

חינוך ולימוד היהדות בבית הספר

על ההתייחסות לבעיות הדת והמדינה בבית הספר

עודד שרמר

נוכחותה הכולטת של סוגיית הדת והמדינה בחיים הישראליים אינה צריכה תיעוד והוכחה; גם לא תצורתה המיוחדת הנובעת הן מהבעייתיות של זיקת העם היהודי למורשתו הדתית מאז התמורות המנטאליות והחברתיות שצמחו בעקבות האמנסיפציה, והן ממחויבותה של מדינת ישראל לעקרונות הדמוקרטיה המערבית. שני הנושאים, היחסים בין הדת והמדינה, ואופיה של זיקת העם למסורת-עברו, קשורים ואחוזים זה בזה, אשר על כן הראשון אינו עניין פוליטי גרידא, או סוגיה בתחום מדעי המדינה בלבד, והשני אינו נושא הנוגע לתחום התרבות הלאומית בלבד. באשר השניים הללו אחוזים זה בזה, ההיבט התרבותי-ערכי מקרין על השיקולים הפוליטיים, והשיקולים הפוליטיים משפיעים על ההכרעות הנוגעות באיפשוור הנוכחות הפעילה של מסורת התרבות. זיקה הדדית זו מוצאת את ביטויה בוויכוח הנוכחי הנוקב על משמעות הציונות בזמננו ("פוסט-ציונות") ועל השאלה האם מדינת ישראל היא "מדינת כל אזרחיה" או "מדינה יהודית". אולם, ראשיתו של מצב עניינים זה כבר בתחילת דרכה של התנועה הציונית, והוא מוסיף ומתקיים גם בזמננו. הציונות מצאה שעליה להתייחס להיבטים התרבותיים, חרף כוונתו של בנימין זאב הרצל להפריד בין השניים, (כאמירתו הידועה של מכס נורדאו "אין לציונות דבר עם הדת"), מאחר שציונים דתיים ולא דתיים גם יחד גרסו שגישתה של הציונות למסורת הדתית היא שאלת-יסוד חיונית, ובעייתית, והם סירבו להתעלם ממנה. באופן דומה מצאה גם מדינת ישראל את עצמה חייבת להתייחס לשאלת אופי החיים הציבוריים ולזיקתם למסורת, הן כשאלה תרבותית עקרונית, המשפיעה על דמות המדינה, והן כנושא המתנה את מתן התמיכה מצד הציבור הדתי לתוכניות הפוליטיות של המפלגות: לתוכניות הנוגעות בשאלות אורחות-החיים שהמדינה מעודדת ושאינן לרוחו, וכן לתוכניות בתחומים אחרים. אין להתעלם מחשיבות הדת כאמצעי לליכוד החברה סביב מטרות הממשל, וכגורם שבכווחו להעניק להן משמעות רוחנית ("הגשמת חזון הדורות", "החזרת עטרה ליושנה", לדוגמה). כמסורת של תרבות וערכים, יש בדת כדי לשמש מנגנון הצדקה ערכי להקרבה הנדרשת מהאזרח לשם מימוש מטרות מדיניות מובהקות. ראיית המסורת היהודית כ"דת האזרחית" של מדינת ישראל החילונית היא הקשר רב חשיבות נוסף שבו שזורה סוגיית הדת והמדינה בישראל! החששות

1 סוגיה זו נחקרה ביסודיות על ידי ליבמן ודון יחיא. ראה: Liebman, C.S. and E. Don-Yehiya, *Civil Religion in Israel*, University of California Press: Berkeley 1983. על הסכנות הטמונות בחיבור

מפני היווצרות המצב בו המדינה תפטור את החלטותיה מבקרה מוסרית מכוח הסמכות הרוחנית ("קדושה") שהחיבור בין השתיים עלול להאציל על החלטותיה, מצד אחד, והחששות מפני האפשרות שחיבור זה יעניק לדת סמכות חילונית להגבלת חירויות האזרח בנושאים המתנגשים בעקרונותיה, מצד שני – משקפים גם הם את חיוניות הנושא ואת דחיפותו האזרחית.

תוכנית הלימודים באזרחות לחטיבה העליונה מזמנת את התלמידים לתת את דעתם על הסוגיה בשני ההקשרים הנזכרים. האפשרות לעסוק בהיבט הפוליטי של הנושא מופיעה לפחות בארבע הזדמנויות שונות במסגרת היחידה המוקדשת ללימודי המשטר בישראל: (א) בדיון על זכויות המיעוטים בדמוקרטיה; (ב) בדיון על הרכבת הממשלה והמשא ומתן הקואליציוני; (ג) בדיון על החקיקה בישראל; (ד) בדיון על מוסדות הדת בישראל. בהזדמנות הראשונה, הנושא הדתי נידון כדרישות המיעוט המחייבות את הרוב. בהזדמנות השנייה הדרישות הדתיות נידונות כתנאים להשגת תמיכתן בתוכנית המדינית של המפלגה שעליה הוטל להרכיב את הממשלה. ובשלישית, כשהתלמיד לומד על מהות החוק ועל תהליכי החקיקה, מזמנת לו ההזדמנות לתת דעתו על ההצדקה לחקיקה בענייני דת ועל 'מחירה'. ולבסוף, קיים סעיף המוקדש כולו לנושא הדת במדינה, המביא תיאור של מוסדות הדת, כגון הרבנות הראשית, ושל העמדות העיקריות של המפלגות הדתיות בעניינים הנוגעים לדמותה היהודית של המדינה – סוגיות השנויות במחלוקת ציבורית רחבה – כגון שאלת "מיהו יהודי" או חוקי האישות. כאמור, כל ההזדמנויות הנזכרות כלולות במסגרת לימודי היחידה "המשטר בישראל", שלימודה חובה בכל בתי הספר לסוגיהם. מסגרת ההתייחסות השנייה, התרבותית-לאומית, מנחה את לימוד היחידה "דת חברה ומדינה". ביסודה, יחידה זו נועדה הן לחינוך הממלכתי והן לחינוך הממלכתי דתי, אולם בפועל היא נלמדת באחרון בלבד. הנושא "דת חברה ומדינה" הוא אחד מנושאי-הבחירה באזרחות, שמתוכם ניתן לבית הספר להרכיב את תוכנית הלימודים שלו במקצוע זה. (סוגיות הבחירה האחרות הן בעיות יסוד בכלכלת ישראל, הסכסוך הישראלי-ערבי, עבודה ויחסי עבודה בישראל, הערכים במדינת ישראל, מלחמות ושלום.) בתי הספר התיכוניים הממלכתיים נוהגים לכלול את לימוד סוגיית הדת והמדינה במסגרת יחידת-החובה "המשטר בישראל" (אף כי הם רשאים לבחור בה כיחידה לעצמה, ולהסתייע לצורך זה ביחידה "דת חברה ומדינה") ולבחור לעסוק ביחידות אחרות מתוך רשימת הבחירה, ואילו בתי הספר הממלכתיים-דתיים² בוחרים ללמד את היחידה "דת חברה ומדינה" בנוסף ליחידת החובה על המשטר בישראל.

הפוליטי והרוחני בין הדת והמדינה ראה: א' מל, ויאולוגיה פוליטית: ההריף השלישי, תל-אביב 1991 (ספרית פועלים).

2 כל איזכור של בית הספר הממלכתי דתי מחייס גם לישיבות התיכוניות הממלכתיות-דתיות ולאולפנות לבנות.

הוראות בעניינים אלה מתפרסמות ב"דיעון המורים לאזרחות", היוצא לאור על ידי האגף לתיכונות לימורים במשרד החינוך, ירושלים. ה"דיעון" מלווה את עבודת המורים וכמידע פדגוגי ודידקטי, ומעדיכן אותם לקראת הבחינות באזרחות. על היסוד התלמידים בלימודי הסוגיות הנזכרות ראה "דיעון" מס' 9 (תשנ"ג), עמ' 40.

למרות חשיבות העניין, ההתייחסות בישראל למסורת הדתית כל"דת אזרחית" אינה עולה כלל לדיון בבית הספר, וסביר להניח שכתוצאה מכך היבט חיוני זה של הסוגיה כמעט ואינו מצוי במדע המדינה. זה גם גורלם של מכלולי הנושאים הבאים: האם הדת היהודית היא מורשתו הלאומית של העם היהודי, וכלום מורשה זו מחייבת את המדינה ואת היחיד במישור המדיני והאזרחי? האם קיומה של המדינה הוא הישג בעל משמעות דתית? היש למדינה מעמד דתי המחייב את האדם הדתי? מטבע הדברים, המכלול הראשון ראוי היה שידון במערכת החינוך הממלכתי, במיוחד, והשני במסגרת החינוך הממלכתי-דתי. התלמיד בבית הספר הממלכתי זכאי להכיר ולבחון את הדעות השונות הרווחות בציבורו על משמעותה של דת-ישראל כמורשה לאומית בחיי היחיד והציבור; ואילו התלמיד בבית הספר הממלכתי-דתי זכאי להכיר ולבחון את משמעות יחסו למדינה כשאפה וכהישג דתי (לדוגמה: כלום מעמדה הדתי גוזר מתוכו הגבלות על חופש המחאה של היחיד? היש לממשלה מעמד של "מלכות" במשמעו בספרות ההלכה?). תוכניות הלימודים אינה מציעה הנחיות לדיון שיטתי במכלולים אלה.

סוגיית הדת והמדינה טרם זכתה להתייחסות עיונית בהקשר החינוך היהודי, ולא עוררה דיון נרחב על אף נוכחותה הכוללת בחיים האזרחיים בישראל, ולמרות חשיבותה לגבי עיצוב דמות משטרה הדמוקרטית ולגבי עיצוב דמותה היהודית. למרבה ההפתעה, גם לא נתפתח דיון מקיף בשאלות חינוך התלמיד לנאמנות לחוקי המדינה ולחוקי המדינה כאחד, היבט מכריע בחשיבותו לחינוך הדתי. השאלה עקרונית ומעשית כאחד. ברמתה העקרונית היא מעניינת של התלמיד הדתי והלא דתי; ברמתה המידית, היא אתגר מעשי לתלמיד הדתי במצבי התנגשות בין שתי המערכות הללו. שתי דוגמאות תמחשנה את חריפות העניין: בשנות החמישים יצאה הרבנות הראשית לישראל נגד חוק המדינה המחייב נשים לשרת בצה"ל, ובעקבות התנגדותה פטרה המדינה את המצהירות על דתיותן מחובתן. אולם חניכות תנועות הנוער הדתיות נקלעו לדילמה קשה: אף כי המחוקק פטר אותן מן השירות, האם עליהן להקשיב לצו מצפוני ולמלא את החובה שהחוק מטיל על כל בת אחרת, או לציית להוראות הרבנים? דוגמה אחרת, בת הימים האחרונים, היא קריאתם של רבנים לחיילי צה"ל לסרב לפקודה לפנות מתיישבים מעבר לגבולות ה"קו הירוק", זהו נושא מכריע בחשיבותו לאזרח הדתי, ובתורת שכזה היה מקום לצפות שהחינוך הדתי יתן דעתו עליו.

