניות חברתית, רוחנית ואפילו קיומית, החותכת את התפיסות הדתיות, ההיסטוריות, הפילוסופיות והתרבותיות. בשניות זו יש משהו משתק ומנטרל, אך בעת ובעונה אחת גם חלק מרתק ומפרה.

[אריאל רוזן־צבי, "מדינה יהודית ודמוקרטית: אבהות רוחנית, ניכור וסימביוזה – האפשר לרבע את המעגל?", **עיוני משפט** יט (תשנ"ה), עמ' 481]

אוניברסלי ופרטיקולרי הם מונחים לועזיים המאפשרים לנו להתבונן על המציאות הישראלית בהקשר תאורטי והשוואתי. במונחים שנעשה בהם שימוש בספר זה, כמו גם בשיח האקדמי והציבורי בישראל בכלל, יש ערבוב של מילים עבריות ולועזיות. בפרק ג להלן יוסבר עקרון "השפה כמפתח" כאחד האמצעים החינוכיים החשובים למפגש המורכב בין התרבות היהודית לתרבות הדמוקרטית. המפגש בין שפות שיח שונות הוא נושא עיוני־תאורטי ומושא לדיון חינוכי רחב כשלעצמו.[3]

הרב ד"ר יהודה ברנדס מציע את המונחים העבריים "אנושיות" ו"לאומיות" במקום המונחים הלועזיים המקובלים "אוניברסליזם" ו"פרטיקולריזם".[4]

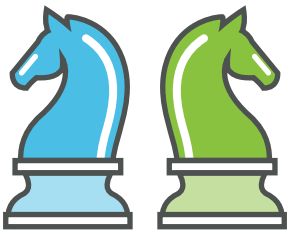
בדומה, נוכל להציע מונחים עבריים לארבע הגישות שאנו מתארים:

1. גישת הסתירה (הדיכוטומיה)
2. גישת הקונפליקט (השניות)
3. הגישה הדיאלקטית (גישת המורכבות)
4. גישת ההלימה (ההרמוניה)

אמנם המונחים העבריים "שניות" ו"מורכבות" אינם מתרגמים במדויק את המונחים הלועזיים "קונפליקט" ו"דיאלקטיקה", אך הם מבטאים את המשמעות העיקרית שלהם הרלוונטית לענייננו, ובעיקר משקפים את ההבדלים ביניהם.

3 ראו לדוגמה: דן אבנון (עורך), **שפת אזרח בישראל**, ירושלים: מאגנס, 2006; פנחס שיפמן, **שפה אחת ודברים אחדים: עיונים במשפט, הלכה וחברה**, שער א, רמת גן: מכון הרטמן ואוניברסיטת בר־אילן, 2012).

4 ראו יהודה ברנדס, **יהדות וזכויות אדם: בין צלם אלוהים לגוי קדוש**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2013, עמ' 178–179.



א. גישת הסתירה (הדיכוטומיה)

המחזיקים בגישה זו סבורים כי המתח בין מעגלי הזהויות אינו ניתן ליישוב, ועל כן יש להכריע ביניהם באופן חד־משמעי וקטגורי. לתפיסתם, הזהויות האלה הן בינריות ומוציאות זו את זו, בבחינת "משחק סכום אפס", ועל כן נדרש להכריע ביניהן הכרעה ערכית ואידאולוגית. בעקבות הכרעה הכרחית זו תהיה תמיד זהות אחת שהיא החשובה והעליונה, ואילו האחרת תהיה תמיד משנית ותיסוג בכל מקרה שיש בו התנגשות ביניהן. הואיל וכך התשובה על השאלה איזה מעגל זהויות צריך להיות דומיננטי וגובר על רעהו היא ברורה וקבועה.

בגישה זו מחזיקים אנשים וקבוצות משני קצות הקשת החברתית והפוליטית בישראל:
מצד אחד מחזיקים בה גורמים מן המגזר החרדי, החרד"לי והדתי, הרואים בזהות היהודית עליונה וגוברת על כל זהות אחרת. סדר היום הערכי והמעשי שלהם ברור וחד־משמעי ונותן עדיפות ברורה ומתמדת לממד היהודי.

> הבה נכיר את האמיתות הפשוטות.
> אידיאולוגיות־היסוד הרווחות היום בעמנו שתיים בלבד הן – זו היהודית־מקורית, המשליטה על הכול את ה"ריבונו־של־עולם", וזו המערבית־"אוניברסלית" המשליטה על הכול את האדם. ישנם, אמנם, בעולמנו גוונים שונים באמונות ודעות ובאורחות חיים, כשחלקם מתהדרים בשמות חדשניים, משל ראויים הם להיקרא אידיאולוגיות־יסוד לעצמם – ואינם אלא הרכבות שונות של השתיים הללו, כשבדרך כלל, האחת מופנמת במידה עמוקה יותר והשנייה במידה רדודה יותר. [...]
> בין שתי האידיאולוגיות הללו אמנם קיימת חפיפה גדולה ואמיתית, שהרי אף האדם "צלם אלוקים" יש בקרבו, לדעת בהכרתו ("מצפונו") להבחין בין טוב לרע. אמת היא, למשל, שמקום נכבד יש לה לדמוקרטיה – כשיטת ממשל הוגנת – בתוך היהדות; [...] מבחינה זו, בוודאי מקדמת היהדות בברכה עמוקה את ההתעוררות הגדולה של רוח האדם בעידן המודרני ואת תנופת השאיפה לצדק ולשלום שהולידו את הליברליות המודרנית. ומכאן מחשבתם של רבים שניתן לעצב אידיאולוגיה מורכבת משתי אידיאולוגיות־היסוד גם יחד, בדרך זו או אחרת.
> אולם ניסיוננו מאשש את דעת רוב המניין ורוב הבניין של גדולי התורה בישראל, שלא תיתכן הרכבה ערכית־מהותית בין שתי האידיאולוגיות הללו. למרות החפיפה האמורה, עולם של אמונה ויראת־שמים ושל "קבלת עול מלכות שמים", השואף למרחבים אינסופיים של ידיעת אלוקים,

עולם שונה הוא מן המסד ועד הטפחות מעולם של "חירות שוויון ואחווה" ושל "איש כל הישר בעיניו יעשה" (נזכר, בין השאר, בדברים י"ב, 8) ולא כאן המקום לערוך את ההשוואה. עבורנו, השינוי הזה אף מביא בעקבותיו שינוי מקיף בתפיסת עצם זהותנו וייעודנו כיהודים. בסופו של חשבון, הרי שה"ליברליות" עוקרת את מה שעבור יהודים מאמינים ונאמנים מהווה את כל עיקר תכלית חייהם, אשר "עליה הורגנו כל היום", פשוטו כמשמעו, במשך אלפי שנים.

[שמואל יעקובוביץ', "שתי אידיאולוגיות: ועדין עם אחד", **רבגוני: מסגרת למחשבה ולזהות יהודית בזמננו** 2 (יולי 1998), עמ' 36-37]

מתוך ריאיון עם בני קצובר, ממנהיגי גוש אמונים:

בתקופה הזו אנחנו עומדים מול לחצים לא פשוטים מכל הכיוונים. הלחצים הם גם מהתקפות התקשורת והלחצים הפנימיים וגם הלחצים הבינלאומיים. הייתי אומר שכיום לדמוקרטיה הישראלית יש תפקיד אחד מרכזי והוא להיעלם מהשטח. הדמוקרטיה הישראלית סיימה את תפקידה והיא חייבת להתפרק ולהתכופף בפני היהדות. היום כל האירועים מנתבים להכרה שאין דרך אחרת אלא להעמיד במרכז את הענין היהודי, על פני כל ענין אחר, וזו התשובה לכל המצב והאיומים.

[שלום בער קרומבי, "העמדה לדיון באשמת ריגול מתאימה לרוסיה: בני קצובר, יו"ר ועד מתיישבי השומרון, בראיון מיוחד לבית משיח", **בית משיח** (מגזין חב"ד), ט' בטבת התשע"ב (4.1.2012)]

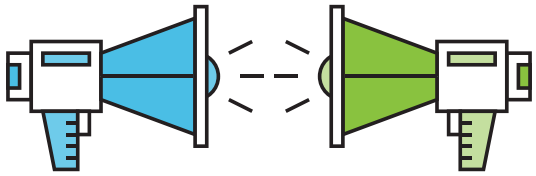
מקור נוסף בנושא זה ראו בנספח 1.

מצד שני מחזיקים בגישת הסתירה גורמים מן המגזר החילוני, המזוהים לעתים עם השמאל הרדיקלי, וגורמים שאינם יהודים. אלו וגם אלו רואים בזהות האוניברסלית עליונה וגוברת על הזהות היהודית הפרטיקולרית. סדר היום הערכי והמעשי שלהם ברור וחד־משמעי ונותן עדיפות ברורה ומתמדת לממד האוניברסלי והדמוקרטי.

לא נותר לי אלא לכתוב חיבור זה בניסיון נואש להשתחרר מלפיתת זהות דטרמינסטית עיוורת ומעוורת, הטומנת בחובה סכנות לעתידי ולעתיד כל יקירי [...] ייתכן שבסירובי להיות יהודי אני בעל חיים בסכנת הכחדה. בכך שאני עומד על כך שרק עברי ההיסטורי היה יהודי, שההווה היומיומי שלי, לטוב ולרע, הוא ישראלי, והעתיד המיוחל שלי ושל ילדי חייב להיות מודרך בעיקר על ידי עקרונות אוניברסליים פתוחים ונדיבים.

[שלמה זנד, **מתי ואיך חדלתי להיות יהודי? מבט ישראלי**, אור יהודה: כנרת־זמורה־ביתן, 2013, עמ' 20]

מקורות נוספים בנושא זה ראו בנספח 2.



ב. גישת הקונפליקט (השניות)

האוחזים בגישה זו ערים למתח העצום שבין שני מעגלי הזהויות ומתקשים לבחור ביניהם; לפעמים הם אינם מעוניינים לבחור. המצב הקיומי מבחינתם הוא של חיים מתמידים בתוך קונפליקט שפעמים רבות פתרונו המלא אינו אפשרי או אינו רצוי. גישה זו משקפת מציאות בחייו של כל אדם, שבה יש מצבים של קונפליקטים בין ערכים שלא ניתן, ולא נכון, לוותר על אף לא אחד מהם בשל חשיבותו. במצבים כאלו אנשים נדרשים להכרעה ולקביעת המידתיות הראויה לכל ערך בהתאם לסיטואציה או להקשר.

לעומת גישת הסתירה, בגישת הקונפליקט אין רצון, או יכולת, לקבל הכרעה ברורה ועקבית באשר למעגל הזהויות הדומיננטי. מה שיש הוא עיסוק תמידי בקונפליקט ביניהם. כאשר יש צורך בהכרעה לצד זה או אחר, היא נעשית לעתים בחוסר בררה ותמיד מתוך דו־ערכיות. הגישה מתאפיינת בתפיסת המציאות כמכלול של דילמות לא פתורות ושל מעגלי זהויות, פנימיים וחיצוניים, המסוכסכים תדיר זה עם זה.

גישת הקונפליקט מאפיינת פעמים רבות אנשים שנמצאים על הגבול שבין שתי קבוצות זהות, למשל חרדים־מודרנים או דתיים־מודרנים, או אנשים שעברו מקבוצה אחת לאחרת, למשל דתל"שים (דתיים לשעבר).

מתוך ריאיון עם ד"ר רבקה נריה בן־שחר, מרצה במכללת ספיר, חוקרת קהילת האמיש בארצות הברית:

מה לגבי הלכות צניעות?

הצניעות אצלם קיימת גם לגבי גברים וגם לגבי נשים. את צריכה להיות מכוסה מכף רגל ועד ראש כל הזמן. אני מורידה את כיסוי הראש בבית, הן ישנות איתו אפילו בלילה.

את חושבת שטוב להן, לנשות האמיש?

היו לי איתן שיחות רבות על כך, ואני מקנאה במצבן הנפשי. תראי, בעולם הפוסט־מודרני הזה, הכול כך מורכב. מה, אני מאושרת? את יודעת באיזו שלוות נפש מארי חיה? היא עובדת כל כך קשה וכל כך טוב לה. היא בטוחה שהיא עושה את הדבר הנכון. הלוואי שאני הייתי יודעת שאני עושה את הדבר הנכון.

בתור אשה מאמינה את אמורה להיות מסוגלת להזדהות עם התחושה הזאת.

כן, אבל אני אשה מאמינה בחברה מודרנית, באקדמיה, ואני חיה בקונפליקטים בלתי נתפסים.

והאמונה, כעיקרון מארגן, לא מקלה על חייך?

לא בדיוק. את יודעת, אני מלמדת פמיניזם רדיקלי, וכשאני מסבירה לסטודנטים שלי על שליטת הגברים בנשים באמצעות גוף ולבוש ומיניות, תמיד עולה השאלה איך זה מסתדר עם סגנון הלבוש שלי ועם חיי, והתשובה היא שזה לא מסתדר. אני חיה בקונפליקט. לכן אני מכנה את עצמי שומרת מצוות פמיניסטית.

ולא דתייה או חרדית.

לא. אני שומרת מצוות בהקפדה, ואני פמיניסטית בהקפדה, וכל בוקר, כשאני חובשת את הכיסוי הזה על הראש שלי, זה מתנגש. יש כאן כפייה גברית על גוף נשי, אבל אני שומרת מצוות, ולכן אני אעשה את זה ואכניע את עצמי. אני בוחרת לחיות בדיסוננס. תחשבי שהרבה יותר קל לחיות בדיסוננס מאשר לבחור לוותר. מה, אני אוותר על הדתיות העמוקה שלי? על המשפחה שלי, על אורח חיי? אז אני לא בוחרת.

אבל את כן בוחרת באמונה. בכיסוי הראש.

אני חובשת כיסוי על הראש וחיה פמיניזם רדיקלי, אבל אם היו אומרים לי לבחור בין הדת לאקדמיה, אני לא יודעת מה הייתי עושה.

[איילת שני, "אני בשיחה", **מוסף הארץ**, 1.3.2014]

יש לומר אחת ולתמיד ובקול רם וברור: הקונפליקט בין עולם הערכים המוסרי של האדם ובין התורה כפי שהוא מבין אותה איננו חולשה, איננו חנופה, איננו כניעה. זהו עימות דתי שימיו כימי אברהם אבינו מול הקב"ה העומד להחריב את סדום, והוא נמשך עד ימינו. [...] כאשר אני נתקל במקורות יהודיים המתארים לא־יהודים ונשים באופן שלילי, לבי כואב. אך אינני מעוניין לטשטש את הקונפליקט. אדרבה: זוהי התורה שלי, ואיתה אני מתמודד. וההתמודדות הזו, והסתירות והקשיים שהיא מביאה, הם חלק בלתי נפרד מעולמי הדתי. לא ניתן לטייח את הקונפליקט הזה, וגם לא לראות אותו ככניעה חלשה למוסר המערבי המעוות [...] כדאי וצריך להפסיק להתפתל. יהיה זה חסר כנות להציג יהדות סכרינית, מתקתקה, נעימה לאוזן, שתערב לחיך כולנו ותאפשר חיים דתיים הרמוניים ונינוחים, משופעים במקורות ש"מסתדרים היטב". לא. יש להודות בפה מלא שהסתירה קיימת, שלא תמיד ניתן לפתור אותה, ושההצדקה האוטומטית של ציוויי התורה כמבטאים את הטוב והנעלה מבחינה מוסרית (כי לא תמיד זה כך, וחשוב לזכור את זה) חמורה בדיוק כמו התעלמות מן התורה והכתרתה כלא רלוונטית.

[אריאל הורביץ, "כן, יש קונפליקט (בתגובה ל'רבנים במלכוד' מאת אורי קירשנבום, גיליון פרשת כי תבוא)", **מוסף מקור ראשון**, 19.9.2014]

מקורות נוספים בנושא זה ראו בנספח 3.

ג. הגישה הדיאלקטית (גישת המורכבות)

האוחזים בגישה זו מכירים במתח המתמיד שבין שני מעגלי הזהויות, אך לא רואים בו איום אלא בעיקר הזדמנות לחיים בתוך דילמות מפרות. חוויית המפגש בין שני עולמות תרבות שונים זה מזה נתפסת לא רק ככורח אלא גם כערך, ובוודאי כסוג של חוויית חיים חיובית וחשובה לכל אדם ואזרח מעורב בקהילה. אף שברור שהמפגש בין העולמות אינו קל וטומן בחובו חששות, מתחים וקשיים רבים, הדואליות בין העולם היהודי־פרטיקולרי לעולם הדמוקרטי־אוניברסלי אינה נתפסת כיוצרת קושי. ולא זו בלבד: שלא כמו בגישת הקונפליקט, הרואה בדואליות בעיקר קושי, הגישה הדיאלקטית רואה בדואליות דווקא פתח ללמידה, התבגרות, הצפה של מורכבות והפריה הדדית. הגישה הדיאלקטית רוצה להימנע מטשטוש המתחים, ועל כן היא אינה מנסה להציג רק את הפן הדמוקרטי־הומניסטי ה"יפה" של היהדות (בניגוד לגישת ההלימה שתוצג להלן). אבל היא גם אינה מעוניינת לתת למתחים להשתלט על השיח ולעשותו מקוטב ועל ידי זה להפוך את הקונפליקט הלא פתיר לחוויית החיים המעצבת, לתופעה החברתית העיקרית ולמסקנה הפוליטית המובילה. אנשי הגישה הדיאלקטית שואפים לבחון ולבדוק לעומקם את המתחים בלי להתעלם מהם או לייפותם, אך גם בלי לתת עדיפות קבועה ועליונות לשום מעגל זהויות.

שני הנתיבים מוצגים כשני נתיבים מקבילים שאינם נפגשים אלא מתנגשים – הנתיב של "צלם אלוהים", שהוא יסוד תפיסת זכויות האדם, והנתיב של "ממלכת כוהנים וגוי קדוש", המגביל ומצר את הערכים האנושיים האוניברסליים.

כיצד מתמודדות התורה וההלכה עם המתח שבין שני הנתיבים או שתי מערכות החיים המנוגדות? הנחת היסוד היא שלא מדובר במתח ובסתירה שבין התורה לבין תרבות חיצונית וזרה לה, אלא במתח פנימי הנובע מקיומם של שני מוקדים הניצבים זה בצד זה בתורה עצמה. ההתמודדות וההכרעה בין שני קטבים מנוגדים היא נשמת אפה של המחשבה התלמודית. היא מבוססת על גישת "אלו ואלו דברי אלוהים חיים" – שני הצדדים הם אמת, ואי־אפשר להכריע ביניהם הכרעה מוחלטת וכללית. [...] לפי הגישה הדיאלקטית אין מקום לומר שהערכים ההומניסטיים הם ערכים מטה־הלכתיים המשפיעים על פסיקת ההלכה, כפי שמתואר לפעמים בחיבורים העוסקים בפילוסופיה של ההלכה. בעיניי, הערכים ההומניסטיים האוניברסליים הם חלק מגופה של ההגות וההלכה היהודית המקורית, והמפגש המפרה והמאתגר בינם לבין ערכי הקדושה של עם ישראל וייחודו מתקיים בדרך הטיפול המעשית, הקונקרטית והפרטנית האופיינית לשיח ההלכתי, מימי התלמוד ועד זמננו.

כבכל דור ודור גם החברה היהודית והישראלית בת זמננו נדרשת למצוא מחדש את האיזונים הנכונים בין האוניברסלי לפרטיקולרי, בין האנושי ללאומי.

[יהודה ברנדס, **יהדות וזכויות אדם: בין צלם אלוהים לגוי קדוש**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2013, עמ' 12–13]

גישתי היסודית היא, כי חשוב להתאמץ ולהעניק משמעות להעדפתם הברורה של רוב תושבי ישראל כי מדינתם תהיה דמוקרטית, אך תתייחד גם ביהודיותה. [...] גישה התחלתית זו דוחה עמדות הנוקטות מלכתחילה דחייה של אפשרות השילוב, וקוראות להעדפה חד־משמעית של אחד הקטבים. [...]

בחירתי לעסוק באפשרויות של שילוב בין דמוקרטיות ליהודית מבוססת על ניתוח פוליטי המראה כי השילוב אפשרי, ועל המסקנה הנורמטיבית כי הוא ניתן להצדקה, ואולי אף עדיף על חלופות סבירות. אבל חשוב להדגיש כי למרות שהשילוב אפשרי, הוא אינו מובן מאליו. כפי שראינו, בשני השסעים – הפנים־יהודי והיהודי־ערבי – מתגלעים סדקים בלכידות החברתית, שהיא תנאי מרכזי ליציבות השילוב. [...] מציאת פתרון לבעיותיה הקיומיות של ישראל כרוכה במודעות למורכבות המתח בין יהודיות לבין דמוקרטיות. מודעות כזו יוצרת אמנם קשיים חדשים, אך בעיקרה היא חיובית. רק מודעות זו תסייע באיתור כיווני פתרון ממשיים.

[רות גביזון, **ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית: מתחים וסיכויים**, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, 1999, עמ' 150–151, 157]

מקורות נוספים בנושא זה ראו בנספח 4.

ד. גישת ההלימה (ההרמוניה)

הנוקטים גישה זו מנסים למצוא בכל דרך אפשרית את האזורים שיש בהם הלימה והשלמה בין שני מעגלי הזהויות ומבקשים להדגיש אותם כחוויית חיים מכוננת וכשאיפה מעשית. בגישה זו יש לעתים נטייה לטשטש אזורי מתח וסתירה בין מעגלי הזהויות, או אפילו להתעלם מהם, מתוך בחירה נורמטיבית מודעת שמטרתה יישוב הקונפליקטים. המחזיקים בתפיסה זו אינם חסרי מודעות למתחים ולקונפליקטים בין הזהויות, אבל לנוכח תפיסת עולמם הם מעדיפים, ובוחרים במודע, להתמקד במאחד ובמשותף ביניהן ולהדגיש אותם.

הצו הציוני הוא – מדינה יהודית ודמוקרטית. בלי סתירות. זהו צו ציוני הניתן למימוש, ברמת החוק, החוקה והמדיניות של הממשלה. במדינה דמוקרטית אין אפליות בין אזרח לאזרח. כמו שלא צריכות להיות אפליות בין דתי, חילוני, גבר, אישה, כך גם לא בין יהודי לערבי.

[אסא כשר, "השאיפה: מדינת היהודים הדמוקרטית", בתוך: **מחשבות ישראל: שיחות עם הוגים וסופרים על יהדות, ציונות וישראליות**, תל אביב: ידיעות אחרונות והסוכנות היהודית לארץ ישראל, 2003, עמ' 294]

ניתן, אם כן, לסכם ולומר שאין סתירה בין המושגים הלכה ודמוקרטיה. או בין מדינה יהודית לדמוקרטית, כיוון שלא יכולה להיות סתירה בין מושגים השייכים לקטגוריות שונות ביותר. מצד אחד ההלכה, שהיא מערכת גמישה של ערכים, היונקת מסמכות עליונה אך משאירה מרחב לשינויים ולדינמיקה. מצד שני הדמוקרטיה, שהיא כלי שמשרת את הערכים. לכן, ברמה הפילוסופית אין, לדעתי, כל סתירה בין המושגים הללו. באופן שנגדיר את המושג "יהודית", כך ישרת אותו הכלי הדמוקרטי.

[דניאל שפרבר, "דמוקרטיה והלכה: בין כלים לערכים", בתוך: עמיחי ברהולץ (עורך), **דרך ארץ, דת ומדינה: אסופת מאמרים והרצאות בנושא יהדות, שלטון וערכים דמוקרטיים**, ירושלים: משרד החינוך, בית מורשה ויסודות, תשס"ב, עמ' 45]

תפיסה חוקתית ראויה מחייבת ניסיון להשגת השלמה והרמוניה בין ערכים אלה [...] [תפיסה ה] שואפת למצוא את המאחד והמשתף, תוך מניעתם של ניגודים וצמצום נקודות החיכוך. על כן ציינתי כי "הדיבור 'יהודית ודמוקרטית' אינו כולל בחובו שני ניגודים, אלא השלמה והרמוניה" [...] אכן עלינו לחפש את המשותף והמאחד ולא את המפריד והמבדיל. יש לשאוף למציאת "מכנה משותף" ו"סינתיזה" בין הערכים של מדינה יהודית לבין הערכים של מדינה דמוקרטית.

