השפה האזרחית במסמכי המדיניות והחזון של החינוך הממלכתי־דתי

יואל שפיץ | מיטל ברון

ספטמבר 2026

הצעה לסדר 63

המכון הישראלי לדמוקרטיה

המכון הישראלי
לדמוקרטיה

השפה האזרחית במסמכי המדיניות והחזון של החינוך הממלכתי־דתי

יואל שפיץ | מיטל ברון

הצעה לסדר 63
ספטמבר 2026

The Civics Discourse in the Policy and Vision Documents of Israel's State Religious Education System
Yoel Spitz | Meital Baron

עריכת הטקסט: תמר שקד
עיצוב הסדרה והעטיפה: סטודיו Alfabees
ביצוע גרפי: רונית גלעד, ירושלים
הדפסה: גרפוס פרינט, ירושלים

מסת"ב ISBN 978-965-519-538-5

© **כל הזכויות שמורות למכון הישראלי לדמוקרטיה (ע"ר), 2026**
נדפס בישראל תשפ"ז/2026

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

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

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

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

המכון הישראלי לדמוקרטיה

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

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

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

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

תוכן העניינים

תקציר	7
הקדמה	9
1. שלוש שפות אזרח	12
2. שפת האזרח בחמ"ד	18
3. מתודולוגיה ואופי הקריאה	23
4. "תוכנית האין" של החינוך האזרחי בחמ"ד	25
5. מסמכי החזון של החמ"ד	27
6. תוכניות הלימודים בהיסטוריה וספרות בחמ"ד	32
7. ניתוח שיעורי חינוך במינהל חברה ונוער	41
8. חזון החמ"ד בראי מחשבת ישראל – חוברת לימוד	49
9. שפת אזרח בחמ"ד: סיכום מגמות מרכזיות	53
10. שפת אזרח בחמ"ד: עם הפנים קדימה	55
רשימת המקורות	58

תקציר

מחקר זה עוסק במדיניות החינוך האזרחי במערכת החינוך הממלכתית־דתית (חמ"ד) בישראל ובאופנים שבהם מעוצבת בה "שפת האזרח", כלומר מערך ההמשגות, הערכים והפרקטיקות שבאמצעותם מובנית אזרחות דמוקרטית במרחב החינוכי. מערכת החינוך נתפסת כזירה מרכזית לעיצוב תודעה אזרחית, אולם בישראל מתקיים שדה מורכב המאופיין בריבוי תפיסות אזרחות ובמתחים מובנים ביניהן.

המחקר נשען על הבחנה בין שלוש שפות אזרח מרכזיות: ליברלית, המדגישה זכויות פרט ואוניברסליות; רפובליקנית, המדגישה אחריות, השתתפות וחתירה ל"טוב משותף"; ואתנו־לאומית, המבססת אזרחות על שייכות לאומית־אתנית. שלוש השפות מתקיימות בשדה החינוכי בעת ובעונה אחת, אך לעיתים באופן בלתי מתואם היוצר חוסר קוהרנטיות ולעיתים גם מתח נורמטיבי.

מניתוח מסמכי המדיניות של החמ"ד עולה כי חינוך זה פועל בתוך תמהיל של שלוש השפות, אך מאופיין בדומיננטיות של רכיבים רפובליקניים, קהילתיים ואתנו־לאומיים לצד נוכחות חלקית ומוגבלת של השפה הליברלית. ניתוח מסמכי מדיניות, תוכניות לימודים ומערכי שיעור מצביע על כך שהחינוך האזרחי אינו תמיד ממוסגר כתחום ידע מובחן, וכי ההמשגה הליברלית של זכויות ואזרחות נותרת לעיתים שולית יחסית ואינה מעוגנת באופן שיטתי. במסמכי החזון של החמ"ד בולטת תפיסה רפובליקנית המדגישה חובות אזרחיות ושייכות לאומית וקהילתית. בתוכניות הלימודים בהיסטוריה ובספרות ניתן לזהות רכיבים ליברליים ורב־תרבותיים, אולם בפועל מנגנוני הערכה, מסמכי הלימה וחומרי הוראה מרכזיים מחלישים אותם. במערכי השיעור האזרחיים ניכרת הטיה לערכים של שליחות, חובה וזהות לאומית וקהילתית, לצד צמצום יחסי של שיח זכויות ושל ייצוגים פלורליסטיים.

כאמור, התמונה העולה מן המחקר היא של שדה חינוכי המאופיין בריבוי שפות אזרח אך גם בהיררכיה פנימית ברורה, שבה השפה הרפובליקנית האתנו־לאומית מרכזית יותר, בעוד השפה הליברלית נוכחת באופן חלקי וממוסגר פחות. ההמלצות במסמך זה נשענות על ההבנה שחינוך אזרחי אינו רק העברת ידע אלא

עיצוב מסגרות משמעות. כאשר מסגרות אלו מאורגנות בהיררכיה לא מאוזנת בין השפות האזרחיות, נפגעת היכולת לכונן תפיסה אזרחית מורכבת, עקבית ורלוונטית למציאות הישראלית.

בהתאם לכך מוצעים שלושה כיווני פעולה מרכזיים: הרחבת מסמך "אבני דרך" כך שיגדיר באופן שיטתי את מטרות החינוך האזרחי בחמ"ד ויעגן אותו כחלק בלתי נפרד מהזהות החינוכית הדתית; פיתוח שפה חינוכית אזרחית רפובליקנית יהודית סביב רעיון "הטוב המשותף", הכוללת ניסוח עקרונות לניהול מחלוקת אזרחית הנשענים על מקורות יהודיים ועל מסורות דמוקרטיות; וגיבוש פרשנות יהודית דתית לשפה הליברלית והטמעתה בחמ"ד באמצעות מנגנון מוסדי ייעודי, במטרה לצמצם פערים בין שיח הזכויות לבין זהות דתית חינוכית ולהרחיב את אפשרויות ההמשגה האזרחית.

הקדמה

אחת הזירות המרכזיות שאזרחי המדינה לומדים בה כיצד להיות אזרחים בחברה דמוקרטית היא מערכת החינוך הציבורית. זהו המקום שבו, לצד הבית והקהילה, מוטמעים ערכים, מושגים וידע שיש בכוחם לאפשר לאזרחי העתיד לפעול כאזרחים מודעים במדינה דמוקרטית (איכילוב, 1993; גוטמן, 2002; הופמן, 2020ב). לצד זאת, בחברה הישראלית מתקיים ויכוח ערכי עמוק סביב מהותה של הדמוקרטיה ואופני היישום הראויים שלה. שדה מרכזי שעליו נסב הוויכוח הוא שדה החינוך, והשאלות העיקריות העומדות על הפרק הן אלו: מהם המרכיבים של חינוך אזרחי־דמוקרטי? איזה סוג של חינוך דמוקרטי עשוי לקדם בנייה של חברה בעלת שפה אזרחית יציבה ששוררים בה ערכי "החירות, הצדק והשלום לאור חזונם של נביאי ישראל"?[1] ומהי הדרך הנכונה להנחיל אותו לנוכח התקיימותם בישראל של ארבעה זרמי חינוך נפרדים? (גייגר, 2009; הופמן, 2020ב; הרמן ואחרים, 2021; וורמן, 2013; פינסון, 2013; רובינשטיין, 2017).[2] כדי להתמודד עם שאלות כבדות משקל אלו, צריך להקדים ולהבין את תמונת המצב העכשווית בשדה. רק בירור המצב וראייה בהירה שלו, מתוך רקע תאורטי רחב ככל האפשר, יאפשרו להציע את הכיוונים שראוי ונכון לפסוע בהם בדרך לקידום חינוך אזרחי דמוקרטי בישראל. מטרתו של המחקר הנוכחי היא אפוא להתחיל במלאכה זו.

מחקר זה עוסק במדיניות החינוך האזרחי בחינוך הממלכתי־דתי (חמ"ד). החמ"ד הוא אחד מזרמי החינוך בישראל. חוק החינוך הממלכתי משנת 1953 הגדיר כי חינוך ממלכתי־דתי פירושו "חינוך ממלכתי, אלא שמוסדותיו הם דתיים לפי אורח חייהם, תכנית לימודיהם, מוריהם ומפקחיהם ובהם מתחנכים לחיי תורה ומצוות על פי המסורת הדתית וברוח הציונות הדתית".[3] החמ"ד מנוהל במינהל החינוך הדתי המשויך למשרד החינוך, בדגש על פיקוח דתי אורתודוקסי. המינהל הוא הממונה על הפעלת המסגרת החינוכית של בתי הספר המוגדרים ממלכתיים־

1 מגילת העצמאות.

2 כמובן, בכל אחד מן המגזרים קיימות גם תתי־חלוקות משמעותיות לפי גישות חינוכיות שונות, מצב חברתי־כלכלי ועוד.

3 חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג–1953, סעיף 1.

דתיים, ושר החינוך מחויב להתייעץ עם מועצה מיוחדת (מועצת חמ"ד) בכל הקשור לחינוך זה.[4] במסגרת המינהל פועלים בעלי תפקידים בכל הרמות הארגוניות של מערכת החינוך – מפקחים במטה, מפקחים במחוזות ומרכזֵי תחומים במינהלים למיניהם – מינהל חברה ונוער, מזכירות פדגוגית, מינהל עובדי הוראה ותחומי דעת. חזון החמ"ד כפי שהוא מנוסח באתר מינהל החינוך הדתי מגדיר את המחויבות לחינוך דתי כראשונה במעלה:

> מנהל החינוך הדתי, על ראשיו, מחנכיו, מנהליו, מפקחיו וחברי מועצת החמ"ד, מחויבים לחינוך ילדי ישראל ליראת שמים ולחיי תורה ומצוות באהבה. אנו פועלים כדי להתקרב ולקרב אל אבינו שבשמים – מתוך אמונה עמוקה והשקפת עולם מגובשת ושקולה, מתוך מחויבות לחינוך כשליחות לכלל ישראל, מתוך שאיפה לשותפות ביצירת חברת מופת ומתוך מחויבות לתורה ולהלכה.[5]

על רקע הייחודיות והמובחנות הללו, מחקר זה מבקש לברר מהי "שפת האזרח" (אבנון, 2005) שמינהל החמ"ד שואף להקנות לתלמידיו: מה מאפיין את שפת האזרח בחמ"ד ברמה התאורטית? מה עשויים להיות היתרונות והחסרונות של שימוש בשפה אזרחית שכזו, לנוכח האתגרים האזרחיים של החברה בישראל? ומהם הכיוונים שאליהם ראוי לקדם את החינוך האזרחי במערכת החמ"ד?

המחקר נשען על ההנחה המקובלת שחינוך אזרחי והנחלת שפת אזרח הם פרקטיקות חינוכיות המתרחבות אל מעבר לתחום הספציפי של הוראת מקצוע האזרחות (אבנון, 2013; הופמן וברון, 2020). כך משום שחינוך אזרחי ושפת אזרח מונחלים באתרים מגוונים בחיי הכיתה ובית הספר. ממילא ברור שללא עיגון

4 סעיף 18 בחוק חינוך ממלכתי קובע כי "המועצה לחינוך ממלכתי דתי רשאית לפסול מטעמים דתיים בלבד, מינויו או המשכת שירותו של מנהל או מפקח או מורה במוסד חינוך ממלכתי דתי". ברוח סעיף זה, אנשי החינוך הפועלים בזרם הממלכתי הדתי הם רובם ככולם דתיים. כל מורה נדרש לחתום על הצהרה שהוא אכן מקיים אורח חיים יהודי דתי. ראו "אודות החמ"ד", "מועצת החמ"ד", **אתר מינהל החינוך הדתי**.

5 חזון החמ"ד כמחולל מציאות, **אתר מינהל החינוך הדתי**.

מושכל שלהם כמכלול פדגוגי, בוגרי ובוגרות מערכת החינוך בישראל לא יצליחו לעמוד באתגר הערכי של הקמת חברה אזרחית דמוקרטית שוחרת חירות, צדק ושלום. לאור האוריינטציה הזו, המחקר בוחן את מדיניות החינוך האזרחי בחמ"ד כמכלול ולא את מדיניות הוראת מקצוע האזרחות – שהוא אחיד בכל מגזרי החינוך.

נפתח בהצגה ובאפיון של שלוש שפות האזרח הפועלות בחברה הישראלית: השפה הליברלית, השפה הרפובליקנית והשפה האתנו־לאומית. מסגרת תאורטית זו תשמש בסיס לבחינת מדיניות החינוך האזרחי בחמ"ד, הן ברמת המדיניות המוצהרת והן ברמת המדיניות המשתמעת. ניתוח המדיניות יתמקד בשלושה שדות מרכזיים: (א) מסמכי חזון ומדיניות; (ב) תוכניות לימודים במקצועות ההיסטוריה והספרות – תחומי דעת מעצבי זהות שאינם נלמדים בהיקף רחב בחמ"ד, בניגוד למקצועות הקודש; (ג) מערכי שיעור והמלצות פדגוגיות בתחום החינוך האזרחי־חברתי־ערכי. מיפוי שדות אלו יאפשר לחשוף את השפה החינוכית־אזרחית המאפיינת את החמ"ד, על חוזקותיה ועל אתגריה הייחודיים, ולגבש הבנה מעמיקה יותר באשר לדרכים האפשריות והראויות לקידום החינוך האזרחי במערכת חינוך זו. כלל חומרי המחקר מבוססים על מקורות גלויים ונגישים לציבור.

1. שלוש שפות אזרח

חקר מדיניות החינוך האזרחי הדמוקרטי בחמ"ד מחייב אותנו להקדים ולהמשיג את התפיסות האזרחיות העומדות על הפרק בבחינה זו.

המושג "אזרח" מבטא את יחידת היסוד של ההתאגדות המדינית המודרנית – מדינת הלאום; והוא מובדל מהמושג "נתין" בכך שהוא תופס את הדמוקרטיה כאידאל פוליטי שבמסגרתו הפרטים שותפים שותפות מלאה ושווה בניהול הפוליטיאה (רחף, 2008, עמ' 31–32).[6] מובנו המדויק של מושג זה משתנה מתרבות לתרבות, ממקום למקום ומעת לעת, והוא תלוי בתפיסה העקרונית של היחסים בין הפרט לחברה ובהסדריה המעשיים. התפיסות וההסדרים השונים באים לידי ביטוי בשפת האזרח, שהיא שפת הסדר המדיני המאגד את הפרטים. זירת החינוך היא מהזירות המרכזיות שהמדינה המודרנית מטמיעה ומנחילה במסגרתן את שפת האזרח (אבנון, 2005, עמ' 1; גוטמן, 2002).

במדינת ישראל ניתן לזהות שלושה סוגים של שפת אזרח (איכילוב, 1993; דון־יחיא, 1984; פלד, 2001; פלד ושפיר, 2005): ליברלית, רפובליקנית ואתנו־לאומית. אופני הפעילות של השפות האלה והיחסים השוררים בין שלושתן הם מורכבים: מצד אחד ניתן לאפיין קבוצות חברתיות בישראל על פי הדומיננטיות של כל אחת מהשפות הללו בתוכן. מצד שני, ברוב המקרים שלוש השפות הללו משמשות יחידים וקבוצות בו־זמנית, ונדיר למצוא שפת אזרח ישראלית שפועלת על טהרת אחת מן העמדות הללו. ספרות המחקר מלמדת שפעילות בו־זמנית זו, כאשר היא אינה מווסתת בשום שכל, נוטה ליצור מחלוקות, חוסר קוהרנטיות ודלדול של השיח האזרחי בזירה הציבורית והחינוכית (אבנון, 2005; ביאליק והופמן, 2016; הופמן, 2020א; כהן והרמן, 2015; פינסון, 2013; שפיגל, 2015; 2016). מכיוון שהגדרתן המדויקת של כל אחת משפות השיח האזרחיות הללו תשמש אותנו בהמשך המחקר, נפנה להגדיר את המאפיינים העיקריים שלהן.

6 תיאור זה אינו הולם בני אדם הנתונים לשליטת מונרכיות אבסולוטיות או דיקטטורות צבאיות. מטעם זה, רוב הפילוסופים רואים בתזרת האזרחות בכלל הרחבה של תפיסה דמוקרטית והחלה שלה בהתארגנויות חברתיות שונות.

התפיסה האזרחית הליברלית

שורשיה במהפכה האנגלית של המאה ה־17 (מאוטנר, 2021; פלד, 2001). האזרחות נתפסת בה בראש ובראשונה כמערכת של זכויות שמטרתה להגן על האינטרסים של הפרט מפני פגיעה על ידי המדינה או בידי פרטים אחרים. על פי הגדרתן, זכויות אלו הן אינדיווידואליות ואוניברסליות. שפה אזרחית זו תופסת את החברה כמקבץ של פרטים יחידים, אוטונומיים, רציונליים ושווים. על פיה, היחסים האזרחיים צריכים להיות מנותקים מיחסים שיוכיים (אתנוס, דת וכיוצא באלו), ועליהם לכונן מסגרת שהשוויון האזרחי בה הוא ערך עליון וניתן לאכיפה. המחקר החינוכי, הפילוסופי והאתי מצביע על כפל פנים ערכי של השפה הליברלית. מצד אחד, כפי שמראים הוגים דוגמת איימי גוטמן (2002) וויל קימליקה (2005), השפה הליברלית עשויה לכונן מרחב רב־תרבותי, סובלני ופלורליסטי, מתוך ניהול והכרה בגיוון אתנו־תרבותי, ולהטמיע בתלמידים ערכים של ביקורת חברתית ופוליטית (בסמן־מור, 2015). מצד שני, כפי שהדגישו טיילור, מלכיאל וזייץ (2011) וביקו (Bhikhu, 2000), התפיסה האטומית של הפרט, האופיינית לשפה זו, עשויה לכרסם בסולידריות החברתית ולפתח בקרב התלמידים מגמות של רלטיוויזם מוסרי ונרקיסיזם. מקורה העיקרי של שפת האזרח הליברלית הישראלית בליברליזם האנגלי ובשיטת המשפט שלו (מאוטנר, 2021), שהותכו לתפיסה האזרחית והמשפטית בישראל למן ימי המנדט הבריטי. ברמת החקיקה והמשפט, מדובר בתפיסה המשקפת את ערכי מגילת העצמאות ואת הכרת המחוקק ובית המשפט בזכויות יסוד לאורך השנים, כגון הזכות לשוויון (כפי שהיא באה לידי ביטוי למשל בחוק שיווי זכויות האישה משנת 1951), ומפסקי דין מכוננים של בית המשפט כמו **קול העם** ו**ברגמן**.[7] ב־1992 קיבלה תפיסה זו משנה תוקף במסגרת חוקי־היסוד: כבוד האדם וחירותו וחופש העיסוק,[8] ובעקבות הפרשנות החוקתית שבית המשפט העליון העניק לחוקי יסוד אלו. ברמה החינוכית הישראלית, לתפיסה זו נודע מקום מרכזי בדוח ועדת

7 בג"ץ 73/53 **חברת "קול העם" בע"מ נ' שר הפנים**, פ"ד ז 871, 892 (1953); בג"ץ 98/69 **ברגמן נ' שר האוצר**, פ"ד כג(1) 693 (1969).