מגמתו הכללית של המאמר שלפנינו להחזיר את הנושא לשולחן הדיונים של החינוך. יוצג בו הטיעון שמיקוד הלימודים בנושא הדת והמדינה בהיבטיו הפוליטיים בלבד, בחינוך הממלכתי, ומיקוד הלימודים בהיבטיו התרבותיים-לאומיים בלבד של הנושא בחינוך הממלכתי דתי – משקפים מדיניות כללית נכונה באורח חלקי בלבד, משלוש בחינות. האחת, תלמידי שני המיגזרים הללו של החינוך הישראלי זקוקים לשליטה טובה בשני ההיבטים של הנושא, כאשר השניים קובעים ומתנים זה את זה, הלכה למעשה, בחיים הפוליטיים והתרבותיים בישראל, כמעט מבלי יכולת הבחנה בין שניהם. השניה, מדיניות ההוראה הנוכחית לוקה בגישתה העיונית לסוגיית היחסים בין הדת והמדינה, לאמור, היא מציגה גישה עקרונית ואידיאלית, המתעלמת מהמורכבות המאפיינת את המציאות הריאלית.

בהתאם לכך היא מציידת את התלמיד בכלי חשיבה היפים להבנת עקרונות ורעיונות כלליים, ולא בכלי החשיבה הדרושים להם כדי לכלכל מציאות ריאלית קשוחה, ספציפית ומוחשית, שפתרונה בפישור.

ובעיקר – הבחינה השלישית – הטיפול הנוכחי בנושא אינו משקף את תצורותיו השונות בעיני "בעלי-העניין" השונים בסוגיה זו בחברה הישראלית, כי אם בעיני חוג אחד בלבד בהם. לאמור, קיים צורך בבירור קונספטואלי של הגדרת הסוגיה הזאת בנושא חינוכי רב-פנים ובעל היבטים מוסריים, רעיוניים-מדיניים, פרקטיים-שלטוניים, ותרבותיים-רוחניים. אולם למרות ריבוי פניו או היבטיו, קו המחשבה הדומיננטי על הנושא עוֹדנו מושפט מתצורת הידע שמשווה לו מדע המדינה בלבד. כתוצאה מכך הדיון מתנהל במושגי הדיון בזכויות המיעוט במשטר הדמוקרטי, או לחלופין, במושגי הדיון על הדרכים העומדות לרשות הדמוקרטיה להגן על עצמה מפני כוחות לא דמוקרטיים, או דמוקרטיים-לשעה בלבד, כאלה התומכים בשיטת המשטר הדמוקרטי עד שידם תהיה רמה' ולא תזדקק עוד לסדריה.

החלת פרספקטיבה אחת בלבד על הנושא הולכת בדרכה של מסורת היסטורית מבוססת, שראשיתה לפני מאה שנים ויותר, בשנת 1860, כשהרב רט ספנסר שאל: "מהי הידיעה בעלך הערך הגבוה ביותר?" והשיב: "הידיעה המדעית." ברוח זו נעשה המדע למקור בלבדי לבחירת תכני-לימודים. אולם במקרה שלנו, אין בפרספקטיבה של מדע המדינה למצות את הנושא כפי שהוא מצטייר אצל בעלי-העניין האחרים. מנקודת ראותו של המדינאי, ההיבט החשוב בנושאי הדת והמדינה הוא דרכי הפתרון המדיני של סוגיות אלה, היינו האופן שבו המדינאים מטפלים בסוגיות של אי-הסכמה ערכית; ולצורך זה יש לפתח בתלמיד את מושגי הפשרה, האיזון בין האינטרסים המנוגדים, הויתור ושיקול הדעת אודות עדיפויות ואילווצים. היבט אחר נחשב עיקר בעיני אנשי תרבות ורוח. בעבורם, סוגיית הדת והמדינה קשורה בשאלת דמותה הרוחנית והתרבותית של החברה הישראלית בזיקתה למסורת העבר והיבט זה הוא לב-ליבו של העניין. בתורת שכזאת הסוגיה מסמנת קשרים מיוחדים בין הדת היהודית והמדינה היהודית, שאין לעמוד על טיבם ללא הכרת מקומה של הדת בחיים היהודיים ובתודעתם של יהודים, וללא הבנת תפקודה בחייהם האישיים. דבר זה מחייב את התלמיד לעמוד לא רק על מרכזיותה של הדת בעולמם החברתי והאישי של יהודים דתיים, זעל חינוכית העזה בתודעתם, אלא בעיקר בקרב שתי קבוצות של יהודים חילוניים: אלה שמחויבותם כלפי ערכיה וכלפי נורמות ההתנהגות הנדרשות בה היא סלקטיבית במובהק (אם מתוך שיקולי נוחות לסוגיה, ואם מתוך עמדה ביקורתית), ואלה האדישים לערכים ולנורמות אלה וזיקתם ליהדות היא אתנית בלבד. יהיה עליו להבין מדוע שתי הקבוצות החילוניות הללו רואות ביהדותן מרכיב מרכזי של זהותן.

בהעדר הבנות-הרקע הללו, תלמידים רבים באים בלתי מצוידים לדיון בסוגיית הדת והמדינה בישראל, והם מתבוננים במדיניות הממשלה בנושאי הדת מפרספקטיבה מוסרית בלבד: שאלת הזכות המוסרית לכפות דברים שברוח על הזולת, דברים שבערכים ובטעם אישי. התלמידים מבקשים מענה על חוסר הצדק שהם חשים כלפי קבלת דרישות המיעוט על חשבון זכויות הרוב, ומענה זה אמור לא רק להתיישב על הדעת, אלא לספק את דרישות

הלב. אכן, רגישות מוסרית משתקפת בתגובות התלמיד לנושאים שונים הנידונים במסגרת המיקצוע "אזרחות", תופעה שניתן להסבירה כנאמנות לעקרונות ולאידאליים המאפיינית את הגיל. ובוזה, לדעתנו, טמון הקושי של התלמיד להסתפק באפשרי ובפשרה, ובוזה פשר נטייתו להימנע מלבחון החלטות וביצוען על פי קני המידה של הסיכוי היעיל להצלחה, אלא לאור עקרונות כלליים דווקא. נקודת מוצאו המוסרית היא שמביאה אותו לחשוב על תפקוד השלטון בראש ובראשונה דרך הפריזמה של הצדק והיושר, ונקיטת הכפיים של נבחרי ציבור, והוא גם העיקרון המכוון את יחסו לפעילות הפוליטית ואת אימונו במנהיגות הפוליטית או הצבאית. המרחק בין תפיסה זו לבין הפרספקטיבה המרכזית שדרכה נתפסים חומרי המיקצוע "אזרחות" על ידי מלומדי מדע המדינה, המדינאים ופעילי הציבור, או אנשי הרוח ומתכנני הלימודים, ראוי אפוא לשימת-הלב.

להבהרת ביקורתנו על הפרספקטיבה החד-צדדית, המנחה כיום את חשיבת התיכונן וההוראת של נושאנו, וכדי לפתח מתוכה גישה חלופית להוראתו הן בחינוך הממלכתי והן בחינוך הממלכתי-דתי, יהיה עלינו לעמוד על ההבדלים בין ההתייחסות לשאלות הדת והמדינה בהקשרים השונים שבהם הן עולות בכיתה, שכן שאלות אלו חוזרות ונשנות, ולא רק במסגרת תחום-נושאים יחיד. יהיה עלינו, להבהיר את ההבדלים בעניין זה בין ההוראה בבתי הספר הממלכתיים לממלכתיים דתיים ולעמוד על משמעותם החינוכית. תחילה נצביע על ההקשרים האוניברסאליים המשתנים של הנושא, המעידים על חיוניות הסוגיה בזמננו גם מעבר להקשרה הישראלי. ההכרה, שלפנינו בעייתיות שאינה ישראלית דווקא, עשויה לעודד אותנו לעסוק בה מפרספקטיבה רחבה יותר מזו שמאפשר נושא 'מקומי'. נוזה את ביוני החשיבה של התוכנית שפורסמה על ידי משרד החינוך, ונבדוק את הפרספקטיבה המנחה אותה בהמשגת הסוגיה. לאחר מכן נעבור להציע פרספקטיבה נוספת על הנושא, זו של התלמיד, ונבקש לראות בה נתון מכריע בתיכונן הוראתו במסגרת בית הספר התיכון. לא נוכל לעסוק בכל היבטי הנושא; לסוגיית המתח בין החובה לציית הן לרבנים והן לחוקי המדינה, לדוגמה, נקדיש נקדיש דיון נפרד עקב חשיבותה ומורכבותה.

פרספקטיבה כללית

לנושאנו רקע אוניברסאלי. ולא רק ישראלי, המצדיק את הכללתו בנושאים הנלמדים בבית הספר התיכון באופן המשקף לא רק את היבטיו הישראליים המידיים, כי אם גם את היבטיו האוניברסליים. כדי לתת טעם בהבחנה זו, יש לתת את הדעת על כך ששאלת היחסים בין דת למדינה חזרה להיות אקטואלית בעשור האחרון בארצות רבות, עקב התמורות המפתיעות בתיפקודה הפוליטי של הדת וביחסים שבין המוסדות הדתיים לשלטון הפוליטי. במקומות רבים בעולם, הדת, שמגמותיה החברתיות השתלבו בעבר במגמות הממשל, שבה והפכה לכות בעל נוכחות פוליטית ניכרת, לעתים כוח אפוזיציונרי בעל השפעה על ההתנהגות הפוליטית של הציבור שלא ניתן להתעלם ממנו. החילון בחברה המודרנית — אחד מגילוייו ההיסטוריים הבולטים היתה דחיקתה של הדת ממקומה במרכז החיים הפוליטיים — כבר אינו נתון עובדתי. עובדה זו קשורה בשינוי שחל בהלך-הרוח של בן זמננו. וותנאו,

לדוגמה, הראה שמתרחב והולך מצאי העדויות על נסיגה מעמדות וגישות חילוניות שרווחו בחברה המערבית,³ ולא קשה להיווכח בכך שהסימנים שהוא נותן בה לא פסחו בשנים האחרונות גם על שכבות רחבות בחברה הישראלית, ובכלל זה גם על צמרתה האינטלקטואלית והתרבותית. נראה, שפחת הצורך של אנשי הדת להוכיח את הסבירות המדעית של הטיעונים הדתיים – מאמץ שרווח בדור הקודם, ושבא לכלל ביטוי בעיסוק רחב בנושא זה מצד הוגי דעות ומחנכים דתיים. (מאמץ זה עצמו רק אישר כי אמות המידה של המדע, ולא של הדת, הן שקבעו גם בעיני אנשים דתיים מהי אמת.) מתח זה פחת באחרונה במידה ניכרת; כך מתברר לפחות ממדידת כמות הספרים והמאמרים בתחום זה שראו אור בשנים האחרונות, ושאינם מוסיפים לעמול על הצדקת הדת, כי אם מציגים את רעיונותיה בביטחון ומעמדת-כוח על בסיס ראיית-העולם שלה, אשר רק אתמול נחשבה בלתי-מספקת. כיוצא בזה, האמת – שנחשבה לעניין של דעה, עקב המתח בין גווני אמת מתחרים – חוזרת ונחשבת עתה לדבר מוחלט בעיני אנשים רבים. המשיכות הרבה אל כתות אוטוריות לסוגיהן מלמדת שהולך ומתרחב מעגל האנשים התולים את הסיביות הטבעית בגורמים על טבעיים ולא בחוקיות טבעית, ושהשכיחה המדעית והטכנולוגית חדלה להיות דבר המובן מאליו. גם אם תקפותו של הנתון האחרון טרם הוכחה באופן סטטיסטי, קיימים ללא ספק סימנים המעידים על נטייה מחשבתית זו. התנהגותם של רבים מעידה שהאמונות הדתיות נחשבות בעיניהם לאמיתות, ולא רק לסמלים; שהמיסותרין שב וכובש לו את מקומו מידי המדעים שבקשו להציג תמונת עולם תבונית, שיטתית וגלויה. כשכוחות נעלמים נתפסים כגורמים המפקחים על אושרו של היחיד, מתפתחות גם מגמות הנושאות פניהן אל "העולם הבא", ולא רק אל דפוסי חיים שבמרכזם החיים והאושר בעולם-הזה. השינוי הראוי לשימת-הלב הוא שיבתו של הלך-רוח זה מן השוליים החברתיים אל המרכז, ומידת הלגיטימיות שלה הוא זוכה בתודעת הבריות.