[אהרן ברק, **פרשנות במשפט**, כרך שלישי: **פרשנות חוקתית**, ירושלים: נבו, תשנ"ד, עמ' 338]

מקורות נוספים בנושא זה ראו בנספח 5.

ארבע הגישות שהצגנו מאפיינות קבוצות בחברה ואנשים כפרטים. ואולם חשוב לזכור כי הקטגוריות שפורטו כאן קובצו יחד על מנת ליצור בהירות תאורטית, אבל בני האדם מורכבים הרבה יותר. כך למשל, אדם או קבוצה כלשהם יכולים להחזיק בתקופות שונות בגישות שונות, או אפילו בגישות שונות כלפי נושאים שונים באותה נקודת זמן.

ארבע הגישות עוסקות בתרבות השיח בחברה הישראלית - שיח של כל אדם בתוך עצמו ושיח בין אנשים וקבוצות. כדי להמחיש את ארבע הגישות אפשר להשתמש במטפורה של שיחה.

גישת הסתירה: מצב שבו אין מדברים, אין שפה משותפת, התעלמות.

גישת הקונפליקט: מצב שבו צועקים זה על זה.

הגישה הדיאלקטית: מצב שבו משוחחים זה עם זה, לעתים בלהט.

גישת ההלימה: מדברים בקול אחד.

לפניכם טבלה מסכמת של ארבע הגישות. אתם מוזמנים להוסיף עוד תבחינים (קריטריונים) על אלה המוצגים כאן.

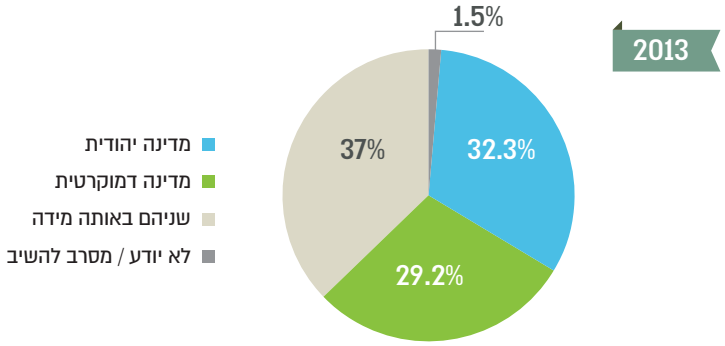
	גישת הסתירה	גישת הקונפליקט	הגישה הדיאלקטית	גישת ההלימה
האם יש מעגל זהות חשוב יותר ממשנהו? כיצד יש להכריע בעניין?	בהחלט. ההכרעה ברורה לטובת אחד ממעגלי הזהות	קשה להכריע בשאלה	אין רצון להכריע בשאלה	שניהם שווים בערכם ולכן אין צורך להכריע כלל
מהן חוויות החיים הרגשיות הנוצרות לנוכח המפגש שבין מעגלי הזהות?	קיטוב, ניכור, דחייה	קושי (נחווה כשלילי)	אתגר (נחווה כחיובי)	נינוחות, הרמוניה
מהו היחס לדילמות בעניין זהות?	מודעים לקיומן אך מתרחקים מהן על ידי הכרעה חד־משמעית	חווים אותן יום־יום כעניין קיומי ומערער	חווים אותן יום־יום כעניין מפרה ומצמיח	מכחישים את קיומן או ממעיטים בערכן

המפגש בין יהדות לדמוקרטיה בחברה הישראלית
נתונים מחקריים

א. מדד הדמוקרטיה הישראלית

מדי שנה בשנה מוצגות בסקר מדד הדמוקרטיה הישראלית שאלות הנוגעות לאיזון, או אי־איזון, במדינת ישראל בין הרכיב היהודי לרכיב הדמוקרטי. השאלון מבקש לבדוק בקרב הציבור היהודי איזה משני הרכיבים – הדמוקרטי או היהודי – חשוב בעיניו יותר או שאולי דווקא ההגדרה המשולבת של המדינה – "יהודית ודמוקרטית" – היא המועדפת. עורכי המחקר מציינים כי הם שבים ומציגים את השאלה בכל שנה, אף שידוע להם כי רבים חושבים שאין כלל סתירה בהגדרה המשולבת ולכן סבורים שעצם השאלה מיותרת או מעוררת מחלוקת שלא לצורך.

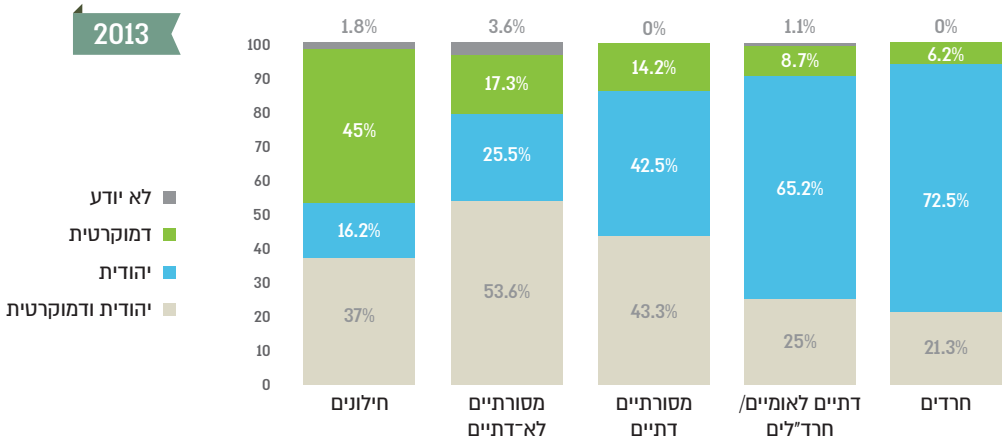
במדד של שנת 2013 נמצא כי הציבור היהודי נחלק כמעט שווה בשווה בין התומכים בגישה המשולבת "יהודית ודמוקרטית" (37%) לבין המעדיפים את הרכיב "מדינה יהודית" (32.3%) והמעדיפים את הרכיב "מדינה דמוקרטית" (29.2%).[5] החוקרים מעירים כי ההעדפה של שילוב הרכיבים "יהודית ודמוקרטית", שזכתה בעבר ליתרון ברור על פני שתי האפשרויות האחרות, נמצאת בירידה מתמדת בשנים האחרונות (מ־48.1% ב־2010 ל־37% ב־2013), לעומת עלייה בשיעור התומכים ברכיב "דמוקרטית" בלבד (מ־17% ב־2010 ל־29.2% ב־2013). בהעדפה לרכיב "מדינה יהודית" לא היו שינויים ניכרים.



5 כל הנתונים מתוך: תמר הרמן, אלה הלר, ניר אטמור ויובל לבל, **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2013**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2013, עמ' 84–95.

הפרשנות שעורכי המדד מציעים לממצאים אלו היא שהציבור מקטב את דעותיו לכיוון של העדפה ספציפית ("יהודית" או "דמוקרטית"), ולא של שילוב, בגלל הבעייתיות המתגלה שוב ושוב בשילוב זה, מבחינה עקרונית ומעשית.

עוד נמצא במדד שיש קשר הדוק בין ההעדפות בשאלה זו לבין מידת הדתיות: החילונים מעדיפים במובהק (45%) את הרכיב "דמוקרטית", החרדים והדתיים־לאומיים/חרד"לים מעדיפים במובהק את הרכיב "יהודית" (72.5% ו־65.2%, בהתאמה), ואילו בקרב המסורתיים הלא־דתיים יש העדפה ברורה לשילוב "יהודית ודמוקרטית" (53.6%).



בפילוח לפי משתנה הגיל מצאו החוקרים שבקרב קבוצת הגיל 18-24 התמיכה ברכיב "יהודית" גבוהה מאוד (41.9%), והיא עולה על התמיכה ברכיב "דמוקרטית" (23.3%) או בשילוב של הרכיבים "יהודית ודמוקרטית" (33.3%). ממצאים אלו מוסברים בכך שבקבוצות גיל אלו יש רבים יותר המגדירים את עצמם חרדים או דתיים מבקבוצות הגיל המבוגרות יותר.

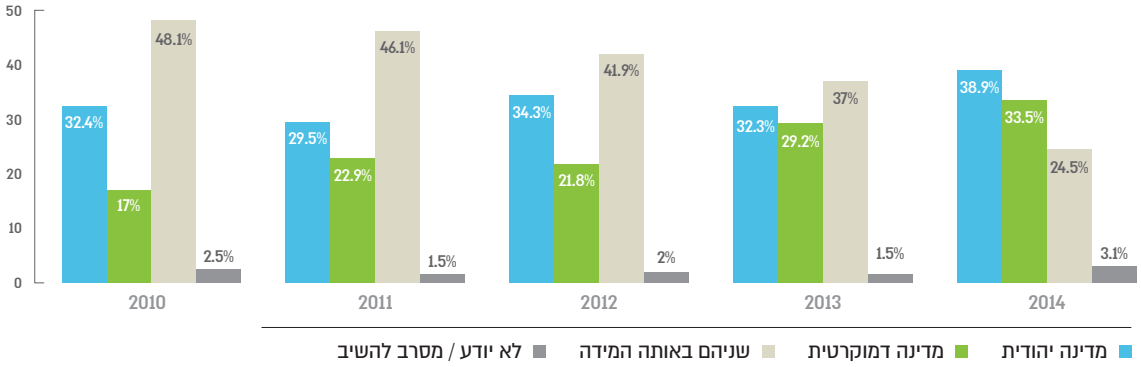
על השאלה "האם, לדעתך, מדינת ישראל יכולה או לא יכולה להיות באותו הזמן גם מדינה יהודית וגם מדינה דמוקרטית במלוא מובן המילה?" ענו רוב גדול בקרב היהודים בחיוב (74.8%). ואולם מפילוח לפי מידת הדתיות עלה כי התמיכה גבוהה במיוחד בקרב המסורתיים הדתיים והמסורתיים הלא־דתיים (85.2% ו־80%, בהתאמה), ונמוכה יותר בקרב החילונים מצד אחד (68.6%) ובקרב הדתיים־לאומיים/חרד"לים והחרדים מצד שני (67.1%).

2013

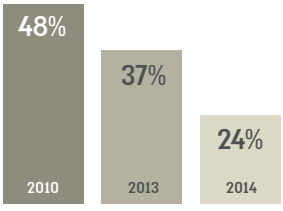
בטוחים שישראל יכולה להיות גם דמוקרטית וגם יהודית	
חילונים	68.6%
מסורתיים לא־דתיים	80%
מסורתיים דתיים	85.2%
דתיים לאומיים / חרד"לים	67.1%
חרדים	67.1%

בסקר מדד הדמוקרטיה הישראלית לשנת 2014 התברר כי חל פיחות ניכר בשיעור התומכים באפשרות לשילוב שוויוני בין ערכים יהודיים לדמוקרטיים: שיעורם של התומכים בשילוב ירד מ־48% בשנת 2010 ל־24% בלבד בשנת 2014. עורכי הסקר מזהים מגמת ירידה מתמשכת בתמיכת הציבור בהגדרה הכפולה ("יהודית ודמוקרטית") והתחזקות של ההגדרות הנשענות על יסוד אחד בלבד (מה שהם מכנים "הקטגוריות הבינריות" – "יהודית" או "דמוקרטית").[6]

ישראל מוגדרת גם מדינה יהודית וגם מדינה דמוקרטית. אישית, איזה חלק מההגדרה הזו חשוב לך יותר?
(מדגם יהודים; לפי שנים)



מייחסים חשיבות זהה לערכים "יהודית" ו"דמוקרטית"



ב. מחקר הנוער הישראלי של קרן אברט

מחקר של קרן אברט שפורסם בשנת 2010 מעלה כי לבני הנוער היהודים בישראל עמדות מגוונות ומורכבות בשאלות רבות, ובכללן בשאלת היחס שבין הזהות היהודית לזהות הדמוקרטית.[7]

בכל הקשור לסוגיית המתח שבין האופי היהודי לאופי הדמוקרטי של המדינה נמצא כי חלו שינויים ניכרים ב־15 השנים שקדמו למחקר וכי חשיבות הדמוקרטיה כיעד לאומי פחתה לעומת חשיבות האופי היהודי. כך,

6 כל הנתונים מתוך: תמר הרמן, אלה הלר, חנן כהן, גלעד בארי ויובל לבל, **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2014**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2014, עמ' 75–78.

7 הגר צמרת־קרצ'ר (עורכת), **גם וגם: סתירות בזהות בקרב צעירים בישראל, מחקר הנוער הישראלי השלישי של קרן פרידריך אברט: שינוי בעמודת לאומיות, חברתיות ואישיות**, הרצליה: בהוצאת ד"ר ראלף הקסל וד"ר רובי נתנזון, דצמבר 2010. הנתונים לקוחים מתוך המאמר "מגמות לאורך זמן", מאת פרופ' אפי יער ויסמין אלקלעי, עמ' 139–255.

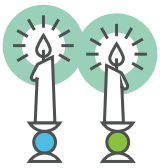
בסקר שביקש מהמרואיינים לדרג את 8 המטרות החשובות ביותר למדינה לדעתם, בשנת 1998 בחרו 26% בדמוקרטיה כיעד החשוב ביותר למדינה (מקום שני), ב־2004 בחרו בו 17% (מקום שני), ואילו ב־2010 בחרו בו 14.3% בלבד (מקום שלישי). היהודיות כיעד לאומי ניצבה ב־1998 במקום השלישי (18%), אך במרוצת השנים התחזק מעמדה, ובשנת 2004 היא דורגה במקום הראשון (26%) וכך גם בשנת 2010 (33%). החוקרים מזהים בנתונים אלו, ובאחרים, שחיקה בחשיבות של ערכים דמוקרטיים והתחזקות בחשיבות של ערכים יהודיים. ואולם חשוב לומר בעניין זה כי הסקר מציג את שני סוגי הערכים כמוציאים זה את זה.

בפילוח מגדרי של הממצאים לא נמצאו הבדלים גדולים בין נשים לגברים. לעומת זאת בניתוח של השפעת הגורם הדתי נמצאו הבדלים ניכרים בין חילונים - המעניקים לדמוקרטיה כערך החשוב ביותר את המקומות הראשון או השני; למסורתיים - מקום שני או שלישי; לעומת דתיים - מקום שני או רביעי, אך בפער ניכר מול חשיבות האופי היהודי של המדינה; וחרדים - אחוזים מעטים בלבד. מעבר להבדלים הללו, בכל ארבע הקבוצות התרחש בשנים 1998–2010 תהליך דומה של פיחות בחשיבות היחסית של הדמוקרטיה: החילונים – מ־32.7% ל־21.2%; המסורתיים – מ־22.1% ל־15.5%; הדתיים - מ־21.9% ל־6.0%; והחרדים – מ־3.8% ל־1.4%.

אמנם מצטיירת כאן תמונה דיכוטומית, ובכל זאת החוקרים טוענים כי בהסתכלות כוללת –

> אל מול העולם המשתנה והקטגוריות הארכאיות שמחלקות את עולמם, הם [בני הנוער] בוחרים ב"גם וגם". גם מדינה יהודית וגם מדינה דמוקרטית [...] בתוך הפורמט של סקר המגביל את טווח התנועה בעמדות – מתגלים בני הנוער בישראל כבעלי תפיסות סותרות כביכול. אך מה שלנו המבוגרים נראה כסתירות, עבורם מתחבר לתמונת עולם שונה המורכבת מרסיסי הקטגוריות המיושנות, תמונה שמתאימה יותר למציאות הכאוטית – שבה ההגדרות משתנות חדשות לבקרים כמו גם האפשרויות העומדות בפניהם – ובמקביל הסיכונים (עמ' 35).

הגישות שהוצגו כאן נובעות מזהות אישית ומתפיסת עולם אישית או מהשקפה הקשורה להשתייכות לקבוצה. ואולם לזהויות אלו יש השפעות ברורות על הזהות הקולקטיבית של הציבור, וכאשר מדובר במדינת ישראל – גם על אופייה של המדינה. במילים אחרות, לכל אחת מהגישות הערכיות הללו יש לא רק היבטים אישיים הנוגעים לתפיסותיהם ודרכי חייהם של פרטים וקהילות, אלא גם תרגום פוליטי בשדה הציבורי בישראל. אמנם אין חפיפה מלאה בין ארבע הגישות לבין עמדות פוליטיות או מפלגתיות מסוימות, אבל בסוגיות שעל סדר היום הציבורי במדינה ניתן לאתר את העמדות השונות הנגזרות מארבע גישות יסוד אלו. נדגים זאת בשאלות של היחס לדמותה של השבת במרחב הציבורי, לדיני הנישואים ולהמנון המדינה.



סוגיה לדוגמה מס׳ 1: דמותה של השבת

דמותה ואופייה של השבת במרחב הציבורי בישראל נתונים במחלוקת מאז הקמת המדינה. האוחזים ב**גישת הסתירה** מהצד החרדי או הדתי מעוניינים באכיפה מרבית של שמירת השבת על פי ההלכה על ידי המדינה וחוקיה; והאוחזים ב**גישת הסתירה** מהצד החילוני אינם מעוניינים בכל כפייה מדינתית על דמותו של יום המנוחה. אחדים מהאוחזים ב**גישת ההלימה** מוצאים בטעמי המצוות של השבת ההלכתית חפיפה לטעמים הומניסטיים ומודרניים, כגון הצורך להבטיח יום מנוחה שבועי לכל אדם עובד. הצעות פשרה למיניהן (כגון אמנת גביזון־מדן[8]) הן ניסיון מודע לקבוע כללי התנהגות מחייבים שישקפו את **הגישה הדיאלקטית**: סגירת בתי עסק ומסחר ומתן האפשרות לפתיחת מוסדות תרבות. אופייה של השבת במרחב הציבורי לפי אמנה זו לא יהיה תוצאת מאבק של "משחק סכום אפס", אלא אימוץ של חלק מערכיו של כל צד במחלוקת המתיישבים ככל האפשר עם ערכי הצד האחר בד בבד עם ויתורים משני הצדדים.

להלן דוגמאות מתוך דיונים על אופייה של השבת בישראל שממחישות את הגישות השונות.

גישת הסתירה

בראיון מזכיר הרב רונצקי את הרעיון [המיועד לחילונים] לבלות שבת במשפחה "אמונית". בשבת החילונית הוא מזלזל: "שבת חילונית?... עם כל הכבוד. לראות טלוויזיה ביחד? ללכת לפאב?" ואכן, בצה"ל של היום כל חייל חילוני ימצא את עצמו מתישהו נאלץ "לעשות שבת" במשפחה דתית, ואיש אינו חושב ליישם אירוח הפוך. עכשיו רונצקי רוצה להרחיב את מעגל ההשפעה גם לבני נוער, ולעשות למערכת החינוך את מה שעשה לחיל החינוך. אין מדובר באופן רשמי בהחזרה בתשובה – רק ברצון לחשוף ילדים לערכים הנפלאים של היהדות הדתית, שהם כמובן (זה ברור מדברי רונצקי) נעלים יותר מאלה החילוניים. אבל החזרה בתשובה זה לא [...] והנה עשינו עוד צעד לקראת מדינה דתית מיסיונרית. לא נורא, אומר לעצמו החילוני המצוי, קצת "יידישקייט" אף פעם לא הזיק. ובאמת השבת שלהם ערכית יותר מהשבת שבה אני נח, מטייל, רואה טלוויזיה...

8 יואב ארציאלי, **אמנת גביזון־מדן: עיקרים ועקרונות**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה וקרן אבי חי, 2003.

> וכך גם מתחזק האופי היהודי של ילדי, ובעקבות כך של המדינה. זאת אולי הטרגדיה הגדולה ביותר של החילונים: שהם באמת קנו, כתוצאה של עשרות שנות חינוך ואידיאולוגיה, את התזה שהם נחותים תרבותית ו"ערכית".
>
> [רם פרומן, "הטרגדיה של החילונים", **הארץ**, 26.5.2013]

גישת הקונפליקט

> מול חופש התנועה שהיא זכות יסוד חשובה, עומדת "שבת קודש", שהיא חובתו וזכותו הכמעט אבסולוטית של עם ישראל [...] אבל לאמתו של דבר אין כאן התמודדות כלל בין "חופש התנועה" לבין השבת. אין איש [...] מבקש לשלול או לבטל חופש זה מן העותרים או מכל אדם. ההתמודדות היא בין פגיעה קלה ביותר בחופש התנועה, אי־נוחות קלה, ובין פגיעה אנושה ברגשותיהם ובאורח חייהם של הציבור המקומי [החרדי].
>
> [דעת המיעוט של השופט צבי טל פרשיית **כביש בר אילן**, בג"ץ 5016/96, **חורב ואחרים נ' שר התחבורה ואחרים**, פ"ד נא(4) 1, 147]

הגישה הדיאלקטית

באמנת גביזון־מדן מוצע בעניין השבת כי "יום השבת הוא יום המנוחה הרשמי בישראל. אנשים לא יועסקו ולא יידרשו לעבוד בייצור, במסחר ובשירותים בשבת. תרבות, בידור ותחבורה במתכונת מופחתת יקוימו לפי הצורך".[9]

פרופ' רות גביזון מסבירה את הסכמתה לכך:

> הַסכמתי, כחופשייה, להגבלות מסוימות בשבת, אינה נובעת מכפייה דתית. הטעם שלי להסכים – בהיותי אישה יהודייה חופשייה החיה במדינה שרוצה לשמור את תרבותה הציבורית יהודית־עברית – הוא רצוני העצמאי בביטוי בולט ומשמעותי של ייחוד השבת בפרהסיה הישראלית. אני מקבלת לכן, שיש פה הגבלת חירות מטעמים תרבותיים (עמ' 42).

---

9 **שם**, עמ' 11.

הרב יעקב מדן מסביר את הסכמתו לכך:

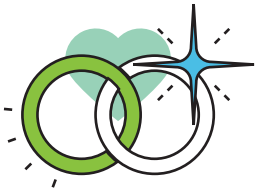
בהיותי שומר מצוות, מוסכם עליי שערכי קיומה של השבת במישור הציבורי אינם יכולים לבטל, לפחות מבחינה מעשית, את הערך של כיבוד חופש הפרט לנהוג על־פי דרכו ואמונתו בשבת, או בכל תחום אחר השנוי במחלוקת. עם זאת, אינטרסים כלכליים של גופים מסחריים יידחו מפני השבת – ומפעלים ומוסדות מסחריים יהיו סגורים בשבת [...] אני מודע לחששות מפני העתיד לבוא, אם תאומץ ההצעה בעניין השבת (המחיר הכבד, במונחי שמירת שבת). שקלתי אותם היטב, ומנגד בחנתי את החשש מפני עתיד שבו אין אנו עושים דבר כדי להגיע להסכם עם החילונים ונותנים לדברים להתגלגל מעצמם. החששות כבדים בשני המצבים. אני סבור שהחששות בהשארת המצב כבדים ומוחשיים יותר (עמ' 44-45).

הרחבה על אמנת גביזון־מדן ראו בנספח 6.

גישת ההלימה

קביעת יום המנוחה ליהודים בשבת מגשימה את ערכיה של המדינה כמדינה יהודית ודמוקרטית. שני ערכים אלה משתלבים בהרמוניה מלאה בחוק הנדון [חוק שעות עבודה ומנוחה]. ליום מנוחה לעובדים מטרה סוציאלית וחברתית, ואילו היהדות, שהנחילה לאנושות את הקונספציה של יום המנוחה השבועי, קידשה את יום השבת כיום המנוחה של בני העם היהודי.