8 חוק־יסוד: כבוד האדם וחירותו; חוק־יסוד: חופש העיסוק (התשנ"ד), **אתר הכנסת**.

קרמניצר (1996) ובתוכנית הלימודים באזרחות שנכתבה בעקבותיה – "להיות אזרחים בישראל" (אדן, 2000), ופורסמה בשנת 2001 כתוכנית מחייבת לכלל מגזרי החינוך בישראל (גייגר, 2009; וורמן, 2013).[9]

התפיסה האזרחית הרפובליקנית

שורשיה ההיסטוריים קדומים משל התפיסה הליברלית. ראשיתה בתפיסה הפוליטית של אריסטו, ולמן הרנסנס היא מזוהה עם הוגים כמקיאוולי, מונטסקיה, רוסו וארנדט (מאוטנר, 2019; פלד, 2001). לפי אחדים מן החוקרים, הרפובליקניזם המודרני הושפע עמוקות גם מהתפיסה המקראית (עוז־זלצברגר, 2002). במסורת הרפובליקנית האזרחות נתפסת כשייכות לקהילה מוסרית בעלת ייעוד משותף. קיומה של קהילה כזו קשור באופן מהותי לרעיון הקדימות המוסרית של הטוב החברתי על פני העדפותיהם הפרטיות של היחידים. שלא כמו האזרח הליברלי הנושא זכויות באופן פסיבי, אזרחותו של הרפובליקני מתממשת בתור פרקטיקה של "המידה האזרחית הטובה"; כלומר, השתתפותו הפעילה, ואף חובתו להשתתף, בעיצובו ובקידומו של הטוב החברתי המשותף (מאוטנר, 2021; מקינטאייר, 2006; סולברג, 2014).

אופייה זה של שפת האזרח הרפובליקנית משליך ישירות על הסביבה החינוכית שהיא מכוננת. מחקר החינוך מצביע על כפל פנים ערכי של שפה זו. מחד גיסא, הרפובליקניות מקדמת ערכי סולידריות ומאפשרת למחנכים להנחיל מדרג ערכי מובחן וברור (רוזנק, 2003). מאידך גיסא, חינוך זה מקשה על החניכים להתנהל

9 הספר **להיות אזרחים בישראל** אושר בשנת 2001 ונכתב בעקבות ועדת קרמניצר. יצחק גייגר עורר סערה בשנת 2008 כאשר ביקר את נטייתו הליברלית־אוטונומית של הספר ואליו הצטרפו חוקרים נוספים (גייגר, 2009). בעקבות הביקורת נכתב הספר מחדש בשנת 2013, אך על גרסה זו נמתחה ביקורת חריפה מהקוטב החינוכי הליברלי (ראו פינסון, 2013). ועדה רחבה של חוקרים ומורים כתבה ספר חדש בשנת 2016 (ראו אלפרסון ואחרים, 2016), שנחשב למאוזן יותר, אם כי גם על גרסה זו נמתחה ביקורת מימין ומשמאל. לביקורת מימין ראו ביגמן, 2016; לביקורת משמאל ראו לדוגמה קשתי, 2016.

כראוי במרחב רב־תרבותי שבו שוררות מחלוקות עמוקות בנוגע ל"טוב המשותף" ומצמצם את תפיסת הקולקטיב שלהם (ה"אנחנו"). משכך, חינוך כזה עשוי לפגוע בסולידריות האזרחית של חברה רב־תרבותית הפועלת בתנאי "גיוון עמוק" (Taylor, 1993). בנוסף, מקובל לטעון שתפיסות חינוך רפובליקניות מסתכנות תדיר בנטייה לאינדוקטרינציה (לם, 2002; מאוטנר, 2021; רוזנק, 2003).

מקורה של שפת האזרח הרפובליקנית הישראלית בתנועה הציונית החלוצית ובתקופה "הממלכתית" הבן־גוריונית. בתקופות הללו התקיימה אמונה נרחבת ב"טוב משותף" שאנשי היישוב ואזרחי המדינה מצופים לתרום למימושו, כגון: כינון המדינה ומימוש היעדים הקולקטיביים שלה בתחומי הביטחון, הפיתוח, ההתיישבות וקליטת העלייה (מאוטנר, 2012). נציין שתפיסה אזרחית זו, שראתה את ה"טוב המשותף" כנובע מעולמם הלאומי והתרבותי של היהודים, הציבה את אזרחיה הערבים של מדינת ישראל באמביוולנטיות רבה ופגעה ביכולתם להיחשב אזרחים שווי חובות וזכויות (פלד, 2001; פלד ושפיר, 2005). לשפה האזרחית הרפובליקנית אתרי ביטוי והנחלה מגוונים בחברה הישראלית, דוגמת מערכת החינוך (בעיקר במקצועות היהדות וההיסטוריה), הגיוס לצה"ל, השירות הלאומי, עשייה פוליטית ומפלגתית, תנועות התנדבות ומפעלי חסד וצדקה. תפיסה זו שלטה בכיפה בשיח הציבורי בישראל עד שנות ה־80, שבמהלכן התרחבה והתעמקה התפיסה האזרחית הליברלית והחלו להתגלע מאבקים גלויים וסמויים בין שתי תפיסות אלו (דון־יחיא, 1984; מאוטנר, 2021; שביד, 2000). ואולם במידה רבה תפיסה זו באה לידי ביטוי באופן בולט גם במטרות חוק החינוך הממלכתי, וגם בניתוח מטרות החוק כפי שעודכנו מאז שנת 2000 ועד היום – שפת האזרח הרפובליקנית באה לידי ביטוי בדגש על המחויבות למדינה ולערכיה, הגיוס לצה"ל, מעורבות ותרומה לחברה ועוד.

כשמדובר בזירת תוכנית הלימודים באזרחות, מקומה של תפיסה זו כמעט נעדר מהתוכנית המקורית של שנת 2001, השנה שבה אומצה במלואה תוכנית הלימודים באזרחות שנכתבה בעקבות דוח ועדת קרמניצר. עם זאת, בעקבות קולות ביקורת שהתעוררו למן שנת 2008 וגררו מאבקים ציבוריים חריפים בין המחזיקים בתפיסות ליברליות לבין המחזיקים בתפיסות

אחרות,[10] תוכנית הלימודים שונתה פעמים מספר. גרסתה האחרונה, שפורסמה בשנת 2016 (אלפרסון ואחרים, 2016), מביאה לידי ביטוי את התפיסה הרפובליקנית האתנו־לאומית באופן מודגש יותר מקודמתה. גרסה זו אף עוררה ביקורת נגדית מצד מורים וחוקרי חינוך, שטענו שאין היא נותנת מקום מספק לשפת האזרח הליברלית (ראו למשל, קשתי, 2016).

התפיסה האזרחית האתנו־לאומית

שורשיה שנויים במחלוקת – יש הרואים את ראשית התופעה בעם ישראל המקראי, ויש המזהים אותה בהתעוררות האתנו־לאומית האירופית במאה ה־19 (שפירא, 2010). על פי מסורת זו, האזרחות נתפסת כמוענקת לפרט מכוח שייכותו האתנית לקבוצה. כלומר, אזרחות זו היא בלעדית לבעלי אתנוס מסוים, אך גם כפויה עליהם, באשר היא נובעת מהיגיון שבטי־משפחתי ו"טבעי". כיום, התפיסה האתנו־לאומית בטוהרתה נחשבת לפסולה בקרב הקהילייה הבינלאומית, והיא מזוהה עם שוביניזם לאומי ואף עם פשיזם. עם זאת, הרכיב האתני הוא עדיין אחד הגורמים המרכזיים בעיצובה של הלאומיות המודרנית, והוא נתפס כמסייע לרווחתו התרבותית של הפרט (מרגלית והלברטל, 1998) ולסולידריות החברתית בה. משכך, חוקרי האתיקה של מדע המדינה והחינוך חלוקים בדבר המקום הראוי של הרכיב האתני בלאומיות המודרנית (רחף, 2008; Orgad, 2015; Tamir, 1993).

שפת האזרח האתנו־לאומית הישראלית נטועה עמוק בתנועה הציונית אשר ביקשה להקים בית לאומי לעם היהודי. התבטאותה החוקית החריפה ביותר היא חוק השבות – שמעניק מעמד בלעדי ליהודים ויוצר קשר מובהק בין "היות

10 המדובר בעיקר בתפיסות רב־תרבותיות, ביקורתיות ורפובליקניות שהודרו, כאמור, מתוכנית הלימודים. ראו וורמן, 2013. עם זאת יש להדגיש שעיקר הביקורת הציבורית והמאבק הפוליטי נגעו לוויכוח בין התפיסה הרפובליקנית והאתנו־לאומית לתפיסה הליברלית.

יהודי" ל"היות אזרח ישראלי". על פי טיעונו של דוד בן־גוריון, מעמד בלבדי זה מוצדק מכוח התפיסה היסודית שזכותו של הפרט היהודי להתיישב בארץ ישראל היא הבסיס המוסרי של כינון המדינה. טיעון זה מעמיד אפוא את הקטגוריות "ארץ ישראל" ו"עם ישראל" (או: היות יהודי) כקודמות מבחינה היסטורית, ערכית ואפיסטמית למונחים "מדינת ישראל" ו"אזרח ישראל" (פלד, 2001). על פי תפיסה זו, הלאומיות היהודית קודמת לכל צורת התארגנות פוליטית המסדירה את היחסים בין הפרטים בתוכה, וממילא גדול כוחה של הלאומיות האתנית מכוחה של האזרחות. בחברה היהודית הישראלית השיח האתנו־לאומי הוא דומיננטי ביותר ויש לו התבטאויות רבות מספור בזירה הציבורית, הפוליטית והחינוכית (דון־יחיא, 1984). בד בבד, כבר למן הצהרת העצמאות והלאה ניכרת המגמה למתן את עוצמתו של רכיב זה ולמסגר אותו ברמה ההצהרתית והמשפטית באמצעות שיח ליברלי. יודגש שבזירה החינוכית ההחלטה להחיל על כלל המגזרים בישראל תוכנית לימודים אחידה במקצוע האזרחות נולדה בשנות ה־80 מתוך מגמה מוצהרת למתן תופעות של שיח אתנו־לאומי רדיקלי (גייגר, 2020; הופמן, 2020ב). ייתכן שזו הסיבה שמקצוע זה אופיין מלכתחילה בתפיסה אזרחית ליברלית.

2. שפת האזרח בחמ"ד

כפי שנטען לעיל, שלוש שפות האזרח שהוצגו פועלות באופן בו־זמני בכתיבה, בעשייה הציבורית ובשיח החינוכי והיום־יומי של כלל המגזרים בחברה הישראלית. עם זאת, לכל מגזר ולכל זרם חינוכי בישראל ישנם קווי אופי מסוימים הנובעים מהתמהיל שהוא יוצר בין שלוש שפות האזרח. המחקר הנוכחי עוסק בחינוך הממלכתי־דתי.

שורשיו ההיסטוריים של החינוך הדתי הלאומי במחלוקת שנתגלעה בתוך התנועה הציונית בראשית שנות ה־20 של המאה הקודמת ונגעה לשאלת הצביון הדתי של החינוך ביישוב היהודי בפלשתינה. מחלוקת זו הביאה להחלטה לפצל את זרם החינוך הכללי מזה של תנועת המזרחי (מימון, 1946).[11] פיצול זה קיבל תוקף חקיקתי בחוק החינוך הממלכתי (גרוס, 2019), שבו נוסחה מהות החמ"ד כך: "חינוך ממלכתי דתי פירושו: חינוך ממלכתי אלא שמוסדותיו הם דתיים לפי אורח חייהם, תכנית לימודיהם, מוריהם ומפקחיהם".[12] כלומר, כותבי החוק לא ראו ניגוד מהותי בין ערכי החינוך הממלכתי לבין תפיסות דתיות ציוניות וסברו שחינוך דתי עשוי לספק את הערכים הללו על פי דרכו. אכן, נהוג לאפיין את השנים שבין 1953 לבין 1967 כתקופה של שקט יחסי בהתנהלותם של זרמי החינוך הממלכתי והממלכתי־דתי. בשנים אלו, החינוך הממלכתי היה הזרם המרכזי והקטר הערכי של החינוך הישראלי, וזרם החמ"ד הצטרף לאתוס האזרחי הממלכתי (אונא, 1983; בן ששון, 2021; בר־לב, 2005; סרגוסי, 2013).

מחקרים על האזרחות בישראל מצביעים על כך שהאתוס הממלכתי האחיד שאפיין את ראשית ימי המדינה, ואשר ניתן לפרשו כרפובליקניזם אזרחי, החל להיחלש מסוף שנות ה־60, ובעיקר לאחר מלחמת ששת הימים, עם הופעתן של שפות אזרח מתחרות והיחלשות הליבה הערכית המשותפת (אבנון, 2005;

11 הסתדרות המזרחי (או בניסוח המקובל: תנועת המזרחי) היא תנועה פוליטית ציונית דתית, שקמה בשנת 1902, בהנהגת הרב יצחק יעקב ריינס.

12 חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג–1953.

קידר, 2009; 2015). בעקבות הידלדלות זו והוויכוחים הערכיים שנולדו לאחר מלחמה זו בין הימין לשמאל נוצרה תנועת מלקחיים הפוכה: מצד אחד מגזרים המזוהים עם השמאל ועם תפיסת עולם חילונית החלו לגבש שפת אזרח ליברלית מובחנת; מצד שני, מגזרים אחרים, ובראשם הציונות הדתית, החלו לגבש שפת אזרח אחרת, שראתה עצמה יורשת של הרפובליקניות החלוצית המקורית מתוך הדגשה משמעותית של היסודות האתנו־לאומיים והדתיים שלה.

שנות ה־90 וראשית שנות ה־2000, על האתגרים הפוליטיים, החברתיים והביטחוניים שאפיינו אותן, הובילו להחרפת הפער בין שתי שפות האזרח ולפוליטיזציה שלהן. מציאות זו מאופיינת בחשדנות הולכת וגוברת בין מגזרים ומוסדות הדוברים את שפת האזרח הליברלית ובין אלו הדוברים את שפות האזרח הרפובליקנית אתנו־לאומית.

באופן כללי ניתן להצביע על שלושה אירועים חברתיים־פוליטיים מרכזיים שתרמו להחרפת הפער בין שפות האזרח בזירה הישראלית, ושלהשפעתם הייתה גם השלכה מצטברת על השיח האזרחי במערכת החינוך הממלכתי־דתי (בן ששון, 2021; מוזס, 2009; שלג, 2019).

האירוע הראשון הוא רצח ראש הממשלה יצחק רבין בשנת 1995. אירוע זה חיזק בקרב המחנה הליברלי את הטענה שהרפובליקניות האתנו־לאומית מאיימת על התנהלותה התקינה של הדמוקרטיה הישראלית. הרצח הצטרף לחרדות שרווחו כבר משנות ה־80 כלפי רפובליקניות זו ותרם להתגבשות החשד שמאחוריה מסתתרות אידאולוגיות אנטי־דמוקרטיות ואף אנטי־הומניות. שיח זה השפיע גם על האופן שבו נתפסה הציונות הדתית במרחב הציבורי, ובחלק מהשיח האקדמי והציבורי היא החלה להיות מזוהה יותר ויותר עם מתחים בין מחויבות דתית לאומית לבין תפיסות ליברליות של אזרחות, שלטון החוק וסמכות המדינה. תפיסות אלה השפיעו בהמשך גם על יחסי הגומלין בינה לבין מוסדות המדינה והחינוך הממלכתי (אלוני, 1998; מאוטנר, 2008; עוז, 1988).

האירוע השני הוא יישום "תוכנית ההתנתקות" בשנת 2005 שהיה עבור רבים מבני הציונות הדתית קו פרשת מים ביחסם לשפת האזרח הליברלית ולמוסדות

המדינה המופקדים על מימושה. בתקופה זו התעצמה בקרב חלקים נרחבים בציבור זה התחושה כי זכויותיהם האזרחיות נרמסות דווקא על ידי הגורמים האמונים על הגנתן. תחושה זו תרמה להתפתחות חשד כלפי השיח האזרחי הליברלי, שנתפס לעיתים כמסווה לאידאולוגיה פוליטית הפועלת לשימור הגמוניה קיימת (וינטרוב, 2020; מאוטנר, 2019). במישור החינוכי, מציאות זו חידדה בקרב מחנכים דתיים דילמות של ציות, ממלכתיות ונאמנות לערכים דתיים ואישיים, והיא העמיקה את המתח בין ערכים מתחרים בשיח האזרחי המועבר לתלמידים (סרגוסי, 2013).[13] דיונים מאוחרים יותר בהגות הציונית הדתית מלמדים כי שאלות אלה המשיכו להעסיק הוגים בני התקופה, ובכלל זה בסוגיות של מלחמה, שלום, גבולות הכוח המדינתי והיחס בין מחויבות הלכתית לבין אחריות מוסרית (שפיץ, 2024).