במישור החברתי נודעה לתמורות המנטליות הללו השפעה על מעמדה הציבורי של הדת. מוסדות הדת חדלים מלמקד את עצמם בתפקידים חברתיים מצומצמים, והם מרחיבים את שדה פעולתם לעתים קרובות תוך תחרות גלויה ותוקפנית ואף יעילה למדי עם מוסדות חילוניים שהיו מופקדים עליהם עד כה. כך גם בישראל; הפעילות ה"חרדית" בתחום הסעד, הרווחה והדיוור, למשל, היא דוגמה אחת לתמורה זו. היא היתה קיימת בעבר, אולם כיום היא חורגת מתחום חוגם הגרעיני. בתודעת רבים בישראל עולה סמכותה המוסרית של המנהיגות הדתית, המאצילה סמכות פוליטית לנציגיה בכנסת ובממשלה, סמכות שרק אתמול לא הוכרה כלל בעיני אנשים המחזיקים בקני המידה של רמת ההשכלה או של המקצועיות החילונית. את מקומה של הביקורת שמנהיגות זו מייתרת את הצורך בתהליכים ובכלים הדמוקרטיים לשם קבלת החלטות מדיניות, תופסות הערצה נלהבת וציוות. במקומות רבים בעולם, הדת הופכת בסיס לזהות אישית עמוקה ועשירה, ובארצות הגוש הקומוניסטי

Wuthnow, R., 'Understanding Religion and Politics', *Daedalus*, vol. 120, 3 (Summer 1991). 3
pp. 1-20

לשעבר היא שבה ומתעצמת כבסיס לזהות לאומית. נתון חשוב אחר, שנרמז כבר למעלה, הוא שדתות המזרח הרחוק מוסיפות לרתק אליהן חסידים, ומשיכות בקרב צעירים במערב גדולה. תמורות מנטליות וחברתיות אלה משכו אליהן שימת לב של חוקרים במדעי החברה, שצפו בעבר את ירידתה של הדת – ועתה תחזיתם נתכדתה – לפחות לפי שעה, והם משקיעים עצמם בחקר השאלה היכן שגו, ומדוע. מלומדים דוגמת ירגן הברמאס הטעימו שעלית התנועות הדתיות מסמנת מידה של מחאה כלפי הביורוקרטיזציה היתרה של החיים בארצות הדמוקרטיות, והיא מבטאת אי נחת מהשתלטות האינטרס הכלכלי על תודעת האדם. מחאה דומה נגד הדי־פרסונליזציה של האדם באשר הוא אדם, וכנגד הלחצים הכבירים לקונפורמיות, מבטאות הספרות והאומנות, התנועות לאיכות חיים ולאקולוגיה מאוזנת, תנועות נשים, הפעולה למען האוכלוסיות החלשות, וכן תנועות דתיות מסורתיות. הסברים אחרים הועלו בפי חוקרים אחרים.⁴ על רקע התמורות הללו, ברור לגמרי שעלית הכוחות הפונדמנטליסטים במזרח ובמערב, ובעיקר חלקן המתרחב של הקבוצות הדתיות המסורתיות בפעילות הפוליטית בעולם, מעוררת מחדש, ובחיוניות מרשימה, את שאלת היחסים בין הדת והמדינה. אך בה בשעה היא מעוררת את שימת לב גם לפתיחות החברתית המחודשת למימד הדתי; אי אפשר להוסיף ולראות את החיים הדתיים בזמננו כשרידי מסורת ההולכת ונעלמת, ושאינה ראויה יותר להתייחסות. ובמקרה הישראלי, לאו דוקא התופעה של ה"חזרה בתשובה" היא העדות המכרעת למגמות אלה, אלא ביטוי חוסר הנחת בקרב הורים המוטרדים מגילויי הניכור של הישראלי הצעיר ממורשת התרבות הלאומית, או מהתמצאותו השטחית בנכסיה.

אפשר לראות, כי חל שינוי במוקדי הבעייתיות; השאלה ההיסטורית על ההפרדה בין סמכות הדת לבין סמכות המדינה, או שאלה ההפרדה בין מוקד כוח רוחני ומוסרי לבין השלטון המדיני, מתנסחת מחדש באופן המעמיד במרכז הדיון שתי שאלות: (א) שאלת משקלם של הכוחות הדתיים בענייני הציבור, וההשפעה של המנטליות הדתית על העמדה כלפי הדמוקרטיה ומוסדותיה. (ב) שאלת זיקתם של החיים הציבוריים למסורת התרבות הלאומית, שאין רצון להתנכר ממנה כליל. שני אלה מסמנים תחומי נושאים שונים, אבל בהויה הישראלית לא ניתן להפרידם הפרדה מלאה. שהרי ככלות הכול, דת ישראל נמנית עם הדתות התובעות את האדם במלוא מרחב חייו, ולא בתחומים גדורים בלבד; ובתורת שכזאת, אין היא מצמצמת עצמה למישורי החיים נבחרים, אלא מתערבת ומנחה את האדם ואת החברה בכל תחום ובכל נושא. מאפיין זה של דת ישראל גוזר מתוכו את הגישה הדתית, המתייחסת לדמוקרטיה באורח מכשירני וזמני, כלמשטר־ביניים מועיל עד בוא שעת התעצמותם של הכוחות הדתיים ועד לכינונו של משטר המשקף את ערכיהם. מנקודת הראות של המשטר הדמוקרטי, גישה מעין זו מסמנת בעייתיות נוספת, מאחר שגישה זו מאשרת את הדמוקרטיה אישור זמני בלבד, ובמובן זה, הדת – כמוסד חברתי – עלולה

4 ראה לדוגמה ניתוחיהם של מרטי ושל ברגר: Marty, E.M. and R. Scott Appleby (eds.), *Funda- mentalisms Observed*, Chicago 1991 (The University of Chicago Press) Chapter 15

להוות איום על המשטר הדמוקרטי. איום זה נעשה מוחשי, ככל שגדולה ההשפעה של הכוחות הללו, וגדול מספר הנשמעים להם. היבט זה של הכעיה — תביעתה של הדת לזכותה המהותית להתערב בכל מישורי החיים, והמדיני בכללם — אינה מתירה לנאמניה לקבל את עקרון הפרדת הדת מהמדינה אלא על בסיס טקטי וזמני בלבד. הבנת מחוייבותם הדתית כמחוייבות לאופיה הטוטלי היא תנאי להבנת יחסם לשאלות הדת והמדינה ולהבנת טיב פעילותם הפוליטית.

השתמעויות ראשונות ללימודי האזרחות

הוראת האזרחות בישראל, אינה משקפת חשש מן הצפוי לדימוקרטיה, למרות שמדרכן של מפלגות להביע חששות כאלה בעוצמה ולהפיץ אותן במסגרת מאבקן הפוליטי. עד כה, התשיבה על בעיות הדת והמדינה לא שיקפה דאגה מפני עליית קבוצות דתיות קנאיות, לא-דמוקרטיות, העלולות לפעול על פי כללים שאינם נחלת הרוב הדמוקרטי, ונגד הכללים הללו, במגמה להשליט את הדת על המדינה. עם זאת, הוראת האזרחות לא נתנה אל לבה את המשמעות הגלומה בהעמדת הטוטליות של הדת מול הטוטליות של המדינה. הלך-הדרך הישראלי חרוק מלשקף חרדה מפני סכנה של השתלטות הדת, גם אם התעמולה הפוליטית נוקטת לעתים בסיסמאות כאלה לצרכיה. בהתאם לכך, הדיון במשטר הדמוקרטי במסגרת הוראת האזרחות בבית הספר הממלכתי עוסק בשאלה הקלאסית של הפרדת המוסדות, הדתי והאזרחי, וכן בשאלת כינון יחסים קואליציוניים במצב של פערים ערכיים, מבלי לתת מקום לבירור אופיה הפוליטי של הדת.

על פי עדויות המורים, ההוראה מציגה את ההגבלות המוטלות על האזרח בשמה של הדת (דוגמת סגירת רחובות לתחבורה בשבת, איסור הפעלה של התחבורה הציבורית בשבת, או התקנות האוסרות על הקרנת סרטים בבתי קולנוע בשבת) כביטוי לחובת הרוב להימנע מפגיעה ברגשות המיעוט (מבלי להסביר, מדוע על הרוב להסיג את רגשותיו מפני רגשות המיעוט), או כריצוי המפלגות הדתיות לשם קבלת תמיכתן בתוכנית הממשלה בתחומים המועדפים בעיני הרוב. לעתים, דרישות המפלגות הדתיות בתחומים אלה מוסברות יותר כיוזמות מכוונות לרצות את הבורחים הדתיים במאבקם כאזרחים על אופי התרבות של ישראל כמדינה לאומית, מאשר כנסיגות שיטתיים המכוונים להשליט את הדת על המדינה. אבל אין ההסברים הללו ממצים את העניין, שכן אין הם משקפים את מניעיו הדתיים — ולא רק הלאומיים — של מאבק זה. מניעים אלה נעוצים במאפייניה הטוטליים של הדת היהודית, כפי שהללו נתפסים בתודעת הציבור הדתי; כלומר, כיסודות המחייבים את הציבור הזה מחויבות מלאה. אין התלמיד לומד על מקורות סירובו של ציבור זה לסגת ממחויבותו להלכה, או לתת לה פירוש המאפשר לו לסגת ממנה בנקודות שהציבור הלא-דתי היה רוצה שיגמיש את עמדתו בהם. הוא רק לומד על טיעונו של הציבור הדתי, שאין הוא אוטונומי בעניין זה, וההלכה כובלת את ידיו. התלמיד אינו מכיר את הטעונו של הציבור הלא דתי שכנגד, לפיו הדבר נתון לרצונם של הרבנים — שהרי הניסיון ההיסטורי מלמד על האפשרות להגמיש את דרישות ההלכה בידי הרבנים בעת הצורך, בהתאם

להערכת הצורך הזה בעיניהם ועל פי שיקולם.⁵ זאת אחת מנקודות המחלוקת המהותיות בין האליטות של שני הציבורים — הערכת המצב בזמננו והצרכים הנובעים ממצב־עניינים זה — שאפשר היה לתלמיד להכירה מלימודי ההיסטוריה היהודית.

הנקודה האחרונה ראויה להבהרה: האופי הטוטלי של הדת היהודית והתערבותה במרחב הפעילות של האדם הדתי בכל תחומי חייו — אינם דברים מוכרים ואינם דברים מובנים מאליהם לתלמיד בבית הספר הממלכתי. הנחתו, שהדת גודרת עצמה בתחום שבין האדם לאלוהיו או למצפוננו המוסרי בלבד, גודרת אותו להעריך את המוטיבציה הדתית בתחום הציבורי והמדיני כפועל יוצא של תאוות פוליטיות בלבד. אולם גישתו של תלמיד זה לנושאי הדת והמדינה עשויה היתה להיות שונה, אילו הבין את מעמד הפעילות הפוליטית ואופני הציטיוורה בתודעת האנשים בני דת טוטלית. או אז יכול היה גם לגלות יתר הבנה. לסירובם להפרדה בין התחומים, שמשמעה בעבורם היא צמצום העניין הדתי לתחום היחיד — צמצום המזוהה בעיניהם עם גישת הנצרות לגבי מקום של הדת בחיים הפוליטיים. בקצרה, על התלמיד ללמוד על האופן שבו הציבור הדתי תופס את דתיותו ואת דתו, קודם שיבוא לקבוע עמדה ביקורתית כלפיו.