[השופטת דליה דורנר, בפסק דין ע"פ 1003/00, **חברת הנדימן נ' מדינת ישראל, משרד העבודה והרווחה**, פד"ע לח 262]



סוגיה לדוגמה מס׳ 2: דיני נישואים בישראל

כמעט מאז הקמתה מתנהל בישראל שיח ציבורי בשאלה ה**חברתית־ערכית** כיצד צריכים להיראות טקסי נישואים יהודיים, וכן בשאלה ה**פוליטית־משפטית** מה צריכים להיות דיני הנישואים שהמדינה קובעת ומחייבת בהם את אזרחיה. סעיף 2 לחוק שיפוט בתי דין רבניים (נישואין וגירושין), התשי"ג-1953, קובע כי "נישואין וגירושין של יהודים ייערכו בישראל על פי דין תורה", וקביעה זו, על נגזרותיה, השפעותיה על חיי המעשה ופרשנויותיה בפסיקה – נתונה במחלוקת מתמשכת.

אנשים חלוקים בדעותיהם הן בשאלת הבחירה האישית־משפחתית כיצד לערוך את טקסי הנישואים – האם על פי ההלכה? – והן בשאלה הפוליטית מה צריך להיות אופייה של הרגולציה המדינתית – האם המדינה צריכה, או יכולה, לחייב בחוק אופי הלכתי לנישואים?

האוחזים ב**גישת הסתירה** מהצד היהודי־פרטיקולרי רואים רק דרך אחת לקיום טקסי נישואים, דרכה של ההלכה האורתודוקסית. הם תומכים את טענותיהם גם בשיקולים הלכתיים שלפיהם אובדן שליטת המדינה על הנישואים עלול לגרום תוצאות קשות, החמורה שבהן – ריבוי ממזרים. מלבד זאת הם מדברים על ערכים לאומיים של אחדות העם ועל כך שכינון נישואים אזרחיים יפגע באחד מסמליה של מדינת ישראל כמדינה יהודית. ההשתמעות הפוליטית של עמדה זו היא שההלכה היהודית צריכה לגבור על כל שיקול אחר בעניין ושדיני המדינה צריכים להכפיף את עצמם אליה, בשל החשיבות של אחדות העם וכמתבקש מזהותה היהודית של המדינה.

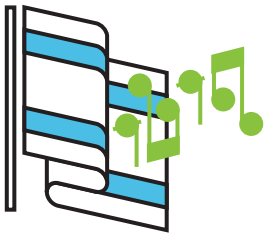
לעומתם, האוחזים ב**גישת הסתירה** מהצד החילוני־אוניברסלי אינם רוצים כל קשר מחייב לדת או להלכה בטקסי הנישואים שלהם. הטענה הפוליטית הנובעת מכך היא שיש לשנות את החוק ולאפשר נישואים אזרחיים, ובכל מקרה אין לאפשר מצב שהמדינה כופה בו על אזרחיה דינים דתיים־הלכתיים הסותרים את עקרונות החירות השוויון. לטעמם, החירות והשוויון של אזרחים להינשא צריכים לגבור על כל דין דתי או סנטימנט פרטיקולרי.

המשקפים את **גישת הקונפליקט** מודעים לסתירה הקיימת לעתים בין דיני הנישואים והגירושים בהלכה היהודית האורתודוקסית לבין עקרונות החירות והשוויון הליברליים. הבחירה האישית שלהם מביאה אותם להוסיף ולקיים את טקסי הנישואים האורתודוקסיים מסיבות מסורתיות או משפחתיות. ההעדפה הפוליטית שלהם היא לדבוק בחוק הקיים, מתוך רצון בהמשך הרגולציה המדינתית ברוח ההלכה ומתוך הכרה בחשיבות

הלאומית של החוק. בשל המודעות לקשיים המעשיים הנגרמים לחלק מאזרחי המדינה בעקבות הקונפליקט בין ערכים יהודיים־לאומיים לבין ערכים ליברליים בעניין זה, מוכנים חלק מהמחזיקים בגישת הקונפליקט לרכך את החוק במצבים מסוימים, למשל במתן אפשרות לרישום "ברית זוגיות" לחסרי דת ופסולי חיתון.

יהודים אחרים, המונעים מ**הגישה הדיאלקטית**, מנסים ליצור טקסי נישואים שישלבו בין המסורת ההלכתית לבין תפיסות מודרניות ליברליות על ידי הכנסת שינויים בטקס הקיים. בממד הפוליטי שואפים אנשים אלו לשינוי הסטטוס קוו ולתיקונים ניכרים בחוק הקיים, כך שלא יחייב נישואים רק באופן הלכתי – למשל, לאפשר מסלול מקביל של נישואים אזרחיים או לתמוך במרשם "ברית זוגיות" לכל המעוניינים בכך.

האוחזים **בגישת ההלימה** סבורים שאין סתירה בין טקס הנישואים היהודי־מסורתי לבין ערכים מודרניים וטוענים שבהתחשב בתקופה שבה הוא נוצר, ניכר שהוא מבטא דאגה למעמדה הכלכלי והחברתי של האישה ויוצר שותפות בין שני בני הזוג – ערכים שגם המודרנה והדמוקרטיה מנסות לקדם. על כן אנשים אלו שואפים ליצור הלימה גם ברמה המשפטית־חוקית בין כללי ההלכה לבין חוקי המדינה.



סוגיה לדוגמה מס׳ 3: המנון המדינה

בישראל נשמעו במרוצת השנים קולות שקראו לשינוי המנון המדינה, כך שכל האזרחים, ובכלל זה הלא־יהודים, יוכלו להזדהות עם מילותיו. יש הטוענים כי סמלי המדינה, ובהם ההמנון, משקפים את אופייה כמדינת לאום יהודית וציונית. על כן אין מקום, לתפיסתם, להכניס כל שינוי בהמנון, וכל ויתור בעניין יפגע בזהות הקולקטיבית. אחרים, בהם יהודים וערבים, חושבים כי המדינה אינה צריכה להיות מדינת לאום אתנית, ולכן גם המנונה אינו אמור לשקף זהות של קבוצה אתנית אחת בלבד. לכן, הם גורסים, יש לשנות את ההמנון ולמצוא לו מילים שיאחדו את כלל האזרחים. שתי עמדות אלו משקפות את **גישת הסתירה** שלפיה הבחירה בין שתי האפשרויות ברורה וחדה. לעומתם יש יהודים החווים בעניין זה קונפליקט: מצד אחד ברור להם שהם רוצים במדינת לאום יהודית והם אינם מוכנים לוותר לא על עיקרון זה ולא על ההמנון כפי שהוא, ומצד שני הם מודעים לקושי ש"התקווה" יוצרת אצל האזרחים הערבים.

במרץ 2012 התחוללה סערה ציבורית לאחר ששופט בית המשפט העליון סלים ג'וברן לא הצטרף לשירת ההמנון בטקס השבעת נשיא בית המשפט. בעיתונות דווח כי ראש הממשלה בנימין נתניהו העביר לשופט מסר, באמצעות שליחו, שבו הבהיר כי הוא מעריך את העובדה שהשופט בחר לכבד את שירת ההמנון בעמידה וכי הוא אינו מצפה מאזרח ערבי שישיר "נפש יהודי הומייה". יש שניסו להציע פתרונות שלא בדרך הסתירה או הקונפליקט – למשל, הוספת בית כלל־ישראלי להמנון (הצעת השופטת מרים בן־פורת).

לאחר שהוצגו ארבע הגישות והובאו דוגמאות להשפעות שלהן על עמדות בכמה סוגיות שעל סדר היום הציבורי בישראל, אנו פונים כעת להקשר החינוכי. בפרק הבא אבדוק את ההשלכות החינוכיות של כל אחת מן הגישות, אעיין ביתרונותיהן ובחסרונותיהן, ואציע את הגישה העדיפה לטעמי.

פרק ב

הצעה לכיוון חינוכי ראוי

מערכת החינוך, ובייחוד מערכת החינוך הציבורית, היא אחד המקומות העיקריים שנדרשים להתמודד עם המפגש בין שיח הזהויות האישיות לבין שיח הזהויות הקולקטיביות ולהכילו, וכך גם בכל הנוגע למפגש בין הזהויות הפרטיקולריות לזהויות האוניברסליות. בהתאמה לארבע הגישות שתוארו בפרק הקודם אפשר לאפיין שיטות חינוכיות שונות הצומחות מתוך חוויות החיים המכוננות של אנשי חינוך.

אם, למשל, הנחת המוצא של שיטה חינוכית כלשהי מבוססת על **גישת הסתירה**, היא בוחרת באופן חד־משמעי ומוחלט באחד ממעגלי הזהויות על חשבון האחר, ולעתים אפילו לא מזכירה את עצם קיומן של אפשרויות אחרות (או עושה להן דה־לגיטימציה). שיטות מסוג זה מנסות לצייר בעיני תלמידיהן עולם ערכי ברור, מובהק ומובנה ולעצב אותם בדמותה של זהות דומיננטית מסוימת אחת. שיטות חינוכיות כאלו נוכל לאתר, למשל, בחינוך החרדי הקיצוני, מצד אחד, או בחינוך חילוני אתאיסטי ואנטי־דתי, מצד שני. גם למערכות חינוך במדינות שמפרידות הפרדה חדה בין דת למדינה יש מאפיין אידאולוגי השואב מגישת הסתירה, אך לא בגלל פסילת הדתות או חוסר הסכמה עם עולם הערכים שלהן, אלא בגלל חוסר הרצון לאפשר להן נוכחות בחינוך הציבורי. היתרונות בשיטות חינוכיות אלו הם, בין היתר: הוודאות שביצירת זהות ברורה; ביסוסה וחיזוקה של זהות משותפת לקהילת בית הספר, המתמודדת עם מתקפות ערכיות המאיימות עליה מ"בחוץ"; חינוך לאור זהות המקובלת ומוסכמת ככלל על קהילת ההורים; האפשרות של המורים לחתור חתירה פדגוגית מתמדת לעבר מטרות ברורות. החסרונות בשיטות אלו הם, בין היתר: העלמה והשתקה של עמדות מתנגדות; אינדוקטרינציה מוגזמת של עולם ערכי מסוים; חסימת האפשרות לדיון ביקורתי; היעדר הכנה של התלמידים לעולם שמחוץ לבית הספר, שבו ייתקלו בסתירות ובמתחים ולא ידעו כיצד להתמודד עמם.

ההשפעות החינוכיות של שלוש הגישות האחרות באות לידי ביטוי בסביבות חינוכיות שאינן מונוליטיות. כל אחת מהן מתמודדת עם המתחים והסתירות באופן שונה.

אנשי חינוך ומוסדות חינוך שחוויית **הקונפליקט** (השניות) דומיננטית בקרבם יחנכו לאור מעגלי הזהויות מתוך מתח מתמיד ביניהם. לעתים יציגו אחד מהם כגובר על רעהו, אך בכל מקרה ישקפו לתלמידים כל העת את קיומו של הקונפליקט – בניגוד לגישת הסתירה, המנסה להעלים את מעגל הזהויות המתנגד או ליצור לו דה־לגיטימציה (ובכך למנוע את עצם הצורך להגיע לדיון במתח שנוצר); ובניגוד לשיטת ההלימה, המציגה את שני המעגלים מתוך הזדהות עם שניהם אך מנסה לטשטש את המתח ביניהם.

על הדמיון והשוני בין הגישות:
שתי הגישות - הקונפליקט והדיאלקטיקה - דוגלות בחינוך למציאות מורכבת, לעומת שתי הגישות האחרות - הסתירה וההלימה - שבהן אנשי החינוך מנסים להציג תמונה שלמה יותר ועל כן קלה יותר לעיכול לתלמידים.
שתי הגישות - הדיאלקטיקה וההלימה - מבקשות שלא להשאיר את הלומד במצב של היעדר פתרון או דיסוננס; הן שואפות להוציא אותו מהתהליך הלימודי עם סוג של תשובה, אך בלי לפסול אף לא אחד ממעגלי הזהויות.

אחד היתרונות בגישה חינוכית זו הוא הנכחה מתמדת של הקשיים בעולם האמיתי אגב ויתור על הנוחות שבבריחה מהתמודדות עם קשיים ובעיות. התלמידים נחשפים לדילמות ולהתלבטויות של המבוגרים מתוך כוונה ללמדם כיצד להתמודד עמן גם במצבים שבהם ההכרעה המעשית מלווה באמביוולנטיות רבה והתשובות אינן מביאות למצב של נוחות.

חסרונות: התלמידים נותרים פעמים רבות במצב של דיסוננס, ללא פתרון מעשי; התמקדות בנקודות המחלוקת בלי לגשר עליהן; הנטייה הטבעית אצל חלק מהתלמידים יוצרת אצלם הרגשה שבעצם צריך להכריע (ברוח גישת הסתירה), ועל כן הם אינם מקבלים את הגישה של מוריהם ומביעים ניכור והתנגדות; קושי רגשי ומעשי רב של המורים לשקף את המורכבות בהיעדר פתרון ברור.

כיצד תופסת הגישה הדיאלקטית (גישת המורכבות) את פעולתן של כל אחת מן הגישות? - רגע של עברית:
לכל גישה חינוכית יש השפעות מעשיות ניכרות על התודעה ולעתים גם על המעשים של התלמידים. האוחזים בגישת המורכבות (הגישה הדיאלקטית) רואים כך את ההשפעות של ארבע הגישות:
גישת הסתירה עשויה להיות מְנַכֶּרֶת, מְפַלֶּגֶת, מְבַדֶּלֶת, סוֹגֶרֶת.
גישת הקונפליקט (השניות) עשויה להיות מְחַדֶּדֶת, מְעַמֶּתֶת.
הגישה הדיאלקטית (גישת המורכבות) עשויה להיות מְשַׁלֶּבֶת, מַצְמִיחָה, בּוֹנָה, מְגַשֶּׁרֶת.
גישת ההלימה עשויה להיות מְכִילָה, מַנְעִימָה, מַרְגִּיעָה, אך גם מְטַשְׁטֶשֶׁת, מְרַדֶּדֶת.

אנשי חינוך שהחוויה המכוננת שלהם במפגש בין מעגלי הזהויות היא **דיאלקטית** (מורכבת) ומוסדות חינוך המעוניינים ליצור חוויה חינוכית דיאלקטית אצל תלמידיהם מבקשים להציג לפני התלמידים את המתחים והקונפליקטים, אך להציע דרכים לפתרון קונפליקטים אלו וליישוב חלק מהסתירות, או לכל הפחות גישור ביניהן. המעבר ממצב של

הבנת הקונפליקט והפנמתו למצב של יישוב הסתירה הוא לב לבו של התהליך החינוכי מבחינתם. על כן השאיפה היא שהתהליך לא יוכתב על ידי המורים אלא יתרחש בקרב התלמידים. לפעמים תוצאת התהליך לא תהיה התגברות מלאה על המתח אלא הפחתתו בלבד. עיקר העניין של המחנכים בגישה זו אינו תיאורי. משמע, המורים אינם מעוניינים להתרכז בהצגת התזה שלהם לפני התלמידים (אם זו סתירה או הלימה ואפילו קונפליקט), אלא ללמדם להתמודד עם דיאלקטיקה ולהציע פתרונות ליישוב מתחים וסכסוכים.

יתרונות: השיטה משקפת את המציאות בעולם האמיתי כפי שהיא; השיטה מאפשרת לתלמיד חוויה מעצבת ולא רק חשיפה לתפיסות העולם של המבוגרים; נעשה מאמץ לגשר על פערים ומתחים ולהציע דרכים לשינוי המציאות (ולא רק להכרתה).

חסרונות: קשה למורה לשלוט על התהליך ועל תוצאותיו; התהליך הדיאלקטי מורכב מאוד לביצוע, ואין ודאות אם השיג את מטרותיו; התהליך עצמו – שמטבעו עוסק במתחים ואינו פותר אותם באופן חד – עלול ליצור חיכוכים ומחלוקות בין המורים, התלמידים וההורים.

אנשי חינוך ומוסדות שגישת **ההלימה** מדריכה את צעדיהם מנסים להציג לתלמידים דוגמאות והנמקות לחיבור בין הזהויות הפרטיקולריות שלהם לזהויות האוניברסליות. הדגש יהיה על נקודות הדמיון וההסכמה בין מעגלי הזהויות. נקודות המחלוקת או הסתירה יידחקו הצִדה או שיומעט בחשיבותן.

יתרונות: הצגת תמונה חיובית לתלמידים והתמקדות חינוכית בחיוב ולא בשלילה; חינוך מַבנה מציאות: ככל שהחינוך לאור שיטה זו יתחזק ויותר בוגרים המאמינים בגישת ההלימה יצאו ממערכת החינוך, כך יפחתו גם המתחים במציאות שמחוץ לבית הספר; השיטה מתאימה לגילים צעירים, שבהם קשה מצד אחד לקלוט מורכבויות ומצד שני קל לחנך לאור תפיסות שאינן קונפליקטואליות; מניעת קושי רגשי ואישי אצל מורים והורים.

חסרונות: טשטוש, ואפילו העלמה, של המורכבויות האמיתיות במציאות הישראלית, המובילים להיעדר התמודדות של ממש עם הקשיים החברתיים; סכנה להשטחת השיח והפיכתו לשיח של "נופת צופים".

במציאות של בתי הספר בישראל ניתן להעלות על הדעת גם גישה חמישית של מורים ומחנכים - גישת ההתעלמות. לנוכח עומס המשימות המוטלות על המורים ולנוכח ריבוי סימני השאלה בנושא המורכב והרגיש של המפגש בין יהדות לדמוקרטיה, יש מורים שמעדיפים להתעלם מעצם העיסוק בנושא ולהקדיש לו רק את מה שהכרחי על פי תכנית הלימודים המחייבת. הדחיקה הצִדה אינה פרי של הכרעה אידאולוגית או החלטה מושכלת, אלא תוצר של חשש ואי־רצון להתמודד עם המורכבויות שתוארו במסגרת הלחוצה והמלחיצה של בית הספר. כפי שהזכרנו, מטרת ספר זה זו היא להניא את המורים מלבחור בפתרון ה"קל" של התעלמות או בריחה מהתמודדות ולהציע להם את התפיסה, השיטה והכלים להתמודדות ראויה עם הנושא הסבוך.

את השקפת העולם החינוכית המוצגת בספר זה מנחה בעיקר גישה אחת – **הגישה הדיאלקטית (גישת המורכבות)**, לא משום שאין היגיון או חיוב בגישות האחרות, ולא משום שיש לדעתי לבחור בה בכל זמן ובכל מצב. אני מציע לחזק גישה זו כיוון שלטעמי היא **הנכונה ביותר כגישה חינוכית כוללת** בְּמציאות של מערכת החינוך הממלכתית במדינת ישראל. מערכת חינוך זו מבקשת להכיל אנשים בעלי זהויות רבות ומגוונות ושואפת לאפשר את קיומה של מדינה יהודית ודמוקרטית עם מְרב היתרונות הנובעים משילוב זה ומינימום של חסרונות. גישה זו תיישם בצורה הטובה ביותר את חוק החינוך הממלכתי, שמגדיר את מטרות החינוך הממלכתי בזו הלשון: "(1) לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו". סעיף ראשון וחשוב זה משקף את מעגלי הזהויות השונים של כל אדם, ושל החברה הישראלית בכללותה, ושואף להכיל בקרבם בכפיפה אחת זהויות אוניברסליות ופרטיקולריות. בניגוד לגישת הסתירה ולגישת ההלימה, המתחנך בגישה הדיאלקטית יוכל לבחור בהמשך בחירה אמיתית גם באחת מהאפשרויות האחרות; ושלא כמו בגישת הקונפליקט (שגם היא, בעיקרון, מאפשרת התלבטות) – **יש בגישה הדיאלקטית סוג של הכרעה פורייה**, שאינה כרוכה בהכרח בתחושה של ויתור.

דוגמה לחינוך־הוראה על פי גישת ההלימה היא שילוב של ציטטות ממקורות דתיים בספר אזרחות, במטרה להדגים עקרונות דמוקרטיים הבאים לידי ביטוי במקורות אלו. ספר מעניין המרחיב בגישה זו הוא **ערכים משותפים - מקורות שונים: הרהורים של יהודים, נוצרים ומוסלמים** (ירושלים: המועצה הבין־דתית המתאמת בישראל ומכון שכטר ללימודי היהדות, 1999). בספר זה לוקטו מקורות ומאמרים מהמבחר התרבותי של שלוש הדתות על עקרונות דמוקרטיים והומניסטיים חשובים, כמו שלום, צדק, סובלנות וצלם אלוהים.

למען חוסנה רצוי שהדמוקרטיה הישראלית תהיה מבוססת גם על מקורות וערכים אוניברסליים וגם על מקורות וערכים יהודיים פרטיקולריים. גם עולם היהדות וגם העולם הדמוקרטי־ליברלי הם עולמות בתנועת שינוי מתמדת; הם אינם סטטיים. המטרה העיקרית של מערכת החינוך בהקשר זה צריכה **להתמקד בהצפת הדילמות וההתלבטויות שבשני העולמות**. יש להציג לתלמידים את הממשקים שבהם ישנם אתגרים ומחלוקות בתוך ובין שני העולמות. נקודות הממשק בין חינוך יהודי לחינוך אזרחי־דמוקרטי הן מרובות מבחינה אמפירית וחשובות מבחינה נורמטיבית וערכית.

אפשר להגדיר את **מטרת־העל** של הגישה הדיאלקטית כך: **מפגש דיאלוגי מתמשך בין החינוך היהודי לחינוך האזרחי־דמוקרטי השואף לעצב זהויות מרובות פנים של הלומדים. ריבוי פנים זה יונק בעת ובעונה אחת משני העולמות וחותר לקיים הפריה וצמיחה מתוך המפגש והמתחים שביניהם.**

אם כן, מה אנחנו רוצים להשיג?

נציג כעת את שלוש המטרות הנגזרות ממטרת־העל שעומדת במרכזו של ספר זה. שלושתן יבואו לידי ביטוי בפירוט המעשי בהמשך :

1. אנחנו רוצים ליצור אצל התלמידים תחושה שהם בני בית הן במסורת ובתרבות היהודית והן במסורת ובתרבות ההומניסטית־הדמוקרטית, ולהבין שיש ביניהן חפיפות בצד מתחים ושאף על פי כן שתיהן תרבויות מגוונות שנמצאות בתהליכי שינוי מתמידים.

שלוש המטרות מתבססות, בין השאר, על מאמרה של שרה שדמי־ורטמן, "הקמת המדרשה 1989-1999: התהוותה של פדגוגיה של זהות", בתוך: יורם ורטה (עורך), **מסכת חיים: עשרים שנה למדרשה באורנים**, רמת ישי: המדרשה באורנים והקיבוץ המאוחד, 2010, עמ' 13-18.

2. אנחנו רוצים להכיר לתלמידים את נקודות החפיפה, המפגש והממשק בין מעגלי הזהויות, מתוך **הצגת הדומה והשונה גם יחד**. המתחים לא יטושטשו אלא ילובנו. השאיפה היא לצמצמם, בידיעה שהם אינם יכולים להיעלם כליל. הדיאלוג ביניהם יעשיר את הזהות.

3. אנחנו רוצים ליצור תהליך חינוכי מתמשך שישמש מסגרת ל**חוויה מכוננת זהות**. התהליך החינוכי יהיה מגוון ויכלול בתוכו: שילוב בין צבירת ידע, ביטוי לרגש, גיבוש עמדה ואימוץ התנהגות; חיבור בין הסיפור הביוגרפי לסיפור הקולקטיבי; עיסוק בטקסטים כיוון שהם נתפסים כמרכזיים לחייו של אדם, ולא בגלל חשיבות אובייקטיבית מרוחקת (כמו חשיבות היסטורית); עיסוק באירועים ודילמות מחיי היום־יום בישראל; הנעה לפעולה בעקבות הלימוד; אימון ממשי בדיאלוג ובשיח.

יישום המטרות האלה כחלק מהתפיסה החינוכית של בתי הספר ושל מורים בזרמי החינוך למיניהם בישראל תשרת תכלית כפולה: עיצוב זהות יהודית־דמוקרטית מורכבת בקרב כל אחד מהתלמידים (כל אחד על פי מעגלי הזהות הייחודיים שלו והזרם החינוכי שהוא לומד בו); ובד בבד יצירת מכנה משותף קולקטיבי בקרב מגוון הזרמים ביהדות בישראל, שיחזק את מעגלי הזהות המשותפים לכולם.