האירוע השלישי הוא החרפת המחלוקת סביב יחסי הגומלין בין הרשות השופטת לבין הרשות המבצעת בעשור השני של המאה ה־21. מחלוקת זו העלתה לדיון ציבורי נרחב שאלות יסוד הנוגעות לאופיים ולהיקפם של מנגנוני האיזונים והבלמים בשיטת המשטר הישראלית. רצף אירועים זה, שטרם הגיע לסיומו, העמיק את מה שניתן לכנות "הניכור השפתי" בין שפות אזרחיות מתחרות, כאשר כל צד במחלוקת מאשים את יריבו בשימוש מניפולטיבי במושגים אזרחיים לשם קידום עמדותיו הפוליטיות. בד בבד, בשנים אלו הואצה התפתחותן של פרשנויות אזרחיות הרואות מתח מהותי, ואף קונפליקט עמוק, בין המרכיבים "יהודי" ו"דמוקרטי", כזה המחייב, לפחות במצבי קיצון, הכרעה חד־משמעית לטובת אחד מהם (ברנדס, 2013; גביזון ועוז־זלצברגר, 2012; הרמן ואחרים, 2021; כהן, 2015). מציאות זו יצרה פוליטיזציה חריפה של שפות האזרח. דה־פקטו נוצרו מעין "מילונים אזרחיים מקבילים" עבור מגזרים שונים בישראל, ושימוש מושגי כזה או אחר גורם לייחוס מיידי וקטגורי של המשתמשים בו לאחד משני הכוחות הפוליטיים הנאבקים זה בזה (הופמן, 2020א; שדה, 2018; שפיץ, 2016; Haidt, 2013). לתמונת מצב חברתית־פוליטית זו נודעות השלכות ישירות על המעשה החינוכי־האזרחי, הנטען תדיר בעוצמות רגשיות לעומתיות. משכך, גם כאשר המורה, המחנך או מתווה המדיניות מבקש לשוחח על הסוגיות האזרחיות לגופן

13 וממילא גם בקו החינוכי של החמ"ד.

ועל היחס הערכי הראוי בין שלוש שפות האזרח, הוא איננו יכול להתעלם מהמטען הרגשי שהן מעוררות. מחקרי שדה שהתקיימו בחינוך הממלכתי מראים שנשות ואנשי חינוך נדרשים ליצירתיות חינוכית רבה כדי לשוחח באופן ראוי על הערכים האזרחיים השונים הטמונים בתשתית שפות האזרח הוותיקות (כהן, 2018).[14]

נשוב עתה אל החמ"ד והחינוך האזרחי המאפיין אותו. מהסקירה דלעיל אנו למדים שלהבדיל מהמצב החברתי־ערכי של ראשית שנות ה־50, אז נתפסו הרכיבים "ממלכתי" ו"דתי" כנשענים זה על זה, בשנות ה־90 ובשנות ה־2000 החלו להיתפס רכיבים אלו כמכילים פוטנציאל[15] של קיטוב עמוק וכמוציאים זה את זה – בכוח ובפועל. תמונת מצב זו יוצרת מערכת חינוך ציונית דתית המאופיינת בקונפליקט, הן ברמת הארגון והן ברמת הפרט. כך, הנהגת מערכת החינוך ואנשי ונשות הניהול וההוראה חווים נאמנות כפולה לשתי שפות האזרח, שקיימים ביניהן מתחים עקרוניים במישור הפילוסופי ומתחים רגשיים (ואף שיח לעומתי) במישור החברתי־הראלי (בר־לב, 2005; ברנדס, 2013; 2019).

נציין שהציונות הדתית איננה קבוצה הומוגנית, ולמרות אופיים הדתי והנוטה ללאומיות[16] של הנמנים עימה, הגיוון הסוציולוגי, האידאולוגי והדתי שאפיין אותה עוד מראשיתה מתעצם עם השנים (מוזס, 2009). גיוון זה מתבטא לדוגמה ברשתות החינוך הפנימיות שתחת מטריית החמ"ד, שנועדו לספק מענה דתי וערכי לאוכלוסיות יעד מובחנות בתוך הקבוצה הדתית הלאומית (קפלן, 2017). מבחינה זו, המתח שנוצר בשלושת העשורים האחרונים בין שפות האזרח (בהשתמעויות הפוליטיות, הערכיות והדתיות שלו) נוסף על המתחים והפיצולים

14 דוגמה בולטת למתח זה ניתן למצוא בפרשת המורה אדם ורטה, שעובדה לסדרה "שעת אפס" ("כאן 11", 2022). הסדרה ממחישה את הקושי של אנשי חינוך לעסוק בסוגיות אזרחיות שנויות במחלוקת במרחב הכיתתי, כאשר הדיון בערכים דמוקרטיים כרוך גם במחלוקות זהותיות ופוליטיות רחבות יותר.

15 אנו מסייגים וכותבים "פוטנציאל", משום שהדבר כרוך בשאלה כיצד מתפרשת הממלכתיות – אם באופייה הליברלי או באופייה הרפובליקני.

16 והמתורגם בדרך כלל לתפיסות פוליטיות ימניות (ראו הרמן ואחרים, 2014, עמ' 227–228).

החינוכיים הוותיקים של הציונות הדתית. לא ייפלא אפוא אם יימצאו תחת מטריית החמ"ד תמהילים מתגוונים של שלוש שפות האזרח.

העמדות החינוכיות האפשריות למתח בין שפות האזרח במערכת החמ"ד יאופיינו ויאובחנו לפי אלחנן בר־לב (2005), בטיפולוגיה של חמש אסטרטגיות עיקריות:

(**1**) התעלמות – במסגרתה נלמדת שפה אזרחית מסוימת המתעלמת או לא מתייחסת לשתי שפות האזרח האחרות.

(**2**) מידור – במסגרתה נלמדות שפות האזרח השונות, אלא שהן נתפסות כקיימות באופן מקביל וכשייכות ל"כללי משחק" שונים.

(**3**) פורמליזם – במסגרתה הדמוקרטיה נתפסת באופן פורמלי ומעוקרת מהערכים העומדים בתשתיתה.[17]

(**4**) התאמה – במסגרתה נלמדת שפת אזרח כללית ואמורפית לאור מקורות יהודיים בעלי גוון הומניסטי, אך ללא הדגשה של הסתירות והמתחים שעלולים להיווצר ביישומים שונים שלה במערכת הפוליטית והאזרחית.

(**5**) דיאלוג – במסגרתה הסתירות וההתנגשויות שבין שפות האזרח מוצפות על פני השטח החינוכי ונעשה ניסיון ליישב אותן באמצעות טכניקות של פרשנות מחודשת, הן של מקורות היהדות וערכיה והן של מקורות הדמוקרטיה וערכיה.

17 לפורמליזם אין ביטוי מודגש בתוכנית הלימודים, אך מאחר שאסטרטגיה זו היא חלק מהמודל, היא מובאת כאן.

3. מתודולוגיה ואופי הקריאה

אם כן, מטרתו של מחקר זה היא לחקור את שפת האזרח בחמ"ד ואת האופנים שבהם מערכת זו מתמודדת עם המתחים האופייניים לה בהקשר זה, כפי שאלה באים לידי ביטוי בשיח המדיניות הגלויה והמוצהרת. כדי לקבל תמונה מעמיקה ורחבה של התפיסה האזרחית והדמוקרטית של החמ"ד – המחקר נסמך על ניתוח תוכן (Gibton, 2016) של שלושה שדות: (א) מסמכי מדיניות; (ב) תוכניות לימודים בהיסטוריה ובספרות; (ג) המלצות הוראה בחינוך אזרחי־חברתי־ערכי ומערכי לימוד מומלצים.[18]

באשר לכל אחד מהשדות הללו בדקנו אילו תמהילים של שפות אזרח אופייניים לו. בד בבד, בדקנו את האסטרטגיות המובלעות בפעילות החינוכית בשדות הללו באמצעות הטיפולוגיה שהציב בר־לב. איסוף הממצאים מהשדות נידון בסיכום המחקר וממנו נדלית תמונת מצב עדכנית של מדיניות החינוך האזרחי בחמ"ד. מחקר זה עוסק במדיניות ציבורית ולכן אינו מתאר את אופני הביטוי של אסטרטגיות אלו בשדה, שהם מורכבים ודורשים מחקר אמפירי נפרד (הרמן ואחרים, 2014; קפלן, 2017).

המחקר מתבסס על קריאת הטקסט החברתי־חינוכי של החמ"ד מתוך התמקדות בשפה האזרחית שהוא מבקש לעצב. משכך, הוא פרשני ונכתב מבעד לעיניים הספציפיות של החוקרים, ולכן חשוב להבהיר מהי אוריינטציית הפרשנות שהובילה אותו. המחקר נשען על המסגרת הפרשנית שהציע ניסים מזרחי, שהוא כינה "סוציולוגיה של משמעות" (מזרחי, 2017). גישה זו מבקשת להביט אל הטקסט החברתי לא מתוכו, כלומר בלי מרווח אנליטי ממנו, וגם לא מבעדו, כלומר בחשד המבקש לחשוף את המבנים הסמויים השוכנים לכאורה בבסיסו, אלא – אליו. אין פירוש הדבר קבלה תמימה או אוהדת של ההתרחשות בשדה החברתי־חינוכי הנידון, אלא ניסיון לקרוא קריאה מלאה ככל האפשר של פשרה. עמדה זו תובעת מהחוקרים לבחון את התפיסה המוסרית האישית שלהם אל

18 מחקר זה מתמקד בחטיבות ביניים ובבתי ספר על־יסודיים בלבד.

מול ממצאים מפתיעים מהשדה המאתגרים אותה. בהקשר של מחקר זה, עליהם לצאת מגבולות הטיפולוגיות המוכרות ולבחון את השיח העולה מן השדה לנוכח שאלות היסוד של הקיום האזרחי הדמוקרטי דוגמת: חירויות הפרט וחובותיו, גבולות כוחו של הרוב, גיוון תרבותי, היחס הראוי למיעוט ולמוחלש וכיוצא באלה – ולדלות, ואף לשפוט, את העמדות המוסריות הגלומות בו.

הצגת הממצאים וניתוחם

הדיון בחלק זה מחולק לחמישה דיוני משנה: הראשון מציג את הקושי המרכזי שהתמודדנו איתו באיסוף הממצאים וניתוחם; השני עוסק במסמכי החזון של החמ"ד, ובו אנו מבקשים לאתר את השפה האזרחית המוצהרת של זרם חינוך זה; השלישי מנתח את תוכניות הלימודים בהיסטוריה ובספרות ומשווה בין הרמה ההצהרתית העולה מתוכניות אלו לבין מסמכי ההלימה והמיקוד שלאורם פועלים המורים בשדה; הרביעי עוסק בניתוח מדוקדק של הצעות לשיעורי חינוך המותאמים לחמ"ד שמופיעים ב"מאגר הלאומי לשיעורי חינוך"; והחמישי והאחרון מנתח את חוברת הלימוד "חזון החמ"ד בראי מחשבת ישראל" (רודיק ואחרים, 2017). לטענתנו, להבדיל מן המוצג בארבעת הדיונים הראשונים, חוברת לימוד זו פותחת פתח משמעותי, גם אם חלקי, לקראת המשגה של חינוך אזרחי המבקש להתמודד עם האתגרים החינוכיים והמוסריים של החברה הישראלית מרובת התרבויות (רובינשטיין, 2017).

4. "תוכנית האין" של החינוך האזרחי בחמ"ד

האתגר המרכזי שכל מי שמבקש להבין את הערכים האזרחיים של החמ"ד נתקל בו – בין שהוא מורה, הורה או חוקר – הוא הקושי לאתר הצהרה מרוכזת ומוגדרת של ערכים אלה. כך, חיפוש במאגרי המפקחים המְרכזים (מפמרי"ם) לפי מילות מפתח הנוגעות לחינוך אזרחי מעלה תוצאות דלות – הן ברמת החזון וההצהרה והן ברמת תוכניות החינוך; וכאשר מדובר במילות מפתח הנוגעות לשפת אזרח ליברלית דוגמת זכויות אדם וזכויות אזרח – ההיעדר בולט אף יותר. ממצא זה הנוגע למקרה הספציפי של החמ"ד עולה בקנה אחד עם הממצא הרחב יותר שעליו הצביעו הופמן וברון, שלפיו חוזרי המנכ"ל של משרד החינוך: "אינם מתרגמים את ההצהרות בדבר חשיבותה של הדמוקרטיה, או את הסעיפים הרלוונטיים לקידומם של ערכים דמוקרטיים במטרות חוק חינוך ממלכתי, באותו האופן שבו מתורגמים ערכים פרטיקולריים לפעולה" (הופמן וברון, 2020, עמ' 63).

עם זאת, קריאה מחקרית עיונית במסמכי החזון ובתוכניות הלימודים חושפת ביטויים של תפיסה אזרחית מובחנת, אף שזו אינה מאורגנת, מומשגת או מוצגת ככזו; והיעדר זה אומר דרשני. ההיעדרות מלמדת על אסטרטגיה של התעלמות (בר־לב, 2005) מההמשגות האזרחיות המקובלות, והיא משום "תוכנית האין" (null curriculum) של החינוך האזרחי בחמ"ד.[19] כלומר, ההגדרה האזרחית המושגית היא התוכן שבתי ספר ומורים אינם מלמדים, אך היעדר זה חשוב באותה מידה כמו תוכנית הלימודים הנלמדת (אלפרט, 2002; Provenzo & Provenzo, 2009). להיעדר זה ניתן לתת פרשנויות שונות, שאינן סותרות האחת את רעותה. האפשרות האחת היא שיוך דיסציפלינרי של החינוך האזרחי למקצוע האזרחות בלבד, מתוך התעלמות או חוסר מודעות לקשר האורגני שלו לחינוך

19 המונח "תוכנית האין" (null curriculum) נטבע על ידי אייזנר (Eisner, 1979) ונוגע להיבטים, תכנים ורעיונות שאינם נכללים בתוכנית הלימודים במפורש. לפי אייזנר, גם ההיעדר של תכנים מסוימים הוא בעל משמעות חינוכית, שכן הוא משקף בחירות ערכיות ופדגוגיות ומעצב את גבולות הידע וההבנה שהתלמידים נחשפים אליהם.

ערכי בכלל. האפשרות השנייה היא שיוך התופעה ל"ניכור השפתי" – יש לשקול את האפשרות שחינוך אזרחי מוסדר נתפס כשייך אך ורק לשדה הסמנטי של "האחר", הליברלי. האפשרות השלישית היא שהיעדר ההמשגה משקף חסר תאורטי־חינוכי בפיתוח של שיח אזרחי סדור העולה בקנה אחד עם תפיסת החמ"ד, ולפיכך ההתמודדות עם המצב הישראלי מרובה התרבויות על שלל היבטיו (האתיים, הפוליטיים והחינוכיים) היא באמצעות הימנעות.

5. מסמכי החזון של החמ"ד

מסמך החזון הערכי של החמ"ד הוא "אבני דרך: חוזר מינהל החינוך הדתי" שפורסם בשנת 2018 כחלק מציון 70 שנה להקמת מדינת ישראל.[20] מסמך זה מדגיש את היסודות החינוכיים שעל פיהם בנויות כלל תוכניות הלימודים, תוכניות החינוך ותוכניות הניהול של בתי הספר בחמ"ד. בראש המסמך מוגדרות מטרות החמ"ד כך:

> בין אדם לעצמו – חינוך למידות טובות, לשאיפה, לצמיחה מתמדת ולמצוינות בכל תחומי החיים.
>
> בין אדם לאלוקיו – חינוך לאמונה בקב"ה, לאהבת ה', ליראת שמיים ולחיי תורה ומצוות.
>
> בין אדם לזולתו – חינוך להכרת מעלת האדם הנברא בצלם אלוקים ולדבקות בכלל הגדול של ואהבת לרעך כמוך ובמצוות הנובעות ממנו.
>
> בין אדם לעמו – חינוך לאהבת כלל ישראל מתוך אחריות אישית ומעורבות חברתית.
>
> בין אדם לארצו ומדינתו – חינוך לאהבת הארץ, להכרה בערכה הרוחני הלאומי וההיסטורי של מדינת ישראל, חינוך לאחריות לעתיד המדינה ולנכונות לפעול למענה (שם, עמ' 3).

אם נביט על המטרות הללו מנקודת המבט של שפת האזרח המובעת בהן, ניתן להגדיר בבירור שהיא מושתתת על שיח רפובליקני המדגיש את מוטיב החובה. מוטיב זה ניכר כבר בניסוח מטרת החינוך הראשונה – "בין האדם לעצמו", המוגדרת כחינוך להחזקה ב"מידה הטובה". התלמיד המחונך לאור מטרה זו נתפס בראש ובראשונה כנשא של חובות ולא של זכויות. הדגשה יסודית זו יוצרת את הקו החינוכי המרכזי במסמך כולו, שבו שכיחים מאוד המונחים "אחריות",

20 משרד החינוך, "אבני דרך: חוזר מינהל החינוך הדתי – תשע"ח". בהמשך התפרסמו עדכונים למסמך שאף הם יידונו כאן.

"שותפות" ו"שייכות".[21] היבט זה מתעצם לאור המטרה השנייה – "בין אדם לאלוקיו". כפי שניסח זאת היטב מיכאל רוזנק, התפיסה היהודית הדתית שייכת לשפת השיח של "החובה" ורואה בפרט בראש ובראשונה יציר מצווה ובעל אחריות מקדמית על עצמו, זולתו וסביבתו. מבחינה זו, ערך הזכות נתפס כשניוני לערך החובה (רוזנק, 2003). ייתכן שדיאגנוזה זו היא הסיבה המרכזית להיעדרותם של המונחים "זכויות אזרח" ו"זכויות אדם" מן המסמך. עם זאת, נראה שזו אינה הסיבה היחידה, שכן כפי שהראה יהודה ברנדס, המושג "זכות" גם הוא יסודי בתפיסת המסורת היהודית – וההתעלמות ממנו אינה הכרחית מבחינה תאורטית או חינוכית (ברנדס, 2013). משום כך נראה שהיעדרותם של מונחים אלו אינה פרי בלעדי של תפיסה פילוסופית סדורה, והיא קשורה גם לתופעת "הניכור השפתי".