בבית הספר הדתי ההולך בעקבות התוכנית "דת חברה ומדינה", שתואר בהמשך, מוצגת הדרישה לחקיקה דתית נרחבת כחלק מן המאמץ לשוות למדינת ישראל דמות יהודית, והישגי המפלגות הדתיות בתחום זה נחשבים בה התקדמות — אמנם איטית אך מצטברת — להגשמת חזון "מדינת התורה". תוכנית הלימודים בבית ספר זה מתגברת על סוגיית המתח שבין הפעילות הפוליטית להחדרת נורמות דתיות בחיי אזרחים לא דתיים בניגוד לרצונם — לבין קיום דמותה הדמוקרטית של המדינה, בשתי דרכים. ראשונה, היא מציגה את המאמצים הפוליטיים של נציגי המפלגות הדתיות כאיסטרטגיה 'חינוכית'; לאמור, כצעד בל-יגונה, שנועד להיטיב עם חברה שאינה יודעת מה טוב בעבורה ומסרבת לו מתוך כוונות. שנית, היא מציגה את המאמצים הללו כשמירת הרציפות התרבותית של האומה בעבר ובהווה. מדינת ישראל נתפסת כמדינתו של העם היהודי בכל הדורות, ולא רק כמדינתם של אזרחיה בהווה, וכגילום משאת נפשם הרוחנית — ולא רק המדינית. על רקע זה, הפעילות הפוליטית של נציגי המפלגות הדתיות מופיעה כיונקת את סמכותה מן העם היהודי ומההיסטוריה היהודית, וכגילוי של אחריות לאומה. בכל מקרה, פעילות זו אינה נחשבת כניסיון להשליט נורמות דתיות על הציבור כדי להכשירו לדתיות, או כניסיון לשעבד את המדינה לצרכים הפרטיקולריים של האזרחים הדתיים.

אולם אין באמור בפסקה האחרונה כדי לחסום בעד עוצמת ההשפעה של ההיבטים האחרים הכלולים במסר הדתי על התלמיד, בעיקר אלה הנוגעים בריגושי העומק האנושי וביחסים הבינאישיים. מאחר ובמרכזו של המסר הדתי, בעיקר כפי שמסר זה משתקף בהבנת העממית של הבריות, נמצא מושג קיום הזיקה האתנית-מוסרית בהווה בין בני העם וקשר בעל אופי דומה עם העבר — היחס העקרוני למסר זה הוא חיובי וקיימת הכחשה של איומו

5 ראה: א' ברקוביץ, כוחה של ההלכה, ירושלים תשמ"א, מוסד הרב קוק, וביקורת על הספר: ע' שרמר, 'ההלכה וצרכי הדור', הארץ 16.10.1981.

על החיים הדמוקרטיים. אמנם דחיית המסורת היהודית עקב מגמותיהן הפוליטיות של המפלגות הדתיות הטוענות לייצגה, היא מעשה מצוי בפולמוס הבין-מפלגתי, אך אין בטיעון זה כדי להפיג את הזיקה האישית של היחיד למסורת התרבות, את חיובה בעיניו, ואת הצורך לחוותה. עדות לכך אפשר למצוא בממצאי המחקר הקובע כי "יהודי ישראל מרגישים מחויבות רבה לאופיה היהודי של החברה הישראלית, גם אם הם מעצבים באופן סלקטיבי את דפוסי שמירת המסורת שלהם. הם מאמינים שיש לכבד את המסורת בחיים הציבוריים, אך יחד עם זאת, הם ביקורתיים לגבי ה"סטאטוס קוו" בין דת ומדינה הקיים בישראל. ... לחברה הישראלית נטיה חזקה למסורת: וככל שהדבר נוגע לשמירת מצוות קיים רצף מ"המקפידים לשמור" מצוות ועד ה"כלל לא שומרים" מצוות, ולא הפרדה חדה בין מיעוט דתי לרוב חילוני".⁶ המחקר אמנם מראה, כי קיימת נטיה מסוימת לחייב את שינוי המצב הקיים בתחום החקיקה בנושאים דתיים,⁷ אבל אין בממצא זה להפריך את ממצאיו על מידת שמירת המסורת על ידי הישראלים; לאמור, אין לזהות את ההסתייגות מ'חוקים דתיים' עם הסתייגות גורפת מהמסורת.

המורה והמורשה הדתית

מחובתנו לזכור, שהשאלה על תוכן היחס הכולל למסורת היהודית המונחל לתלמידים, ועל הדרכים שבהם יחס זה מטופח על ידי המורים, טרם נחקרה. עובדה היא, שעד כה אף לא אחד מן המדענים הראשיים של מערכת החינוך יזמו מחקר בעניין זה — משימה מורכבת מאד מבחינה מיתודולוגית — וקשה להעלות על הדעת כיצד ניתן לתכנן את הלימודים בתחום לימודים ההומניסטיים, או לקבוע מדיניות בשאלת טיפוח התודעה היהודית של התלמידים, ללא ידיעה מהימנה ותקפה של הנעשה בתחום זה. בהעדר מידע בדוק, אין בידינו אלא למסור כמה מרשמינו האישיים ולהציע הכללות חופשיות שעלו תוך מגעים עם מורים בחינוך הממלכתי במשך תקופה ארוכה. ממידע אישי זה מצטיירת התמונה הכללית הבאה: יחס המורה למסורת היהודית בא לכלל ביטוי בהוראת המקצועות ההומניסטיים, בהתייחסויות אנכיות נוכח אירועי השעה, ובהזדמנויות הקשורות בחיי חברת התלמידים. לימודי תנ"ך, תושב"ע, היסטוריה יהודית וספרות עברית, מזמנים את התלמידים להתמודד בגישת המסורת לערכים ולרעיונות בעלי חשיבות בעיניהם, בין שהתמודדות זו נעשית בגלוי במסגרת של דיון כיתתי, בין בחיבור עבודות-בכתב או שהתמודדות נערכת בין התלמיד לעצמו.

הנושאים שבהם המורה בוחר לעסוק, השאלות שהוא מציב בהקשרים אלה, הערותיו לדברי המשתתפים וסיכומיו — ככל אלה התלמיד נחשף לגישתו האישית של המורה. הוא פוגש בה גם בתגובותיו של המורה לאירועי השעה הנוגעים באנשים דתיים, אנשי ציבור

6 ש' לוי, ח' לוינסון, א' כ"ץ, אמונות, שמירת מצוות ויחסים חברתיים בקרב היהודים בישראל, ירושלים תשנ"ד (מכון גוטמן למחקר חברתי שימושי), עמ' 1. ראה בעיקר פרקים 12, 15, 16.

7 שם, עמ' 88-93.

ומדינה ואנשי רוח. במקרים אלה, תלמידים רבים אינם מכחינים בין יחסו — החיובי או השלילי — של המורה לאנשים דתיים לבין יחסו לדת ישראל, והם נוטים להקיש מהתבטאויותיו השיגרתיות על אודות אנשים ועל גילויים הקשורים בדת בחיי היום יום, על תדמיתה הכוללת של הדת בעיניו — אף כי יחס אחר כלפיה עשוי להשתקף בהוראתו. התלמיד מגלה את עמדתו של המורה בתחום זה גם במהלך תיכנון ההיבטים האירגוניים של סדרי מסיבה או טיול: בכיתה שבה מצויים גם תלמידים דתיים עשויה להתעורר שאלת כשרות התקרובת או המזון המשותף בטיול, וסגנון התגובות של המורה לקשיים פרי הנסיבות עשוי להצטייר בעיני התלמיד כמבטא את עמדתו העקרונית. ככלל, גישתם הבסיסית של המורים אל המסורת היא כלנכס תרבותי לאומי יקר ובעל ערך עמוק; הם משדרים את העמדה, שיש להכיר את הנכסים הללו, להתמצא בהם ולהתמודד בהם באורח הוגן. המורים נמנעים מעמדה אפולוגטית: הם אינם משתדלים להגן על המקורות, או ליפותם, או להסבירם בדרך המעקרת את הביקורת עליהם. תחת זאת, הם נוטים להבליט הן את התכנים הקבילים בעיניהם, והן את אלה שאינם קבילים בעיניהם, ולהניח לתלמיד לקבוע את עמדתו האישית באופן חופשי. עם זאת המורים מגנים את הבורות, ובזים לתלמיד המתח ביקורת בוטה שאינה נשענת על ידיעה טובה של התוכן הנדון.

מידת האינטנסיביות של ההתייחסות מצד המורה להיבטים היהודיים של תכני הוראתו מותנית במידה רבה בטיב התמצאותו האישית בתרבות היהודית, ובמעורבותו הרוחנית בהם. נקודה זו היא 'עקב אכילס' של חלק ניכר מהמורים. כדי למנוע אי הבנה, עלינו למהר ולהוסיף, כי איננו סבורים שהיא קשורה במחויבותו של המורה לממש באורחות חיוניים את המסורת ולשמור את מצוותיה — טיעון העולה לעתים בפי עסקני חינוך דתיים. טיעון זה, לדעתנו, חסר שחר; אם אין למורה המשאבים האינטלקטואליים הדרושים לשם עירור למידה משמעותית, לא יעמדו לו דפוסי התנהגותו המוסרית, הדתית או האחרת. וכללית, כפי שגם הניסיון מלמד, אין לדעת בכירור מהו אותו דבר בהוראה — ככתחומי החיים החברתיים והבין אישיים האחרים — ששמירת המצוות עשויה לערוב לו בוודאות, אפילו בכל הנוגע לאופי היחסים שבין מורה לתלמיד. לעומת זאת אפשר לומר, שההתמצאות האישית, העניין האינטלקטואלי, הריגשי והאסתטי מצד אחד, והמעורבות הרוחנית במורשת היהדות (היונקת מהתמצאות זו וממקורות אחרים) מצד שני, הם תנאי הכרחי לגישה מעמיקה לתכני היהדות מצד המורה — עם זאת אין הם תנאי מספיק. ככתחומים אחרים, גם בתחומנו נודעת לגורמים שונים השפעה על תיפקוד המורה, למשל: לגילויי העניין מצד התלמיד, לאתוס החינוכי של בית הספר ומוריו, לציפיות ההורים, וכן לחוגו החברתי-תרבותי של המורה וקבוצות ההתייחסות שלו. מובן, אין בכל האמור להמעט ממשקל ההתמצאות בחומר היהודי; אדרבה, המורים עצמם מעידים שדעתם אינה נוחה מרמת ידיעותיהם במקורות המסורת, ובדרך כלל הם אינם מייחסים אותה להסתייגות עקרונית, כי אם לחוסר הזדמנות להכירם בדרך מעשירה ומשמעותית. בכך, בעצם, הם מפנים אצבע מאשימה לעבר מוריהם, שלא עלה בידם להציג הבנה משמעותית של היהדות, ואילו ההבנה המסורתית לא עמדה בדרישותיהם האינטלקטואליות והערכיות ולא סיפקה את רוחם. ביקורת כזאת יכולה לבוא רק מפי מי שיש לו עניין אותנטי בדברים שחסרונם

גורם לו מצוקה. וכך קורה, כבנושאים אחרים, שהמורה אשר ידיעותיו מוגבלות מכדי לטפל בנושא שלפניו – מדיר את עצמו ממנו. ואילו התלמיד – ששיקוליו הדידקטיים של המורה אינם גלויים לפניו – עשוי להסיק מאופי התייחסותו לחומרי המסורת מסקנות שגויות לגבי ערכם בעיני המורה.