פרופ' אליעזר שביד, חתן פרס ישראל למחשבת ישראל לשנת תשנ"ד וממובילי הדרך בחינוך היהודי־הומניסטי, כותב רבות ברוח הגישה הדיאלקטית. בכתביו הוא מתייחס למיזוג ההכרחי בין חינוך לתרבות וזהות יהודית (לימודי יהדות) לבין חינוך לתרבות וזהות אוניברסלית (לימודים כלליים, בהם גם מדעים). שביד אינו מתייחס ישירות לחינוך האזרחי־דמוקרטי, אלא לחינוך ההומניסטי־אוניברסלי באופן כללי, ודומה שהוא מכוון בדבריו בעיקר להיכרות ←←

עם תרבות העולם; ואולם דבריו נוגעים לשאלה הפדגוגית של יצירת הקשר והחיבור בין העולמות הפרטיקולרי והאוניברסלי, שהיא מטרת ספר זה. להלן ציטוטים נבחרים מסוגיות יסוד שהוא מעלה לפני מורים.

א. לשאלת ההגדרה של חינוך יהודי מזה וחינוך הומניסטי מזה וטיב הקשר האפשרי ביניהם - הגישה הדיאלקטית:

[מטרתנו הייתה] חינוך הומניסטי־יהודי. משמע שנתבקשה תפיסה חינוכית כוללת ותכנית יישומית מפורטת, שתיצור אינטגרציה בין שני תחומים כוללים המבוססים גם הם על אינטגרציה: הומניזם ויהדות [...] השאלה שנתעוררה הייתה: מהו הומניזם יהודי? כלומר, לאיזו תפיסה של הומניזם, לאיזו תפיסה של יהדות ולאיזה סוג של אינטגרציה בין הומניזם ליהדות הכוונה? [...] הומניזם מבטא אמנם השקפה אוניברסלית, אבל הוא מיושם בפועל במגזרים פרטיקולריים של יחידים, קהילות, עמים. לכל תרבות יש, או יכול להיות, ההומניזם הפרטיקולרי שלה. [...]

[מסקנתנו הייתה כי] לא רצוי לצאת מהגדרה מראש של המושגים הכוללים יהדות ודמוקרטיה, אלא אפשר להסתפק בהצבעה על מצבורים של מקורות, ספרויות ומקצועות לימוד. אחר כך יש להיאחז ברעיון האינטגרציה במשמע של הפגשה, עימות, השוואה והסתכלות כוללת, ולעשות אותו לעקרון המנחה את תהליך יצירה החינוכית.

ב. עצם הקשר בין התחומים הוא אמירה חינוכית־ערכית, ולא רק מתודית־דידקטית:

תשתית מוגדרת של השקפת עולם כוללת, המנחה את תהליכי הלמידה וקובעת התמצאות וכיוון מוגדר לחינוך האישיות ולחינוך החברתי, היא תנאי ראשיתי והכרחי לחלוטין להוראה האינטגרטיבית. שום דידקטיקה של הפגשת מקצועות, מתוחכמת ככל שתהיה, לא תיצור הוראה אינטגרטיבית בלי ההכרעה הברורה בסוגיה זו של תפיסת ההוראה כאקט מחנך, ותפיסת החינוך כמסר של השקפת עולם.

ג. על השאלה הפדגוגית בעניין אופן בניית הקשרים בין התחומים:

אין להשיג אינטגרציה על חשבון המבנה העצמאי והמיוחד של כל מקצוע. ראשית, אין לומדים מקצוע כראוי אלא על פי שיטתו וכלליו, ושנית, אינטגרציה אין משמעה איחוד על ידי טשטוש ההבדלים. להפך. משמעה נתינת הדעת להבדלים ולבעייתיות הכרוכה בהם, ופיתוח השקפת עולם הנותנת דין וחשבון על היחס בין מקצועות נבדלים, ועל משמעותם של הבדלים אלה. משום כך אין להסתפק בניצול נקודות מפגש אקראיות בין המקצועות השונים. אפילו אם אפשר לפרנס באופן זה כמה שיעורים מאלפים, התוצאה הכללית תהיה מבוכה ותסכול, מפני שהתלמידים לא יוכלו לראות את ההקשר המלא, המשווה משמעות לדוגמא הבודדת. אינטגרציה אפשר להשיג אך ורק ברמה של תכנית כוללת המקיפה באופן מחושב דיסציפלינות שונות ומאפשרת ליצור ביניהן עימות רחב, החושף גם את נקודות המפגש וההזנה ההדדית וגם את נקודות המתח.

[אליעזר שביד, **חינוך הומניסטי־יהודי בישראל: תכנים ודרכים**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2000, עמ' 31-33, 39]

בחלקים הבאים יוצגו למורות ולמורים, וגם לעמיתיהם שבדרך ("פרחי ההוראה"), דרכים מעשיות ליישום הגישה הדיאלקטית בעבודה בבית הספר: בחלק הבא, השני, יפורטו העקרונות הפדגוגיים והחינוכיים הכלליים המשותפים לחינוך היהודי ולחינוך האזרחי־דמוקרטי, המאפשרים את יצירת הדיאלוג ביניהם ופותחים פתח גם ליצירת דיאלוג בכיתה. בחלק השלישי יובאו דוגמאות של תכנים מתחומי דעת שונים הממחישים את הגישה הדיאלקטית.

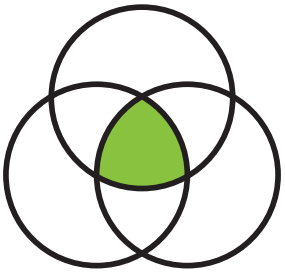
עוד שתי הערות חשובות בעניין המונחים שבהם נשתמש בדיון. הן מלמדות על הלשון המכלילה שננקטה כאן במכוון ומזמינות את הקוראים המתעניינים להעמיק בהמשגות התאורטיות שיסייעו בהבחנות המדויקות בין המושגים:

חינוך יהודי. האי־הסכמה הגורפת בעניין מאפייניה ומטרותיה של הזהות היהודית מביאה גם לכאוס תאורטי בעניין ההגדרה "מהו חינוך יהודי". חינוך מזוהה עם תהליך של חִברות תרבותי וערכי לקהילה מסוימת, ועל כן גם המטרות, ההגדרות והמאפיינים של "חינוך יהודי" צריכים להיבחן על רקע החברה והתקופה שבהן הוא פועל. בהקשר הישראלי של ימינו ניתן להבחין, למשל, בין חינוך יהודי במגזר הממלכתי לעומת הממלכתי־דתי והעצמאי; בין חינוך יהודי תורני לבין חינוך יהודי מוסרי או תרבותי; ובין חינוך יהודי מסתגר לבין חינוך יהודי פלורליסטי.

[ראו גם משה שנר, "שיח החינוך היהודי: תעייה בין מושגים סותרים", בתוך: נורית חמו ויובל דרור (עורכים), **שבילים בחינוך יהודי פלורליסטי: דרכי נעמ(ה)**, תל אביב: מכון מופ"ת ואוניברסיטת תל אביב, 2012]

חינוך אזרחי־דמוקרטי. חינוך אזרחי הוא חינוך ליחסים נורמטיביים במרחב הציבורי של המדינה. הוא מתקיים במסגרת סדר פוליטי־מדיני מסוים ומטעמו. גם במדינה דיקטטורית או אוטוריטרית מתקיים חינוך אזרחי, ומטרותיו שם הן לסגל את התושבים הצעירים לצורת המשטר. חינוך אזרחי במדינה דמוקרטית אינו יכול להתמצות רק בהוראת העובדות בכל הנוגע למוסדות הממשל ומבנה מערכת השלטון (הפן העובדתי הפורמלי), אלא הוא חייב לכלול גם הקניית הרגלים, תכונות ורכיבי זהות המשקפים תרבות דמוקרטית והומניסטית (הפן הערכי הזהותי). על כן במדינה דמוקרטית יש לדבר על חינוך אזרחי־דמוקרטי.

[ראו גם דן אבנון, "מבוא", בתוך: הנ"ל (עורך), **חינוך אזרחי בישראל**, תל אביב: עם עובד, 2013]



חלק שני

המפגש בין חינוך יהודי לחינוך אזרחי־דמוקרטי - כיצד?

פרק ג

עקרונות חינוכיים ופדגוגיים

בבואנו ליישם את הגישה הדיאלקטית עלינו לשאוף לקיומם של כמה עקרונות חינוכיים ופדגוגיים שיבטיחו – במנותק מעצם העיסוק בתוכן זה או אחר – את השגת מטרות הגישה. העקרונות שיפורטו להלן אינם ייחודיים למסגרת המוצגת בספר זה ואינם משום חידוש. ואולם נראה שהחשיבה עליהם כמקשה אחת והשאיפה ליישומם חיוניות כמצפן לכל איש חינוך המעוניין במפגש שבין חינוך יהודי לחינוך אזרחי־דמוקרטי על פי הגישה הדיאלקטית. עקרונות אלו שאובים מעקרונות החינוך היהודי מצד אחד[10] ומעקרונות החינוך האזרחי־דמוקרטי מצד אחר,[11] והם משקפים את המפגש והשילוב ביניהם. שלא במקרה רבים מהם עומדים גם ביסוד התפיסות של חינוך לחשיבה מסדר גבוה, המאפיינת את מיומנויות הלמידה של המאה ה־21.[12] מבחינה זו מתרחש בהם מפגש משולש – בין החינוך היהודי, החינוך האזרחי־דמוקרטי והחינוך לחשיבה. חשוב להדגיש כי אין מדובר ברשימה סגורה או ממצה, והמכלול חשוב יותר מן הפרטים.

להלן יפורטו עשרת העקרונות החינוכיים והפדגוגיים העיקריים ליישום הגישה הדיאלקטית. שימו לב כי מטבע הדברים מקצתם חופפים ומשיקים זה לזה, ובכל זאת חשוב להביא כל אחד מהם בנפרד, על מנת שכל מורה וכל צוות חינוכי יוכלו לבדוק את עצמם מול כל אחד מהם:

1. קניית דעת ובירור מורכבויות. חלק מהותי במעשה החינוכי – הן היהודי והן האזרחי־דמוקרטי – הוא בירור של מורכבויות לנוכח ידע נרכש ונצבר: מורכבות של הבנת טקסט, מורכבות של זהויות, מורכבות של סוגיות חברתיות, פוליטיות ומוסריות. בירור המורכבות נעשה בתהליך הכולל התעמקות והבנה, בדיקת זוויות מבט שונות, העלאת שאלות שכליות ורגשיות ואפשרות לדיון ושיח. אחת המטרות החינוכיות בתהליכים אלו היא ההבנה שהעולם אינו שחור־לבן, התשובות לרוב הדילמות אינן דיכוטומיות אלא נמצאות על פני רצף, והחלוקה בין טוב לרע, ראוי או בזוי, "אנחנו" ו"הם" – אינה תמיד פשוטה וחד־משמעית.

2. שאילת שאלות. מאפיין מרכזי המשותף לתרבות היהודית, לתרבות הדמוקרטית ולתרבות של חינוך לחשיבה מסדר גבוה הוא הדגשת החשיבות של שאילת שאלות. חוק החינוך הממלכתי קובע כי אחת ממטרות החינוך בישראל היא "לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה".[13] יעדים אלו מושגים כראוי כאשר מעודדים תלמידים לבחון כל סוגיה מכיוונים אחדים, להעלות ספקות, לדון בדילמות, לשתף בהתלבטויות, ובעיקר לדעת כיצד לשאול שאלות טובות. האתגר של

---

10 ראו למשל דוח ועדת שנהר (**לעיל** הערה 1).

11 ראו למשל דוח ועדת קרמניצר (**לעיל** הערה 2).

12 ראו למשל צופיה יועד (עורכת), **חשיבה בתהליך הלמידה בעידן הידע**, ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, 2010.

13 סעיף 2(7) לחוק החינוך הממלכתי, התשי"ג-1953, תיקון תש"ס (2000).

המורה הוא לזַמֵּן ולאפשר את ההיווצרות של שאלות אלו אצל התלמידים, בלי החתירה המתמדת להגיע לשורות תחתונות חד־משמעיות או תשובות סגורות מדי.

3. ריבוי קולות ושיח ביניהם. כמעט בכל כיתה בישראל ישנו, למעשה, מגוון של זהויות, ואחת ממשימותיו העיקריות של המורה היא להנכיח זהויות אלו בשיח הכיתתי. כמובן, בית הספר מוקף כל העת במגוון של קבוצות והשקפות חברתיות, שגם הן צריכות למצוא את דרכן לחלל הכיתה. לפיכך בדיאלוג הכיתתי אמור להישמע מגוון של קולות, זוויות מבט ונקודות השקפה: אם מדובר בקולותיהם הפיזיים של מורים ותלמידים, ואם במגוון של השקפות וזהויות הבאות לידי ביטוי בטקסטים, בדוגמאות, בחקרי מקרה ובאמצעי המחשה אחרים. מגוון זה אינו קשור רק לריבוי האקטואלי של זהויות והשקפות בחברה הישראלית, אלא גם לריבוי של זהויות והשקפות בתרבות היהודית ובתרבות הדמוקרטית־הומניסטית לאורך היסטוריה של עשרות דורות.

בכיתה יש להבין את החשיבות של שיח בין כל הקולות הללו ולעשות זאת לא רק על ידי לימוד, אלא גם, ואולי בעיקר, על ידי תרגול ואימון מעשי של פתרון דילמות עקרוניות ושל פתרון משברים (מצבים ממשיים המתרחשים בכיתה) בדרך של התמודדות דיאלקטית. הכיתה כחלל דמוקרטי ויהודי אמורה לתפקד כמעבדה לכל אלו.

4. הדרך המבררת והמתלבטת חשובה לא פחות מן המסקנה שבסופה. תהליך הבירור והליבון של נושאים מורכבים שהוזכר קודם לכן עוסק על פי רוב בסוגיות מעוררות מחלוקת או לכל הפחות בשאלות העשויות להביא למסקנות לגיטימיות שונות. הגישה הפלורליסטית לחינוך יהודי מזה ולחינוך אזרחי־דמוקרטי מזה ערה לכך שהתלמידים עשויים להגיע למסקנות שונות זו מזו, תוצאה מבורכת לעתים. על כן החשיבות העיקרית של המתרחש בכיתה היא תהליך הליבון והבירור, ובעיקר – כיצד הוא נעשה. לא נכחד שהחינוך היהודי, וגם החינוך האזרחי־דמוקרטי, טומנים בחובם אמירות ערכיות חד־משמעיות שהמורה מעוניין להנחיל לתלמידיו ולא להשאיר להכרעתם האישית. ואולם גם במקרים אלו – שיש בהם מסרים חינוכיים ברורים – על המורה להבין כי הדרך להנחלת הערכים חייבת לעבור בבירור ובליבון, אגב דיון, שאילת שאלות, מתן מקום להתלבטויות והעלאת מגוון אפשרויות. רק בסופו של תהליך כזה יכולה לבוא אמירה ברורה, ובכל מקרה לא בדרך של הטפה או הכתבה.

הגישה הדיאלקטית רואה בחיוב את קיומו של קונפליקט או דיסוננס כאמצעים חינוכיים המשמשים חלק מתהליך הבירור העצמי והקבוצתי. ואולם חשוב להזכיר גם שלפי גישה זו לא רצוי להשאיר את התלמידים בסיום השיעור (או התהליך הלימודי) במצב של דיסוננס. לפיכך לאחר שהבינו והביאו בחשבון את הקונפליקט על צדדיו השונים יש להובילם לניסיון להביאו לידי פתרון.

5. מקונפליקט לדילמה. בירור וליבון הערכים ולימוד התכנים כרוכים בהתמודדות מתמדת של המורה ושל תלמידיו עם קונפליקטים מורכבים וקשים. בתהליכים אלו עשויים להתגלות קונפליקטים פנימיים של המורה עם עצמו, בין המורה לתלמידיו, בתוך קבוצת התלמידים, של כל תלמיד בינו לבין עצמו ולעתים בין התלמיד למשפחתו. נוסף על כך כל ההתרחשות הזאת נעשית בתוך סביבה חברתית ופוליטית של קונפליקטים המאפיינים את מעגלי הזהויות הסובבים את הכיתה ומוכנסים אליה מתוך העולם ה"אמיתי" שמחוץ לבית

הספר. ההתמודדות עם כל המתחים והקונפליקטים הללו היא לעתים קשה מנשוא, ומורים רבים חוששים משום כך מכניסה לשדות המוקשים האלה.

הגישה הדיאלקטית שוללת את ההימנעות מהתמודדות עם מתחים וקשיים, אבל מציעה לנו כלי חינוכי מרכך שעיקרו **הפיכת קונפליקט לדילמה**. קונפליקט מתאפיין במתח ובהתנגשות בין שני צדדים נִצים, שהתלמיד מתבונן עליהם מבחוץ ונדרש לכאורה להזדהות עם אחד מהם בלבד ולתמוך רק בו. הדילמה, לעומת זאת, מאפשרת לתלמיד להפוך את הקונפליקט לחלק מפנימיותו: הוא נקרא להבין את שני הצדדים של הדילמה, לבדוק היכן הוא עומד בעניינה ולהבין את מורכבותה. הגישה הדיאלקטית מנסה להוביל תהליך חינוכי לנוכח דילמות שיש לנסות להתמודד עמן ולפתור אותן, ולא לנוכח קונפליקטים שמתקבל הרושם שהם בלתי פתירים.

6. חיבור בין תוכן לתהליך, או: המדיום הוא המסר. אי־אפשר לנתק בין התכנים והערכים שאנו מבקשים להנחיל לתלמידים לבין הסביבה הלימודית ואופי התהליך הלימודי, ועל הצוות החינוכי להיות ער לקשר המתבקש ביניהם. הבנָיה לא נכונה של התהליך הלימודי – כאשר המסרים הסמויים (אך החזקים) עומדים בסתירה למטרות הגלויות (שאליהם המורה שואף להגיע) – עלולה לסכל את העברת התכנים הלימודיים המוצהרים. קשה מאוד ליישם באופן אמיתי את הגישה הדיאלקטית, שמתאפיינת בפלורליזם של זהויות ורעיונות ודיאלוג ביניהם, בסביבה לימודית נוקשה, סמכותנית וקפדנית יתר על המידה, ללא מרחב פיזי מאפשר וללא יכולת של התלמידים להשפיע על שלבים מסוימים בתהליך החינוכי ("אקלים סגור"). שיעור שכל פרטיו מתוכננים מראש ומוכתבים על ידי המורה, או שאין בו זמן לדיאלוג או שיח משמעותי בין הנוכחים בכיתה, יתקשה להשיג את המטרות הדיאלקטיות, גם אם התכנים והמסרים שהמורה יציג יהיו מהסוג הזה. המרחב הפיזי של הכיתה חשוב לא פחות. כך למשל, המטרות הדיאלקטיות יושגו בצורה מיטבית בכיתה שבה: התלמידים יושבים במעגל (או נמצאים בקשר עין זה עם זה) ולא בכיתה שבה יושבים בטורים; המורה הוא חלק מהמעגל הזה ולא עומד על במה; ספרי מקורות או מקורות מידע אחרים נגישים לתלמידים, והם לא תלויים רק במידע שבספר הלימוד או במידע שמובא בידי המורה. חשוב לזכור כי תכלית החינוך היהודי, וגם החינוך האזרחי־דמוקרטי, לסגל את התלמידים לחיות בתוך עולם תרבותי מסוים. לכן עולם תרבותי זה צריך להיות נוכח, במידת האפשר, גם בחלל הכיתה וגם באופן שבו השיעור מועבר.

7. עיסוק בזהות באופן רלוונטי וחווייתי ולא רק תאורטי. מאפיין חשוב של החינוך היהודי ושל החינוך האזרחי־דמוקרטי הוא עיסוק מתמיד ומתמשך בנושא הזהות: זהות התלמיד על מגוון מעגליה, זהויות של "אחרים", בכיתה ומחוצה לה, והזהויות הקולקטיביות בחברה ובמדינה. בנושאים אלו ישנם חומרים עיוניים ותאורטיים רבים (ספרי לימוד ועיון, מאמרים, סקירות ועוד). ואולם ליבת החינוך היהודי והחינוך האזרחי־דמוקרטי היא התהליך החינוכי ולא רק ההקשר הלימודי, ועל כן חשוב שכל עיסוק בנושאים אלו יכיל בתוכו גם פן רלוונטי לזהות התלמידים עצמם, לליבונה ולעיצובה. העיסוק במעגלי זהויות צריך להתחבר, בשלב זה או אחר, למעגלי הזהויות של התלמידים כדי שהלימוד יהיה רלוונטי לחייהם האישיים ולפיתוח אישיותם. העיסוק והליבון הללו צריכים גם להיעשות בדרכים חווייתיות (פירוט יובא בהמשך).

8. השפה כמפתח. הדיאלקטיקה בין מעגלי זהויות שונים בחברה הישראלית מתגלמת, ובאה לידי ביטוי, בשפה, או ליתר דיוק – בשפות המדוברות והכתובות בחברה המסוימת. השפה אינה רק הלשון (עברית, אנגלית, ערבית, רוסית, יידיש, אמהרית ואחרות), אלא היא גם המגוון הרחב של המשמעויות השונות זו מזו המשוקעות במילים, בביטויים ובתוכני שיח בכל לשון. לימוד ועיסוק בשפה הם פתח חשוב ליצירת דיאלוג, הבנה וגשר בין עולמות ובין מעגלי זהויות. נדבך בסיסי לחינוך היהודי, וגם לחינוך האזרחי־דמוקרטי, הוא להקנות לתלמידים את היכולת להבין ולהכיר את שפתם הם וגם שפות של אחרים מהם (בזמנים אחרים, בתפיסות עולם אחרות או בזהויות אחרות). כך למשל, המונח המקראי "גר" אינו זהה למונח "גר" מימי הבית השני ועד היום; ההבדל בין המונח "מתיישבים" למונח "מתנחלים" אינו רק סמנטי, אלא נגזר מהשקפות עולם שונות בתקופות שונות בתולדות העם היהודי; הביטוי הישראלי הציוני "לעלות לארץ" אינו נושא את אותן משמעויות כמו המונחים "לעבור" או "להגר"; ה"שפה" האזרחית־דמוקרטית עושה שימוש רב במושג "זכויות", ואילו ב"שפה" היהודית־הלכתית משמעות מושג זה היא אחרת לחלוטין, ובה מודגש דווקא המושג "חובות"; המילה העברית "מולדת" קיבלה משמעויות אידאולוגיות מסוימות מאז ראשית הציונות, ואילו היום היא מתפרשת בפי אנשים שונים בצורות שונות. בד בבד למילה הערבית וַטַן (وَطَن), שלכאורה מקבילה לה, יש משמעויות אחרות בקרב קהלים דוברי ערבית.

כל הדוגמאות הללו ממחישות מדוע מורים שמובילים תהליך בגישה הדיאלקטית חייבים להיות ערים כל העת לשימוש בשפה ככלי חינוכי המעצב תודעה וזהות.

9. תהליך מתמשך. כמעט אין צורך להזכיר זאת, ואף על פי כן חשוב לציין שכל העקרונות הפדגוגיים והחינוכיים שפורטו עד עתה אינם יכולים להתממש בפעילות חד־פעמית (גם אם מוקדש לה מספר שעות ניכר), או אפילו בהבזקים המתרחשים מפעם לפעם. על מנת שתהליכים אלו יוגשמו בצורה המיטבית עליהם ללוות את התלמידים ולהיות חלק מהתהליך החינוכי באופן מתמיד ומתמשך. המטרות יושגו רק אם הן ייהפכו לחלק משגרת בית הספר וייתפסו על ידי התלמידים ואנשי הצוות כרכיב קבוע בתרבות החיים שלהם ולא כהופעות אורח, מוצלחות וחשובות ככל שיהיו.