ניסוחה של המטרה השלישית, "בין אדם לזולתו", ממשיך ומעצים את יסוד "שיח החובות". מטרה זו מכילה שני היבטים. בצלע הראשונה של המשפט מובע החיוב להכיר בערך האדם שנברא בצלם אלוקים. כלומר, מקור ערכו של האדם אינו נובע מתוך עצמו, אלא מתוך זיקתו לאלוקיו ומתוך הפוטנציאל שלו במימוש צלם אלוקים הטבוע בו (חדד, 2019; שפיץ, 2016; Taylor, 1999). בצלע השנייה של המשפט מופיע החיוב "ואהבת לרעך כמוך", שגם בו, למרות הכבוד המשתמע ממנו לזולת, ה"אחר" נתפס לא כישות אינדיווידואלית אלא כרע וחבר לאותה הקהילה המוסרית.[22] נמצא שגם המטרה "בין אדם לזולתו" אינה מכילה את הערכים הליברליים המכירים בזכות ה"אחר" באשר הוא אחר אוטונומי ואנונימי (קמיר, 2004).[23] שתי המטרות האחרונות, "בין האדם לעמו" ו"בין האדם לארצו ומדינתו" מנוסחות במונחים רפובליקניים מובהקים. בשתיהן מופיעה המחויבות לפעול למען המדינה, אך נעדר מהן, למשל, החיוב להתייחס לכל אזרח אחר במדינה כנשא של זכויות שוות. נמצא שמטרות החינוך של החמ"ד משרטטות מעין משולש הנע בין האדם, הא־ל והעם; והאדם נתפס כבעל ערך מכוח הפוטנציאל שלו לממש את "המידה הטובה" ביחס לא־ל, לעמו או לשניהם.

21 "אבני דרך, חוזר מינהל החינוך הדתי – תשע"ח". ראו במיוחד עמ' 22, 52–58.

22 ראו משנה תורה לרמב"ם, הלכות דעות ו, ג.

23 קמיר מבחינה בין המושג "הדרת כבוד" (honor), האופייני לחברות רפובליקניות וקשור למימוש המידה הטובה, לבין "כבוד סגולי" (dignity), המוענק לאחר באשר הוא.

ניתוח זה מתכתב עם טענתו של רוברט קובר (2006), שהנגיד בין "רטוריקת הזכויות האירופית", שצמחה בתגובה לכוחה הצנטריפוגלי של המדינה המודרנית, ובין "רטוריקת האחריות היהודית",[24] שצמחה בתגובה לביזורה של הקהילה היהודית. לדבריו, באין ארגון מדיניתי יהודי הפכה המחויבות לא־ל ולעם למרכז שסביבו מתנהלת הקהילה. מתוך הניגוד הזה, קובר יוצר הבחנה שימושית ומאירת עיניים לענייננו. לטענתו, רטוריקת האחריות היא בהגדרתה אישית ופרטיקולרית, במובן זה שהיא פועלת בין מוען ונמען ספציפיים. לדעתו, מעגלי האחריות ניתנים להתרחב אל מעבר לחוג הקרוב של האדם, אך תנועת האחריות תמיד תהיה ממעגל ההתייחסות הקרוב כלפי חוץ ותדרוש היכרות מסוימת עם מושא האחריות. לעומת זאת, את "רטוריקת הזכויות" מאפיין קובר כאוניברסלית במהותה, משום שהיא נתפסת כחוק החל על האדם באשר הוא אדם. משכך, אין היא חלה על הקרוב יותר משהיא חלה על הרחוק, ואין היא דורשת את הכרת פניו של מושאה (שם, עמ' 143–147).[25]

טענה זו של קובר מסבירה היטב לא רק את התוכן של מטרות החמ"ד אלא גם את אופן ארגונן – כמעגלים קוֹנצֶנטריים המתרחבים מאחריותו של אדם על עצמו ועד אחריותו למדינתו. על כך יש להוסיף שני ממצאים חשובים העולים ממסמכי החזון. האחד הוא שבתי הספר מוגדרים בהם במינוח: "בית חינוך כמשפחה".[26] הבחירה במונח "משפחה" אינה מקרית, והיא מבטאת סנטימנט יסודי של מערכת החמ"ד, התופס את היחס בין הפרט לקבוצה כיחס אורגני, מעין משפחתי. השני הוא שבמסמכי ההרחבה לאבני הדרך שפורסמו ב־2022 שונתה הכותרת של

24 כך קובר מכנה את "שיח החובות" היהודי־הלכתי. ראו קובר, 2006, עמ' 141.

25 אלסדיר מקינטאייר (מקינטאייר, 2006) סבור כי על פי ההיגיון של "שיח הזכויות", גם לסוכן הפועל אין "פנים ספציפיות", שכן הוא נקרא לעצב את תפיסת "הטוב" שלו מכוח משאביו הפנימיים, ולכן הוא "מעצב את עצמו". יותר מכך, כל "טוב" שסוכן פועל זה יבחר במשך חייו הוא בהגדרה "טוב" אישי ופרטי. את ההבחנה הזו מנגיד מקינטאייר למסגרת הרטורית של ה"אחריות", התופסת את האדם כנולד לתוך קהילה ומסורת וממילא כבעל "פנים ספציפיות", הקודמות, כרונולוגית ואפיסטמולוגית, להכרעותיו האישיות ונובעות מהאחריות שלו כלפי המעגלים שאליהם הוא נולד. אדם זה הוא ראשית כל אב או אם, בן או בת, ורק אחר כך הוא סוכן פועל.

26 "אבני דרך, חוזר מינהל החינוך הדתי – תש"ף", עמ' 3.

המטרה האחרונה והוגדרה כך: "בין אדם לעמו, מדינתו ועולמו".[27] הינה כי כן, מתווי המדיניות מצאו לנכון להרחיב את מעגל האחריות אל ההיקף האנושי הגדול ביותר – אבל על פי אותו היגיון קבוצתי עצמו. לשון אחר: גבול האחריות הורחב להכלת כל האנושות, שנתפסת כ"משפחה מורחבת", ובניגוד לסנטימנט הליברלי שתופס את החברה כמקבץ של פרטים יחידים, אוטונומיים, רציונליים ושווים (Seligman, 2004).[28]

ניתוח זה של המטרות החינוכיות מסביר ממצא נוסף העולה מעיון במסמך – אזכורי המונח "דמוקרטיה" מופיעים בו תמיד בצמד ובשתי וריאציות. האחת: "ערכים יהודיים־ציוניים ודמוקרטיים"; האחרת: "ערכים חברתיים, יהודיים, דמוקרטיים והומניסטיים". בשתי הגרסאות הללו מותאמים ערכי הדמוקרטיה או ההומניזם עם הערכים היהודיים, ובפועל הם מתורגמים בתוך המסמך לערכי נאמנות למדינה ובניית חוסן חברתי – כלומר, לערכים אזרחיים רפובליקניים (בר־לב, 2005). אותה תופעה נוגעת גם לאזכור היחיד במסמך של המילה "אזרח" (והטיותיה), המופיע במשפט הבא כחלק מיסודות החזון: "בתי החינוך של החמ"ד מעודדים טיפוח זהות אישית ציונית־דתית וחברתית־אזרחית". גם כאן ניתן לזהות את ההצמדה של ערכי הקבוצה והעם כמגדירים ומתחמים את המושג "אזרח".

לאור הממצאים הללו ראוי לשוב ולהדגיש, בעקבות קובר, ש"רטוריקת האחריות" המתבטאת כאן גובשה במקורה בקהילות שלא היה להן מרכז מדינתי. לאור זאת, יש לשאול כיצד ראוי שתתפקד רטוריקה זו, ומהם האיזונים והבלמים הראויים לה, לאחר כינונה של המדינה היהודית.

היבט נוסף של המפגש המורכב בין השפה הרפובליקנית והאתנו־לאומית מתבטא בחריפות בתוכניות החינוך שבמסמך "אבני הדרך", שנועדו ליישם את ערכי היסוד האזרחיים הדמוקרטיים בשדה. בהקשר זה מופיעות תוכניות

27 "חוברת אבני הדרך לשנת תשפ"ב", טיוטה, עמ' 4.

28 על אסטרטגיית "הרחבת הגבולות" (בשונה מ"ביטול הגבולות") האופיינית לשיח אזרחי רפובליקני או דתי ומאפשרת נקיטת יחס של הכלה לקבוצות תרבותיות אחרות, ראו Seligman, 2004.

אחדות שנועדו "להכיר את האחר" ולהפגיש תלמידים ממגזרים שונים כדי לפתח כשירות רב־תרבותית. אלא שהעיון בתוכניות הללו מדגיש גם את גבולות ה"אחר" שמשרטט המסמך. כל תוכניות ההיכרות הללו ללא יוצא מן הכלל אינן מציבות את הפגישה עם בתי ספר ערביים כמטרה חינוכית ליישום. בכלל, האזכור של אזרחי ישראל הערבים הוא מעין "תוכנית אין", והם בולטים בחוסר אזכורם במסמך. אכן, חיסרון זה מתבקש על פי ההיגיון הרפובליקני, כשכדברי קובר מצמצם במודע ושלא במודע את גבולות הקולקטיב לאלו החולקים תפיסה של "טוב משותף" מובחן. מבחינה זו, ההתייחסות אל אזרחי ישראל הערבים מעוררת אתגר ערכי ממשי עבור שפת האזרח הרפובליקנית של החמ"ד. אתגר זה מזכיר במידת מה את הקושי של הרפובליקניות הבן־גוריונית בגיבוש "טוב משותף" הנגיש ליהודים וערבים כאחד. עם זאת, מבחינה תאורטית גיבושו של "טוב משותף" שכזה אינו בלתי אפשרי. להלן נראה שבחלק ממסמכי החמ"ד אף הוצעו הצעות כאלה, אלא שהן לא הגיעו לכדי גיבוש וארגון במסמכי היסוד שלו.

6. תוכניות הלימודים בהיסטוריה וספרות בחמ"ד

תוכנית הלימודים בהיסטוריה

לימודי ההיסטוריה הם אחת מן הדרכים המרכזיות שמערכות לימודים מודרניות מבְנות באמצעותן זהות אזרחית (בן־עמוס, 2002; נווה, 2017). סיפורה של ההיסטוריה ונתיבי הניתוח שלה מקנים לתלמידים כלים קוגניטיביים וזהותיים לנסח את ההווה שהם פועלים בו. מבחינה זו, הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך הישראלית היא אבן בוחן משמעותית המשקפת תהליכי עומק שהחברה האזרחית בישראל עוברת למן ימי הקמת המדינה.

שני מחקרים מרכזיים הוקדשו בעשורים האחרונים לניתוח לימודי ההיסטוריה בחמ"ד (ברטל, 2002; וינטרוב, 2020). הסקירה והניתוח שלהלן מבוססים על המחקר העדכני יותר שערך רועי וינטרוב ועל ניתוח תוכנית הלימודים ומסמכי ההלימה.[29]

לטענת וינטרוב, הזירה של הוראת ההיסטוריה בישראל חווה בשלושת העשורים האחרונים התרוצצות ערכית המקבילה לזו של רעותיה בעולם המערבי. לדבריו, למן אמצע שנות ה־80 הפכה זירה זו במדינות רבות לתחום שנוי במחלוקת

29 מסמכי הלימה נועדו למקד את תוכנית הלימודים הכללית להמלצות הוראה שנחיות. מסמכים אלו מתפרסמים מדי שנה בשנה ומכוונים את ההוראה של המורים בכיתות הלימוד.

שמעורר ויכוחים סביב המורשת, הזיכרון והזהות הלאומית. באופן מכליל ניתן לראות בוויכוחים הללו שני קולות חינוכיים ופילוסופיים מרכזיים: מצד אחד, הקולות החותרים לרב־תרבותיות, לזהות אזרחית ליברלית המכירה בעוולות הקשורות לכינון הלאום, להכרה בפוליטיקת הזהויות, בפערים ביחסי הכוח בחברה ואף בהיבט ה"מדומיין" של הלאומיות. מצד שני, ובמידה רבה כריאקציה לקולות הללו ולתהליכי גלובליזציה הקשורים בהם – הקולות החותרים לחיזוק היסודות הלאומיים, להדגשת הנרטיב של תרבות הרוב במדינה ולכינון סולידריות סביב "טוב משותף" לאומי או אזרחי. לדברי וינטרוב, בהקשר הישראלי מתקיים מאבק כזה בין שני מחנות עיקריים: מצד אחד עומד המחנה החותר למצב שבו תוכנית הלימודים תבקר, במידה כזו או אחרת, את הנרטיב הציוני ואת ההגמוניה הלאומית־חילונית־ממלכתית של תנועת העבודה מנקודת מבט ליברלית. מן הצד האחר ניצב המחנה שחותר לכך שלימודי ההיסטוריה יחזקו את היסודות הרפובליקניים־לאומיים; אלא שלנוכח ירידת ההגמוניה של תנועת העבודה והנרטיב הממלכתי – מוצעות כעת דווקא הפרשנויות הדתיות והאתנו־לאומיות לחיזוק ערכים אזרחיים ממלכתיים ותיקים אלו.

הקריאה ההיסטורית של המחנה הזה מאופיינת בפרשנות ציונית־דתית להיסטוריה הישראלית. לדברי וינטרוב, פרשנות זו מכילה מיזוג מסוים בין אימוץ אוהד, דחייה ביקורתית ופירוש מחודש של ערכים אזרחיים שהשתייכו בעבר להגמוניה הלאומית־חילונית־ממלכתית.

יצוין כי למרות האמור, וינטרוב מדגיש שבחלקן הארי תוכניות הלימודים בחינוך הממלכתי ובחמ"ד עדיין מציגות את הנרטיב הציוני ההגמוני (שם, עמ' 202), אלא שבכל אחת מהן הוא מאותגר מזווית אחרת. בחינוך הממלכתי בעיקר מן הזווית המבקרת, ואילו בחינוך החמ"ד בעיקר מן הזווית הדתית.

ההבדל בין תוכנית הלימודים בממלכתי לבין תוכנית הלימודים בחמ"ד ניכר כבר מניתוח ראשוני שלהן. בתוכנית הלימודים הממלכתית הערכים הדמוקרטיים מופיעים ומומשגים ככאלה (כגון: סובלנות, רב־תרבותיות, חינוך למניעת

אלימות), כמטרות בראש המסמך.[30] לעומתה, תוכנית הלימודים של החמ"ד מבליעה את המטרות האזרחיות בטקסט המבוא שמקדים את המסמך, וניכרת בו הדגשה של היבטים רפובליקניים (לדוגמה: "לימוד ההיסטוריה, של עם ישראל ושל מדינת ישראל ולימוד היסטוריה בכלל, מאפשר לתלמידים להכיר ולהבין את המורשת הדתית, התרבותית והלאומית שלהם, לחזק את זיקתם לעם ישראל, לארץ ישראל, למדינת ישראל ולחברה המתפתחת בה, ולהכיר את הרקע של הבעיות והאתגרים שעימם מתמודד דורנו"[31]); ודתיים ("יסוד חשוב בתפיסת החינוך הממלכתי־דתי: הוא הציווי 'בכל דרכיך דעהו'. גם הלימודים הכלליים עשויים לשמש מסילות להכרת פעולתו של הבורא בעולם היצירה והעשייה" (שם, עמ' 5)). ואילו לערכים ליברליים או אוניברסליים מוקדש מקום שולי (למשל: "במסגרת לימודי ההיסטוריה הכללית [...] נחשפים בפניהם רב־גוניותה של האנושות והזיקות והקשרים הקיימים בין קבוצות שונות בחברה האנושית [...] העיסוק בתולדות עם ישראל מציג את הייחודי והשונה שבו לצד המשיק והמשותף לו ולתולדות כלל האנושות" (שם, עמ' 5)).

בד בבד, בגוף תוכנית הלימודים של החמ"ד מופיעים פרקים העוסקים בערכים ליברליים ורב־תרבותיים באופן מקיף ומעמיק. כך, תוכנית הלימודים לחטיבת הביניים כוללת לימוד של תולדות הנצרות והאסלאם, ותוכנית הלימודים לחטיבה הגבוהה מקדישה פרק לימוד משמעותי לתולדות הליברליזם.[32]

אלא שכפי שמדגיש וינטרוב, יש להבחין בין תוכנית הלימודים ובין המתרחש בשדה החינוכי (וינטרוב, 2020).[33] בפועל, נושאים אלו מקבלים מקום שולי ביותר במסמכי ההלימה השנתיים ובמבחני הבגרות – ומורים רבים מסתייגים מללמד

30 "תוכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות י'–י"ב לבית הספר העל־יסודי ממלכתי", משרד החינוך, 2019, עמ' 4.

31 "תוכנית הלימודים בהיסטוריה בחמ"ד לכיתות ט'–י"ב לבית הספר העל־יסודי הממלכתי־דתי", משרד החינוך, עמ' 5.

32 ראו שם, עמ' 34, 36, 40, 46.

33 ראו גם "מיקוד הלמידה – תשפ"ג", המזכירות הפדגוגית, מינהל החמ"ד, הפיקוח על היסטוריה בחמ"ד; העולה בקנה אחד עם טענתו.

אותם. בנוסף, ישנה רק סדרת חוברות אחת (סדרת "מכון הר ברכה"[34]) המאושרת להוראת החומר המלא לבגרות, כך שלדברי וינטרוב היא המעצבת במידה רבה את אופי הלימוד בכיתות.