שונים פני הדברים בכל הנוגע להתייחסויות האקראיות של המורה לדת ישראל אגב אירועי־שעה, אם כי יש מורים המוסיפים לביקורתם הסתייגות המבחינה בין המסורת לבין נושאה; כגנותם את המנהיגות הדתית על מה שלהערכתם הוא סילוף הערכים היהודיים המקוריים, הם משרדים את יחסם החיובי למסורת עצמה. לא נרחיב יותר בנקודה זו של עמדת המורים לנכסי התרבות היהודית ונשוב לנושאנו המרכזי. אבל נוסיף, כי נראה בעינינו שמימצאי המחקר על אזרחי ישראל, שנזכר למעלה, משקפים בנאמנות גם את יחסם של רובם המכריע של המורים לנכסים אלה.

גישה חלופית

על רקע הדברים שהעלנו, רצוננו עתה לטעון שנקודת המוצא של התייחסות המורים לשאלות הדת והמדינה בלימודי האזרחות בבית הספר הממלכתי אינה עמדה השוללת מכל וכל את הערכים והנורמות של דת ישראל; והטיפול בסוגיית ההפרדה בין הדת והמדינה ובסוגיית החקיקה הדתית דרך הפרזימה של מושג הדמוקרטיה ושל מושג כינון הממשל (הקואליציוני, כפי שחייבו הנסיבות הישראליות), אינו נובע מהסתייגות ממתן צביון יהודי למדינה. להערכתנו, מצב העניינים המתואר נובע מן העובדה שמערכת החינוך לא אמרה למורה את דברה בתחום זה, ובעיקר: אין בהקצאת הזמן שהיא מקצה לנושאנו כדי לאפשר התייחסות שיטתית לשאלת דמותה היהודית של המדינה. מתכנני הלימודים באזרחות נוטים לכבד בשיקוליהם את הפרספקטיבה המופשטת של תחום מדע המדינה, ואת עולם המושגים שבאמצעותו דיסציפלינה זו ניגשת לסוגייתנו, והם אינם שועים בעניין זה לעולמם הערכי של המורים ושל ההורים.

עתה תובן הסתייגותנו מהגבלת ההתייחסות לנושא "דת ומדינה" לשאלות היחסים בין הדת והפוליטיקה ובהפרדתן, בלבד. לדעתנו, אין להתמקד רק בהבנה המושגית של עקרונות המשא־ומתן המדיני בין כוחות פוליטיים שונים; ובוודאי שאין להסתפק בדיון על בעיית דמותה התרבותית־רוחנית של המדינה הלאומית בלבד, כפי שעולה מניתוח התכנית "דת הברה ומדינה" בסעיף הבא. קיים צורך לפתח גישה חלופית, המצביעה על צומת הקשרים בין כל הנושאים השונים הללו, ולהעמיד את הקשרים הללו במוקד לימודי הסוגיה. בנקודה זו אמורה הוראת האזרחות לצעוד צעד נוסף בלימודי מדע המדינה: לאחר הבנת ההיבט הפוליטי, כשלעצמו, ולאחר ההיבט הסוציולוגי התרבותי, כשלעצמו, עליה לרכז את מאמציה בניתוח ההשפעות ההדדיות בין שני ההיבטים הללו ולהצביע על רישומם על החיים האזרחיים בפועל. הדדיות זו חיונית להבנת הסוגיה בהקשרה הישראלי. ללא זאת, עתיד התלמיד להיקלע לשורה של אי־הבנות ביחס לאופיה הלאומי של הדמוקרטיה הישראלית, למשל בכל הנוגע למעמדם של אזרחים שאינם בני העם היהודי, חוק השבות,

או כללי הגיוס לצה"ל. גישה חלופית זו תובהר על רקע סקירת הפרקטיקה הנוכחית של הוראת הנושא.

ספציפית: סוגיית "דת ומדינה" בתוכנית הלימודים

כאמור, רק בבית הספר הממלכתי דתי נלמד הנושא כיחידה עצמאית "דת חברה ומדינה". בבית הספר הממלכתי הנושא נלמד במסגרת היחידה על המשטר בישראל. מסמכי ההסבר המבואיים לתוכנית הלימודים באזרחות, המיועדים למורה, אינם מגלים את העקרונות הקונספטואליים שעליהם התוכנית מושתתת. תחת זאת מחברי התוכנית מציגים את המטרות שהועידו להוראת הנושא. ברור, שאינן לזהות את המטרות המוצהרות של התוכנית עם העקרונות הקונספטואליים, שכן המטרות הן פרי שיקול הדעת שבו הופגשו העקרונות עם הערכה של הנתונים של אפשרויות ההוראה הריאליות,⁸ ובתורת שכאלה הן משקפות לא את ה'רצוי' בלבד, ואף לא את ה'מצוי' בלבד, כי אם הערכה על האפשרי.

בהעדר הצהרת עקרונות, עלינו לנתח את קו המחשבה על הטיפול בסוגייתנו בחינוך הממלכתי מתוך הצגת תכני היחידה על המשטר בישראל למורה. ניתוחנו נותן יסוד להשערה, שמחברי התוכנית צופים בסוגיות הדת והמדינה משתי פרספקטיבות ראשיות. במרכזה של האחת, שאלת הפרדת הדת מהמדינה כסוגיה במדע המדינה; אולם שאלה זו אינה נידונה דיון ישיר, והעקרונות המבססים את הדרישה הזאת אינם נושא ללימוד מקיף העומד בפני עצמו. תחת זאת התוכנית מציגה תכנים השוללים את ההפרדה בין הדת והמדינה בישראל על יסוד טיעונים על אופיה היהודי של מדינת ישראל. אבל גם נושא זה, אופיה היהודי של המדינה, אינו נדון במלוא היקפו וכעומד בפני עצמו, מאחר שאינו מופקד בידי הוראת האזרחות.⁹ הוא נידון אך ורק בזיקה לשאלת האופי הדימוקרטי של המשטר בישראל, והוא נעזר במושגים סוציולוגיים והיסטוריים.¹⁰ בבסיס הפרספקטיבה השניה עומדת שאלת משקלם של ערכים דמוקרטיים מול משקלם של ערכים יהודיים בעיצוב מדיניות החוק והשלטון במדינה. על דיון זה, הנוגע בשאלת דמותה של המדינה והחברה, נכפה הקשר-חשיבה מסוים: הוא נערך במסגרת החשיבה על עקרונות הממשל ובסדריו, השואלת את מונחיה ממדע המדינה משום שעניינה של הסוגיה שלפנינו הוא פוליטי

8 טעות נפוצה היא לזהות את המטרות עם מערכת העקרונות הקונספטואליים של תומרי הלימודים ועם הפרוטנציאל הפדגוגי הטמון בהם. לאמיתו של דבר, מטרות ההוראה נובעות משיקול-הדעת המביא בחשבון עקרונות-יסוד יחד עם הערכות-מצב. אשר על כן, הערכות אחרות של אפשרויות המודו: והתלימד עשויות להניב מטרות השונות מאלה המוצגות בתוכנית.

9 טרם נמצא מקום לשאלת יסוד זו בתוכנית הלימודים; יתכן שגישת מדינאי החינוך היא שהידיעות והעמדות של התלימד בתחום זה אמורות להתפתח בעקבות ההשפעה הכוללת של לימודיו בבית הספר, ובעיקר מלימודי ההיסטוריה (והציונות), המקרא והספרות.

10 פרק הציונות בתוכנית הלימודים בהיסטוריה קצר מלהכיל בירור מעמיק של הגישות השונות לשאלת אופיה היהודי של המדינה ברמת ניתוחים דוגמת אלה של אבינרי או של רביצקי. ראה: ש' אבינרי, הרעיון הציוני לגונוני, תל-אביב תשמ"ג; א' רביצקי, הקץ המגולה ומדינת היהודים, תל-אביב תשנ"ג (עם עובד).

כמהותו. עם זאת, בעניינים אלה התוכנית משקפת את הקונצזוס שלפיו "ערכיה של מדינת ישראל הם ערכים-ציוניים מזה וערכים של מורשת ישראל מזה"¹¹. ככלל, המשגת הלימודים בשאלות הדת והמדינה בדרך זו מקובלת על מתנכים רבים, חילוניים כדתיים, אף כי לא על כולם. מובן, אין הסכמה בקרב המורים באשר למידת ההפרדה הרצויה בין הדת והמדינה בישראל, ובעניין זה הם מתזיקים בדעות שונות. אבל שותפים הם לגישת התוכנית, לפיה הפרדת הדת מהמדינה אצלנו אינה זהה לשאלת ההפרדה בין הכנסייה והמדינה במדינות אחרות, וממילא לא סוגיית ההפרדה ואינה לעמוד במרכז הלימודים בתחום זה. רובם ככולם גורסים, כי על התלמיד לתמוך בשמירת אופיה הדמוקרטי והיהודי של מדינת ישראל, מתוך הבנה כללית של הוויכוח הציבורי על תוכנם של המושגים 'דמוקרטיה' ו'יהדות', ומתוך הזדהות עם אחת מהגישות המתגלות בויכוח זה. יש איפוא מקום להערכה, שהתוכנית לבית הספר הממלכתי רואה את תפקידה להכין את התלמיד להבין את הסיטואציה הישראלית בתוויה הכללית בלבד. את כוונותיה אלה היא משיגה הן בהתייחסותה לאופיה היהודי של המדינה ובמיגבלות שאופיה זה מטיל על אופיה הדמוקרטי, והן בדיוני-זוטא במוקדי קונפליקט ספציפיים בין הדת והמדינה, דוגמת הסוגיה של כפית אורחות חיים דתיים על אוכלוסייה שאינה דתית. בכל מקרה, התוכנית מבקשת להימנע ממיקוד הדיון בקונפליקטים החברתיים הספציפיים הנובעים מחילוקי הדעות ביחס לשאלות-היסוד הרחבות הללו. אין המתכננים סבורים, שעל התלמיד להכיר את השורשים הרעיוניים והערכיים של הקונפליקטים, אשר על כן אין הם מספקים למורה חומר רקע על התשתיות ההשקפתיות הנוגעות בעניין, או הדרכה דידיאקטית כיצד לעסוק בהשקפות אלה עם תלמידיהם.