10. המורה כמנהיג חינוכי. כמו בכל תהליך חינוכי משמעותי המורות והמורים הם שצריכים להוביל ולעמוד במרכז. חשוב שהתלמידים יבינו כי גם מוריהם מתמודדים עם אותן התלבטויות בין מעגלי זהויות וכי גם הם מפתחים אמירות ותובנות לנוכח הדילמות העולות מהם. חשוב שלא לאפשר מצב שבו המורים, או בית הספר כמוסד חינוכי, מוציאים את עצמם מהעיסוק השוטף בסוגיות אלו בגלל מורכבותן או משום החשש מן המתחים הגלומים בהן. פעמים רבות מוסדות חינוך מזמינים מומחים חיצוניים (עמותות, אנשי דת, מרצים, מנחי סדנאות) כדי שיובילו תכנים יהודיים או דמוקרטיים. תופעה זו אינה פסולה כשלעצמה, אך היא בעייתית אם המסר העובר לתלמידים הוא שלמוריהם אין אמירה חינוכית משמעותית בנושאים אלו ולכן היא מופקעת מהם ונמסרת לידיהם האמונות של מומחים חיצוניים. יש שנפער פער, ובמקרים חריגים אפילו סתירה, בין התפיסה האידאולוגית והחינוכית של בית הספר, של המורים או של התלמידים לבין התפיסות המובאות לכיתה על ידי אותם מומחים חיצוניים. כאשר קולם של המומחים הופך להיות כמעט הקול היחיד שמושמע באוזני התלמידים בנושאים אלו – יש בכך בעיה קשה. גופים חיצוניים יכולים להיות גורם משמעותי בעבודה מול המורים עצמם, אם בליבון הסוגיות ואם במתן הצעות וליווי פדגוגי ודידקטי. הם גם יכולים להיות גורם

הפועל בכיתות במקרים שבהם נדרשת מומחיות מיוחדת (למשל, ניהול קבוצות דיאלוג או הרצאות), אך ככלל חשוב להקפיד שהדמויות המרכזיות בתהליכי החינוך היהודי והחינוך האזרחי־דמוקרטי יהיו מוריהם ומחנכיהם של התלמידים.

היכולת לממש את **עשרת העקרונות** הללו בשיח הכיתתי תלויה הן בגישתו והן בפעולותיו של המורה. מורה שתפיסותיו קרובות, אידאולוגית, לגישת הסתירה או מורה שתפיסותיו החינוכיות הן שמרניות וסמכותניות מבחינה פדגוגית לא יצליח לממש אותן, ואולי גם לא יהיה מעוניין בכך מלכתחילה. ואולם מעבר לתפיסות, חשובות גם דרכי הפעולה. מורים רבים יכולים להסכים עם מטרות הגישה הדיאלקטית וגם להביע הזדהות עם העקרונות הפדגוגיים שפורטו לעיל, אך דרכי הפעולה שלהם בכיתה ישדרו את המסר ההפוך ויסכלו, הלכה למעשה, את כוונותיהם. על כן חשוב שלכל מורה תהיה יכולת רפלקציה עצמית על הקשר שבין תפיסותיו לבין דרכי פעולתו. בפרק הבא יוצעו כלים חינוכיים ופדגוגיים שתכליתם להבטיח את מימוש התפיסות הללו הלכה למעשה.

פרק ד

כלים חינוכיים ופדגוגיים

כיצד נממש הלכה למעשה את העקרונות הפדגוגיים שפורטו בפרק הקודם? להלן כלים חשובים המקובלים בחינוך היהודי ובחינוך האזרחי־דמוקרטי כאחד שיישומם עשוי לקדם גם את הגישה הדיאלקטית. יש להביא בחשבון שלא מדובר ברשימה סגורה, ואנו מתארים כאן רק את עיקרי הדברים בנוגע לכל אחד מהכלים המוצעים. לכן רצוי להרחיב את ההיכרות עם כל אחד מהכלים הדידקטיים הללו, בעיקר בדרך של התנסות ולמידה פעילה. דוגמאות מעשיות יובאו בחלק האחרון של הספר.

בכלים הדידקטיים המפורטים להלן אפשר, כמובן, להשתמש במשולב. הם מובאים כאן כל אחד לעצמו על מנת לאפשר חשיבה על כל אחד מהם בנפרד.

1. כיצד להוביל לימוד משמעותי של טקסטים משמעותיים?

עולם החינוך היהודי, וכך גם עולם החינוך האזרחי־דמוקרטי, מתבסס על לימוד וליבון של טקסטים מתקופות שונות ושל יוצרים שונים – החל במקורות יהודיים וכלליים קדומים וכלה בפסקי דין או מאמרי עמדה אקטואליים מעיתונות ימינו. המילה הכתובה היא מרכזית בתרבות שאנו חיים בה, ועל כן השימוש במקורות טקסטואליים בהוראה הוא אבן יסוד לכל מורה. יש הטוענים כי המטרה העיקרית בשימוש בטקסטים בהוראה אינה רק יצירת שיח כיתתי לנוכח הטקסט (הטקסט כטריגר־זרז), אלא הנעת דיאלוג עם הטקסט עצמו (מפגש עם הטקסט).

על מנת לתכנן תהליך לימודי וחינוכי משמעותי סביב טקסט על המורה לשקול מגוון סוגיות דידקטיות:

- בחירת טקסטים משמעותיים לאור שיקולים וקריטריונים כגון התאמתם למטרות השיעור, אורכם, המוקד שלהם, המשלב הלשוני, הכותב, חשיבות הטקסט (מידת הקנוניות שלו), היכרות מוקדמת של התלמידים עם סוגת הטקסט (למשל פסק דין, דף תלמוד).
- בירור פדגוגי של שאלת הצורך לתרגם, לעבד או לפשט את הטקסט בשביל התלמידים, לעומת החיסרון שבוויתור על לשונו המקורית או על חלקים ממנו.
- חיבור בין הטקסט לבין הנושא הנלמד: הנחת תשתית של ידע מוקדם, בכלל זה הֶקשר ומושגים, שתאפשר הבנה של הטקסט.
- חיבור הטקסט לערכים הגלומים בו ולדילמות והסוגיות העולות ממנו.
- העלאת שאלות על הטקסט: שאלות הבנה, שאלות ניתוח, שאלות פרשנות, שאלות למחשבה ודיון.
- פיתוח היכולת להבין טקסט ולפרשו בצורות שונות – בפורום הכיתתי בכלל ואצל כל לומד כפרט.
- קישור בין טקסטים שונים: יצירת "דף תלמוד" או חיבור בין־טקסטואלי אחר ("התכתבות" או "דיאלוג" בין טקסטים).

- שילוב טקסטים שאינם מילוליים אלא ויזואליים (חזותיים), מוזיקליים או אמנותיים.
- כתיבה ויצירה בעקבות הטקסט.

ראו גם יורם ורטה (עורך), **לימוד הלימוד**, טבעון: המדרשה באורנים ומכון מנדל למנהיגות, 2008, עמ' 78–86.

2. כיצד להוביל שיח כיתתי?

ניהול דיון, ובייחוד שיח שיש לו הקשרים מוסריים, חברתיים ופוליטיים, הוא משימה חשובה לכל העוסקים בחינוך ערכי. הבחנה מעניינת וחיונית למורים היא בין שני סוגים (סוגות) של דיון כיתתי: **דיון עיוני** (הנקרא גם "דיון סמינר"), שמטרתו העיקרית היכרות עם טקסטים בעלי עוצמה וליבון רעיונות, נושאים וערכים לאורם; **ודיון אזרחי** (דליברטיבי), שמטרתו העיקרית היא בירור וגיבוש של עמדות כלפי סוגיות של מדיניות ציבורית או קבלת החלטות ציבוריות שעל סדר היום ("הבעיה הציבורית היא הטקסט").

בין שני סוגי הדיון יש חפיפה אך אין ביניהם זהות. ניתן לפתח את שניהם מתוך אותה נקודת מוצא, אך חשוב למורה להבחין בין המטרות השונות של כל סוג, שמהן נגזרות גם הדרכים הדידקטיות לניהולו. כך למשל אפשר ללמד את סיפור כרם נבות (מלכים א, כא) בדרך של דיון עיוני שבו יילמד הטקסט המקראי, יובאו פרשנויות שונות בעניינו, ותיעשה השוואה לסיפורים דומים אחרים; ואפשר ללמד את אותו הפרק כפתיח לדיון בשאלת שלטון החוק והשוויון לפני החוק ולקושרו לסוגיות אקטואליות או עקרוניות בנושא זה. דוגמה נוספת: אפשר ללמד את מגילת העצמאות באופן עיוני – להתחקות על הגרסאות השונות שהיו לה בשלב הטיוטה ולנתח את לשונה וההקשר ההיסטורי והמדיני שבו נכתבה; ואפשר ללמד את המגילה בדיון אזרחי שבו נבדק מהו החזון שהציגו מקימי המדינה, אילו חלקים ממנו מומשו ואילו לא, ומהן המסקנות המעשיות שלנו מכך היום. דיון אזרחי יכול להיות עסוק גם בסוגיה שאין טקסט במרכזה. חשוב שכל מורה יהיה מודע לשאלה אם לשם השגת מטרתו בנושא כלשהו עליו ללמד על ידי שילוב של שני סוגי הדיונים הללו או על ידי מתן עדיפות לאחד מהם. יכולים להיות סוגי דיון כיתתי נוספים, כמו דיון **תורני־אמוני** או דיון **מוסרי**.

על מנת לתכנן תהליך לימודי וחינוכי משמעותי סביב דיון כיתתי על המורה לשקול מגוון סוגיות דידקטיות:

- מטרות הדיון כחלק מתכנית הלימודים והנושא הנלמד.
- בחירת סוג הדיון (עיוני או אזרחי) בהתאמה למטרות, לאופי הכיתה ולנטיית לִבּו של המורה.
- מיפוי הידע שיש להקנות לתלמידים (בדרכים שונות) לפני פתיחת השיח. יש לחשוב על המתח ועל האיזון הרצוי בין למידה בהכוונת המורה לבין ניהול שיח פתוח, התלוי בתלמידים יותר משהוא תלוי במורה.
- בחירת טקסטים כבסיס או כזרז ללמידה ולדיון.
- הגדרת נורמות לניהול השיח כיתתי: תיאום ציפיות עם התלמידים.
- בניית שלבי הדיון: חיבור שאלות מנחות מסוגים שונים – שאלות פתיחה ודריכה לחידוד הדיון, שאלות הבנה, שאלות בירור, שאלות לחשיבה ביקורתית, שאלות לגיבוש עמדה.

- מיומנויות הנחיה: שמירת המיקוד בדיון, קישור בין חלקי הדיון השונים.
- שאלת הלגיטימציה והמקום של המורה להבעת עמדותיו האישיות על נושאי הדיון והדרכים הנכונות לעשות זאת.
- דרכים לסיכום הדיון.
- חיבור משימות שיינתנו בתום הדיון, לדוגמה משימת כתיבה, משימה יצירתית.

ראו גם אורית חרמון, שרה רוטקופ־הרמתי וחוה פונו, **תרבות השיחה והדיון: על דיאלוג חשיבה ומה שביניהם**, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, 2002 (נמצא גם באתר מינהל חברה ונוער); יעל ברנהולץ וחיה פלג, **ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית על פי התיאוריה של לורנס קולברג להתפתחות החשיבה המוסרית**, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, 2003 (נמצא גם באתר מינהל חברה ונוער).

בעניין ניהול כיתתי בסוגיות אקטואליות והבעת עמדותיו של המורה ראו "התכנית הלאומית ללמידה משמעותית: השיחה החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת", **חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשעה 1(א)**, 1.9.2014, פרק 2-9.2.

3. כיצד להוביל דרכי למידה משותפות?

מחנכים רבים בחינוך היהודי ובחינוך האזרחי־דמוקרטי נוקטים סוגים שונים של למידה משותפת כחלק מהתהליך החינוכי הכולל. הלימוד המשותף הוא חלק מתפיסה ערכית של עירוב הלומדים בחוויית הלמידה, מתן מקום של כבוד ללימוד מכל אדם (לא רק מהמורה) ובעיקר בין חברים לספסל הלימודים והאפשרות להתעמקות הנובעת מגודל אינטימי של קבוצת הלימוד. שיטת למידה משותפת ידועה היא למידה בדרך של חברותא, בקבוצות של 2-4 תלמידים. דרכי לימוד משותפות אחרות הן למשל: למידה בסגנון בית מדרש; למידה בסגנון דיבייט (debate; למידה מעמתת); למידה בדרך של פרויקטים.

על למידת חברותא ראו יורם ורטה (עורך), **לימוד הלימוד**, טבעון: המדרשה באורנים ומכון מנדל למנהיגות, 2008, עמ' 73-77.

על למידה מבוססת פרויקטים ראו נועה בשן, "Project Based Learning: למידה המחוברת לפעימות החיים", אתר **המכון לחינוך דמוקרטי**, 2014; **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים ללמידה משמעותית**, ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, תשע"ה-2015.

4. כיצד לחשוף את התלמידים למגוון דעות וזהויות?

כפי שצוין בפרק הקודם, מתן במה למגוון קולות ועמדות ועיסוק במורכבות של זהויות הם מן העקרונות הפדגוגיים העיקריים של עולמות החינוך היהודי והחינוך האזרחי־דמוקרטי. השאלה המעשית שמורים רבים מתמודדים עמה היא כיצד להבטיח יישום של עקרונות אלו הלכה למעשה בכיתה.

הנה כמה מן הדרכים המגוונת שמוצע לכל מורה לאמץ:

- הבאת מגוון טקסטים שמשקפים נקודות מבט שונות.
- ניתוח מקורות, סוגיות ואירועים מנקודות מבט של בעלי עניין שונים.
- מתן זכות דיבור לתלמידים שונים, מתוך הקפדה לאפשר גם ל"רוב הדומם" להתבטא.

- הוראה בצמד (co-teaching) של שני מורים, המביאים נקודות מבט שונות, תחומי דעת שונים או סוגי התייחסות שונים.
- שיקוף של הדיאלקטיות שנוכחת לא רק במפגש או בשיח בין אנשים שונים, אלא גם בנושאים מסוימים אצל כל אדם (אמביוולנטיות).
- היכרות והנכחה של האחר באמצעים שונים: טקסטים, סרטים, סרטונים, אתרי אינטרנט.
- תרגילים של "כניסה לנעלי האחר": התמודדות של התלמיד עם הצורך להזדהות, לגלות אמפתיה או לייצג עמדות או זהויות שאינן שלו.
- מפגשים עם האחר (בעלי זהויות שונות או בעלי עמדות אחרות): הזמנת מרצים, מפגשים בין תלמידים, ביקורים באתרים.

ראו לדוגמה "חינוך אזרחי ודיאלוג בין קבוצות", **אזרחות ודמוקרטיה**, אתר **מט"ח** (המרכז לטכנולוגיה חינוכית).

5. כיצד לחנך לשאילת שאלות?

כל אדם וכל תלמיד רגילים כמעשה שבשגרה לשאול סוגים שונים של שאלות, אך היכולת לשאילת שאלות כחלק מחשיבה ביקורתית או מניתוח חקרני של מקורות היא מיומנות שיש ללמד, לתרגל ולפתח.

הנה כמה מן הדרכים הדידקטיות לקידום יכולת זו:

- איתור שאלות ודילמות המועלות בטקסטים הנלמדים בכיתה ומיונן.
- הצגת שאלות מובילות בכל שיעור על ידי המורה.
- עידוד התלמידים להעלות שאלות בעל פה ובכתב באשר לנלמד. התלמידים ינסחו שאלות שיקיפו את התופעה/הטקסט הנלמד מכל מיני צדדים.
- הבחנה בין סוגי שאלות שונים: שאלות בירור, שאלות פרשנות, שאלות עמדה, שאלות סגורות ופתוחות, שאלות חקר וכדומה. הכרה וזיהוי של סוגי השאלות וההבדלים ביניהן.

להרחבה ראו צופיה יועד (עורכת), **חשיבה בתהליך הלמידה בעידן הידע**, ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, 2010, עמ' 36–39.

6. כיצד לוודא רלוונטיות של התהליך הלימודי?

חינוך יהודי וחינוך אזרחי־דמוקרטי שואפים ליצור רלוונטיות של התהליך הלימודי עבור התלמידים כך שהחוויה הקוגניטיבית, המוסרית והרגשית שיעברו תשפיע על עיצוב זהותם.

הנה כמה מן הדרכים הדידקטיות להשיג זאת:

- חיבור הנלמד לאקטואליה במגוון דרכים (ראו למשל רינה לאור וטובה צור, **תמורות – דיון באקטואליה: יד על הדופק**, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער (נמצא גם באתר **מינהל חברה ונוער**).
- למידה בין־תחומית ורב־תחומית (אינטר־דיסציפלינריות בין מקצועות).
- שילוב אמנויות (מוזיקה, קולנוע, אמנות וכו').

- שילוב למידה חוץ־כיתתית: בטיולים, בסיורים, בביקור באתרים ובמוזאונים (ראו למשל "מוזיאונים כסביבות למידה, חקר וגילוי", אתר **משרד החינוך**).
- שילוב תקשוב בהוראה (ראו למשל בהקשר של שילוב מקורות מארון הספרים היהודי: אתר **מדרשת**; אתר **פשיטא**).

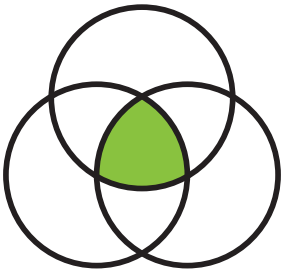
7. כיצד לתרגל ניהול דיאלוג?

חשוב לא רק לדבר על מחלוקות ולא רק לבטא קולות שונים ועמדות שונות בסוגיות חברתיות וציבוריות, אלא גם לממש הלכה למעשה את הדרך הדיאלקטית בהקניית מיומנויות של דיאלוג, שיח, חתירה להסכמות וכיוצא באלה.

הנה כמה מן המתודות הרבות למימוש מטרות אלו:

- שיח כיתתי שמטרתו לייצר מסמך משותף על סוגיות שונות (סוגיות מחיי הכיתה או מחיי החברה והמדינה).
- משימה של משחקי תפקידים שמטרתם לנהל תהליך של משא ומתן שבסופו יגובש מסמך עקרונות שיוצע כחוק או כאמנה ציבורית.
- הקניית מיומנויות של גישור.
- הקניית מיומנויות של דיבייט (עימות).
- ניהול שיחות אישיות מורה־תלמיד ושיח רפלקטיבי בעניינן.

להרחבה, למאמרים ולדוגמאות ראו "לימוד דיאלוגי", באתר **לב לדעת: ידע מצמיח חינוך**, מכללת הרצוג ומינהל החינוך הדתי.



חלק שלישי

המפגש בין חינוך יהודי לחינוך אזרחי־דמוקרטי בתכניות הלימודים

פרק ה

סוגיות תוכן

בחלק השני התמקדנו בשאלות הפדגוגיות ("איך" מלמדים) ודחינו את העיסוק בשאלות התוכן ("מה" מלמדים). היפוך יוצרות זה נובע מהתפיסה שהמפגש הדיאלקטי בין חינוך יהודי לחינוך אזרחי־דמוקרטי מתממש בראש ובראשונה באופן שבו ניגשים אליו. כלומר, דרך הלימוד וההוראה חשובה לא פחות מהשאלה מהם עולמות התוכן הנלמדים. לפיכך בחלק זה ננסה למפות שורה של תכנים הרלוונטיים לכמה תחומי דעת במערכת החינוך הישראלית המזמנים את המפגש בין העולמות בהקשר של התכנים הנלמדים. בפרק זה נציג בקצרה הצעות לנושאים חוצי דיסציפלינות (כלומר נושאים שיכולים לשמש השראה למורים בתחומי דעת שונים), ובפרק שלאחריו נביא כמה דוגמאות מתכניות לימודים ספציפיות.

נפרט להלן סוגיות מרכזיות שיש בהן הזדמנות לשיח לימודי וערכי דיאלקטי. כל אחת מהן גם מאפשרת מפגש בין תוכני החינוך היהודי לתוכני החינוך האזרחי־דמוקרטי. הפירוט המופיע ליד כל סוגיה הוא בסיסי וראשוני בלבד ואמור לשמש רק קצה חוט ראשוני להרחבת התכנים.

בצד הסוגיות המופיעות להלן, המנוסחות כמושגים כלליים, מובא ההדהוד לסוגיות אלו המשקף את השיח הדיאלקטי והמורכב בעניינם בשפת מקורות התרבות היהודיים. ראו לעיל בפרק ג, עקרון "השפה כמפתח" לדיאלקטיקה בין התרבות היהודית לתרבות הדמוקרטית.

1. שיח על **כבוד האדם**. מה המשמעות של כבוד האדם; מתי הוא מתממש, ומתי הוא נפגע; כיצד ניתן למנוע את הפגיעה?

"כבוד הבריות"; "חביב אדם שנברא בצלם" (משנה, אבות ג); "כָּל כְּבוּדָּה בַת מֶלֶךְ פְּנִימָה" (תהילים מה, יד); "המוצא כלאיים בבגדו פושטן אפילו בשוק (...) כל מקום שיש חלול השם אין חולקין כבוד לרב" (תלמוד בבלי, ברכות יט, ע"ב).

2. שיח על **שוויון**. מהו שוויון; מה מטרותיו; איך הוא בא לידי ביטוי בעולם המעשה; כיצד צריכים המדינה, החברה וכל אדם לחתור למימושו?

"תּוֹרָה אַחַת וּמִשְׁפָּט אֶחָד, יִהְיֶה לָכֶם, וְלַגֵּר, הַגֵּר אִתְּכֶם" (במדבר טו, טז); "ממזר תלמיד חכם קודם לכהן גדול עם הארץ" (תלמוד ירושלמי, הוריות ג); "חירש שוטה וקטן אין מוציאין את הרבים ידי חובתן" (משנה, ראש השנה ג).

3. שיח על **מגדר**. מה בין זהות גברית לזהות נשית; במה מסייעת לנו נקודת מבט מגדרית להבנת תהליכים חברתיים; מה המשמעות של שוויון בין נשים לגברים, וכיצד יש לקדמו?

"זָכָר וּנְקֵבָה בָּרָא אֹתָם" (בראשית א, כז); פרשת בנות צלפחד (במדבר כז); "האישה נקנית בשלוש דרכים" (משנה, קידושין א); "כל מצות עשה שהזמן גרמה, האנשים חייבין והנשים פטורות (...) וכל מצות עשה שלא הזמן גרמה, אחד אנשים ואחד נשים חייבין" (משנה, קידושין א).

4. שיח על **צדק**. מהו צדק; מהן הדילמות הקשורות ליישומו; מי קובע מהו?

5. שיח על **צדק חברתי**. מהן המטרות החברתיות שצריכות להיות נר לרגלינו; כיצד נוכל לממשן; מי אמור להיות שותף לעשייה זו?

תיקון עולם, עבד עברי, שנת שמיטה.

6. שיח על **סובלנות ושלום** בין בני אדם ובין עמים. מהן מטרות הסובלנות ומה גבולותיה; כיצד משכינים שלום בין אנשים וקבוצות?

"הָאֱמֶת וְהַשָּׁלוֹם אֱהָבוּ" (זכריה ח, יט); "רודף שלום ואוהב שלום" (משנה, אבות א); "הִשָּׁמֶר לְךָ פֶּן תִּכְרֹת בְּרִית לְיוֹשֵׁב הָאָרֶץ אֲשֶׁר אַתָּה בָא עָלֶיהָ פֶּן יִהְיֶה לְמוֹקֵשׁ בְּקִרְבֶּךָ. כִּי אֶת מִזְבְּחֹתָם תִּתֹּצוּן וְאֶת מַצֵּבֹתָם תְּשַׁבֵּרוּן וְאֶת אֲשֵׁרָיו תִּכְרֹתוּן" (שמות לד, יב-יג).

7. שיח על **פלורליזם ותרבות המחלוקת**. אילו סוגים של מגוון בין בני אדם וקבוצות צריכים להיות בחברה; כיצד לפתח תרבות של דיון על אי־הסכמות; מהם הגבולות לפלורליזם?

"אלו ואלו דברי אלוקים חיים הן, והלכה כבית הלל" (תלמוד בבלי, עירובין יג, ע"ב); "כל מחלוקת שהיא לשם שמים סופה להתקיים ושאינה לשם שמים אין סופה להתקיים" (משנה, אבות ה); "כשם שאין פרצופיהן (של בני אדם) שוין זה לזה, כך אין דעתן שווה זה לזה" (דברים רבה, פרשת פנחס כא, ב).