לדברי וינטרוב, ניתוח של סדרת החוברות הללו מעלה ממצאים מספר: ברמה הדיסציפלינרית וברמת הנרטיב החוברות מכילות מידה מסוימת של פיתוח חשיבה ביקורתית ורב־תרבותית, והן מדגישות, לדוגמה, את מקומן של הנשים והמזרחים בפרויקט הציוני. מנגד, קיימת בחוברות אלו מגמה מכוונת להתגונן מפני "רוחות פוסט־ציוניות המתכחשות לתהליך של שיבת עם ישראל לארצו" (שם, עמ' 195). הווי אומר: לרב־תרבותיות ולפיתוח החשיבה הביקורתית[35] של כותבי הספר ישנו גבול מוצהר – הם אינם מוכנים לערער על עצם התפיסה הציונית הדתית, שכן מבחינתם, לימודי ההיסטוריה נועדו לחזק אותה. וינטרוב מצביע על שלושה היבטים מרכזיים שהתפיסה הציונית הדתית של כותבי התוכנית מעצבת.

הראשון הוא התפיסה ההיסטורית הגאולית שמאורעות ההיסטוריה מכוונים בידי ההשגחה לקידומו של עידן "תקומת ישראל בארצו". בהקשר זה נתפסות עוולות חברתיות שונות הקשורות למפעל הציוני ככאלו שבסופו של דבר היו חלק מן התהליך הגאולי, כך שההיתכנות לבקר אותן מנקודת ראות ליברלית או מנקודת ראות של פוליטיקת זהויות – מתמעטת משמעותית.

השני הוא היעד החינוכי הדתי. מכיוון שאחד מיעדי התוכנית הוא להצמיח בוגר דתי, היא מכוונת מראש לנרטיב היסטורי המבקר במידת מה, גם אם באופן לא חד־משמעי, את החילון. ממילא, שפת האזרח הליברלית יוצאת כשידה על התחתונה,

34 מכון הר ברכה הוא מכון מחקר תורני והוצאה לאור מבית ישיבת הר ברכה. ראו אתר המכון וקטלוג הספרים.

35 יש להדגיש שאלמנט זה של הגבלת הביקורת אופייני למערכות חינוך בכלל – נדירה מערכת חינוך שאינה מגבילה את הדיון בערכי היסוד שלה (ראו רוזנק, 2003, עמ' 55–76). כאן ציינו רק היכן עוברת הגבלת הביקורתיות בהקשר של לימודי ההיסטוריה בחמ"ד.

משום שהיא נתפסת דרך כלל כקשורה בטבורה לתהליכי חילון שהעולם המערבי חווה.

השלישי הוא הסכסוך הישראלי־פלסטיני. ברובד הזה, אולי שלא כצפוי, כותבי ספרי הלימוד מגלים פתיחות רבה יותר למחקר ההיסטורי הביקורתי על הסכסוך. למשל, המדריך למורה[36] מציין את ה"נכבה" ומאפשר למורה לפתוח דיון על כך: "פירוש המילה הוא אסון. הערבים ראו במלחמה ותוצאותיה אסון שאותו הם תולים ביהודים. ניתן לדון עם התלמידים על טענה זו" (שם, עמ' 93). הדגשת הסבל של הערבים אזרחי ישראל בעקבות מלחמות השחרור וששת הימים ניכרת כאן אף יותר מהמופיע בחוברות הלימוד בחינוך הממלכתי.[37] ההכרה בסבל אינה מונעת את הצגתו כ"הכרח בל יגונה" מכוחן של שלוש סיבות מרכזיות: (א) ההבטחה האלוהית לישראל לגבי בעלותם על הארץ; (ב) ההכחשה של קיום לאום פלסטיני בעל זכויות קולקטיביות; (ג) הטענה בדבר הסכנה הריאלית שנשקפה ליהודים במלחמות הללו לנוכח מאזן הכוחות והמוטיבציה המוצהרת של הערבים בגירוש היהודים מהארץ.

לסיכום, ניתן לומר שסיפור המסגרת האזרחי שמנחה את הוראת ההיסטוריה בחמ"ד מכיל שילוב של יסודות דתיים רפובליקניים ואתנו־לאומיים. עוד ניתן לומר שאף שתוכנית הלימודים כוללת לימוד רקע משמעותי על צמיחת הליברליזם, בפועל לשפה אזרחית זו ניתן מקום מועט בתוכה. בד בבד, לימודי ההיסטוריה בחמ"ד, ובייחוד ספרי מכון הר ברכה, מכילים פיתוח יכולות למידה ביקורתית, אך אלו מוחלות באופן מקומי ומצומצם ומתנגשות תדיר בשפה הערכית המכוננת של תוכנית הלימודים. במונחים שטבע בר־לב, ניתן לראות באסטרטגיה המובעת בתוכנית הלימודים ובחוברות של מכון הר ברכה (על פי ניתוחו של וינטרוב) שילוב מסוים בין אסטרטגיות ה"מידור" וה"התעלמות".

36 "מדריך למורה: השיבה לציון, עלייה, התיישבות ועצמאות". ספר לימוד, חלק ג, לחינוך הממלכתי־דתי, על פי תוכנית הלימודים החדשה, מכון הר ברכה, תשע"ז.

37 ראו ההסבר של וינטרוב לתופעה זו: "הלימוד על הסבל והגירוש שהיו כרוכים בהקמת מדינת ישראל אִפשר להקביל בין מלחמת העצמאות למלחמת ששת הימים. כך אפשר לטעון שההבדל בין ההתיישבות היהודית על אדמות פלסטיניות שנכבשו בשנת 1948 לאלה שנכבשו בשנת 1967 אינו משמעותי ואפשר שאינו קיים כלל". וינטרוב, 2020, עמ' 217.

בהתאם לאסטרטגיית ה"מידור" נחשפים התלמידים ליסודות הליברליזם ואף ליסודות החשיבה הביקורתית, אך כאמור – אלו מוחלים באופן חלקי בלבד ובשום שלב אינם מגיעים לכדי עימות סדור ומעמיק עם התפיסות הדתיות העומדות בתשתית התוכנית. זאת ועוד, העובדה שישנו פער בין תוכנית הלימודים המומלצת לבין התכנים שהתלמידים לומדים בפועל ועליהם הם נבחנים במבחני הבגרות – מלמדת על אסטרטגיית "התעלמות" מובהקת.

תוכנית הלימודים בספרות

לימודי הספרות אינם נתפסים בדרך כלל כמצויים בליבת הזירה לחינוך אזרחי (הופמן, 2020ב; נוסבאום, 2017). עם זאת, בלימודי הספרות התלמידים סופגים חינוך ערכי ורוכשים פרספקטיבות של ניתוח תרבות האֵם שלהם, ותרבויות בכלל. משכך, ניתן לתפוס את תוכנית הלימודים בתחום כאתר של "תוכנית לימודים אזרחית סמויה", שכן במסגרתה מונחלים לתלמידים באופן אגבי ערכים אזרחיים, גם אם אלו אינם מוגדרים ככאלה. עיון בתוכנית לימודי הספרות בחמ"ד מעלה שברובד ההצהרתי מטרות־העל הערכיות של התוכנית[38] הן מגוונות וניתן למצוא בהן כאלה השייכות לשלוש שפות האזרח שצוינו בראש המחקר.[39] לדוגמה, המטרות השלישית והרביעית הקובעות כי "התלמידים [...] יעמיקו את זיקתם למורשת התרבותית ולזהות היהודית והישראלית, הבאות לידי ביטוי ביצירה העברית",[40] הן מטרות רפובליקניות ואתנו־לאומיות מובהקות. בד בבד, נראה שהמטרות החמישית והשביעית, הקובעות כי – "התלמידים [...] יגבשו תפיסת עולם הנשענת על ערכים אנושיים כמו צדק חברתי, כבוד האדם ורגישות לצרכיו

38 ראו "תוכנית הלימודים בספרות לכיתות ז'–י"ב לבית הספר העל יסודי הממלכתי דתי", משרד החינוך, עמ' 6.

39 יצוין שבראש תוכנית הלימודים בספרות לממלכתי לא מופיעה רשימת מטרות חינוכיות. ראו תוכנית הלימודים בספרות לחינוך הממלכתי.

40 "תוכנית הלימודים בספרות לכיתות ז'–י"ב לבית הספר העל־יסודי הממלכתי דתי", משרד החינוך, עמ' 6.

של האחר; יפתחו קריאה ביקורתית של טקסטים ספרותיים על הרעיונות המובעים בהם, ויהיו מסוגלים להתמודד עם יצירות ספרות, גם אם אינן תואמות את השקפתם"[41] – צומחות בעיקר משיח אזרחי ליברלי.

אומנם מטרות אלו הן מגוונות, אבל כבר מראשית המסמך הן ממוסגרות בשאיפה היסודית שלימודי הספרות יתרמו ל"גיבוש השקפת עולם דתית"[42] של התלמידים. בהתאם, המבוא לתוכנית מדגיש את ה"חובה" כמוטיב מכונן של לימודי הספרות בציטוט מדברי הראי"ה קוק: "הספרות, ציורה וחיטובה עומדים להוציא אל הפועל כל המושגים הרוחניים, המוטבעים בעומק הנפש האנושית. וכל זמן שחסר עוד גם שרטוט אחד הגנוז בעומק, עוד יש חובה על עבודת האומנות להוציאו".[43] הווי אומר: לימודי הספרות נתפסים כחלק מחובת האדם לממש את "המידה הטובה" הגלומה בו.

נמצא שכמו במקצוע ההיסטוריה גם במקצוע הספרות מסגור המטרות הערכיות בתוך שיח חובות דתי יוצר מעין תקרת זכוכית לשיח האזרחי הליברלי ולפוטנציאל הפלורליסטי או הביקורתי שלו.

מסגור זה מתבטא במוקדי ההוראה שסביבם מאורגנות היצירות הנלמדות בתוכנית לימודי החובה, שהם: אדם מול בוראו; בין ילדות לבגרות; אדם וזהותו; משפחה; זוגיות; נשים ונשיות; ועלייה – משבר ואיחוי; שואה; ירושלים; ארץ ישראל; זהות ושייכות.[44]

העיון במוקדים אלו מעלה כמה ממצאים מעניינים: ראשית, בדומה לחזון החמ"ד, מוקדי ההוראה נעים במעגלים קוֹנצֶנטריים השמים דגש רב על קשרי יחיד־

41 שם.

42 שם, עמ' 5.

43 שם. הציטוט הוא מהקדמתו של הרב יצחק הכהן קוק לשיר השירים. ראו הראי"ה קוק, **עולת ראי"ה**, חלק ב, עמ' א–ד.

44 "תוכנית הלימוד בספרות לכיתות ז'–י"ב לבית הספר העל יסודי הממלכתי דתי", משרד החינוך. יצוין שלא התייחסנו כאן לחומר הלימודים במגמת התגבור.

אלוקים ויחיד־משפחה. שנית, גם מוקדים דוגמת "עלייה־משבר ואיחוי", הנוגעים לפוליטיקת זהויות ולשיח ביקורתי, חותרים בבירור (והדבר משתמע מלשון הכותרת) לסולידריות ולמציאת "הטוב המשותף". שלישית, מבחינת משקלם היחסי של הערכים האזרחיים למיניהם, המוקדים המוצגים שמים דגש רב יותר על יסודות רפובליקניים ואתנו־לאומיים. עד כמה שידינו מגעת, לא נמצאו ברשימת היצירות שירים העוסקים באופן ישיר במתחים שבין אזרחי ישראל היהודים והערבים, בניגוד לתוכנית הלימודים במערכת החינוך הממלכתית הכללית היהודית שבה ניתן למצוא שירים מסוג זה.

תופעה דומה נלמדת גם מרשימת היצירות המופיעה במסמכי ההלימה השנתיים. בתוכנית הלימודים בחינוך הממלכתי רשימה זו כוללת מגוון רחב מאוד של יצירות, עבריות וכלליות, שמהן ניתן לבחור. ממסמכי ההלימה של החמ"ד עולה כי יצירות המכילות ביקורת חברתית, ביקורת שלטון ושפת אזרח ליברלית[45] מוצעות כאפשרות בלבד ללימוד ולבחינה ולא כחובה.[46] משום כך, הדברים תלויים במידה רבה בהכרעתו של המורה, ובהחלט ייתכן שתלמיד יסיים 12 שנות לימוד בלי להידרש להן כלל. מקומן של יצירות אלו הוא שולי מבחינה כמותית, והוא מתועדף כמשני מבחינת המחויבות של מורים ללמד אותן. מאחר שמראש מאגר היצירות שהן במהותן אוניברסליות יותר הוא מצומצם, נמצא שבדומה לתוכנית הלימודים בהיסטוריה גם תוכנית הלימודים בספרות מאופיינת בשילוב בין אסטרטגיות ה"מידור" וה"התעלמות" בכל הנוגע ליחסה לשפת האזרח הליברלית.

נמצאנו למדים שבתוכניות הלימודים בהיסטוריה וספרות מתבטאת שפה אזרחית המורכבת משילוב של מסורת תרבותית יהודית, אתנוס יהודי ו"תפיסת טוב" ציונית. לשון אחר: שפה אזרחית המלחימה יסודות רפובליקניים ביסודות אתנו־לאומיים.

45 דוגמת **חוות החיות** (אורוול), **1984** (אורוול), **אויב העם** (איבסן), **חיזו בטטה** (ברדוגו) או **פיגומים** (ביטון).

46 ראו משרד החינוך, "מיקוד למידה ספרות ממ"ד תשפ"ב".

מנגד, שפת האזרח הליברלית ויסודותיה הערכיים וההיסטוריים מופיעים גם הם בתוכניות אלו אך שני היבטים עיקריים מחלישים את עוצמתם:

(**א**) מבחינה כמותית, לשפה האזרחית הליברלית מוקדש עיסוק מועט יותר בתוכניות הלימודים גופן.

(**ב**) מבחינה מעשית ("בשדה"), ולאור תופעת "הניכור השפתי", לשפת האזרח הליברלית נודעת נחיתות מובהקת. בהתאם לכך, היא מקבלת מקום משני גם במסמכי ההלימה ובבחינות הבגרות. הן מבחינה היסטורית והן מבחינה ערכית, שפה זו נתפסת כצומחת מתהליכי החילון וכנוגדת את הסנטימנט הדתי והלאומי. ממילא, גם אם ניתנת חשיבות פרגמטית או חינוכית לערכיה, הם נתפסים אפריורית כחשודים. לא מיותר לציין שמיעוט העיסוק המעמיק ביסודות הערכיים של הליברליזם עשוי לגרום להבנה שטחית שלו בקרב בוגרי החינוך הדתי ובאופן טבעי להחרפת תפיסתו כנוגד בהכרח את הערכים הדתיים והלאומיים.

7. ניתוח שיעורי חינוך במינהל חברה ונוער

הדיון בסעיף זה חורג מרמת מסמכי החזון ותוכניות הלימודים ומנתח עזרי הוראה – מבחר שיעורי חינוך אזרחי ב"מאגר הלאומי לשיעורי חינוך" שבאתר מינהל חברה ונוער של משרד החינוך.[47] הדיון שלהלן הוא במתודה איכותנית שמקישה מן הפרט אל הכלל ומן המקומי אל המבני (Glaser & Strauss, 2010), ונערך מתוך השוואה רציפה בין שיעורים המומלצים לחינוך הממלכתי לבין שיעורים שעברו התאמה לחמ"ד. העיון בהתאמות הללו עשוי ללמד הרבה על האתגרים והחוזקות של שפת האזרח בחמ"ד.

באתר מינהל חברה ונוער מופיעים 47 שיעורי חינוך המחולקים לקטגוריות האלה:[48] זהות ושייכות; מעורבות, שותפות ואחריות; הכיתה כקבוצה חברתית; מחויבות למדינת ישראל; אורח חיים דמוקרטי; מנהיגות; לקראת בגרות בעולם משתנה.

תחת כל קטגוריה מופיעות המלצות למערכי שיעור, שחלק מהן מודגשות כמותאמות להוראה במגזר כזה או אחר (ממלכתי, חמ"ד, דרוזי וערבי). כך לדוגמה, תחת הקטגוריה "מעורבות, שותפות ואחריות" מופיע שיעור החינוך "מסטריאוטיפים וגזענות לשותפות ואחדות" בארבע גרסאות שונות.[49]

47 מינהל חברה ונוער הוא היחידה הארגונית במשרד החינוך המאגדת תחתיה היבטים שונים של החינוך הבלתי פורמלי הבית ספרי ואף אחראית על הקשר עם תנועות נוער, ארגוני ילדים ונוער וחברת המתנס"ים. המינהל עוסק בהיבטים של חינוך חברתי ערכי בכלל המגזרים במערכת החינוך. בתוך המינהל פועלים מפקחים על פי מגזרי החינוך, ולכן, למרות היותו מינהל אחד, התכנים המפותחים בו נעשים ברובם על פי מגזרי החינוך השונים בהובלת רפרנטים ומפקחים מהמגזר החינוכי הרלוונטי. המאגר הלאומי לשיעורי חינוך, מינהל חברה ונוער.

48 נדגיש שמערכי השיעור מחולקים בין הקטגוריות באופן שאיננו שווה. כלומר, ישנן קטגוריות שמופיעים בהן יותר שיעורים וישנן כאלו שפחות.

49 "מסטריאוטיפים וגזענות לשותפות ואחדות – מומלץ לכיתות: ט'-י"א". משרד החינוך,

חשוב להדגיש שלא כל שיעורי החינוך מעובדים בארבע הגרסאות. כך, תחת הקטגוריה "זהות ושייכות" מופיעה רק התאמה לחמ"ד[50] ונעדרות ממנה התאמות לחינוך הממלכתי, הערבי או הדרוזי; וכן הדברים אמורים לגבי השיעורים העוסקים ב"הלומי קרב" וב"גדנ"ע",[51] המופיעים (לבדם) תחת הקטגוריה של "מחויבות למדינת ישראל". ממצא זה עשוי ללמד על "תוכנית אין" באשר לזהותם של אזרחי ישראל הערבים ולתפיסה החינוכית באשר למידת יכולתם לקחת חלק ב"טוב המשותף" הישראלי.