כאמור, מאחר שתוכנית הלימודים הישראלית באזרחות לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי טרם הציגה יחידה משלה להוראת סוגיית הדת והמדינה, הנושא עולה לדיון חלקי אגב לימוד תהליכי המשא ומתן הקואליציוני להקמת ממשלה. הוא עשוי לעלות פעם נוספת בכיורן אופיה הדמוקרטי של ישראל; בהקשר האחרון, ההוראה הולכת בעקבות רעיון היסוד של הפרדת הדת מן המדינה ומציגה את יישומו המיוחד – המוגבל – במדינת ישראל. אבל אין בתוכנית לבית הספר הממלכתי כל הנחיה לטיפול שיטתי בפערים הקיימים בין ההפרדה המלאה ביניהן הנובעת מרעיון היסוד הדמוקרטי לבין נוסחתו הישראלית. פערים אלה עתידים להתברר כשהנושא יילמד בהקשר המשא ומתן הקואליציוני, אבל היבטי הנושא שידונו, ואיכות הבירור, תלויים בהתמצאות האישית של המורה בנושא זה. גם כאן כוונת התוכנית, שהנושא ישמש דוגמה בלבד למצב עניינים שבו יש לאחד מן הצדדים למשא ומתן עניין אידיאולוגי או אינטרס ספציפי שבסיפוקו הוא מתנה את הצטרפותו לקואליציה. בתורת דוגמה בלבד, תוכן העניין הזה, או ההנמקות לדרישתו, אינם אמורים להיות עיקר הדיון.¹² אין התוכנית מצפה מן הכיתה לשקוע בלימוד מקומה של הדת

11. השופט א' ברק, 'כבוד האדם כזכות חוקתית', דבריו בטכס לזכרו של י' הרצוג, 6.3.1994.
12. בהוראת הנושא "הקמת ממשלה" במסגרת לימודי האזרחות כחטיבת הביניים, הוצע למורה לנהל משחק סימולציה של משא ומתן כזה, כדי להעמיד את התלמידים בפני ההתנסות האישית בצורך לפתח

בחיים הציבוריים בישראל, ולא לעסוק בעקרונות הפרדת הדת מהמדינה, ובודאי שלא לתת דעתה בהעמקה על שאלת דמותה היהודית של המדינה. בעיקרו של דבר, המורה עשוי להתרשם שהתוכנית מבקשת שיתייחס לסוגיית הדת והמדינה בשיטחיות מסויימת; שיתן אמנם ביטוי להכרה בחשיבות הנושא ובנוכחותו בחיים הישראליים, אך שלא ירד לעומקו. בעיקרו, הספר "דת חברה ומדינה" לבתי הספר הדתיים הוא משאב תכנים ללא הנחיות מפורטות בדבר דרכי הוראתם. הספר מצביע על התכנים החשובים בעיני מתכנני התוכנית ויועציהם, אבל הוא מותיר למורה לגלות בכוחות עצמו את הפרספקטיבה הרעיונית שדרכה צופים המתכננים בסוגיית הדת והמדינה, שעל-פיה חיברו את סקירותיהם ושלאורה בחרו בסוגיות שבהן ראוי להעסיק את התלמיד. אין לספר מבוא המכריז על העקרונות המארגנים הללו, והצעת מסגרות דידקטיות חלופיות לאירגון ההוראה בדרך אחרת. גם חוברת "המדריך למורה", המלווה את החוברת העיקרית המשמשת ספר לימוד לתלמיד, אינה מציגה את הגישה באורח שיטתי ומובנה. היא פותחת במלים: "הספר בנוי על תפיסה שבאה להציג את מגוון הדעות וההשקפות בחברה היהודי... ביחס לשאלת הגדרת מהותו ועתידו של העם היהודי; הכוחות החברתיים שהתגבשו.. בהתאם לתשובות שנתנו לשאלות הנ"ל... ההסדרים הפוליטיים שנועדו לגשר על פני חילוקי הדעת של המחנות השונים...". אולם התפיסה הכוללת גופה אינה מוצגת כלל. תחת זאת המבוא ל"מדריך למורה" סוקר את הנושאים שבהם עתידה היחידה הלימודית לעסוק. בהמשכו, ה"מדריך" מארגן את התכנים המופיעים בחומר לתלמיד אירגון דידקטי, המקל על המורה לעמוד על מיבנה כל יחידה לימודית. לצורך זה הוא גם עורך את החומר במספר טבלאות, ומוסיף הסברי רקע, ובעיקר הוא מציג סיכומים של הרעיונות והתכנים המרכזיים של מרבית המקורות המופיעים בספר לתלמיד. סיכומיו אלה נועדו להודיע למורה (ובעקבותיה גם לתלמיד) לאלו רעיונות התוכנית מבקשת להסב את שימת ליבו, מאחר שהמאמרים הללו ניתנים גם לעיבוד שונה מזה שהתוכנית מציעה.

מיבנה הספר מציע למורה רצף נושאים הבנוי על פי עקרון של 'הלכה' ו'מעשה', או מטרה ויישומה. אין הוא אומר זאת, אבל כך הוא עשוי. הפרקים ההיסטוריים והאידיאיים משמשים מבוא ורקע העתידים לשמש את התלמיד בבואו להכיר את הדרכים שבהן המפלגות הדתיות והלא-דתיות פעלו נוכח בעיות מוחשיות בתחום הדת והמדינה. לאור פרקי המבוא הללו, יוכל התלמיד להיווכח שעמדות המפלגות ביחס לסוגיות הדת והמדינה הן יישום עקבי של גישות-יסוד אידיאיות עקרוניות, והמפלגות מופיעות כגופים המונחים על ידי שיקולים ערכיים-פילוסופיים. ראייה זו הולמת את הסטריאוטיפ הרווח שלהן בעיני חלקים נרחבים בציבור הדתי, וכן את מהות המאבק הבין-מפלגתי כהתמודדות רוחנית-רעיונית על השקפת העולם של האזרח. אפשר היה, כמובן, להבנות את הנושא באופן המבליט את המטרות של המפלגות הדתיות בתחום זה, ולאחר מכן לעבור לדיון באמצעים

עמדה גמישה ביחס לתוכניות של המפלגות שהם מייצגים במשחק, שאם לא כן לא יוכלו להקים ממשלה קואליציונית. גם המשחק ממוקד בתהליך ולא בתוכן הנושאים או התביעות של הצדדים למשא ומתן.

שדרכם הן מבקשות לממש מטרות אלה. הבניית הלימודים בדרך זו היתה פותחת פתח לדיון מעמיק בסיכויי האמצעים שנקטו להניב את הפירות המבוקשים, וכן בהישגים שהושגו בפועל על ידי השימוש באמצעים אלה. לדוגמה, האם מטרת המפלגות הדתיות בחקיקה בענייני דת היא להטמיע ערכים דתיים בתרבות המדינה, או שתכלית החקיקה בתחום זה היא לעשות את הערכים הללו פעילים בחיי האזרח שאינו דתי, ואז ניתן להיווכח בבעייתיותה: שכן לא זו בלבד שלא עלה בידה לקרב את היהודי החילוני אל מסורת החיים הדתית — היא אף עוררה עליה את רוגזו, ובמקרים רבים הדבר עלה במחיר של הסתייגות וניכור מצידו ממסורת זו. אולם אם מטרת המפלגות הדתיות מוצגת, לדוגמה, כיצירת תנאים המקילים על האזרח שומר המסורת לחיות את חייו בסביבה שאינה שומרת מסורת, כי אז הניתוח יראה שהאמצעים להגיע לתוצאות אלה עלו יפה במידה ניכרת.

התקדמות בדרך ביקורתית זו מביאה איפוא את התלמיד לחשיבה על יעילות הכלים להניב את התוצאות המבוקשות הלכה למעשה. ואכן הדיון בשאלות-היסוד, כיצד לבחון מטרות פוליטיות וכיצד להעריך את האמצעים פוליטיים שנבחרו למימושן, ראוי לעמוד ברום משימותיה של הוראת האזרחות. והנה, הבניית התוכנית בדרך שבה הוכנתה בידי מתכנניה, או בדרך החלופית שהצגנו, עודנה לוקה בחסר. טיעוננו הביקורתי הוא, ששתי התצורות הנזכרות מציגות את העמדה המדינית של המפלגות נתפסת כיישום נאמן של עקרונות-יסוד, ולא כפרי של שיקול הדעת המביא בחשבון לא רק את העיקרון, אלא גם את האפשרי בנסיבות הספציפיות. בדרך זו עלול המימד הדינמי והריאלי הפועל הלכה למעשה בתחום הפוליטי להתקפח.

המטרה הכללית של ההוראה, המצטיירת מן התומר למורה, היא לסקור בפני התלמיד את תחומי ההסכמה והמחלוקת בענייני הדת בין דתיים וחילוניים במדינת ישראל. תחומים אלה הם שאלת הגדרת היהדות כדת, כלאום או כתרבות; שאלת מטרות הציונות ביחס לארץ-היהודי של מדינת ישראל; המשמעות הדתית של הזקמת המדינה; מדינת ישראל כמדינת יהודים — סוגיית "מיהו יהודי" בחוק המדינה; המוסדות הדתיים במדינה: החינוך הדתי, הרבנות הראשית; החקיקה הדתית בתחומים שונים; ההלכה והמדינה המודרנית וחופש המצפון והדת. בכל אחד מן הנושאים הנזכרים, התוכנית מעמתת את גישת המפלגות הציוניות-דתיות עם גישות של מפלגות חילוניות שונות. במובן זה, התלמיד לומד להכיר את עמדתה או את מצעה של הציונות הדתית מול עמדת המפלגות החילוניות ביחס לכל אחד מן הנושאים שנזכרו למעלה. על שאלת המתח בין ערכי הדמוקרטיה לבין ערכי המסורת, כותב ה"מדריך למורה" כדברים הבאים: "קיימת הסכמה על הצורך בהיות מדינת ישראל מדינת 'מופת' או מדינה 'מתוקנת' המבוססת על אדני תורתה, הצדק והשוויון ללא אפליה על בסיס של מין, גזע ודת. קרי, ערכי הדמוקרטיה. הוויכוח בטוגיות שלעיל מתואר בחלקו בסקירה ג' ובעבודות 4–6 הנלוות לה."¹³ למרבה הפליאה, אין התומר מכיל הדרכה

13 ח' רגב ושי' מאיד, דת, חברה ומדינה — מדריך למורה, ירושלים תשמ"א (משרד החינוך והתחברות, האגף לתוכניות לימודים), מהדורת עיצוב לניסוי ולהצרות, עמ' 16.

שיטתית למורה כיצד להתמודד בשאלות אלה. הוא מזכיר אותן באופן כללי אגב הדיון במגילת העצמאות. הן חוזרות יותר מאוחר, ובמובלע, בדיון על הדת וחופש המצפון.

בין תוכנית הלימודים להוראתה

והנה, על פי עדויות המורים, אין מגמתה המתוארת של התוכנית עולה יפה. במקום לשמש כדוגמאות בלבד, הופכות שאלות הדת והמדינה לנושא עיקרי בכיתה, והוא זוכה לדיון פרטני — הכל בהתאם ליחסם של המורים לנושא. כל זה מחמת העניין והמעורבות האישית הגבוהה של התלמידים והמורים בנושאים אלה וחוסר נכונותם להסתפק באיזכור שטחי של הנושא כדוגמה בלבד לנושא מן הנושאים העולים לדיון במהלך המשא ומתן בין המפלגות להרכבת ממשלה. אין פלא בדבר, שהרי אחרי ככלות הכול, החקיקה בענייני הדת מגבילה את האזרח החילוני ומהווה ככמה מענייניה מיטרד יומיומי בחייו, ומטבע הדברים היא מעוררת את ביקורתו. כתוצאה מכך, נגרר הדיון הכיתתי בנושא הדת והמדינה אל השאלה על זכויות המיעוט לכוף את העדפותיו הערכיות על הרוב, והמורה מוצא עצמו חייב להתכונן לביורר שאלות שאינן כלולות בתוכנית. בעניין זה התוכנית משאירה את המורה בודד מול שאלות התלמידים ואינה מציינת אותו בחומרים שיסייעו בידו לנהל את הדיון ברוח עקרונית. על אחת כמה וכמה, שעה ששאלותיו של התלמיד הן גם תהיותיו של המורה, אשר גם הוא כתלמידו מוצא צורך ועניין אישיים לענות בהן.