8. שיח על **היחס לאחר**. מיהו ה"אחר" בעינינו; במה הוא נבדל מאתנו, ובמה הוא דומה לנו; מה יחסנו לסוגים שונים של "אחרים" בחברה?

וְאָהַבְתָּ לְרֵעֲךָ כָּמוֹךָ" (ויקרא יט, יח), "כל המקיים נפש אחת (מישראל), מעלים עליו כאילו קיים עולם מלא" (משנה, סנהדרין ד); "כִּי גֵרִים הֱיִיתֶם בְּאֶרֶץ מִצְרָיִם" (דברים י, יט); שבע מצוות בני נח; גר תושב; "וְלֹא תִתְחַתֵּן, בָּם: בִּתְּךָ לֹא תִתֵּן לִבְנוֹ, וּבִתּוֹ לֹא תִקַּח לִבְנֶךָ" (דברים ז, ג).

9. שיח על **רוב ומיעוט**. מה צריכים להיות היחסים בין רוב למיעוט בחברה ובמדינה; מה חשיבותו של עקרון הכרת הרוב, ומהם מגבלותיו?

"אַחֲרֵי רַבִּים לְהַטּוֹת" (שמות כג, ב); "אמר לו: למדתנו רבינו 'אחרי רבים להטות', אף על פי שאתה אומר כך וחביריך אומרים כך, הלכה כדברי המרובין" (תוספתא, ברכות ד, יב); "רבי יהודה אומר: לא הוזכרו דברי היחיד בין המרובין אלא שמא תיצרך להן שעה ויסמכו עליהן" (תוספתא, עדויות א).

10. שיח על **סמכות לעומת אוטונומיה**. מהם מקורות הסמכות שלנו כיחידים וכציבור; מהם ההבדלים בין סוגי סמכות שונים – של מורה, של טקסט, של מערכת שלטונית; מה מידת האוטונומיה הרצויה אל מול סמכות; האם יש מקום וחשיבות לביקורת על סמכות; האם היררכיה צריכה לאפיין כל מערכת חברתית וחינוכית?

"עמד רבי יהושע על רגליו ואמר: לא בשמים היא" (תלמוד בבלי, בבא מציעא נט, ע"א); "במצוות עשה (...) מכין אותו עד שתצא נפשו" (כתובות פו, ע"ב).

11. שיח על **הטוב המשותף לעומת טובת הפרט**. מה ההבדל בין ציבורי לפרטי; מהו טוב משותף, ומה כלול בו; מהם המקרים שבהם חשוב להגן על טובת הפרט ורצונו; מה קורה במקרים של התנגשות ביניהם; מי אמור להכריע בכך?

תקנות הקהל, רשות הרבים.

12. שיח על **שמרנות לעומת חידוש**. מה כוחה של המסורת; מהו כוחן של המודרנה והחדשנות; מהו האיזון הראוי לכל פרט ולחברה בכלל במתח ביניהן?

"וְיָשָׁן מִפְּנֵי חָדָשׁ תּוֹצִיאוּ" (ויקרא כו, י).

13. שיח על **שלטון החוק**. מה הרציונל של עקרון שלטון החוק, וכיצד הוא מתממש; מה בין חוק למוסר; מתי חיוני לציית לחוק ומתי מותר, ואולי רצוי, לחרוג ממנו; מי אחראי ליישום שלטון החוק; האם יישום החוקים והכללים הוא מטרה חברתית עליונה?

טעמי המצוות; כרם נבות (מלכים א כא); משל כבשת הרש (שמואל ב יב); "נבל ברשות התורה" (פירוש הרמב"ן על התורה; ויקרא יט, ב); "לָמָּה לִי רֹב זִבְחֵיכֶם" (ישעיהו א, יא).

14. שיח על **פרטיקולרי לעומת אוניברסלי**. מהם הערכים המקומיים והפרטיקולריים החשובים לנו וכיצד הם מתממשים בחיינו; מהם הערכים האוניברסליים החשובים לנו וכיצד הם מתממשים בחיינו; מהו האיזון הראוי במקרה של מתח ביניהם?

"עָם לְבָדָד יִשְׁכֹּן, וּבַגּוֹיִם לֹא יִתְחַשָּׁב" (במדבר כג, ט); "וְהָיִיתֶם לִי סְגֻלָּה מִכָּל הָעַמִּים" (שמות יט, ה); "שלא נברא העולם אלא בשביל ישראל" (משנה, גרים א).

15. שיח על **מנהיגות ומנהיגים**. מי ראוי להיות מנהיג; מהם היחסים המצופים בין מנהיג לבין הציבור; מהם הקריטריונים לבחירת מנהיגים; מהן המחויבויות שמנהיגים צריכים לשאת בהן?

משפט המלך (שמואל א ח); משל יותם (שופטים ט); "אין מעמידין פרנס על הציבור אלא אם כן קופה של שרצים תלויה לו מאחוריו שאם תזוח דעתו עליו אומרין לו חזור לאחוריך" (תלמוד בבלי, יומא כב, ע"ב).

פרק 1

תחומי הדעת

בפרק זה נציע למורים מתחומי הדעת למיניהם דוגמאות לנושאים מתוך תכנית הלימודים שלהם שמפגישים בין העולם היהודי לעולם הדמוקרטי ומאפשרים להביא לידי ביטוי מעשי בכיתה את העקרונות, הכלים והסוגיות שפורטו בפרקים הקודמים.

להלן מובאות דוגמאות ספורות, לשם ההמחשה בלבד. הקוראים מוזמנים לעיין בדוגמאות מפורטות יותר באתרים ובחומרי למידה אחרים.

דוגמאות לפי תחומי דעת לסוגיות המזמנות דיאלוג בין העולם היהודי לעולם האזרחי־דמוקרטי:

המקצוע	הנושא מתוך תכנית הלימודים	הסוגיות
אזרחות	**מיהו יהודי** (מתוך תכנית הלימודים לחט"ע)	הקריטריונים המגדירים מי ייחשב יהודי (בתולדות המחשבה היהודית ובמשפט הישראלי בימינו); בידי מי הסמכות לקבוע מי ייחשב יהודי; האם נדרשים שינויים בהגדרות אלו בעידן שלנו (מבחינה הלכתית־דתית, מבחינה משפטית־אזרחית)?
	הרשות השופטת (מתוך תכנית הלימודים לחט"ב ולחט"ע)	מקורות המשפט - מהם המקורות שאליהם יש לפנות ביצירת תקדימים; הכרת המשפט העברי ומקומו במסגרת המשפט הישראלי המודרני; דרכי בחירת שופטים ודיינים; הכרעת רוב בהליך השיפוטי - הרציונל ודרכי המימוש; הליך הוגן בהליך השיפוטי - הרציונל ודרכי המימוש.
תנ"ך	**החוק המקראי - חוקי עבד ואמה וחוקים סוציאליים** (מתוך התכנית לחט"ע)	חשיבות מערכת החוק בחברה מתוקנת; נקודות דמיון והבדל בין החוק המקראי לחוק הדמוקרטי־המודרני; חוקי המקרא כבסיס לדיני העבודה בימינו; שאלות של צדק חברתי; האם רצוי להסתמך על החוק המקראי כבסיס לחקיקה בימינו?
	משל כבשת הרש (שמואל ב, יב) (מתוך תכנית הלימודים לכיתה ט')	טוהר מידות ומוסריות של מנהיגים; פיקוח וביקורת על השלטון (הצורך בהגבלת השלטון והדרכים למימושה); היחס בין מנהיגים לבין אנשי רוח (נביאים).

המקצוע	הנושא מתוך תכנית הלימודים	הסוגיות
תרבות ישראל ומורשתו	**מחזור הזמנים - ארץ ישראל בראי חגי ישראל: החגים הלאומיים החדשים** (מתוך תכנית הלימודים לביה"ס היסודי, כיתה ה')	שוויון בין אנשים מזהויות שונות בהקשר של מנהגי החג; כ"ט בנובמבר כחג כלל־ישראלי; יום ירושלים כחג ישראלי בעיר שבה חיים בני דתות שונות.
	דמותה של מדינת ישראל כמדינת העם היהודי - ירושלים בירת ישראל; סמלי המדינה (מתוך תכנית הלימודים לביה"ס היסודי, כיתה ה')	זכויות רוב ומיעוט - ירושלים כעיר קדושה לשלוש דתות; המנון המדינה - האם מייצג את כל תושביה?
	בני מצווה ובנות מצווה - אחריות אישית ומחויבות חברתית (מתוך תכנית הלימודים לביה"ס היסודי - כיתה ו')	יחיד מול חברה וציבור - טובת הכלל וטובת הפרט; סולידריות חברתית המובילה לאחריות חברתית; צדק מול צדקה - תפקיד המדינה מול תפקיד בני ובנות החברה; מה בין מצווה לבין נורמה וחוק?
	מחזור הזמנים - השבת: זהויות וגוונים בחברה הישראלית (מתוך תכנית הלימודים לחטיבות הביניים כיתה ז')	זכויות המיעוט ורשות הרבים; היכרות עם אמנה חברתית לפתרון מתחים חברתיים.
	דמותה של מדינת ישראל כמדינת העם היהודי - האדם תבנית נוף מולדתו: חברה ומקום כמעצבי זהות (מתוך תכנית הלימודים לחטיבות הביניים - כיתה ז')	זהות יהודית־ישראלית במדינת ישראל: האם אינן סותרות זו את זו? סוגיות של זהות יהודית־ישראלית בחברה קולטת עלייה; היחס לגר, לתושב ולאזרח.
	מחזור הזמנים - ערכים אישיים וחברתיים בחגים (מתוך תכנית הלימודים לחטיבות הביניים - כיתה ח')	צדק חברתי - דאגה לחלש; תיקון חברתי ואישי.
	דמותה של מדינת ישראל כמדינת העם היהודי - ייחודה של מדינת היהודים: האיכויות היהודיות של הדמוקרטיה בישראל (מתוך תכנית הלימודים לחטיבות הביניים - כיתה ח')	ביטויים יהודיים בדמוקרטיה שלנו; חברה מתוקנת ואידאל "אור לגויים" - האתגר והבעיות שכרוכות בו.
תורה שבעל פה	**תנורו של עכנאי - התלמוד הבבלי, בבא מציעא נט, ע"ב** (מתוך תכנית הלימודים לחט"ע)	שאלת מקורות הסמכות לנורמות ולחקיקה; הכרעת רוב ומעמדן של דעות מיעוט; דרכים ליישוב מחלוקות.
	תרבות המחלוקת (מתוך תכנית הלימודים לחט"ע)	התמודדות עם ריבוי דעות (יתרונות וחסרונות); יישוב קונפליקטים - פשרה לעומת הכרעה חותכת; סובלנות ופלורליזם - כיצד ליישמם ומה מגבלותיהם; דרכים ליישוב מחלוקות; סולידריות חברתית.

המקצוע	הנושא מתוך תכנית הלימודים	הסוגיות
מחשבת ישראל	**"כל המציל נפש אחת..." - החובה להציל חיים** (מתוך תכנית הלימודים "ובחרת בחיים" לחט"ע)	הזכות לחיים והחובה להציל חיים; מידת ההתערבות של המדינה/החברה במוסריות של הפרט; "לא תעמוד על דם רעך" - מקורות יהודיים וגלגולם בחוק בישראל היום (הדיונים בכנסת, פסיקות בבית המשפט).
	זהות ושייכות (מתוך תכנית הלימודים "מעגלי שייכות" לחט"ע)	ניתוח ודיון בסוגים שונים של זהויות: אוניברסלית לעומת פרטיקולרית, קולקטיבית לעומת אישית, זהות לאומית/דתית/אזרחית/תרבותית - קיומן בחברה הישראלית בכלל ואצל כל אדם בפרט.
ספרות	דוגמאות ליצירות מתכנית הלימודים המזמנות דיאלוג בין מעגלי הזהויות של העולם היהודי ובין מעגלי הזהויות של העולם האזרחי־דמוקרטי: **האדונית והרוכל** לש"י עגנון; **תפוחים מן המדבר** לסביון ליברכט; **חצוצרה בוואדי** לסמי מיכאל.	

פרק ז

הזמנה לדיון בקרב אנשי חינוך

אחת הדרכים החשובות ביותר למורים לבירור עמדותיהם כלפי הסוגיה הנידונה בספר זה היא לקיים דיון עם שותפיהם לחינוך ולהוראה. הבירור והליבון המשותפים מסייעים למורה לקבוע תחילה את מקומו בתוך מעגלי הזהויות (כאדם וכאזרח במדינה) ולאחר מכן על פני רצף הגישות (כאיש חינוך). בירור זה חיוני, ורצוי שייעשה בשני שלבים בהתפתחותו המקצועית של כל מורה ומחנך: בשלב הראשון, כאשר הוא מגבש את עמדותיו ותפיסותיו החינוכיות; ובשלב השני, כאשר הוא הוגה ומתכנן דרכי פעולה למימוש תפיסותיו אלו, על פי הנסיבות וההקשר של עבודתו (סוג בית הספר, סוג אוכלוסיית התלמידים, המקצוע שהוא מלמד וכדומה) וכאשר הוא מוציא אותן מן הכוח אל הפועל.

בשלב הראשון, הדיון המשותף חשוב לשם עיצוב עמדות מתוך האזנה ותגובה לדעותיהם של אחרים; בשלב השני הוא חשוב לשם עיצוב התפיסה והחזון של צוות בית הספר (במקרה שהדיון מתקיים בקרב מורי המוסד החינוכי) ולשם יצירת עבודת צוות שתגבש פעילויות שנגזרות מתפיסות עולם אלו. בדיון על דרכי הפעולה חשוב להדגיש גם את הצורך לאבחן את המצב בפועל; כלומר, מה אנחנו, כמורים ואנשי חינוך, משדרים לתלמידים בפעילויות הקיימות לעומת מה שהיינו רוצים לשדר וכיצד עלינו לעשות זאת. מפקחים, מנהלים, רכזים, מורי מורים – כולם מוזמנים להשתמש בספר זה כדי לנהל דיונים בקרב אנשי הצוות החינוכי שאתם מובילים או חונכים. אין לקבל את הנאמר כאן כתורה מסיני שיש ללמוד וליישם, אלא יש להפוך בה ולהפוך בה כך שתשתלב באופן אותנטי בתהליך גיבוש תפיסות העולם המקצועיות של המורים.

לטובת ניהול דיונים אלו במסלולים להכשרת מורים או בחדרי מורים מובא להלן תמליל של מפגש־שיח בנושא זה שהתקיים בסדנה להכשרת מורים לאזרחות בשנת תשע"ד. דבריהם של הסטודנטים להלן משקפים דעות ועמדות שונות על פני רצף הגישות שהוצגו בספר. השיח בין הסטודנטים להוראה, הנמצאים בראשית דרכם במערכת החינוך, משקף חלק גדול מההתלבטויות באשר לגיבוש תפיסה חינוכית הולמת למפגש שבין חינוך יהודי לחינוך אזרחי־דמוקרטי. בצד כל ציטוט מן המפגש נוספו שאלות שמוצע להעלותן לדיון בקרב אנשי חינוך (סטודנטים להוראה או מורים).

רקע

בקורס להכשרת מורים לאזרחות הציג המרצה את התפיסה של מפגש אפשרי בין חינוך יהודי לחינוך אזרחי־דמוקרטי (על ארבע הגישות הנגזרות מההתמודדות עם הנושא) בהקשר של הוראת האזרחות בישראל והרחיב על הגישה הדיאלקטית. קבוצת הסטודנטים כללה חילונים, מסורתיים ודתיים (כולם יהודים), מקצתם בוגרי המערכת הממלכתית־דתית ומקצתם בוגרי המערכת הממלכתית; כולם עברו

הכשרה מעשית להוראת אזרחות בתיכון ממלכתי. לאחר הצגת הדברים נפתח הנושא לדיון. השיחה התאפיינה בשילוב בין תגובות שעוסקות בזהות האישית של הסטודנטים לבין תגובות שעוסקות בזהותם המקצועית הנבנית: תפיסותיהם והמטרות שהם מציבים לעצמם בהקשר זה כמורים לעתיד. הצורך להתמודד עם הנושא כסוגיה חינוכית הביא את הסטודנטים לבירור עמדתם האישית, שממנה נובעת כמובן דרכם החינוכית כאנשי הוראה. המודל של ארבע הגישות, ובמרכזו הגישה הדיאלקטית, עורר אפוא את הסטודנטים לחשוב על נושאים אלו לעומק ולברר לעצמם את דרכם הרעיונית והדידקטית.

להלן ציטוטים מתוך המפגש הממחישים את השיח שהתפתח לאחר החשיפה לנושא:

בני: השאלה היא אם זה אפשרי לעשות את השילוב הזה (בין חינוך יהודי לחינוך דמוקרטי). כלומר, זה מאוד נחמד אם יש חג לעשות משהו מיוחד, כמו דף לימוד או חברותות. השאלה אם זה רלוונטי ללמידה בשגרה במהלך השנה, וגם השאלה היא מה זה נותן. כלומר, לימודי האזרחות בפני עצמם צריכים להיעשות כדיונים פתוחים, בלי תשובות נכונות, כמו שאנחנו מכירים מבתי המדרש הפלורליסטיים. והשאלה בעניין המפגש עם היהדות - שהוא נחמד - האם יש לו ערך מוסף? האם הוא הכרחי, חיוני? כלומר, מלבד זה שרוב התלמידים שלנו הם כנראה יהודים - ויש לזה ערך בעיניי בסוגיית הזהות - מה זה נותן לנו?

- האם אתם מסכימים עם דעתו של בני?
- מה הייתם עונים לו על הדילמה שלו?

מאור: אני יכול לענות. אני הרגשתי שכשהתחלתי (ללמד) את נושא זכויות האדם והאזרח, הם (התלמידים) התייחסו לנושא (כנושא) של שמאלנים. לכן לא התחלתי משם, אלא התחלתי מ"בצלם אלוהים". הם (התלמידים) לא הבינו למה, וזה נורא עצבן אותם. ואז נפל האסימון, וזה נתן ממד שמאוד שירת את (לימודי) האזרחות, כי במקום להגיד (על מי שתומכים בזכויות אדם) "שמאלנים", זה היה (לקוח מ)בראשית - "בצלם אלוהים". מה זה "בצלם אלוהים"? זה אומר שכולם שווים, ו"הממד האלוקי שבכל אחד מאתנו" (מצטט את התלמידים). זה ממש שירת את הליבה של לימודי האזרחות. זה ממש תרם. אין לי מושג כמה כאלה - כלומר פסוקים שאפשר לרתום דרכם אנשים לשיח - יש ואני לא מודע אליהם.

- מה דעתכם על הפרקטיקה שנקט מאור? מה יתרונותיה ומה חסרונותיה?
- האם לדעתכם יש, כפי שמאור אומר, לנסות לרתום עוד פסוקים מהמקורות לטובת השיח האזרחי־דמוקרטי?
- איזו מארבע הגישות משתקפת בדבריו?

דורון: דבר ראשון, אני חושב שלהשתמש במקורות רק למטרה אחת, רק כדי להראות כמה זה הומניסטי, זה לעשות פשטנות למקורות, כי יש שם קונפליקטים. זה לא רק הומניסטי. אם כבר מנגישים אותם, לדעתי צריך כן להסביר מה כל מקור אומר ומה האג'נדה שלו, וכמובן (אני מתכוון ל)בית ספר ממלכתי, ולא בראייה שהתורה היא שלמה וירדה מהשמים. ודבר שני, אני חושב שאנחנו צריכים לשאול את עצמנו מה זה מקורות יהודיים. כלומר, למה לא ללכת מהמקום של: ישראל היא המדינה שהכי דחפה לשיח של זכויות אדם לפני שנת 67'? למה לא להביא (טקסטים של) אנשים יהודים עם זהות יהודית שכתבו על זכויות אדם ועל דמוקרטיה, ודווקא דרך זה להראות (את האינטגרציה)? לא חייבים לחזור למקורות המקראיים כדי ליצור תחושת שייכות או כדי להגיד: גם העם היהודי תרם לשיח זכויות האדם האוניברסלי בעולם. נראה לי שצריך להסתכל גם על המקורות האלה (היהודיים המודרניים) כמקורות רלוונטיים.

- מהי הגישה שמבטא דורון כלפי הקשר בין חינוך יהודי לחינוך דמוקרטי?
- האם אתם מסכימים עם עמדתו המסתייגת משימוש במקורות העתיקים?
- האם לדעתכם אכן אמור להיות הבדל בהבאת מקורות מארון הספרים היהודי בין בית ספר ממלכתי לממלכתי־דתי? מהם ההבדלים?
- האם אתם שותפים לרעיון להשתמש בהוגים יהודים מודרנים שעוסקים בזכויות אדם? לתומכים ברעיון זה: מומלץ להתייחס לדמותו ולכתביו של רנה קאסן, ממנסחי הצהרת זכויות האדם של האו"ם.

אסף: היום הרי לא מלמדים חצי מהספר באזרחות. זה החצי שמדבר על (ערכים דמוקרטיים ב)דתות, (למשל) זכויות אדם ביהדות. אני לא יודע אם (התלמידים) אפילו שמים לב לזה. עכשיו, אף אחד (שום מורה) לא מגיע לזה. זה קשור לתכנית הלימודים, אבל לא מתייחסים לנושא הזה בבגרות. כך שהשאלה הזאת היא שאלה פרקטית (...) אולי מהפכה ב"איך" מלמדים אזרחות או במה שנבחנים עליו תהיה להכניס את זה (לימוד אינטגרטיבי) בצורה הרבה יותר (דומיננטית).

- האם אתם מזדהים עם ההצעה של אסף להפוך את לימוד המקורות היהודיים בעניין הערכים האוניברסליים למחייב? מה יתרונותיו ומה חסרונותיו?
- האם זה מתאים לכם באופן אישי? האם אתם חשים שזה יתאים לתלמידים שלכם?

עירית: אני חילונית, ואין לי בעיה גם עם המילה. אני חי-לו-נית. אבל אני רוצה שיהיה - זה בעיקר מה שאני רוצה שיהיה בבית שלי - אני רוצה שיכירו את המקורות. אני רוצה שהמקורות לא יהיו (בחזקת:) "טוב, זה של הדתיים, בזה אנחנו לא נוגעים". ואני רוצה גם שלא תהיה רתיעה, וגם שיצמח לי דור שירגיש שהוא שווה, שהוא לא נחות, כי אני מרגישה שבתחושה החילונית תמיד יש איזו התנצלות כזאת (כמי שאומרים): "טוב, אנחנו לא למדנו את זה כל כך, אז אנחנו לא מביעים את דעתנו". אז לא. אתם (התלמידים) תלמדו את זה, ואתם תתייחסו לזה, כי זה שלכם. וזה לא קשור לעניין אמוני בכלל. זה קשור (למטרה) לייצר אנשים עם איזה מין גאווה כזאת, וגם חוסר נתק.

- האם אתם מסכימים לתיאור המציאות כפי שמציגה אותו עירית – שחילונים בדרך כלל נרתעים או נאלמים דום אל מול דיון בשילוב בין יהדות לדמוקרטיה?
- האם אתם מזדהים עם התפיסה שמציגה עירית?

דרור: אני חייב להגיד שאני לא מנסה להגדיר את עצמי. בפועל אני חילוני, אבל אני בעיקר רוצה להגיד שזה (העיסוק במפגש בין יהדות לדמוקרטיה) מאוד לא טבעי לי, בשום צורה, אני מרגיש שזה מלאכותי בשבילי (...) ולא שבגלל זה אני לא ארצה לעשות, אבל זה מצריך (מבחינתי) מאמץ. אם אמרנו שבפועל אנחנו רוצים ללמד מתוך המקום של הזהות שלנו, אני מודה שמבחינתי אני לא מרגיש שזה רכיב שיושב בבסיס הזהות שלי. כלומר, ברור לי, אני יודע שאני יהודי וכו', אבל לא גדלתי על זה בשום צורה. אני מכיר את הנרטיב והסיפורים והכול, אבל צורת הלמידה הזאת (האינטגרטיבית/הדיאלקטית) - זה ממש זר לי. רק בשנים האחרונות אני יותר (קרוב לזה) (...) מה שנשאר לי זה בעצם לעשות אימון על זה ולשלב את זה, אבל גם לי זה חדש באותה מידה (כמו לתלמידים).