עוד יש להדגיש שהקטגוריה המכילה תחתיה את המספר הרב ביותר של שיעורי חינוך היא "מעורבות, שותפות ואחריות", בעוד הקטגוריה הכוללת את המספר הנמוך ביותר היא "אורח חיים דמוקרטי". האחרונה כוללת רק מערך שיעור אחד, שמתמקד ב"מועצת תלמידים בית ספרית".[52] מבט על התפלגות מערכי השיעור בין הקטגוריות ב"מאגר הלאומי לשיעורי חינוך" מלמד אפוא על הדומיננטיות של שפת האזרח הרפובליקנית בהשוואה לזו הליברלית, והדבר אמור לגבי כל זרמי החינוך.

נפנה כעת להשוואת שיעורי החינוך המותאמים לחמ"ד לאלו המותאמים לחינוך הממלכתי.

מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך (שלוש הגרסאות הנוספות למערך שיעור זה המופיעות באתר משרד החינוך מותאמות לחמ"ד, לחברה הערבית ולחברה הדרוזית).

50 יודגש שתחת הקטגוריה הזו מופיע שיעור שנושאו הוא "להיות אזרח". שיעור זה מופיע ללא כותרת המתאימה אותו לאחד המגזרים. השיעור זהה לשיעורים המופיעים כחלק מתוכנית לימודי האזרחות, והטקסטים בו לקוחים מתוך הספר החדש **להיות אזרחים בישראל** (אלפרסון ואחרים, 2016). מכיוון שבמסגרת זו איננו עוסקים בלימודי האזרחות גופם, נמנענו מלעסוק בו.

51 "גדנ"ע – מומלץ לכיתות י"א", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך; "הלומי קרב", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך.

52 "מועצת תלמידים בית ספרית – יחידת לימוד היברידית – מומלץ לכיתות ז'–ט'", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך. מערך שיעור זה מופיע בשלוש גרסאות: ממלכתי, דרוזי וערבי.

בסך הכול קיימים במאגר עשרה שיעורים שלהם גרסה כפולה – לממלכתי ולחמ"ד. קריאה מדוקדקת במצגות השיעורים הללו מראה שבכולם ניתן למצוא הבדלים מינוריים הקשורים לציטוטי מקורות או להבדלים סוציולוגיים; כמו למשל, ברשימת השירים בתוך מערך השיעור "שותפות ואחדות" בחמ"ד הרשימה כוללת גם שירים של הזמר אברהם פריד, שאינם מופיעים בממלכתי; לצד זאת, השיר "תנו לגדול בשקט" של הזמר שלומי שבת מופיע בממלכתי ואינו מופיע בחמ"ד.[53] בד בבד, בחמישה שיעורים נמצאו הבדלים מעמיקים יותר העשויים ללמד על האוריינטציה האזרחית־חינוכית של כותבי התוכנית לחמ"ד.

נציין אפוא בפירוט את קבוצת השיעורים שההתאמה בהם נעשתה באמצעות שינויים סוציולוגיים ותרבותיים מינוריים, לעומת קבוצת השיעורים שניתן לזהות בהם הבדלי עומק. בקבוצת שיעורי "ההבדלים המינוריים" נכללים: הקבוצה ואני;[54] יוצאים לדרך חדשה (לקראת מעבר בית ספר); ערבות הדדית ברשת; פנאי; "תמונת עתיד". לעומת זאת, בקבוצת "הבדלי העומק" נכללים: בת/בר מצווה; גזענות; מנהיגות; סיום התנדבות; שותפות ואחדות.

להלן נעסוק בקבוצה השנייה. נצביע על ההבדלים, ננתח אותם ונבקש להבין את משמעותם.

בראשית הדיון, המערך העוסק בבר ובת מצווה.[55] בשיעור זה שלושה מוקדים: בירור ערכים אישיים, טקסי התבגרות והצטרפות לקהילה. ההבדל המשמעותי

53 לדוגמה, תיאור שונה של תחביבים, מקומות בארץ וכיוצא באלו.

54 "יוצאים לדרך חדשה – מומלץ לכיתות ז' ו–י' (מעבר לחט"ב ולחט"ע)", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך; "ערבות הדדית ברשת מומלץ לכיתות י'–י"ב", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך; "פנאי משמעותי כמזמן התפתחות אישית וחברתית – מומלץ לכיתות ז'–ט'", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך; "תמונת עתיד, מומלץ לכיתות י'–י"ב", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך.

55 "בת/בר מצווה בסימן בגרות ועשייה חברתית, יחידה היברידית (משולבת) – מומלץ לכיתות ז'", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך; "בת/בר מצווה בסימן בגרות ועשייה חברתית, יחידה היברידית (משולבת) – מותאם לחמ"ד – מומלץ לכיתות ז'", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך.

בין מערכי השיעור צף לראשונה ברשימת הערכים האישיים המופיעה תחת הכותרת "מה ניקח איתנו למסע מילדות לבגרות?".

בשתי הרשימות מופיעים בין 10 ל־20 ערכים. הערכים המשותפים לשני המערכים הם: אכפתיות, אומץ, סובלנות, עצמאות, ערבות הדדית, אחריות, אסרטיביות, תרומה לקהילה, מסורת משפחתית. הערכים המופיעים רק במערך החמ"ד הם: כיבוד הורים, אהבת תורה, חריצות, רצינות, "ואהבת לרעך כמוך", אהבת הארץ, התנדבות. הערכים שכותבי מערך החמ"ד ניפו הם: מילוי חובות לצד זכויות, שונות, חלומות, שיקול דעת, נופי ילדות, ראש גדול, אירועים חשובים מהילדות.

עיון ברשימות החלופיות של הערכים מראה שכותבי התוכנית של החמ"ד ביקשו לחזק את יסודות החובה, הדתיות, "המידה הטובה" והלאומיות. כך, במקום שונות, חלומות וראש גדול נכללו הערכים חריצות, רצינות והתנדבות. ואילו במקום נופי ילדות מופיעה אהבת הארץ. לצד זאת, הערך מילוי חובות לצד זכויות יצא מהרשימה, וייתכן שהסיבה היא שלדידם של הכותבים "החובה" ממילא קודמת ל"זכות".[56] כמו כן, לצד הניסוח הכללי "מסורת משפחתית" נוסף החיוב "כיבוד הורים".

יסוד זה של הדגשת החובה חוזר שוב בעיסוק ב"התבגרות כהצטרפות לקהילה". בשני המערכים (ממלכתי וחמ"ד) הצטרפות זו נתפסת כמסוגלות לתרום לקהילה. אלא שבחינוך הממלכתי מופיע עיסוק נרחב ברפלקציה האישית סביב התרומה האישית, בעוד בחמ"ד רפלקציה כזו נעדרת. תחתיה מופיע העיסוק בהצטרפותו של המתבגר ללאום היהודי. היעדר הרפלקציה האישית והעיסוק בהצטרפות ללאום מקהים את היסוד האלטרואיסטי שבאקט התרומה לקהילה ומְשווים לו אופי של פעילות "מצוותית" (השייכת לשיח החובות). נוסף על כך, כותבי התוכנית ניפו את העיסוק בבר המצווה בהקשר של תופעת טקסי ההתבגרות

56 יצוין שבעקבות ניפוי ערך זה מן הרשימה המושג "זכות", שכאמור הוא מושג יסודי בשפת האזרח הליברלית, אינו מופיע כלל ברשימת הערכים לחמ"ד.

בתרבויות מגוונות. בכך, גרסת החמ"ד טשטשה את ההיבט הרב־תרבותי של מערך השיעור, שבמקורו (בחינוך הממלכתי) הדגיש את ההיבט הזה.

תופעה דומה מתבטאת במערך העוסק ב"סיכום שנת ההתנסות המעשית בהתנדבות בקהילה".[57] במערך השיעור לממלכתי שלושה מוקדים: רפלקציה על החוויה האישית, הכנת תוצר לתיעוד מעשה ההתנדבות ולשיתוף הסביבה, ועיבוד הפרידה ממקום ההתנדבות. לעומת זאת, שלושת המוקדים של המערך לחמ"ד הם: מדדים להצלחת ההתנדבות, משמעות השליחות והייעוד, והתמודדות עם אתגרים בעשייה התנדבותית. השוני במוקדים יוצר הבדל יסודי באוריינטציה של המהלך החינוכי כולו. בעוד בחינוך הממלכתי מודגש הפן האלטרואיסטי האישי של מעשה ההתנדבות, במערך החמ"ד מודגש הפן הקבוצתי־דתי והמחייב.

המערך השלישי שנדון בו עוסק ב"שותפות ואחדות".[58] הן בגרסתו הממלכתית והן בגרסת החמ"ד המערך עוסק ביסודות אזרחיים רפובליקניים מתוך בחינה של ערכי ה"שותפות והאחדות" בחיי הכיתה ובחיים האזרחיים. ברמת התוכן שתי הגרסאות דומות מאוד, אך קיימים ביניהן פערי ייצוג משמעותיים. הדבר מתבטא בסרטון הפותח את המערך הממלכתי ונופה ממערך החמ"ד. סרטון זה הופק במיוחד עבור משרד החינוך, ובו מצולמים נשים וגברים, חרדים וחילונים, הטרוסקסואלים ולהט"בים, יהודים ושאינם יהודים – המדברים בשבח ערכי השוויון וקבלת האחר.

לעומת זאת, שני המערכים נחתמים בסרטון אחר שהופק על ידי "נוער מעלה – המרכז לציונות דתית". בסרטון זה הרכיבו בני נוער שרשרת קישוט לסוכה

57 "מערך שיעור במעורבות החברתית לסיכום שנת ההתנסות המעשית בכיתה י'", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך; "לירוי ההתנסות המעשית בקהילה במסגרת התוכנית – מותאם חמ"ד, מומלץ לכיתות י'", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך.

58 "שותפות ואחדות – יחידות לימוד מקוונות – מומלץ לכיתות ט'–י"א", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך; "שותפות ואחדות – יחידת לימוד מקוונות – מותאם לחמ"ד, מומלץ לכיתות ט'–י"א", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך.

מאיחולי "שנה טובה" שכתבו עוברי אורח דתיים, חילונים וחרדים. הבחירה לכלול סרטון אחד ולהשמיט את האחר עשויה לנבוע משתי סיבות, ויש להניח ששתיהן השפיעו על כותבי התוכנית: הסיבה הראשונה היא ערך הצניעות. ערך זה הוא מרכזי בחמ"ד, וייתכן שהסרטון שהופק על ידי משרד החינוך איננו עומד בסטנדרט החינוכי הנדרש במגזר זה. הסיבה השנייה קשורה לתפיסתם האזרחית הערכית של כותבי התוכנית, הפועלים מתוך היגיון רפובליקני אתנו־לאומי. יש להניח שהיגיון זה מקשה עליהם לכלול את קבוצת הערבים והלהט"בים בגבולות "הטוב המשותף" הראוי (בר־לב, 2005; עיר שי, 2019).[59]

חיזוק לטענה האחרונה עולה מניתוח מערך השיעור העוסק בגזענות,[60] שגם ממנו הוסרו מגרסת החמ"ד סרטונים שיש בהם ייצוג של הקבוצות הערבית והלהט"בית. מנגד, באותו מערך מופיעים קטעי עיון מהראי"ה קוק ומהרב יונתן זקס, שבהם טענות רדיקליות בשבח הרב־תרבותיות והגיוון התרבותי העמוק.[61]

59 ראו גם את מחקרם של רוגל ואחרים (Rogel et al., 2023), המנתח את ייצוגן של זהויות להט"ביות בספרי לימוד בהיסטוריה בישראל ומראה כיצד דפוסי הכללה והדרה בספרי הלימוד משפיעים על גבולות הנראות והשייכות של קבוצות מיעוט בנרטיב ההיסטורי המוצג לתלמידים.

60 "מסטריאוטיפים וגזענות לשותפות ואחדות – מומלץ לכיתות: ט'–י"א", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך; "מסטריאוטיפים וגזענות לשותפות ואחדות – מותאם לחמ"ד, מומלץ לכיתות: ט'–י"א", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך.

61 להלן דברי הראי"ה קוק המובאים שם:

> ככל שנעמיק להתבונן במבנה האופי הפרטי של בני האדם, נתפלא יותר ויותר על השוני הרב הקיים ביניהם. שוני זה, מגזרת החכמה העליונה הוא בא. אילו היו כל בני האדם שווים זה לזה בהלך רוחם, לא היה כל אדם ואדם וכל חוג וחוג מושך לכיוונו בצורה קיצונית וקנאית כל־כך, ומתוך כך היה העולם נחסר דעות, כיוונים ורעיונות שונים ומפרים. (ראו הראי"ה קוק, עולת ראי"ה א', עמ' שפ"ד–שפ"ט, מובא שם, בשקופית 15).

להלן דברי הרב זקס:

> המיוחד בתפיסה שלנו הוא האמונה שאחדות בשמיים יצרה גיוון על הארץ, ואנחנו לא מנסים לצמצם את הגיוון הזה. לכל אחד יש קול, ולמרות שהלכה כבית הלל, אנחנו חוזרים גם על עמדות בית שמאי. יהדות היא דיאלוג של גיוון [...] אני הולך מעבר לרב־תרבותיות. רב־תרבותיות היא מתכון

מציטוטים אלו משתמע שראוי שקבוצות אתניות שונות, וכן קבוצות יהודיות חילוניות רדיקליות, ייכללו ב"טוב המשותף" היהודי. אנו למדים אפוא שישנו פער בין הרמה העיונית הפילוסופית שהמערך מצדד בה באשר לגיוון החברתי לבין רמת הייצוג שהוא מתיר ומאפשר. פער זה משאיר את פרשנות הטקסט ואת ההכרעה כיצד לגשת אל הדברים בידי המחנכים.

התופעה של ניפוי ייצוגן של קבוצות המאתגרות את התפיסה הציונית הדתית מאפיינת גם את מערך השיעור העוסק במנהיגות.[62] ממערך זה נופו דמויותיהם של מנהיגים העשויים להיתפס כשנויים במחלוקת מבחינה דתית או לאומית, דוגמת סולטאן אל־אטרש והאם תרזה. כמו כן נופו ממנו סיפורי מקרה על מנהיגות של בני נוער שפעלו עבור קהילת הלהט"ב ופליטים מאפריקה.

בבואנו לסכם את הממצאים מניתוח מערכי השיעור במאגר הלאומי לשיעורי חינוך, נוכל לטעון כך:

בשני זרמי החינוך שפת האזרח הרפובליקנית אתנו־לאומית גוברת על שפת האזרח הליברלית. עם זאת, במערכי השיעור של החמ"ד מודגשת עוד יותר הרפובליקניות האתנו־לאומית. המערך לחמ"ד פועל מתוך שיח אזרחי של חובות, וכחלק מכך הוא תופס את הפרט כמחויב ל"מידה הטובה האזרחית". ממילא, במוקד השפה החינוכית של המערכים עומדת תפיסת "טוב משותף", והיא המגדירה את תפיסת הקולקטיב (ה"אנחנו"). משום כך ייצוג קבוצות דוגמת ערבים ולהט"בים הופחת במערכים הללו, וכמעט אינו מצוי. בד בבד, המקורות

לבדלנות. מדינה ליברלית צריכה לפעול בכיוון שאני קורא לו "גיוון משולב". דווקא בהיותנו רק מה שאנחנו, מתאפשר לנו לתרום לכלל את מה שרק אנחנו יכולים לתת (מתוך: שלג, 2013. שם, שקופית 17).

דברי זקס והראי"ה עולים בקנה אחד עם "הפלורליזם החזק", כפי שהמשיגו אבי שגיא (ראו שגיא, 2003, עמ' 302–324).

62 "מעשה המנהיגות כמזמן משמעות – מומלץ לכיתות ז'–י'", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך; "מעשה המנהיגות כמזמן משמעות – מותאם לחמ"ד, מומלץ לכיתות ז'–י'ב", משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, המאגר הלאומי לשיעורי חינוך.

התאורטיים המופיעים במערכים מאפשרים למורה לכלול את הקבוצות הללו בתפיסת "הטוב המשותף", אך הדברים נתונים לפרשנות בכיתה ואינם חד־משמעיים.

עוד מצאנו שמערכים אלו מנפים היבטים של השוואה בין־תרבותית וכן נמנעים מהצגת חומרים שנתפסים כלא עומדים בסטנדרט יהודי הלכתי. משכך, אנו מוצאים במערכי השיעור תת־ייצוג של נשים חילוניות, להט"בים ומנהיגים דתיים שאינם יהודים.

8. חזון החמ"ד בראי מחשבת ישראל – חוברת לימוד

כמו הדיון הקודם, גם הדיון הנוכחי מנתח עזרי הוראה ולא מדיניות ציבורית. עם זאת, המקור שאנו מנתחים הוא מרכזי ומצוי בליבת המדיניות החינוכית של החמ"ד. המדובר הוא בחוברת המקורות והלימוד "חזון החמ"ד בראי מחשבת ישראל" (רודיק ואחרים, 2017), שנערכה בידי צוות כותבים ובראשם הרב ד"ר יוחאי רודיק.