הרגישות לנושאים אלה בבית הספר הממלכתי יכולה הייתה לשמש הזדמנות להתייחס לשאלת דמותה היהודית של המדינה. נושא זה כרוך במידה של קושי בעבור התלמיד שאינו רגיל בו ובבעיותיו, בהשוואה לשאלה העקרונית על זכות המיעוט להתערב בחיי הרוב השאלה האחרונה קשורה במושג הדמוקרטיה, ובמושגי הסובלנות והדו-קיום, והיא פחות מורכבת ופחות מביכה משום שהשקפת העולם ההומניסטית של בית הספר מייטרת אותה בדרך כלל. לא כן שאלת אופיה היהודי של המדינה. בעיני מרבית התלמידים, די בעובדה שאוכלוסית הרוב במדינה נמנית עם העם היהודי, ושפתה הראשית עברית, ושמידנתה מחוייבת לקיומו של העם היהודי, ליחד אותה כמדינה יהודית, והם אינם חשים בבעייתיותה של הגדרה זו, או בחוסר הנחת שהיא מעוררת באחרים. התלמיד מוצא עצמו בלתי-מוכן להתמודד בדרישות העולות מכיוון הדת, והתובעות הגדרה יותר רחבה של אופיה היהודי של המדינה. נמצא, שכאשר הנושא נידון בחסות המסגרת המושגית של רעיון הדמוקרטיה, כפויה על משתתפי הדיון פרסקפטיבה הממססת את משקלו המיוחד של הרכיב הערכי בנושא, היינו זיקתה של המדינה למורשה הרוחנית הלאומית.

כיוצא בזה, גם התוכנית לבית הספר הדתי שוקדת לכפות על התלמידים פרסקפטיבה הממססת את משקלו המיוחד של הרכיב הערכי האחר של הנושא, היינו זיקתה של המדינה היהודית לאופיה הדמוקרטי. היא מציגה לפניו את מושג הלאומיות בתצורתו הדתית השואפת לאחד את הזהות הפוליטית עם הזהות הדתית. יש בה ניסיון שיטתי להפנים בתלמיד צורה יהודית של מושג הדמוקרטיה השונה מצורתו המערבית של המושג, אשר מרוקנת במידה מסוימת את המושג ממשמעו המקורי והרווח. לפנינו עיוות הנובע ממגמת

ההוראה לפתח בתודעת התלמיד הבנות 'פרטיות' של מושגים מוגדרים. בדרך זו ההוראה מחמיצה את אחד מתפקידיה של ההגדרה: איפשר תקשורת משמעותית על הנושא שבהקשרו היא מובאת. במקרה שלנו, ההבנה ה'מתוקנת' של מושג הדמוקרטיה אינה עולה בקנה אחד עם משמעו המקובל. בהקשר זה אפשר להחיל על תוכנית זו את הכללתו של יורגנסמייר, לפיה גישתה משקפת "התעוררות זהויות פארוכיאליות, מקומיות, מבודדות וצרות-אופקים, המבוססות על קשרים דתיים ואתניים". שהרי לעומת מושג הלאומיות המערבי, המציין קשר בין אנשים חיים בטריטוריה משותפת, והמבוסס על האינטרסים העל-דתיים והעל-אתניים המשותפים להם, התפיסה הלאומית-דתית מדגישה קשרים היונקים מכוחם של אינטרסים תרבותיים ודתיים-לאומיים, ומכוח הזיקה הקבוצתית, האתנית או הדתית.¹⁴ בדרך זו התוכנית מסתירה מעיני התלמיד את הצורך להתמודד עם תפיסה אחרת של המדינה הלאומית, כזאת המעמידה על עליונות האינטרסים של הכלל על פני האינטרסים הפרטיקולריים של הקבוצות האתניות והדתיות. במקום גלגות לו, שהאינטרסים של הציבור הדתי אינם עולים בקנה אחד עם האינטרסים של רוב אזרחי המדינה, היא מעמידה את הדברים על ויכוח רוחני-אידיאולוגי בין גישות ציוניות שונות, כביכול היו האינטרסים נגזרים ישירות מן העמדה האידיאולוגית בלבד. בתוך כך היא נמנעת מלהציג תפיסה חלופית של מושגי הדמוקרטיה והלאומיות. ובעיקר, אין התוכנית עוסקת כלל בשאלה המעשית כיצד ניתן לגשר על פני האינטרסים של שני הציבורים, והיא משרדת את ההבנה שעל הציבור הדתי "לעשות את שלו", לאמור, לפעול למתן צביון דתי למדינה באמצעות החוק, ללא קשר לאינטרס של הציבור שאינרדתי או לתפיסתו את מושג המדינה הלאומית-המודרנית הדמוקרטית.

ואכן, מיד לאחר שהתוכנית "דת חברה ומדינה" מסיימת לברר את הוויכוח האידיאלי על דמות המדינה, היא עוברת לתיאור ולניתוח נושאים ספציפיים שבהם מתנגשים הדת והמדינה. הנושאים הללו מאופיינים בכך שהם מצביעים על קונפליקטים בין הדת והחיים המודרניים, יותר מאשר על קונפליקטים בין האינטרסים של הציבור הדתי לאינטרסים של הציבור החילוני. בכך התוכנית מאפשרת לתלמידים לבחון את שאלת אפשרותה העקרונית של מדינת תורה בחיים המודרניים. העתקת הדיון באופן זה אל המישור העקרוני, ככל שחשוב הוא, משמעה גם הסחתו מההקשר הפוליטי הקונקרטי — הוא ההקשר בעל המשמעות הרבה והמידית לתלמיד.

התלמיד כ'בעל-עניין' בנושא

נקודה זו מחזירה אותנו אל עניינו של התלמיד. הרעיון, שאין לרכז את השיקולים הדידקטיים רק בבירור התועלתיות החברתיות של תוכן הלימודים, או במהות נושאו על פי מושגי הדיסציפלינה שבה הוא קשור, הוא נחלת רבים ממתכנני הלימודים כיום. ברור

Juergensmeyer, M., *The New Cold War? Religious Nationalism Confronts the Secular State*, 14
Berkeley, Ca. 1993 (University of California Press), Introduction

לגמרי, כי לגורמים חברתיים ופוליטיים, ולא רק למדעני המדינה העוסקים בחקר הנושא והמעוניינים בהפצת גישותיהם, אינטרסים מובהקים בתוכן הידע הנמסר לתלמיד בתחום נושאנו, ובתוכן העמדות והגישות שההוראה מטפחת בו. לימודי האזרחות הם תחום נחשב בעיני מדינאים המעריכים את ההזדמנות לתשומה אידיאולוגית בגיל בית הספר, ואכן שתי התוכניות שלפנינו – הממלכתית והממלכתית-דתית – משקפות גישות שניתן לזהותן בנקל עם כיווני חשיבה פוליטיים. בתוכניות אלה ניכר חותמו של יעוץ מיקצועי בעל זיקה פוליטית מובהקת. אילו היה השיקול הפדגוגי – ולא הפוליטי – מכריע, כי אז היו הופכים התכנים הגודשים את התוכנית הממלכתית-דתית למוקד הלימודים בכיתה הממלכתית, ולהיפך: לימודי הכיתה הממלכתית-דתית היו מוקדשים להתמודדות בדגשי החומר שבתוכנית הממלכתית. נשוב לטיעון זה ונבסס אותו בסיום המאמר, וכרגע די לנו בהערה כללית זו על האוריינטציה הפוליטית של התוכניות.

הנה כי כן, גישתם של מתכנני הנושא יכולה היתה להיות יותר נדיבה בכל הנוגע להתחשבות בצרכים הנפשיים של התלמיד שעליהם עשוי נושאנו לענות. התלמידים מגלים עניין רב בסוגיות פוליטיות, וקיים ידע עשיר על התפתחות חשיבתם הפוליטית של צעירים, ועל עמדותיהם בשאלות פוליטיות ספציפיות, אף כי נדמה שידע זה לא תמיד עולה בקנה אחד עם הניסיון שנצבר בבית הספר הישראלי. אבל חשוב לציין, שרושם זה אינו מתועד במחקר שיטתי. מטרתו המרכזית של ספרה של א' איכילוב על עולמם הפוליטי של הצעירים, למשל, היא "לפרוש בפני הקורא את המסקנות העיון והמחקר שהצטברו במהלך השנים לגבי תהליכי עיצובן של אוריינטציות אזרחיות בקרב ילדים ובני נוער",¹⁵ אולם הספר כלל אינו מתאר את תוכן האוריינטציות הללו; ובעיקר, אין בו מידע על תפיסות פוליטיות ספציפיות של בני נוער בישראל.

לעתים קרובות קיים קושי לעשות שימוש בהכללות הטיפוסיות המופיעות בספרות המחקרית בתחום זה.¹⁶ עם זאת ידוע, שהתלמיד בבית הספר התיכון מגלה עניין ומקדם בברכה רבה את הדיונים בשאלות פוליטיות שונות. נושא הסכסוך הישראלי-ערבי היה תמיד מן הנושאים ה"מבוקשים", והרושם הוא שבכיתות רבות ההתייחסות לתהליך השלום היא כמעט דבר יום ביומו. כפי שראינו למעלה, תוכנית הלימודים באזרחות נוגעת בנושאי המפתח המעסיקים את החברה הישראלית, ובכל אחד מהם – למעט הנושא "יחסי עבודה בישראל" – התלמידים מגלים מעורבות גבוהה למדי.

הדיונים בכל אחד מהתחומים הכלולים בלימודי האזרחות נותנים בידי חלק מן התלמידים הזדמנות לבטא מחאה וביקורת מוסרית: מחאה כלפי מה שמצטיירים בעיניהם

15 אורית איכילוב, עולמם הפוליטי של ילדים ובני נוער, תל-אביב תשמ"ד (יחידו), עמ' 22.

16 ראה: איכילוב, שם, והביבליוגרפיה לפרקים 2 ו-9 בספר זה, וכן: Coles, R. W., *The Political Life of Children*, Boston 1986; Connell, R., *The Child's Construction of Politics*, Melbourne 1971; Furnham, A. and B. Gunter, 'Young People Political Knowledge', in: *Educational Studies* 13 (1987); Berti, A., 'The development of political understanding in children between 6-15 years old', *Human Relations*, 41, pp. 437-446

כעיוותים, עוולות וקיפוחים חברתיים, מדיניות בלתי נבונה או חסרת סיכוי להצלחה, או הגבלות בלתי מוצדקות על חופש הפרט. תלמידים אחרים, בעיקר בבתי הספר הדתיים, מוצאים בהם הזדמנות להביע את הסתייגותם ממה שבעיניהם היא פגיעה בדמותה היהודית המיוחדת של המדינה ובהצדקת קיומה. דיונים אלה משרתים גם את הצורך הנפשי של התלמיד בבסיסים המעניקים תחושות ביטחון ויציבות נוכח עולם סבוך, גדוש סתירות ובלתי ברור. מפרספקטיבה זו, חילופי הדברים בכיתה הם 'מסע חיפושים' אישי וקבוצתי אחר יסודות ברורים המהווים קרקע יציבה ונקודת תצפית מוגנת. יסודות כאלה מצויים לתלמיד במסגרות רעיוניות סדורות ושיטתיות, שנכוחותן רבה בעת לימודי האזרחות בכיתה; בעיקר במסגרות פשוטות לתפיסה ולהבנה. האידיאולוגיות החברתיות והפוליטיות מהוות מסגרות כוללניות ומקיפות ונוחות, ההולמות את צרכי התלמידים, ובתורת שכאלה הן כובשות את לבם. השיטתיות, הסדר, המליאות, הפשטות והנוחות – סגולות אלה של האידיאולוגיות קוסמות לתלמיד משום שהן מסדירות את המציאות הסבוכה שלנגד עיניו ופוטרות אותו מן ההתחבטות ומהספק. אולם תפקיד ההוראה לשחרר את התלמיד מאחיותן ומאשלייתן.