בני: אבל השאלה היא אם אתה רואה בזה ערך? או צורך?

דרור: בוא נגיד שזה מעניין אותי. זה מעניין, ובטוח יש לזה מקום. אני צריך לברר עם עצמי ולראות איך זה מגיע ואיזה מקום אני מוצא לתת לזה. זה כן (דורש) עבודה מבחינתי.

- מדוע דרור מרגיש שהעיסוק בנושא הוא מלאכותי וזר לו? האם אתם חושבים שעליו "לעשות מאמץ", כדבריו, על מנת לתקן זאת?
- האם לדעתכם מורה שאינו מחובר לזהות היהודית (פרטיקולרית) שלו יכול לעסוק בנושאים הללו? האם לדעתכם מורה שאינו מחובר לזהות האוניברסלית־הומניסטית יכול?
- האם חייב להיות קשר בין תפיסותיו האישיות של מורה לבין הפעולות החינוכיות והלימודיות הנדרשות ממנו?

הילה: אני מכירה מקרוב את בית הספר הדו־לשוני בגליל. אני מאוד מאמינה בחינוך הזה. כל הילדים לומדים את שתי השפות. המורים (היהודים) נדרשים לדעת גם ערבית. ושם, הם לומדים בנפרד תנ"ך ולומדים בנפרד קוראן, אבל אזרחות הם לומדים ביחד, כי כולם (הרי) אזרחים. אז מהמקום הזה אני מרגישה שזה דווקא מסוכן - המקום הפרטיקולרי. כשהייתי (בביקור) בתיכון, והיא (המורה) אמרה: "חוק השבות - זה רק שלנו". (המסקנה שלי הייתה ש)המקום הפרטיקולרי של "אנחנו" הוא לא מתאים באזרחות. גם הם (הערבים) אזרחים, אז לי זה מפריע. אני לא מתחברת לזה (החיבור בין חינוך יהודי לחינוך דמוקרטי).

- מהי הגישה כלפי הקשר בין חינוך יהודי לחינוך דמוקרטי שמבטאת הילה?
- מהם החסרונות שמציינת הילה בגישה הדיאלקטית?
- האם אתם מסכימים עם עמדתה?

גיא: הייתה לי התנסות מעניינת בשבוע שעבר בהקשר הזה. ניסיתי להעביר להם (לתלמידיו, בכיתה ט') שיעור חינוך על יום האישה הבינלאומי. שאלתי אותם: אתם חושבים שצריך להיות שוויון הזדמנויות מלא בין נשים לגברים? התשובה הייתה - כן. נשים יכולות ללכת לקרבי, נשים יכולות להיות ראש ממשלה, כל מיני דברים כאלה. ואז, כשלקחתי את זה לכיוון הדתי (ושאלתי) למשל - האם נשים גם צריכות לעלות לתורה? לא הייתה שתיקה, אלא דעה נחרצת של כל הבנים וכל הבנות: נשים לא עולות לתורה. למה? יש לי (בכיתה) בחור שחזר בתשובה, (עם) כיפה שחורה והכול, אז הוא ה"אסמכתה" (צחוק). הוא דיבר ראשון וכל הבנות יישרו עם זה קו: כן, זה כתוב בתורה שנשים לא צריכות לעלות לתורה. נשים יכולות להיות מנהיגות של קהילה? יכולות להיות רבות? (מצטט את התלמידים:) "לא, איזה מין דבר זה, זה לא צנוע". וכל הזמן הם חזרו על זה: זה כתוב בתורה שלא (שאסור). ורובם חילונים.
והמסקנה שלי היא שצריך למשוך כל הזמן לאזורים האלה של האיחוד בין התכנים הדמוקרטיים ההומניסטיים לבין היהדות. המסקנה שלי הייתה שהם כל כך לא עסוקים בדברים האלה, זה כל

כך לא מעניין אותם, אפילו לא ברמת הקונפליקט. נראה לי שהמשימה שלנו, וזו משימה סופר־מאתגרת, היא לקחת את זה למקום שזה יעניין אותם באופן אישי, שהם יראו איך זה נוגע להם באופן אישי - המקום של הדילמה בעניינים האלה, וזה גם המקום שאני רוצה ללכת אליו, כי אני בא מחינוך מאוד חילוני מתריס. זאת אומרת, כל דבר שיש בו טיפת יהדות הוא "נגוע", צריך להתרחק ממנו. זה מה שהיה בקיבוץ (שבו גדלתי): לא צריך ללמוד, לא צריך להבין. גם עם עצמי אני עושה תהליך של התקרבות לאזורים האלה של הדילמות.

- האם סיטואציה מסוג זה שמתאר גיא מוכרת לכם?
- כיצד אתם מסבירים את הדיסוננס המתגלה בדברי תלמידיו של גיא?
- גיא לא מתאר כיצד הגיב לדברי תלמידיו. כיצד הייתם מציעים לו לנהוג בכיתה לנוכח תגובות התלמידים?

תמר: אני הרגשתי לא נוח כשעשינו את ה(לימוד ב)חברותא, כי זה היה איזשהו ניסיון לרתום את היהדות לחומר הלימוד (בצורה מאולצת). (...) אני לא בטוחה שזו הדרך - להביא לכיתה גזירי יהדות בניחוח קצת אחר.

גיא: אני חושב שיש נטייה היום, עם כל האינפלציה של בתי מדרש וחילונים שחוזרים לתרבות היהודית - יש נטייה להתייחס לתופעה הזאת מאוד בציניות. אבל אני חושב שזה הכרחי כי אנחנו תוצרים של המערכת. אני לפחות מרגיש תוצר של המערכת הממלכתית, שהקנתה לי הרבה בורות באוקיינוס הזה שאתה מדבר עליו (עולם המחשבה היהודית), שקפצה אתי מהתנ"ך ישר לימי הפלמ"ח, בקישור מאוד הדוק ועם מסרים מאוד ברורים, וכל האמצע הוא "מוקצה" (במלעיל). ועכשיו אני צריך לפלס את דרכי בעצמי בצורה די אובדת עצות, נבוכה. אני חושב שמורים צריכים קודם כול, בגלל שהם תוצרים של המערכת הזאת, להשתתף בבתי מדרש כמו שיש אצלנו בבית הספר. אמנם הוא לא הולך יותר מדי לנקודות של הקונפליקט, למרות שאפשר לעשות את זה - יש אצלנו מורים דתיים, מהתנחלויות, מגוש עציון, מכל מיני מקומות כאלה, ולא מעט מורים חילונים מההתיישבות, ואפשר להגיע למקומות האלה (של הדילמות). אני עכשיו במקום כזה שאני צריך, תוך כדי חיפוש זהותי של המקומות האלה (אצלי), צריך גם להעביר אחרים (את התלמידים) בתוך התהליך הזה של הזהות. בעיניי זה משהו הכרחי שהמערכת צריכה לתת לו את הנישות לעשות את זה.

- האם, לדעתכם, שיח בנושאים אלו בין מורים ממגזרים שונים הוא חשוב? האם וכיצד הדבר יכול לתרום לכם באופן אישי?
- האם אתם מסכימים עם גיא שמערכת החינוך צריכה להקדיש לחיבור בין נושאים אלו יותר זמן, מקום ואנרגיות?

דברי סיכום

בספר זה הוצגו לכם, מורות ומורים בהווה ובעתיד, כלים פדגוגיים מעשיים הנגזרים מתפיסת עולם ערכית ברורה – התפיסה הדיאלקטית. בבסיס הגישה הדיאלקטית עומד הניסיון להתמודד עם המתח המתמיד בחברה הישראלית בין עולם התרבות היהודית לעולם התרבות הדמוקרטית. בעיני רבים בחברה שני עולמות אלו מנוגדים זה לזה. ואולם האוחזים בגישה הדיאלקטית אינם מקבלים את ראיית העולם הזאת – לא בנוגע למציאות המעשית ולא בנוגע לאידאל הערכי. לפי גישה זו, התהליך החינוכי צריך להתמקד בהיכרות ובלימוד מברר של הדילמות והמתחים בין שני מעגלי הזהויות הללו, מתוך ניסיון (שלא תמיד יכול להצליח במלואו) למיזוג ושילוב בין העולמות. בניגוד לגישות הקצה – הרואות סתירה בין העולמות ועל כן יוצרות ביניהם היררכיה ברורה – הגישה הדיאלקטית רואה בהתמודדות הפורייה עם המורכבות את המפתח לגיבוש זהות אישית וקולקטיבית ליהודים ישראלים במאה ה־21. בניגוד לגישת הקונפליקט – המודעת לקיומה של אמביוולנטיות בין העולמות אך מתקשה להתמודד עם תוצאותיה – הגישה הדיאלקטית רואה באמביוולנטיות חשיבות ערכית והזדמנות לשיח אישי־פנימי וציבורי מפרה.

האדם הוא יצור דיאלקטי. גדולתו ואופיו היוצר של האדם נובעים מן הקרע הפנימי הטבוע בו ומהיותו שרוי בעצם יישותו במתח ומבוכה מתמידים. העובדה שהפעילות היוצרת כרוכה בייסורים היא תולדה של סתירה זו, סתירה החודרת את מכלול אישיותו של האדם (...) שתי מטרות הן שלקראתן חותר האדם המוסרי, תכופות מוצא הוא את עצמו שרוי בקסמם של שני חזונות הקוראים לו לנוע בשני כיוונים מנוגדים. הוא נמשך על ידי שתי מערכות ערכים, שני כוכבים ומרחק אינסופי ביניהם קורצים לו (...) ההלכה לא גילתה את הסינתיזה, שהרי זו אינה בנמצא, אולם סללה דרך המניחה לאדם להיענות לשתי הקריאות כאחד.

[הרב יוסף דב הלוי סולובייצ'יק, **דברי הגות והערכה**, ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית, 1982, עמ' 211-213]

מיפוי ארבע הגישות, ובעיקר הפניית הזרקור לגישה הדיאלקטית, יכולים לשמש את המורה בכיתה בהקשרים חיוניים. מדובר בכלים שתפקידם לסייע בארגון החומר הנלמד והבנתו ובמיפוי תגובות התלמידים לחומר זה. אבל בראש ובראשונה מדובר במעין מצפן ערכי ופדגוגי לשימושו המושכל של המורה בעת שהוא מתמודד עם האתגר של חינוך תלמידיו לנוכח המורכבות של החיים שמחוץ לכותלי הכיתה.

נספחים

נספח 1 : מקור נוסף לגישת הסתירה (מכיוון יהודי)

את היכולת לדון על עניינים תורניים כפי שהם חייבים לפתח ביחס לכל תחום בחיי החברה במדינה. בהיעדר דיון שכזה ובהיעדר היכולת לייצר אמירות תורניות עמוקות וחדות כלפי כל נושא, ייווצר חלל שלתוכו ייכנסו תפיסות חילוניות־מערביות לחלוטין שיתפשטו לכל מרחב הציבור הישראלי. לכן, הצבת אלטרנטיבה רוחנית ראויה ואמתית היא חובה גדולה על כל מי שמאמין שהתורה לא מסתיימת בין כתלי בית המדרש. [...] טרם פיתחנו את השפה להסביר את הקודש מחוץ לעולם הישיבות ועלוני השבת, משום שעוד לא התפתחה בנפשותינו התפיסה של הקודש כמערכת חיים ציבורית אמתית. היכולת לברר ולנמק איך התורה רלוונטית ואף הכרחית לבניית מדינה שהיהדות היא אבן היסוד שלה, ואיך נושא כמו סגולת ישראל לא רק איננו מנוגד למוסר אלא הוא פאר המוסר, חייבת להיבנות בנו אם חפצים אנו למנוע את המשך המסע של מדינת ישראל אל עבר הגדרתה כמדינה ככל המדינות.

[אורי קירשנבום, "רבנים במלכוד", **מוסף מקור ראשון**, 12.9.2014]

נספח 2: מקורות נוספים לגישת הסתירה (מכיוון דמוקרטי)

בימים אלה, בשעה שמתכנסים ומתקבצים לציון כל פעיליו, יזמיו ומארגניו של הקונגרס הציוני, ראוי לבחון את האג'נדה הטריה והמהותית שלו: מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.

הרשו לי לקלקל את המסיבה בטענה הכפולה – המהותית וההיסטורית. באשר לתשתית המהותית אומר, מיקדמית, כי אין חיה כזו בשם "יהודית ודמוקרטית", ממש כמו שאין עוף כזה בשם "נוצרית/מוסלמית [...] ודמוקרטית". שני המושגים הללו, איך שלא נהפוך אותם, נקמט אותם, נכניס אותם לחריטו של קוסם מדופלם, לא יצאו מאוחדים, משולבים ואף תומכים זה בזה. הללו תרתי דסתרי בהגדרה. מהויות ועקרונות של כל דת מושתתים על קבלה מוחלטת של הצווים, הדרישות, האמונות ומה־לא, על־ידי המאמין, ללא כל פקפוק וסייג. מאידך, הדמוקרטיה הליברלית מושתתת על ספקנות, בירור, תהיות, התלבטויות ודילמות. אין בדמוקרטיה פתרונות בית־ספר בסגנון הדת. והרי לכם, א־פריורית, סתירה מדאורייתא ומדרבנן. [...]

ההכרזה באו"ם (29.11.47) אף היא לא באה למצב רעיון עיוועים של שילוב בין יהדות לדמוקרטיה, אלא להציג את רעיון המדינה החדשה לעם היהודי. כמותה הצהרת העצמאות (14.5.48), שמציגה את יהדות המדינה (מטעמים פוליטיים־פרגמטיים, בן־גוריוניסטיים) ומתגמגמת באיזכור המונח דמוקרטיה (לעשות "שולם" עם הדתיים), אך מרמזת אודות המשטר הדמוקרטי בהקשר השיוויון המדיני והחברתי וחופש הדת והמצפון, כמבינה שבין־לבין מסתתרת סתירה נוראית.

כל עוד למשל, מופלית לרעה האישה מול הגבר וזכויות מיעוטים נרמסות בראש חוצות (בשם ה"צדק" היהודי), לא יוכלו לשכון יחד היהדות והדמוקרטיה באותה מדינה.

[ד"ר יחיעם שורק, "מדינה 'יהודית ודמוקרטית' – אין חיה כזו", אתר **העוקץ**, 19.11.2003]

תשובת הליברליזם לשאלה כיצד לגרום לקבוצות אתניות או דתיות שונות לחיות זו עם זו היתה מבריקה: להפוך את המדינה לניטרלית. מה פירוש העניין? שהמדינה לא תגדיר את עצמה ולא תהיה מזוהה באופן מוצהר עם קבוצה דתית או אתנית אחת. בצורה הזאת, המדינה לא שייכת לאיש, אלא לכל הקבוצות המוכלות בתוכה. כך המדינה לא תוכל להתערב או לדרוש אמונה כלשהי מאזרחים. המצפון הדתי והפוליטי של האזרחים הופך להיות מחוץ לתחום הסמכות של המדינה. לכן למדינה יש תפקיד חדש: היא תגן על חירותם ועל פרטיותם של אזרחים ותושבים ועל זכותם להאמין בכל אמונה שירצו ולנהוג לפיה. הליברליזם מבוסס אם כן על אשליה אופטית. המדינה כביכול נסוגה לרקע, נראית רזה, ניטרלית ומינימלית (כי אינה מתערבת), אבל השפעתה רחבה ביותר. בכך שאינה מזדהה בגלוי עם השקפת עולם אחת ויחידה, עם דת או עם גזע, היא הופכת לבלתי פולשנית ומציעה מסגרת רחבה שתכיל הבדלים. [...]

מהעובדה שהיהודים היו זכאים להגדרה עצמית, לא נובע שהמדינה חייבת להיות יהודית כפי שהיא עכשיו [...] אם ישראל אינה רוצה להפוך לגרסה משופרת מבחינה פוליטית וחזקה יותר מבחינה צבאית של משטרים אתנוקרטיים אפלים, עליה לא רק להבטיח שזכויות המיעוטים יישמרו, אלא גם להיות אוניברסליסטית במלוא העוצמה, לחזור לנימים האוניברסליסטיים של המסורת היהודית וליישר קו עם הניטרליות של מדינות ליברליות. ישראל יכולה להיות בעלת תרבות לאומית יהודית, וגם צריכה, כמו מקבילותיה המערביות הליברליות, להיות הרבה יותר רזה וניטרלית: ופירוש הדבר להתייחס באופן שווה ליהודים וללא יהודים בתחומים רבים מהנהוג כיום, פירוק הרבנות הראשית, עידוד פלורליזם דתי ויחס שווה לכל הפלגים היהודיים, הפיכת סמלים דתיים לסמלים אוניברסליים, לימוד היסטוריה של מסורות אחרות, יצירת קנון של יצירות ספרות ערביות ויהודיות והקלה על התאזרחות של לא יהודים.

[אווה אילוז, "האם ישראל יכולה להיות ליברלית ויהודית?" **הארץ**, 20.3.2013]

נספח 3: מקורות נוספים לגישת הקונפליקט

לא אכחד שעצם השימוש הנוכחי במונח "חוקה" מעורר צרימה מסוימת באוזניו של יהודי שגדל על מקורות ישראל ועל אמונת ישראל. "זאת חוקת התורה", כך למדתי בבית המדרש, "חוקה אחת יהיה לכם ולגר ולאזרח הארץ", ובמקרה זה כמו במקרים אחרים אין דעתי נוחה מחילון המושגים המתחולל בלשון העברית המתחדשת בפינו. למען האמת, גם השימוש החוזר במושג "ריבונות" איננו חביב עליי. הן מטעמים תרבותיים הן מטעמים דתיים, אני מבכר את המונח "עצמאות" על פני "ריבונות": בניגוד למונח "ריבונות", המבטא "שליטה על־", המונח "עצמאות" מבטא "שחרור מ־"; הוא מציב אפוא גבול בפני היוהרה והיומרה האנושית להיות ריבונו של עולם, ריבונה של ארץ או ריבונו של אדם.

[אביעזר רביצקי, " 'אני מאמין' של מנסחי ההצעה", **חוקה בהסכמה, הצעת המכון הישראלי לדמוקרטיה**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2005, עמ' 65]

חתונתם של מורל ומוחמד משאירה את היהודי הדתי הציוני דמוקרטי בתוך סבך קשה של רגשות. מחד כאדם דתי כחלק משרשרת דורות יהודית אני מצטער על כל בת או בן ישראל אשר נישא לבן דת אחרת. אני חושב שאם בת משפחתי הייתה נישאת למישהו שאינו בן העם היהודי (ואין זה משנה לי אם היה ביל גייטס, בראד פיט , מוחמד עלי או רונלדו) הייתי בוכה ומצטער עד מאד. שנים רבות מחיי השקעתי בגלויות השונות בהבאת יהודים לארץ ישראל ובפעילות שנועדה לחזק זהות יהודית ולמנוע התבוללות והנה דווקא כאן בארץ ישראל מוקמת משפחה זו. ומאידך איני יכול לשאת את הבריונות של ארגון להב"ה ושל אנשים אחרים החושבים כי באפשרותם לשלוט בחייהם של אחרים ולחייבם על ידי

אלימות לקבל את דעתם. אני חש כי אם היה מדובר בחתן או בכלה שאינם ערבים (לדוג' שחקן כדורסל מפורסם או סטודנטית מנורבגיה...) היחס היה אחר ובצד שנאת הזר הרגילה של אנשים אלו יש פה גזענות נוספת. עלינו לעמוד לצד זוג זה לשמור עליהם מכל משמר לבל יפגעו בהם בריונים עלובים אלו. ולתת להם לנהל את חייהם כרצונם. ולמרות כל זאת קשה לי מאד לשמוח בשמחתם.

[אביעד פרידמן, רשומה במרשתת (פייסבוק) בעקבות חתונתם בקיץ 2014 של בני זוג מאזור המרכז – מוסלמי ויהודייה – והתאסלמות היהודייה לשם כך, 18.8.2014]

נספח 4: מקורות נוספים לגישה הדיאלקטית

הגישה שנקטתי איננה גישה פילוסופית או משפטית במובן הסוגד לעקרון העקיבות, אלא גישה דיאלקטית וגמישה, המבקשת לחבוק ניגודים אמתיים בלי להתעלם מהם או לבטלם. מסיבה זו, מסמך החוקה הזה, יש בו יסודות של פשרה, ואף אני, ככל אחד מאתנו, אינני שלם לגמרי עם כל חלקיו. [...] משום שמשטר יהודי ודמוקרטי כאחד, וברצוני להדגיש נקודה זו, הוא משטר דינמי. היהדות איננה תופעה סטטית בהיסטוריה [...] לא כל שכן הדמוקרטיה, שהיא משטר שהעיקרון היסודי שלו הוא חברה שמושלת בעצמה, ולכן גם יכולה, ולעתים אף חייבת, לתקן בעצמה את המבנה של המערכת הפוליטית שלה תוך כדי תנועה.

[ירון אזרחי, " 'אני מאמין' של מנסחי ההצעה", **חוקה בהסכמה, הצעת המכון הישראלי לדמוקרטיה**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2005, עמ' 37-38]

העמדות שנקטתי [...] הושפעו מארבעה אפיונים מצטברים, שנאלצתי לאזן ביניהם ללא הרף:
האחד, בהיותי בן לציביליזציה היהודית ביובל השני לקיומה של מדינת ישראל, אני פועל מתוך מודעות לעובדה שמדינת ישראל היא בו־זמנית חרוז בשרשרת הקיום היהודי, הקושר אותה עם מורשתה בציר הדיאכרוני, וחרוז בשרשרת הקיום הדמוקרטי, הקושר אותה עם תקופתה בציר הסינכרוני. אין היא דומה למי מן החרוזים האחרים בכל אחת ואחת משתי השרשרות. [...]

השני, בהיותי בן לקבוצת הרוב היהודי בישראל, מוטלת עליי האחריות לרסן את כוחו של הרוב באופן שימנע ממנו לקדם בכוחניות את האינטרסים הפרטיקולריים שלו תוך כדי פגיעה שיטתית בגֵר החי עמנו, אדם וקבוצת מיעוט. [...]

השלישי, בהיותי בן לקבוצת המיעוט הדתי, הרואה ביהדות לא רק לאום או תרבות אלא גם דת [...] הדת במובנה האורתודוקסי איננה פולקלור או נטיית לב או כרטיס כניסה למועדון חברתי. עיקרה הוא מערכת חוקים מרובת פרטים, המסדירה חלקים נרחבים מן המציאות האנושית. זוהי מערכת אימפריאליסטית: היא רואה עצמה כבעלת תחולה על כל היהודים כמו גם על רשות הרבים היהודית. [...]

הרביעי, הנני בן לקבוצת מיעוט בתוך קבוצת המיעוט הדתי שחבריה מפנימים בו־זמנית וללא סייג הן את עולם הערכים היהודי בגרסתו הדתית האורתודוקסית הן את עולם הערכים הליברלי ההומניסטי. המחויבות הכפולה איננה חפה מקשיים סמליים, עקרוניים ומעשיים. ואף על פי כן חברי קבוצה זו כפופים תמיד, ללא התחמקות, למרות הכפולה:

של ריבונו של עולם ושל הריבון המדינתי [...] שתי שיטות משפט שולטות בחייהם מלכתחילה ובאופן בלתי מותנה: ההלכה והמשפט הישראלי. שני שדות הנאמנות – כמו זוג הורים – מכוונים אותם לקיום בשניות תרבותית ובשניות נורמטיבית.