לדברי ראש מינהל החמ"ד לשעבר, הרב ד"ר אברהם ליפשיץ, חוברת זו נועדה להבהיר את חזון החמ"ד, והיא נעה בין שלושה מוקדים: האינדיווידואליסטי, האתנו־לאומי והאוניברסלי.[63] בהקדמתו מדגיש ליפשיץ שערכו של מערך הלימוד הזה טמון בהתמודדותו הגלויה עם המתחים שבין שלושת ההיבטים הללו. מדבריו משתמעת מודעות למחירים החינוכיים הן של הליברליזם האינדיווידואלי הן של הרפובליקניזם והן של האתנו־לאומיות. אכן, עיון מדוקדק במערך מגלה שהוא מתמודד התמודדות גלויה וערה עם הנושאים שליפשיץ מצהיר עליהם. מבחינה זו, מערך הלימוד נוקט אסטרטגיה של דיאלוג.[64] דוגמה מעניינת ופרדיגמטית מובאת בקטע שלהלן המופיע כתת־פרק "בין ישראל לעמים" בתוך הפרק "בין אדם לעמו" (רודיק ואחרים, 2017, עמ' 71):

> ד"ר דניאל שליט מתמודד עם המחשבה המקובלת כאילו אהבת האומה שייכת ל"ימין" הפוליטי בישראל, ואהבת האנושות שייכת ל"שמאל" הפוליטי. לדבריו, היהדות נושאת את שתי התכונות גם יחד. הלאומיות אמורה לדאוג לחוסנו של עם ישראל ולפתח את התרבות הייחודית שלו, אבל חייו של עם ישראל ותרבותו נועדו לממש את התפקיד הגדול שהוטל עליו – לדאוג לטובת האנושות כולה ו"לתקן

63 שם, עמ' 7.

64 ראו לדוגמה בנושא היחס לציונות ולחילוניות: שם, עמ' 148–169. וביחס לרעיון הבריאה ב"צלם" (המובדל כאן מן המושג "ואהבת לרעך כמוך").

> עולם במלכות שדי". דברים חריפים בהקשר זה אמר הרב קוק. דווקא כמי שחיזק את הלאומיות היהודית וקידש אותה, מצא הרב לנכון להזהיר אותנו שלא תהפוך חלילה לסגידה.

קטע זה מבקש ליישב בין ערכים אוניברסליים לערכים לאומיים מתוך הישענות על ערכי היהדות הפרטיקולריים. ההתמודדות במערך הלימוד עם מתחים אלו נעשית לאור מה שכינינו לעיל "רטוריקת האחריות". רטוריקה זו מעודדת את התלמיד להכרת ערכו האישי וערכי ההומניזם בכלל מתוך הבנת אחריותו כלפי המעגלים החברתיים שהוא בא איתם בממשק. לאור תודעה זו ובאמצעותה נערכת בחוברת התמודדות עקבית עם היבטים של שוביניזם לאומי.[65]

במקביל, "רטוריקת האחריות" משמשת כדי לעודד את התלמיד לפתח ערכי אינדיווידואליזם. כך לדוגמה בקטע זה: [66]

> יש גורמים רבים שמגבילים את כוח הרצון והשפעתו: השפעת החברה, חוקי הטבע, מגבלות הגוף - כל אלה קובעים גבולות לכוח הרצון ואינם מאפשרים לנו, לכאורה, לפעול תמיד לפי הרצון שלנו. עם זאת, הרב עוזיאל מלמדנו שאם נדע את הייעוד שלנו כבני אדם שנבראו בצלם, נוכל להיות חופשיים בבחירתנו ובכוח הרצון שלנו.

נמצא שדווקא תודעת הייעוד והשליחות היא הראויה לכונן, לדידם של הכותבים, את המוטיבציה והלגיטימציה של הפרט לדבוק בערכיו האישיים. באופן מכליל ניתן לקבוע שבאמצעות טקסטים רבניים וכתיבה מנחה מבקשים הכותבים לשרטט את דמות הבוגר הראוי כמי ש- (א) נאמן לעצמו (ב) סולידרי לקבוצתו (ג) נאמן למסורת עמו (ד) צנוע אך בעל תודעת שליחות ("אור לגויים") כלפי קבוצות של יהודים ושאינם יהודים שאינם שייכים לתפיסת "הטוב המשותף" שלו.

65 ראו לדוגמה, רודיק ואחרים, 2017, עמ' 43-45, 55-59, 69-73.

66 שם, עמ' 24.

הכותבים גם דולים ממחשבת ישראל לדורותיה מבחר אסטרטגיות חשיבה ופעולה שנועדו להתמודד עם מצב של "גיוון מוסרי עמוק" ושל רב־תרבותיות מתוך אוריינטציה דתית.[67] בחוברת ניתן למצוא שלוש אסטרטגיות מרכזיות שכאלו:[68]

(**1**) עידודם של התלמידים לזיהוי הסכמות, ומתוך כך גם אפשרות לשיתוף פעולה אזרחי ואתי גם עם קבוצות ששוררת מחלוקת עמוקה איתן.

(**2**) עידודם של התלמידים להגדרת הקולקטיב (ה"אנחנו") גם במונחים רחבים – דוגמת רעיון הבריאה "בצלם".

(**3**) עידודם של התלמידים לקבל הסדרי ביניים שאינם עולים בקנה אחד עם תפיסה אידאלית של המציאות (שיישומה נדחה לעידן משיחי עתידי).

נמצא שכותבי החוברת היו ערים לאתגרים החינוכיים שמאפיינים את השפה הרפובליקנית האתנו־לאומית, והם ביקשו להתמודד איתם באמצעות ההיגיון הפנימי של השפה האזרחית הזאת – ללא הידרשות משמעותית להגיונות חינוכיים ליברליים.

67 עוד על כך ראו במאמרה המכונן של שנטל מוף על הדמוקרטיה הדיונית (Mouffe, 1999). במאמר זה, חוקרת מדעי המדינה הבלגית מבססת טענה המבקשת להיחלץ מהבינאריות שבין הפלורליזם היחידני־הרולסיאני לבין תפיסת הטוב המשותף הרפובליקנית. לטענתה, המחלוקת הערכית היא אינהרנטית למצב החברתי ועשויה דווקא לתרום לו. משום כך היא מציעה תאוריה ופרקטיקה דמוקרטיות המתבססות על תרבות של שיח ערכי מתגושש ומחלוקת ערכית מתמשכת ולא על שאיפה ליישובה. מתוך נקודת המבט הזו תופסת מוף את תפקיד הפוליטיקה ומוסדותיה כממצבת את הקבוצות השונות בחברה (א) כיריבות ולא כאויבות, (ב) כיוצרת הפוגות של פשרה בתוך המאבק הערכי המתמשך (ג) וכמייצרת קונצנזוס דינמי של סכסוך (בניגוד לקונצנזוס סטטי של הסכמה). זלצברג וברק־גורודנצקי הציעו אדפטציה למודל של מוף בהקשר הישראלי (ראו Barak-Gorodetsky & Zalzberg, forthcoming). בין השאר הם מזכירים אסטרטגיות הדומות לאלו שעולות מהמערך המנותח כאן.

68 רודיק ואחרים, 2017, עמ' 104–167, ובעיקר את הסיכום, עמ' 167.

ואכן, עיון בחוברת מעלה שליברליזם במובן החמור שלו, התופס את הפרטים בחברה כיחידים ואוטונומיים – אינו נמצא בה ואף נוגד באופן תשתיתי את התפיסה המובעת בה.[69] ממילא, ממערך הלימוד הזה נעדר דיון מומשג וגלוי בזכויות אדם ואזרח, אף על פי שבשנים האחרונות התפתחה כתיבה רבנית מסועפת סביב הנושאים הללו. היבט נוסף שחסר במערך הוא המשגה ותרגום חינוכיים ואזרחיים של המשנות הפילוסופיות המופיעות בו. כך למשל נעדר מן המערך דיון מפורש בשאלה כיצד ניתן ליישם את הרעיונות הפילוסופיים המובעים בו באשר לסוגיות השנויות במחלוקת העומדות על הפרק בחברה הישראלית.

69 כמו בחזון החמ"ד גם בחוברת זו ערכו של הפרט נובע מחותם הא־ל הטבוע בו. ראו שם, עמ' 171–178.

9. שפת אזרח בחמ"ד: סיכום מגמות מרכזיות

בבואנו לסכם את השפה האזרחית המאפיינת את המסמכים שסקרנו נוכל לקבוע כך: שפת האזרח בחמ"ד אינה מוצהרת ואינה מומשגת באופן סדור, אך עיון מחקרי פילוסופי מדוקדק מראה שמערכת זו מבקשת להנחיל שפת אזרח רפובליקנית מובהקת. שפה זו תופסת את האזרחות כבעלת זיקה עמוקה ומקיפה לייעוד משותף ורואה קדימות מהותית ל"טוב החברתי" על פני העדפותיהם הפרטיות של היחידים. אזרחות זו מתממשת בתור פרקטיקה של השתתפות פעילה בקידום ובעיצוב "הטוב המשותף".

עוד נמצא שערכי "הטוב המשותף" בחמ"ד שאובים משילוב של ערכים יהודיים דתיים עם ערכי לאומיות מודרנית. תפיסה חינוכית זו מכוונת לכינון חברה יהודית סולידרית ודמוי־משפחתית שבה נוכחים במיוחד ערכי השייכות, השותפות והמסירות למען הקבוצה וחזונה. עם זאת, ניכר שהמערכת רואה ערך גם בפיתוח חשיבה ביקורתית ובהעצמת האינדיווידואל, ואין ספק שלא עומדת לפנינו מערכת בעלת אופי אינדוקטריני.

מצאנו גם שאת מערכת החמ"ד מאפיין שיח חינוכי התופס את החברה כמעגלים קונצנטריים המתרחבים מאחריותו של אדם לעצמו ועד אחריותו למדינתו ואף לחברה האנושית בכללותה. הגדרנו את השיח הזה כפרי של "רטוריקת האחריות היהודית". בד בבד הראינו ששיח זה מתקשה להתמודד עם מצב של גיוון עמוק. ניתוח זה מבהיר את הממצא שבמסמכי החזון, במדיניות בפועל ובשיעורי החינוך שבחנו מתבטא קושי משמעותי בייצוגן והכלתן של קבוצות שתפיסת ה"טוב" שלהן שונה בתכלית השינוי מזו של החמ"ד – דוגמת אזרחי ישראל הערבים, הקהילה הלהטבי"ת וקהילות דתיות יהודיות שאינן אורתודוקסיות. הקושי בהכלתן של אלו מקבל משנה משמעות לאור מיעוט השימוש בחמ"ד ב"רטוריקת הזכויות"; זו מתאפיינת כחוק אוניברסלי שאיננו כרוך בתפיסה ערכית משותפת. את היעדרות "רטוריקת הזכויות" הסברנו כנובעת משתי סיבות עיקריות: האחת,

שיח הזכויות נתפס בדרך כלל כצומח מתופעות הנאורות והחילון, וממילא כמחליש (בכוח, אם לא בפועל) את התפיסה הדתית (טיילור, מלכיאל וזייץ, 2011); השנייה, תופעת "הניכור השפתי" שמתקיימת בחברה הישראלית.

בצד הממצאים הללו עלינו להעלות גם שתי שאלות צופות פני עתיד:

הראשונה מסתמכת על טענתו של המשפטן רוברט קובר ש"רטוריקת האחריות" צמחה בתגובה לביזורה של הקהילה היהודית. על כן, יש לשאול מה מקומה הראוי ומהם אופני תפקודה והנחלתה של תאוריה זו בעידן יהודי־מדיני, ומה יחסה לשיח הזכויות אל מול כוחה הריכוזי של המדינה.

השנייה, בהינתן שפלחים נרחבים בציונות הדתית אינם רואים עצמם עוד כמיעוט חברתי אלא כקבוצה הנאבקת על עמדת ההגמוניה במדינת ישראל, יש לבחון מחדש את ההיבט הקולקטיבי בחינוך שלה. הווי אומר: כל עוד הציונות הדתית הייתה קבוצה מובחנת, היא הייתה יכולה לפטור עצמה משאלות של אחריות כוללת לחברה הישראלית – היהודית והערבית, הדתית והחילונית, החרדית והאולטרה־ליברלית. אך דומה שדווקא שאיפתם של יחידים וקבוצות מתוך הציונות הדתית לאחוז בעמדות הגמוניות מחייבת אותם לנסח מחדש את עמדותיהם הנורמטיביות בנוגע לתכלול מערכות היחסים במדינת ישראל מרובת התרבויות.

10. שפת אזרח בחמ"ד: עם הפנים קדימה

בדיון המסכם נבקש להציע שלושה כיווני פעולה אפשריים לקידום החינוך האזרחי בחינוך הממלכתי־דתי. המלצות אלה נשענות על מטרות החמ"ד ועל הממצאים והניתוח שהוצגו במחקר הנוכחי. הן מבקשות לתרגם את הדיון להצעות מדיניות ויישום קונקרטיות ברוח הדיון הרחב המתנהל בשנים האחרונות סביב מדיניות החינוך האזרחי בישראל, ובפרט סביב הצורך בגיבוש תפיסה מערכתית, קוהרנטית וארוכת טווח לחינוך לדמוקרטיה ולכשירות אזרחית דמוקרטית (הופמן, מימר וברון, בהכנה). דיון זה, כפי שהוא בא לידי ביטוי במחקרים ובהמלצות של התוכנית למדיניות חינוך לדמוקרטיה במכון הישראלי לדמוקרטיה, מדגיש את חשיבות פיתוחה של מדיניות חינוך סדורה ומחייבת לחינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה. מדיניות זו צריכה להתייחס לכלל זרמי החינוך ולכלול פיתוח שפה אזרחית ברורה, עיגון ערכים דמוקרטיים בתוכניות הלימודים וחיזוק יכולתן של מערכות חינוך, ובפרט של צוותי החינוך וההוראה, להתמודד עם מחלוקות ערכיות וחברתיות עמוקות לאור המאפיינים הייחודיים של החברה הישראלית.

זאת ועוד, ההמלצות שלהלן מובאות גם על רקע ההתפתחויות האחרונות במדיניות החינוך בישראל, ובפרט לנוכח שינויים שחלו בהנהגתה העשויים להשפיע על כיווני פעולתה של ועדת החינוך של הכנסת.[70] שינויים אלה משקפים הקשר פוליטי רחב יותר, שבו סוגיות של זהות, ערכים ותוכני חינוך עומדות במוקד הדיון הציבורי והפרלמנטרי, והעיסוק בהן נעשה גלוי ומפורש יותר. בתוך הקשר זה, לוועדת החינוך תפקיד מרכזי בעיצוב סדר היום החינוכי, בהכוונת מדיניות ובקביעת גבולות השיח הלגיטימי במערכת החינוך, שהשלכותיו ניכרות במיוחד

70 ראו למשל את דרישתו של חבר הכנסת צבי סוכות, העומד בראש ועדת החינוך של הכנסת, להפסיק את השימוש במאמרי דעה וטקסטים מעיתון "הארץ" בבחינות הבגרות: "לא ראוי שטקסטים של עיתון שמתייצב לצד האויב בזמן מלחמה – יבוא בשעריה של מערכת החינוך כחומר לימודי אינטגרלי" (מתוך: ועדת החינוך, התרבות והספורט בראשות חבר הכנסת צבי ידידיה סוכות, **אתר הכנסת**, 12 בינואר 2026).

בכל הקשור לזרמי חינוך בעלי זהות ערכית־אידאולוגית מובחנת, ובראשם החינוך הממלכתי־דתי. ההמלצות מופנות לגורמים האמונים בפועל על עיצוב המדיניות, התוכן והעשייה החינוכית בחמ"ד, והן מבקשות להציע צעדים ברורים, בני יישום ובעלי תוקף חינוכי ומוסדי.

(1) הרחבת מסמך "אבני דרך" כבסיס לחינוך האזרחי בחמ"ד

מומלץ שמועצת החמ"ד תרחיב את מסמך "אבני דרך" כך שיכלול הצגה שיטתית, ברורה ומנומקת של מטרות החינוך האזרחי בחמ"ד. הרחבה זו נדרשת כדי להעניק לצוותי ניהול, ריכוז, חינוך והוראה שפה אזרחית משותפת וכיוון חינוכי ברור שיסייעו להם לשלב חינוך אזרחי בעבודתם היום־יומית ולהתמודד באופן מושכל עם מתחים ערכיים. מסמך כזה יכול לשמש עוגן מוסדי ומקצועי שיבהיר כי החינוך האזרחי איננו תוספת חיצונית לחינוך הדתי, אלא חלק בלתי נפרד ממנו.

(2) פיתוח שפה חינוכית אזרחית רפובליקנית־יהודית שבמרכזה רעיון "הטוב המשותף"[71]

מומלץ שמועצת החמ"ד תוביל, בשיתוף חוקרות וחוקרי חינוך, נשות ואנשי מחשבת ישראל וגורמים מן השדה החינוכי, תהליך מובנה של פיתוח שפה חינוכית אזרחית רפובליקנית־יהודית. שפה זו נדרשת להעמיד במרכזה תפיסה של "טוב משותף" המאפשר חיים אזרחיים משותפים בין קבוצות בחברה הישראלית, מתוך קיום מחלוקות ערכיות עמוקות. במסגרת תהליך זה מומלץ לנסח במפורש כללים חינוכיים לניהול מחלוקת אזרחית: מה מותר לומר ולעשות במרחב הציבורי, מה חורג מגבולות השיח הלגיטימי, ואילו ערכים מחייבים את כלל המשתתפים והמשתתפות בו. ניסוח זה יכול להישען הן על מקורות יהודיים ורבניים, ובהם תכנים מחוברת "חזון החמ"ד בראי מחשבת ישראל", והן על ערכים משותפים למסורת היהודית, לדתות האברהמיות ולמורשת הדמוקרטית המערבית, אך עליו להיות מנוסח בשפה חינוכית ברורה וניתנת ליישום בבתי הספר.

71 היהודית והערבית, הדתית והחילונית, החרדית והאולטרה־ליברלית.

(3) גיבוש שפת אזרח ליברלית המותאמת לערכיו של החמ"ד

מומלץ שמשרד החינוך יכנס, בשיתוף מועצת החמ"ד, ועדה של גורמים מן השדה החינוכי, קהילת המחקר והעשייה החינוכית וצוותי חינוך, שתעסוק בגיבוש פרשנות יהודית דתית עצמאית לשפת האזרח הליברלית ובהצעת דרכים ברורות להנחלתה במערכת החינוך הממלכתי־דתי. פיתוח שפה כזו עשוי לצמצם את הקונפליקט הדתי־אזרחי שחווים תלמידי החמ"ד ובוגריו, להעשיר את השיח האזרחי בישראל בכללותו ולתרום לביסוסה של החברה הישראלית כחברה אזרחית מתוקנת ושוויונית.