[ידידיה צ' שטרן, " 'אני מאמין' של מנסחי ההצעה", **חוקה בהסכמה, הצעת המכון הישראלי לדמוקרטיה**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2005, עמ' 77-78]

מובן טוב של הרעיון של מדינה יהודית הוא של מדינה שבה לא מלינים שכר עובדים, חומלים על היתום, הגר והאלמנה, לא מפקיעים מחירים, מכבדים את הפליט המבקש לחסות בצילנו, ולא נוטשים את הזקן. מדינה יהודית מכריזה מלחמה על העבדות לגווניה, ולא פחות חשוב לא מכריחים יהודים לעבוד בשבת כתנאי לקבלתם לעבודה. אלו לא זוטות: כל מי שיודע משהו על היהדות יודע שאלו הם ערכים עליונים. ועוד. במדינה יהודית ערך החיים קדוש. ערך החינוך והספר קדוש. מדינה יהודית היא מדינה רודפת שלום כי ערך השלום קדוש, בין היתר בגלל שערך החיים קדוש. במדינה יהודית יש כבוד לאדם, כי ערך יהודי הוא שכל אדם נברא בצלם. שוב, לא לקחתי כאן איזשהו ערך צדדי ומתחתי אותו למשמעות המדינה היהודית. אם מגדירים מדינה יהודית כמדינה שנשלטת על ידי ערכים יהודיים, אז אלו הם ערכים יהודיים מן השורה הראשונה.

אבל התמונה יותר מסובכת. מה עם ערכים יהודיים אחרים שהדחקתי? היחס לגוי? ערך החירות? שוויון בין האזרחים? שליטה של השפה העברית? מענק לחיילים משוחררים?

אני לא דוחה שאלות אלו, חלקן קלות חלקן קשות. הבעיה שבמקום לדון בשאלות אלו, ובשאלת מקומן ועידכונן להיום, עבודה שלא ממש עושים, מעדיפים להשאיר את הביטוי "מדינה יהודית" כאילו ברור שבסופו של יום התמונה תצא מכוערת. זו הברית הלא קדושה בין ציונות חילונית להכעיס ובין הלאומיות הערבית.

"תורה אחת ומשפט אחד, יהיה לכם, ולגר, הגר איתכם". כך, אנו קוראים בספר במדבר. ערך השוויון אינו מנוגד לרוח היהדות. אלפיים שנה לא היו היהודים במצב אמיתי לשאול את השאלה על מדינה יהודית. זו שאלה חשובה, ובמקום להשתמש בהזדמנות החדשה שבאה לידינו, יש שמעדיפים להתכתש. מדינה יהודית תצטרך לתת את דעתה על דמוקרטיה, על שוויון בין המינים, ויותר מכך תצטרך לתת את דעתה על יחס לאסלאם ולנצרות. יש התחלות מבטיחות לאתגרים הראשונים. אשר לאתגר האחרון כדאי לזכור שהמורשת היהודית כוללת מאות שנה של תרבות יהודית־ערבית שלא באה לידי ביטוי בהוויה הישראלית. יש כאן הזדמנויות פז. הרמב"ם יטען שהאסלאם מיישר דרך לביאת המשיח. לעולם לא ניתן יהיה לטשטש את הזיקות העמוקות בין יהדות לדמוקרטיה, ובין יהדות לאסלאם ובין יהדות לנצרות. למעשה, אפשר לומר שמדינה יהודית, באחד ממובניה, עשויה להצליח במקום שמדינה ציונית כנענית לא ממש הצליחה. זה, אם תרצו כמובן.

[מאיר בוזגלו, "במדינה יהודית לא מלינים שכר", אתר **העוקץ**, 3.4.2014]

נספח 5: מקורות נוספים לגישת ההלימה

מאחר שבסיס המחשבה הציונית יוצא מן החירות, צורת השלטון הדמוקרטית הייתה בעצם נתונה בבסיס הגיונה הפוליטי של התנועה. [...] מדינה "יהודית ודמוקרטית" לא רק שאיננה סתירה פנימית לשיטת הציונות, אלא שהיהדות והדמוקרטיה הן שני צדדים של אותו מטבע: המדינה שאזרחיה (או לפחות רובם המכריע) יהודים, תהיה יהודית משום שבהיותם חופשיים, יגדירו את הספֵרה הציבורית שלהם, כפי שעושים עמים אחרים, על פי תרבותם ומסורתם. [...]

הדרישה שישראל תפסיק להיות יהודית אינה מקדמת את הדמוקרטיה. כל עוד המדינה עומדת על עקרונותיה הדמוקרטיים, הרוב יבטא באמצעות הדמוקרטיה את אופיו. למעשה, למנוע מן הרוב את האפשרות הזאת פירושו ביטול, לא הגשמה, של העיקר הדמוקרטי: ריבונות האזרחים. ולכן רעיון "מדינת כל־אזרחיה" הלא־לאומית אינו, כפי שנוהגים לתאר אותו תומכיו, התקפה על אופייה היהודי של המדינה בשם הדמוקרטיה, אלא הוא התקפה על העיקרון הדמוקרטי עצמו.

[גדי טאוב, מהי הציונות, תל אביב: **ידיעות אחרונות**, 2010, עמ' 17, 49]

כשגלינו מארצנו ונתרחקנו מעל אדמתנו קרבנות היינו לאומות העולם שבתוכם ישבנו ובכל הדורות טעמנו את הטעם המר של רדיפות, נגישות והפליות רק בגלל היותנו יהודים "שדתיהם שונות מכל עם". מלומדי ניסיון מר ואומלל זה, שחדר עמוק עמוק להכרתנו ולתודעתנו הלאומית והאנושית, ניתן לצפות שלא נלך בדרכים הנלוזות של הגויים, ובהתחדש עצמאותנו במדינת ישראל עלינו להיזהר ולהישמר מכל צל של הפליה ומנהג של איפה ואיפה כלפי כל אדם לא־יהודי שומר חוק הנמצא אתנו ורוצה לחיות עמנו בדרכו שלו, לפי דתו ואמונתו. שנאת זרים קללה כפולה בה: היא משחיתה את צלם אלוהים של השונא וממיטה רעה על השנוא על לא אוון בכפו. עלינו לגלות יחס אנושי וסובלני כלפי כל מי שנברא בצלם ולקיים את הכלל הגדול של שוויון בין כל בני־אדם בזכויות ובחובות.

[השופט צבי ברנזון, בתוך: בג"ץ 392/72, **ברגר נ' הוועדה המחוזית לתכנון ולבניה, מחוז חיפה**, פ"ד כז(2) 764, 771]

הטענה העקרונית **השניה** שהועלתה בפנינו היא זו: גם אילו החליט מינהל מקרקעי ישראל להקצות בנסיבות המקרה שלפנינו במישרין מקרקעין להקמת יישוב קהילתי ליהודים בלבד, היתה זו החלטה חוקית, שכן היא היתה מגשימה את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית. ערכים אלה הם בעלי אופי חוקתי (ראו סעיף 1א' לחוק־יסוד: כבוד האדם וחירותו) והיה בהם כדי להעניק אופי חוקי להחלטתו של מינהל מקרקעי ישראל. טיעון זה מעלה שאלות רבות וחשובות. אין לנו צורך להכריע במרביתן. הטעם לכך הוא כפול: **ראשית**, עד כמה שטעון זה בא לומר כי ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית, המהווים תכלית כללית המונחת ביסוד החוק, מתנגשים עם הערך בדבר השוויון, הרי התשובה היא שהתנגשות כזו אינה קיימת. אכן, אינה מקובלת עלינו התפישה כי ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית יש בהם כדי להצדיק – ברמה של תכלית כללית – הפליה על ידי המדינה בין אזרחים של המדינה על בסיס דת או לאום. חוק־יסוד: כבוד האדם וחירותו קובע (בסעיף 1א) כי: "חוק־יסוד זה, מטרתו להגן על כבוד האדם וחירותו, כדי לעגן בחוק־יסוד את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית".

ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, בין היתר, מבססים את זכותו של העם היהודי לעמוד ברשות עצמו במדינתו הריבונית. כלשונה של הכרזת העצמאות: "בארץ ישראל קם העם היהודי, בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית, בה חי חיי קוממיות ממלכתית, בה יצר נכסי־תרבות לאומיים וכלל־אנושיים והוריש לעולם כולו את ספר־הספרים הנצחי".

אכן, שיבתו של העם היהודי למולדתו נגזרת מערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית גם יחד. מערכיה אלה של מדינת ישראל – מכל אחד מהם בנפרד ומהשתלבותם זה בגדר זה – מתבקשות מספר מסקנות: כך, למשל, מתבקש כי עברית תהא שפה עיקרית במדינה ועיקרי חגיה ישקפו את תקומתו הלאומית של העם היהודי; מתבקש מכך גם כי מורשת ישראל תהווה מרכיב מרכזי במורשתה הדתית והתרבותית, ומתבקשות מסקנות נוספות שאין לנו צורך לעמוד עליהן. אך מערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית לא מתבקש כלל כי המדינה תנהג בהפליה בין אזרחיה. יהודים ולא־יהודים הם אזרחים שווי זכויות וחובות במדינת ישראל. [...]

לא זו אף זו: לא רק שערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית אינם דורשים הפליה על בסיס דת ולאום במדינה, אלא שערכים אלה עצמם אוסרים הפליה ומחייבים שוויון בין הדתות והלאומים [...] "עקרון השוויון ואיסור האפליה, הגלום בצווי 'משפט אחד יהיה לכם כגר כאזרח יהיה' (ויקרא, כד, כב) שנתפרש בפי חז"ל כמשפט השווה לכולכם' (כתובות, לג, א; בבא קמא, פג, ב), התקדש בתורת ישראל מאז היה לעם" (השופט טירקל בבג"ץ 200/83 **וותאד נ' שר האוצר**). השופט אלון עמד על כך כי "ייסוד מוסד בעולמה של יהדות הוא רעיון בריאת האדם בצלם אלוקים (בראשית, א, כז). בכך פותחת תורת ישראל, וממנו מסיקה ההלכה עקרונות יסוד בדבר ערכו של האדם – כל אדם באשר הוא – שוויונו ואהבתו" (ע"ב 2/84 **ניימן נ' יושב ראש ועדת הבחירות המרכזית**). אכן, "העם היהודי הקים את המדינה היהודית, זו הראשית וממנה נמשיך בדרך" (השופט מ' חשין בפרשת **איזקסון**). אך משהוקמה המדינה, הרי היא נוהגת שוויון בין אזרחיה. מדינת ישראל היא מדינה יהודית אשר בתוכה חיים מיעוטים, ובהם המיעוט הערבי. כל אחד מבני המיעוטים החיים בישראל נהנה משוויון זכויות גמור. אמת, מפתח מיוחד לכניסה לבית ניתן לבני העם היהודי (ראו חוק השבות, התש"י-1950). אך משמצוי אדם בבית כאזרח כדין, הוא נהנה מזכויות שוות כמו כל בני הבית האחרים. ביטוי לכך ניתן בהכרזת העצמאות, אשר קראה "לבני העם הערבי, תושבי מדינת ישראל, לשמור על השלום וליטול חלקם בבנין המדינה על יסוד אזרחות מלאה ושווה". אין, איפוא, כל סתירה בין ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית לבין שוויון גמור בין כל אזרחיה. נהפוך הוא: שוויון הזכויות בין כל בני האדם בישראל, תהא דתם אשר תהא ותהא לאומיותם אשר תהא – נגזר מערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. נמצא כי הטענה העקרונית השניה שהועלתה בפנינו, עד כמה שהיא נוגעת לתכלית הכללית המונחת ביסוד החוק, דינה להדחות.

[בג"ץ 6698/95, **קעדאן נ' מינהל מקרקעי ישראל ואח'**, סעיף 24, סעיף 31 לפסק דינו של הנשיא ברק]

נספח 6: מקורות נוספים לאמנת גביזון־מדן

אמנת גביזון־מדן, שפורסמה בשנת 2003, מצהירה על עצמה כ"מסד לאמנה חדשה בין יהודים בענייני דת ומדינה בישראל". האמנה מציעה עקרונות להסדרה מחודשת של החיים המשותפים של יהודים בישראל בנושאי דת ומדינה, כגון שבות, גיור, מעמד אישי ושבת. תוכן האמנה, שהוסכם במשותף לאחר דיונים ארוכים, וכן דברי ההסבר האישיים של שני כותביה, משקפים את הגישה הדיאלקטית.

בדברי ההסבר שלה כותבת פרופ' רות גביזון:

אני יהודייה חילונית הרוצה לחוש חירות מלאה לחפש השראה, פתרונות ורכיבי זהות בתרבות האנושית על כל פניה, תוך כדי מודעות לכך שתרבותי הייחודית היא זו היהודית־עברית, על כל גווניה ורכיביה. מסגרת המכירה בפלורליזם מאפשרת לי ולאנשים כמוני להיפנות לתפקיד הדחוף והחיוני של מתן פשר לזהות יהודית כזאת. בעיניי, זהו חלק מהאתגר של היהודי החילוני. משוויתר לא רק על עקרון שמירת המצוות, אלא גם על חלקים ניכרים מהתרבות שפותחה ביהדות הדתית, הוא מוצא את עצמו חסר, וצריך לכונן לעצמו תרבות חדשה. השלמת החסר מתאפשרת במסגרת חברה פלורליסטית, המצדדת בריבוי אורחות חיים (עמ' 75).

מפעל האמנה מבוסס על הרעיון שהסדר כולל של מסגרת משותפת המושג בדיון, במשא ומתן ובהסכמה בין הקבוצות העיקריות בכנסת ומחוצה לה, עדיף מבחינה מעשית על הסדרים המושגים בדרך אחרת [...] הסכם טוב אינו ניסיון לקדם אינטרס כללי מופשט ולהתעלם מהאינטרסים של הקבוצות, אלא ניסיון למצוא את האינטרס המשותף של הקבוצות. הסכמתנו היא רק על המסגרת המדינית המשותפת, תוך הודאה מפורשת כי אין בינינו הסכמה על "מקור הסמכות" ועל תמונת החיים הטובים. אלה שאלות שיישארו במחלוקת (עמ' 80).

על העקרונות הכלליים שעליהם התבסס כותב הרב יעקב מדן:

על פי הבנתי, אמנה אינה הסכם של "תן וקח". היא שותפות של אמת, והיא רואה במאחד את העיקר ומחייבת כל צד לתרום ככל שהוא אך יכול "לקופה" המשותפת. האם אדם המאמין במחויבותו לברית עם הקב"ה יכול להגיע לשותפות של אמת עם הציבור החופשי, הדוגל בתרבות החילונית, השוללת את הדרך שהקב"ה מצווה את כולנו ללכת בה? לדעתי, תיתכן שותפות אמת. כיצד תיתכן? [...] אם השתכנענו שהזולת הוא איש אמת הנאמן לעקרונותיו וסבור שדרכו ישרה, אם נקבל את ההנחה שגם בדרכו זו ישנה נקודה אחת של אמת, ואם נזכור שגם ההישגים שלנו חלקיים וחסרים, נוכל לראות את עצמנו ואת הזולת כשניים הנושאים בעול של מטלה אחת ו"זה אינו יכול וזה אינו יכול" כשהוא לבדו להגיע אל השלמות. כך יכולה השותפות להיות שותפות של אמת בגובה העיניים, ולא **שותפות של מייצג השלמות עם "תינוק שנשבה"**. כל זה בלא לוותר על חוט השערה מאמונתנו ומחתירתנו להגיע לכל מה שהקב"ה דורש מאתנו בתורתו. [...]

הדבר השני שלמדתי מבית מדרשו של הראי"ה קוק: יש תחומים הקשורים בקודש, שבהם עשויה היהדות הנאמנה לתורה ולמצוות לפגר אחרי האידיאולוגיה החילונית – בזמן, בעוצמה ובכמות. היא עשויה להיזקק לחילונית כדי "לקנות" ממנה את ערכיה או כדי לחזקם בתודעתה (עמ' 66-68).

[יואב ארציאלי, **אמנת גביזון־מדן: עיקרים ועקרונות**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה וקרן אבי חי, 2003 (ההדגשות במקור)]

מקורות השראה חינוכיים

המדרשה באורנים - יורם ורטה (עורך), **לימוד הלימוד**, טבעון: המדרשה באורנים ומכון מנדל למנהיגות, 2008.

יורם ורטה (עורך), **מסכת חיים: 20 שנה למדרשה באורנים**, רמת ישי: המדרשה באורנים והקיבוץ המאוחד, תש"ע-2010.

מדרשת אדם - ניבי שנער־זמיר, **אלף־בית בדמוקרטיה: תכנית חינוכית לגיל הצעיר**, ירושלים: אדם – המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על־שם אמיל גרינצויג, 2004.

אוקי מרושק־קלארמן וסאבר ראבי, **אין דמוקרטיה אחת: תכנית חינוכית רב־גילאית**, ירושלים: אדם – המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על־שם אמיל גרינצויג, 2005.

מרחבים - הרב ברוך אפרתי (עורך תורני), **כאזרח מכם: סוגית באזרחות ישראלית משותפת במבט תורני**, גבעתיים: מרחבים – המכון לקידום אזרחות משותפת בישראל, התשע"א-2011.

מכון הרטמן - יוחאי עדן ואירית חפץ, **עד"י: ערכים דמוקרטיים ויהדות**, ירושלים: מכון שלום הרטמן, תש"ע-2009.

קרן תל"י - דפנה ידידיה־קימל (רכזת ועורכת), **זהות בכחול לבן: זהות יהודית־ישראלית בעולם משתנה**, ירושלים: קרן תל"י, תשע"א-2011.

מט"ח - אתר המרכז: www3.cet.ac.il

יסודות - אלחנן נאה, **תורה וערכים דמוקרטיים**, ירושלים: יסודות – המרכז לליבון ענייני תורה ומדינה, תשס"ד-2003.

מכללת הרצוג ומינהל החינוך הדתי - אתר **לב לדעת**: http://levladaat.org

משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים - חיה רגב ואחרים, **מחלוקות בישראל ובעמים**, ירושלים: משרד החינוך, תש"ס-2002.

צופיה יועד (עורכת), **חשיבה בתהליך הלמידה בעידן הידע**, ירושלים: משרד החינוך, תשע"א-2010.

מקורות אקדמיים לעיון

אבנון, דן (עורך), **שפת אזרח בישראל**, ירושלים: מאגנס, 2006.

אלוני, נמרוד (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2008.

בן־סירא, זאב, **ציונות מול דמוקרטיה: עמדות וערכים של מתבגרים ישראלים־יהודים**, ירושלים: מאגנס, תשנ"ח.

ברנדס, יהודה, **יהדות וזכויות אדם: בין צלם אלוהים לגוי קדוש**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2013.

גביזון, רות, **ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית: מתחים וסיכויים**, תל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, 2000.

גוטמן, עמנואל, בנימין נויברגר, ומשה ברנט (עורכים), **דת, מדינה ופוליטיקה**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, 2009.

גייגר, יצחק, **יהדות ודמוקרטיה במשנת הציונות הדתית: מבואות ומקורות**, משרד החינוך והתרבות ואוניברסיטת בר־אילן, תש"ס (פורסם במלואו גם באתר **דעת**).

גיליס, מיכאל, מיכל מושקט־ברקן, ואלכס פומסון (עורכים), **בלשון רבים: אתגרי הפלורליזם בחינוך יהודי**, ירושלים: מאגנס בשיתוף עם היברו יוניון קולג' והמרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון באוניברסיטה העברית בירושלים, 2014.

זולדן, יהודה, **מבט יהודי על דמוקרטיה ואתיקה שלטונית**, עפרה: מכון משפטי ארץ, תשס"ט.

חמו, נורית, ויובל דרור (עורכים), **שבילים בחינוך יהודי־פלורליסטי**, תל אביב: מכון מופ"ת ואוניברסיטת תל אביב, 2012.

כהן, חיים, **זכויות אדם במקרא ובתלמוד**, תל אביב: האוניברסיטה המשודרת, משרד הביטחון, תשמ"ט-1989.

לוי, שלומית, חנה לוינסון, ואליהוא כ"ץ, **יהודים ישראלים – דיוקן: אמונות, שמירת מסורת וערכים של יהודים בישראל 2000**, ירושלים: קרן אבי חי והמכון הישראלי לדמוקרטיה, 2002.

מאוטנר, מנחם, אבי שגיא, ורונן שמיר (עורכים), **רב־תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר הזיכרון לאריאל רוזן־צבי**, תל אביב: רמות, תשנ"ח-1998.

נויברגר, בנימין, "תפיסות שונות של מדינה יהודית ודמוקרטית", בתוך: חדווה ארליך (עורכת), **ממשל ופוליטיקה במדינת ישראל**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 1997, עמ' 84-116.

פורת, בני (עורך), **מחשבות על דמוקרטיה יהודית**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה ועם עובד, 2010.

צמרת־קרצ'ר, הגר (עורכת), **גם וגם: סתירות בזהות בקרב צעירים בישראל**, הרצליה: קרן פרידריך אברט בישראל, 2010.

שביד, אליעזר, **חינוך הומניסטי יהודי בישראל: תכנים ודרכים**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2000.

שטרן, ידידיה צ', ובנימין פורת (עורכים), **מסע אל האחווה**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2014.

שרמר, עודד, **החינוך: בין רדיקליות לסובלנות**, ירושלים: מאגנס, 1999.

Hess, Diana E., *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, New York and London: Routledge, 2009.

Parker, Walter C., *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*, New York: Teacher's Collage Press, 2003.

כיצד יש לחנך לנוכח עולם מורכב של זהויות והשקפות מתנגשות? בישראל של היום יש התופסים את הדמוקרטיה כאיום על היהדות; אחרים רואים דווקא ביהדות את מי שמאיימת על הדמוקרטיה. סקרי מדד הדמוקרטיה הישראלית מלמדים שאמון הציבור בעצם ההיתכנות של ההגדרה המשולבת "יהודית ודמוקרטית" הולך ונחלש. המשמעות המדאיגה של ממצא זה היא שרוב מכריע בציבור הישראלי רואה בשני העולמות הללו עולמות דיכוטומיים שאינם יכולים להתקיים יחדיו. הספר מציע תפיסת עולם חינוכית שתאפשר לדור התלמידים הבא להתחנך בסביבת המתחים הזאת מתוך הבנה שגם הדמוקרטיה וגם היהדות הן "המשפחה המורחבת" של כולנו ועל כן אין הכרח לבחור ביניהן.

הגישה החינוכית המוצעת כאן היא הגישה הדיאלקטית (גישת המורכבות), וביסודה התפיסה הגורסת שהחינוך היהודי והחינוך האזרחי־דמוקרטי אינם עומדים בסתירה, אך גם לא בהרמוניה או בהשלמה הדדית. הרעיון המרכזי הוא שעלינו לעצב את זהותם של תלמידינו באמצעות פיתוח מחשבה מורכבת, המבהירה את הקשיים במקום להתעלם מהם או להיכנע להם. בעזרת דיאלוג מתמשך בין שני העולמות עלינו למצוא את הנקודה שבה יכול להתקיים ביניהם המתח המפרה, זה שאפשר לצמוח מתוכו בלי לפחד ממנו.

למי נועד הספר? – למורות ולמורים מכל תחומי הדעת, המלמדים בכל חטיבות הגיל ובכל זרמי החינוך ומתמודדים יום־יום עם סוגיות של זהות ותרבות יהודית ושל זהות ותרבות דמוקרטית; ולסטודנטים להוראה ומורים בתחילת דרכם, שחשוב שיתלבטו בסוגיות הנידונות כאן בתהליך גיבוש הזהות המקצועית שלהם. הספר מנסח למען כל אנשי החינוך הללו את העקרונות ואת הכלים הפדגוגיים ליישומה של הגישה הדיאלקטית בכיתה, הלכה למעשה.

אדר כהן הוא מורה ומנחה של תלמידים, סטודנטים ומורים בתחום החינוך האזרחי. שימש המפקח הארצי על הוראת האזרחות במשרד החינוך וכיום כותב עבודת דוקטורט באותו נושא באוניברסיטה העברית בירושלים.

הספר נכתב במסגרת המרכז "לאום, דת ומדינה", בראשות **פרופ' ידידיה צ' שטרן**.

0 4500001142 7
דאנאקוד 450-1142

מסת"ב ISBN 978-965-519-171-4
יוני 2015, תמוז תשע"ה
מחיר מומלץ: 64 ₪

המכון הישראלי לדמוקרטיה
www.idi.org.il