הצורך בפיתוח שפה ליברלית מותאמת נשען על שני טעמים משלימים. מן הבחינה האזרחית, שפת האזרח הליברלית ממלאת תפקיד מרכזי בהגנה על הפרט ובאיזון כוחם של מוסדות המדינה, ומשכך האינטרס האזרחי בהנחלת עקרונותיה לדור הבא מובהק. מן הבחינה הדתית־חינוכית, תוכניות הלימודים בחמ"ד מציגות לעיתים את הליברליזם כתוצר של חילון וכמערכת ערכים זרה ליהדות הדתית, הצגה היוצרת קונפליקט בין עולמו הדתי של התלמיד לבין חלק ניכר מערכיו האזרחיים. ואולם הזיקה החד־משמעית בין ליברליזם לחילון אינה הכרחית: ניתן להצביע על שורשים יהודיים, דתיים והלכתיים לרעיונות ליברליים, בעיקר בגרסאותיהם השמרניות הקהילתניות, ולהמשיגם באופן חינוכי המותאם לעולמו הערכי של החמ"ד (ברנדס, 2013; עוז־זלצברגר, 2002; רבינוביץ, 2021).

רשימת המקורות

אבנון, דן (2005). **שפת אזרח בישראל**. מאגנס, ספריית אשכולות.

אבנון, דן (2013). **חינוך אזרחי בישראל**. עם עובד.

אדן, חנה (2000). **להיות אזרחים בישראל: במדינה יהודית ודמוקרטית**. מעלות עבור משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים.

אונא, משה (1983). **בדרכים נפרדות: המפלגות הדתיות בישראל, בחינת דרכן ערב הקמת המדינה ובכנסת הראשונה והשנייה**. יד שפירא.

איכילוב, אורית (1993). **חינוך לאזרחות בחברה מתהווה: פלשתינה א"י – מדינת ישראל**. ספרית פועלים.

אלוני, נמרוד (1998). **להיות אדם : דרכים בחינוך ההומניסטי**. הקיבוץ המאוחד.

אלפרט, ברכה (2002). מבוא: מושגים ורעיונות בתכנית הלימודים כטקסטים מובילים. בתוך הופמן, עמוס ושנל יצחק (עורכים). **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל** (עמ' 9–29). רכס ומכללת בית ברל.

אלפרסון, בלהה, תמיר, דובי, שטרקמן, דנה ואשכנזי ורדה (2016). **להיות אזרחים בישראל: במדינה יהודית ודמוקרטית**, ספר אזרחות לתלמידים בחטיבה העליונה בבית הספר היהודי הכללי והדתי, בבית הספר הכללי הערבי והדרוזי. משרד החינוך.

ביאליק, גדי והופמן, תמי (2016). **"הצהרת כוונות" תקציר דוח מסכם לעבודת קבוצת העבודה לקראת כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך 2016: ההתמודדות של נשות ואנשי חינוך עם מציאות חברתית ודמוקרטית מורכבת**. כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך.

ביגמן, עקיבא (2016). **להיות אזרחים פרוגרסיביים**. אתר מידה.

בן־עמוס, אבנר (עורך). (2002). **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**. אוניברסיטת תל־אביב ורמות.

בן ששון, הלל (2021). סדר היום החדש של הציונות הדתית. **פוליטיקה כתב עת ישראלי למדע המדינה וליחסים בין לאומיים, 29**, 90–123.

בסמן־מור, נורית (2015). האם מערכת החינוך בישראל צריכה לטפח זהות לאומית? **גילוי דעת, 7**, 143–154.

ברטל, ישראל (2002). ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי הדתי: סיפור אחר?, בתוך אבנר בן־עמוס (עורך). **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי** (עמ' 121–136). אוניברסיטת תל־אביב ורמות.

בר־לב, אלחנן (2005). **התמודדותם של תלמידים ומורים עם קונפליקטים ערכיים בחינוך הממלכתי־דתי** (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בן־גוריון, המחלקה לחינוך.

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

ברנדס, יהודה (2019). **יהדות וזכויות אזרח: המסורת האזרחית בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

גביזון, רות ועוז־זלצברגר, פניה (2012). ישראל כמדינה לאומית וליברלית. **משפט ועסקים, יד**, 293–328.

גוטמן, איימי (2002). **חינוך דמוקרטי: מחשבות על חינוך**. ספריית פועלים.

גייגר, יצחק (2009). **לימודי אזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד־כיוונית** (ניירות עמדה). המכון לאסטרטגיה ציונית.

גייגר, יצחק (2020). אזרחות (לא) פשוט ללמד, **השילוח, 19**.

גרוס, זהבית (2019). החינוך הממלכתי דתי: מאפייניו, מטרותיו, ייחודו ותרומתו לחברה הישראלית. בתוך יאיר שלג (עורך). **ממשגיח הכשרות לנהג הקטר? הציונות הדתית והחברה הישראלית** (עמ' 291–330). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

דון־יחיא, אליעזר (1984). הדילמה של תרבות מסורתית במדינה מודרנית: תמורות והתפתחויות ב"דת האזרחית" של ישראל. **מגמות, כ"ח**(4), 461–485.

הופמן, תמי (2020א). **"חינוך לחיים משותפים" או "חינוך לשותפות": הגדרות והבדלים במושגי מפתח בחינוך אזרחי עכשווי בישראל** (דוח מחקר). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

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

הופמן, תמי וברון, מיטל (2020). **מה מספרים חוזרי מנכ"ל על החינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך** (הצעה לסדר 32). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הופמן, תמי, מימר, ענבר וברון, מיטל (בהכנה). **כשירות אזרחית דמוקרטית כמיומנות יסוד למאה ה־21**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הרמן, תמר, בארי, גלעד, הלר, אלה, כהן, חנן, לבל, יובל, מוזס, חנן ונוימן, קלמן (2014). **דתיים? לאומיים!: המחנה הדתי־לאומי בישראל 2014**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הרמן, תמר, ענבי, אור, קפלן, ירון וספוז'ניקוב, אינה אורלי (2021). **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2021**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

וורמן, הלל (2013). **אזרחות בין השורות: מבט ביקורתי על לימודי האזרחות בישראל**. רסלינג.

וינטרוב, רועי (2020). הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי־דתי בפתח העשור השמיני לישראל: סיפור אחר? סיפורים אחרים! **עיונים – כתב עת רב־תחומי לחקר ישראל, 33**, 187–219.

ועדת קרמניצר (1996). **להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל**. דוח הוועדה.

חדד, אליעזר (2019). **כבוד האדם וצלם אלוהים: שוויון ושוני**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

טיילור, צ'רלס, מלכיאל, אליעזר וזייץ, פנינה (2011). **מועקת המודרניות. הספרייה להגות דמוקרטית**. שלם.

כהן, אדר (2015). **שניים יחדו: מורה דרך לחינוך יהודי ודמוקרטי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כהן, אדר (2018). **מהלכים בביטחון על חבל דק: עבודת פלוגתות של מורים לאזרחות בישראל** (חיבור לשם קבלת תואר דוקטור), האוניברסיטה העברית בירושלים.

כהן, חנן והרמן, תמר (2015). סקר בקרב מנהלי בתי ספר: עיסוק בתכנים דמוקרטיים בבתי ספר, **אתר המכון הישראלי לדמוקרטיה**.

לם, צבי (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. מאגנס.

מאוטנר, מנחם (2008). **משפט ותרבות בישראל בפתח המאה העשרים ואחת**. עם עובד; אוניברסיטת תל־אביב; המכללה האקדמית ספיר.

מאוטנר, מנחם (2012). משבר הרפובליקניות בישראל. **משפט ועסקים, י"ד**.

מאוטנר, מנחם (2019). **הליברליזם בישראל: תולדותיו, בעיותיו, עתידותיו**. אוניברסיטת תל אביב.

מאוטנר, מנחם (2021). **אוטונומיה ושגשוג: לקראת ליברליזם סוציאל־דמוקרטי** (פרשנות ותרבות סדרה חדשה). כרמל.

מוזס, חנן (2009). הציונות הדתית והמדינה: תמונת מצב. **דעות, 41**.

מזרחי, ניסים (2017). הסוציולוגיה בישראל לאן? מסוציולוגיה של חשד לסוציולוגיה של משמעות. **מגמות, 51**(2), 69–114.

מימון, יהודה ליב (1946). **ספר המזרחי: קובץ לזכר הגאון רבי יצחק יעקב ריינס למלאות שלושים שנה לפטירתו**. מוסד הרב קוק.

מקינטאייר, אלסדיר (2006). **מעבר למידה הטובה** (איל חוברס, מבוא; יונתן לוי, מתרגם). ספריית לויתן, שלם.

מרגלית, אבישי והלברטל, משה (1998). ליברליזם והזכות לתרבות. בתוך מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורונן שמיר (עורכים). **רב־תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר הזיכרון לאריאל רוזן־צבי** (עמ' 93–107). רמות.

נווה, איל (2017). **עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל**. הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת.

נוסבאום, מרתה (2017). **לא למטרות רווח: מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח** (שירן בק, מתרגם). מכללת סמינר הקיבוצים, הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת.

סולברג, נֹעם (2014). שָׁמרו משפט ועשו צדקה. **דין ודברים, ח**, 13–32.

סרגוסי, שלומי (2013). בין כוחות משיכה מנוגדים: החינוך הממלכתי־דתי בין הלכה לדמוקרטיה, בתוך דן אבנון (עורך). **חינוך אזרחי בישראל** (עמ' 202–235). עם עובד.

עוז, עמוס (1988). **פה ושם בארץ ישראל בסתיו 1982**. עם עובד.

עוז־זלצברגר, פניה (2002). שורשים יהודיים של הרפובליקה המודרנית. **תכלת, 13**, 89–132.

עיר שי, רונית (2019). אתגר ההומוסקסואליות הגברית: תאולוגיה, מוסר והלכה. **ראשית, 3**, 47–72.

פינסון, הללי (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה, ניתוח הפרקים החדשים בספר הלימוד למקצוע האזרחות "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית"**. האגודה לזכויות האזרח.

פלד, יואב (2001). האם ישראל תהיה מדינת כל אזרחיה בשנת המאה שלה? **מחקרי משפט, 17**(1), 73–89.

פלד, יואב ושפיר, גרשון (2005). **מיהו ישראלי: הדינמיקה של אזרחות מורכבת**. אוניברסיטת תל אביב.

קובר, רוברט (2006). "זכות" מול "חובה": תורת המשפט היהודית של הסדר החברתי. בתוך יוסי דוד (עורך). **שאלה של כבוד: כבוד האדם כערך מוסרי עליון בחברה המודרנית** (עמ' 139–147). המכון הישראלי לדמוקרטיה, מאגנס.

קוק, אברהם יצחק הכהן (תשמ"ג). **עולת ראי"ה**. כרך א: תפילות לימי החול, ברכות, ר"ח, חנוכה ופורים, מוסד הרב קוק.

קוק, אברהם יצחק הכהן (תשמ"ג). **עולת ראי"ה**. כרך ב: תפילות לשבתות ומועדים, מוסד הרב קוק.

קידר, ניר (2009). **ממלכתיות: התפיסה האזרחית של דוד בן־גוריון**. מכון בן־גוריון לחקר ישראל, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב ויד יצחק בן־צבי.

קידר, ניר (2015). **בן־גוריון והחוקה: חוקתיות, משפט ודמוקרטיה במשנתו של ראש הממשלה הראשון**. אוניברסיטת בר־אילן.

קימליקה, ויל (2005). דילמות של חינוך לאזרחות בדמוקרטיות פלורליסטיות. בתוך ישי מנוחין וירמיהו יובל (עורכים). **האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון** (עמ' 37–56). מאגנס.

קמיר, אורית (2004). **שאלה של כבוד: ישראליות וכבוד האדם**. כרמל.

קפלן, קימי (2017). חקר החברה היהודית הדתית בישראל: הישגים, החמצות ואתגרים, **מגמות, 51**(2), 207–250.

קשתי, אור (2016). ספר האזרחות החדש: להיות אזרחים אצל נפתלי בנט. **הארץ**.

רבינוביץ, נחום אליעזר (2021). **מסילות בלבבם: פרקי הגות – היחיד החברה והמדינה בראי התורה**. ידיעות ספרים.

רובינשטיין, אמנון (2017). **שבטי מדינת ישראל: ביחד ולחוד – ליברליזם ורב־תרבותיות בישראל**. כנרת, זמורה דביר.

רודיק, יוחאי, הלוי, עירית, הרשקוביץ, צחי, לוינגר, ישראל, לרר, רעות, מאור, שמואל, נאמן, חיה, רותם, פנינה, שוראקי, יצחק ושטראוס, גלעד (2017). **חזון החמ"ד בראי מחשבת ישראל**. משרד החינוך, אגף הפרסומים.

רוזנק, מיכאל (2003). **צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו**. מאגנס.

רחף, אפרת (בהנחיית מרדכי קרמניצר) (2008). **אף על פי שחטא – ישראלי הוא? שלילת אזרחות בגין הפרת אמונים** (מחקר מדיניות 73). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שביד, אליעזר (2000). **חינוך הומניסטי־יהודי בישראל: תכנים ודרכים**. ספריית "הילל בן חיים", הקיבוץ המאוחד.

שגיא, אבי (2003). **אתגר השיבה אל המסורת**. מכון שלום הרטמן.

שדה, כנרת (2018). נחלצים מן הקופסה, פעילי זכויות אדם במסעם אל מעבר לגבולות החזון האקטיביסטי. **בפרט ובכלל: על יהדות, ריבונות וזכויות אדם, 4**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שלג, יאיר (2013). ממלכתי דתי: ראיון עם רבה הפורש של הממלכה המאוחדת. **מקור ראשון** (7.2.2013).

שלג, יאיר (עורך). (2019). **ממשגיח הכשרות לנהג הקטר? הציונות הדתית והחברה הישראלית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שפיגל, גלי (2015). **חינוך לדמוקרטיה, ישראל 2015: תמונת מצב** (כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך).

שפיגל, גלי (2016). **תפיסת תפקיד השלטון המקומי בקידום החינוך לערכי דמוקרטיה ולחיים משותפים** (תקציר דוח מסכם לקראת כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך 2016).

שפיץ, יואל (2016). **שיח הגבולות ושיח הזכויות: שימוש בשיח הלכתי לשם קידום ערכי רב תרבותיות וסובלנות בין יהודים למוסלמים בחינוך הממלכתי בישראל** (חיבור לשם קבלת תואר מוסמך). האוניברסיטה העברית בירושלים.

שפיץ, יואל (2024). עת מלחמה ועת שלום: על עיצוב הלכות המלחמה והשלום במשנת הרב רבינוביץ'. בתוך אבינועם רוזנק (עורך). **"שיח שלום" כהגות: עיונים בקבלה, הלכה ואנטי־פוליטיקה**. כרמל.

שפירא, אסף (2010). אזרחות – מבט תיאורטי והיסטורי. **פרלמנט, 67**. אתר המכון הישראלי לדמוקרטיה.

Barak-Gorodetsky, David, & Zalzberg O. (forthcoming). Israel's secular-religious cleavage: Postsecular genealogies and remedies. In E. Friedman, M. Neubauer-Shani, & P. Scham (Eds.), *Polarization and consensus-building in Israel: "The center cannot hold."* Routledge Academic Press.

Bhikhu, Parekh (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Harvard University Press.

Eisner, Elliot W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.

Gibton, Dan (2016). *Researching education policy and public policy, and policymakers: Qualitative methods and ethical issues*. Routledge.

Glaser, Barney, & Strauss, Anselm (2020 [1967]). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (5th printing). Aldine Transaction.

Haidt, Jonathan (2013). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Pantheon Books.

Mouffe, Chantal (1999). *Deliberative democracy or agonistic pluralism? Social Research, 66*(3), 745–758.

Orgad, Liav (2015). *The cultural defense of nations: A liberal theory of majority rights*. Oxford University Press.

Provenzo, Eugene F., & Provenzo, Asterie B. (2009). Hidden and null curriculum. In *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education* (Vol. 1, p. 394). SAGE.

Rogel, Avner, Senouf-Pilpoul, Orphée, Kiperman, Rinat, & Marshall, Shira (2023). History of exclusion: Queer representation in Israeli high-school textbooks. *Comparative Education Review, 67*(3), 486–508.

Seligman, Adam B. (2004). Tolerance, liberalism and the problem of boundaries, *Society 41*(2), 12–16.

Tamir, Yael (1993). *Liberal nationalism*. Princeton University Press.

Taylor, Charles (1993). Shared and divergent values. In G. Laforest (Ed.), *Reconciling the Solitudes: Essays on Canadian Federalism and Nationalism* (pp. 155–186). McGill-Queen's University Press.

Taylor, Charles (1999). Conditions of an unforced consensus on human rights. In Joanne R. Bauer & Daniel A. Bell Eds., *The East Asian challenge for human rights* (pp. 124–144). Cambridge University Press.

ד"ר יואל שפיץ הוא מרצה במרכז מלטון לחינוך יהודי באוניברסיטה העברית בירושלים; בוגר התוכנית ליהדות וזכויות אדם של המכון הישראלי לדמוקרטיה, ומורה בבית ספר קשת ירושלים. מחקריו ועבודתו החינוכית עוסקים בפילוסופיה של החינוך, בחינוך אזרחי בחברה מקוטבת ובפדגוגיה משלבת.

מיטל ברון היא עוזרת מחקר בתוכנית למדיניות חינוך לדמוקרטיה במכון הישראלי לדמוקרטיה. בעלת תואר שני במדיניות החינוך מאוניברסיטת תל אביב.

המכון הישראלי לדמוקרטיה
www.idi.org.il