התלמיד והחשיבה האידיאולוגית

המשימה הנזכרת – לשחרר את התלמיד מאחיותן ומאשלייתן של האידיאולוגיות – מוצאת את צידוקה באיפיון כדלקמן: "לא כל לקט של רעיונות ואמונות הוא אידיאולוגיה. למעשה, אידיאולוגיה שואפת להפוך את החשיבה השקולה למיותרת. היא גוזרת איסור על הרפתקאות רעיונות; היא משמשת כתחליף להסבר. כיון שכך, היא מצמצמת את הידע שברשותנו ומכאן את תפיסתנו את המציאות הסוציו-פוליטית"¹⁷. האידיאולוגיות (ו"ו שרוקה) מכירה בקיומה של אנרגיה פוליטית הטמונה באדם, ומתייחסת לאנרגיה זו כלבעלת עוצמה להפעיל את האדם ולהניע אותו לפעולה. היא בונה עליה את פנייתה המגייסת, ובדרך זו היא מבקשת לרתום אותו למימוש עתיד אוטופי, או לפחות לפעולה נגד תביעות מסוימות מידידות של החברה. איפיון זה של האידיאולוגיות הוא חיוני לטיעוננו: שכן בשאלות בתחום היחסים שבין הדת והמדינה, האידיאולוגיה מאפשרת לתלמיד להסתמך עליה כדי להצדיק מחשבה או התנהגות המנוגדת לציפיות החברתיות או למצב הקיים. בתורת שכזאת היא מהווה לו בסיס עמידה יציב, שהכניסה אליו נוחה, שאכזריו וכליו אינם מורכבים מדי לתפיסה, ומנופי הפעולה שלהם נגישים. אשר על כן אפשר לראות את האידיאולוגיה כמערכת עוגנים קוגניטיביים המשרתת צרכים נפשיים מסוימים התלמיד.¹⁸

17 ק' פן וולפרן, סוד עוצמתה של יפן, תל אביב תשנ"א 1981 (מחברות לספרות) עמ' 262, במסגרת דיון על תפקודה החברתי של האידיאולוגיה ביפן.

18 השווה הגדרת האידיאולוגיה בספרה של איכילוב, הנזכר בהערה 16 לעיל, עמ' 47: "כמבנה שלם בעל עיקבות פנימית, שיש קשר וזיקה בין חלקיו, האידיאולוגיה מנסחת סדרי עדיפויות ואמות מידה מוסריות, ונוטה להתמיד ולא להשתנות בנקל". איכילוב רואה בחשיבה האידיאולוגית ביטוי ל"יכולת לישם אמות מידה ערכיות לשיפוט ולהערכה של מצבים קונקרטיים".

החינוך הפוליטי, הראוי לשמו, אמור לפרק את האידיאולוגיה מכוחה המרתק על ידי חשיפת מגננוניה בפני התלמיד, ועל ידי הצעת ניתוח ביקורתי תבוני שיוכל לשמש לה תחליף, ובאופן זה לשמר את האוטונומיה ההכרתית של התלמיד.¹⁹

התלמיד והחשיבה הפוליטית

אחת הדרכים להשתחררות מן האחיזה של הפרספקטיבה האידיאולוגית על נושאי הדת והמדינה היא הסטת הדגש מן ההקשרים העיוניים ההשקפתיים של הנושא אל הטיעונים העולים במהלך המשא ומתן לקראת כריתת בריתות בין מפלגתיות. אמנם אפשר למצוא קשר בין הטיעונים הללו לבין ההשקפות האידיאולוגיות, אבל קשה לראותן כגילויים של השקפות כאלה בלבד. ההסטה המוצעת עתידה לשנות את אופי הדיון בכיתה, את מערכת המושגים הפעילה בחשיבת התלמידים, ואת אמות המידה שעל-פיהן הם יעריכו את הטיעונים שלפניהם. עניינן של הסוגיות הפוליטיות הם נושאים מעשיים הנוגעים בחיים הציבוריים, והשוניים לרוב במחלוקת ציבורית, ושיש לנקוט בהם עמדה החלטית המובילה לפעולות קונקרטיות או להימנעות מהן.²⁰ מאפייני הידע של סוגיות אלה שונים ממאפייני הידע הנלמד במקצועות המדעיים. ההבדל הוא בכך שידע זה הוא מעשי, ותכליתו היא העשיה – ולא הידיעה בלבד. על כן יש מקום לבקש שתוכנית הלימודים באזרחות תדריך את התלמיד כיצד לגשת לחשיבה על סוגיות אלה, אלו שאלות עקרוניות לשאול, היכן לבקש להן תשובות, ומה לברר קודם שהוא בא לקבוע את עמדתו. על אחת כמה וכמה כאשר תוכנם של הנושאים העולים בסוגיות אלה משתנה עם הזמן שינוי צורני או מהותי, ותכני המידע שהתלמיד רכש בלימודיו מאבדים את חיוניותם המקורית.

הוראת סוגיות דת ומדינה מאופיינת דוקא במגמתה העיונית,²¹ מגמה שאין בה לפתח את החשיבה הפוליטית של התלמיד. היא מלמדת אותו לקרוא את המהלכים הפוליטיים לאור השקפות העולם של הצדדים ומערכות ערכיהם בלבד, ובכך היא מתעלמת ממשקלם של אינטרסים, אפשרויות חבירה אל אינטרסים החשובים בעיניהם של אחרים בנושאים שאינם ממין העניין הנידון, והיא גם אינה מלמדת את התלמיד לתת דעתו על ההשפעה היחסית של משתתפים אלה בהשוואה לכוחם של אחרים שבעמדתם תלויות ההחלטות. הגישה העיונית אינה מגלה לתלמיד, שאחרי ככלות הכול, נציגי המפלגות מביאים בשיקוליהם נושאים מתחומים שונים, ולא רק מן היסודות האידיאולוגיים של מפלגתם וממערכת ערכיהם

19 כמספר היבטים של נושא זה נגעתו במאמרי 'לבעיית ההערכה של חינוך אידיאולוגי', שדמות, צ"ג-צ"ד (אביב תשמ"ה), עמ' 130-141.

20 Newman, F. Oliver, D. W., *Clarifying Public Controversy*, Boston 1970 (Little, Brown and Co.), p. 12

21 דנתי בהבחנה בין החשיבה העיונית לחשיבה המעשית בכמה הזדמנויות. ראה, למשל: ע' שרמר, "ביח הספר על-פי 'היהדות של יחיד', בתוך: מ' בר (עורך), מחקרים בהלכה ובמחשבת ישראל, רמת גן תשנ"ד (אוניברסיטת בר אילן), בעיקר עמ' 52-55. וכן: O.E.Schremer, 'Breaking Through the Curriculum Theoretical Mode', *Journal of Curriculum Studies*, vol.23, 4 (1991), pp. 327-339

האישיים. שורה של גורמים הממלאים תפקיד בשיקולים אלה אינה זוכה להופיע במלוא כוחה בהוראה הקונבנציונאלית: לקחי הניסיון בעבר, ההערכה הכוללת על מצב המדינה, האפשרויות והסיכויים של תוכנית מפלגתם לצאת לפועל ברמת ההצלחה המשביעה רצון, צפיית ההתנגדויות שתוכניתם עשויה לעורר בקרב נציגי המפלגות האחרות, התחייבויות והבטחות לחברים במפלגה, וכיוצא באלה העניינים המשפיעים על שיקולי הדעת – ולא רק מסכת הרעיונות והעקרונות. בקצרה, על התלמיד-האזרח לדעת כי המרכיב הרעיוני ממלא תפקיד חלקי בלבד במסכת הגורמים המשפיעים על דרכו של המדינאי, ועליו להכיר את תפקודן של העדיפויות המפלגתיות והפרסונאליות במלוא משמעותן המעשית כגורמים המשפיעים על כיווני ההכרעות הספציפיות. האכזבה והתסכול של האזרח מאופן תפקודם של מדינאים אלה, שעה שהצבעותיהם אינן עולות בקנה אחד עם הצהרותיהם האידיאולוגיות, מקורם בתוכנית לימודים שהותירה בו רושם מוטעה על דרכי ההחלטה הפוליטית.

לימוד סוגיית הדת והמדינה יכול היה להתקדם במסלול שונה, אילו תוכנית הלימודים באזרחות הן בבית הספר הממלכתי והן בבית הספר הממלכתי דתי היתה מקדישה יתר שימת לב לתחום האמצעים הדרושים כדי לטפח הבנה פוליטית עכשווית. בחינוך הדתי, למשל, הדיון בדרכים המעשיות הלגיטימיות הפתוחות בפני חלק מן האזרחים במשטר הדמוקרטי להביא להגברת הזיקה של מדיניות הממשלה למורשה התרבותית, יכול היה להעלות בתודעת התלמידים את החובה להתייחס לנתוני ההווה, ולא רק לחזון העתיד. בהעדר דיון בשאלת המעבר מן הרעיון אל מימושו, אין בידי התלמיד לדעת האם מדובר על רעיון עתידי שימומש תודות לנס משמים, לפעולה הסברתית לשכנוע הציבור, או להפעלת אמצעים פוליטיים דיגמת חקיקה וכפיית האזרחים החילוניים למלא אתר הוראותיה, או לאמצעים אחרים שבכוחם לחזק את הוויית היהודית של המדינה. ועוד, התעלמות מהיבטים הפרקטיים של הנושא עלולה לעורר את זלזולו של התלמיד בקטנות אלה.

התוכנית המנחה את המורה להשקיע את מאמציו ביצירת מוטיבציה לרצות במדינה "יותר יהודית" כשאיפה עקרונית לגיטימית, מבלי להביא את השאיפה הזאת לבחינה מעשית של סבירותה ושל סיכוייה בפועל, מכשירה את הקרקע לדיון כיתתי תמים וילדותי, או לדיון קיצוני, חד משמעי ואידיאליסטי. כוללני. כיצד? ההתעלמות מהאילוצים הטבעיים במהותו הדמוקרטית של המשטר, או פחותם לכלל בעיות קטנות וזניחות, וניהול הדיון במישור העקרוני והאידיאלי בלבד, מעודדת את התלמיד לערוך את חשיבתו בדרך ההולמת נושאים עיוניים ומדעיים המופשטים מנתוני-ההווה קונקרטיים. חשיבה עיונית כזאת משיקה להלך-רוח אידיאלי, החובק עולם והמתנשא על אילוצי האדם, המקום והזמן. במידה רבה היא מעודדת את התלמיד לחשוב במונחים קיצוניים של "הכול" או "לא-כלום", ההולמת את החשיבה האידיאולוגית.

התלמיד והחשיבה הריאליסטית

על חשיבותה של הנקודה האחרונה העמיד א' רביצקי בשתי הזדמנויות, לפחות, שעה שעשה הבחנה זו למושג מפתח בניתוח הרדיקליזם הדתי והמשיחי במאה העשרים

ובניתוחו גישות שונות למושג השלום במסורת המחשבה היהודית בימי הביניים.²² בספרו, הוא דן בתגובת המתנגדים הקיצוניים של הציונות ובתגובת מחייביה הקיצוניים, בקרב האורתודוקסיה, נוכח הגשמת הציונות ביישוב הארץ ובהקמת ישות פוליטית – המדינה – שלא לוותה במימוש חזון הגאולה המשיחי. רביצקי שואל: "מה מעמדה של מציאות מקוטעת זו בתודעה הדתית ומהי הלגיטימיות שלה? האם היא חלק אורגני של השלם המיוחל או שמא אין היא אלא שבירתו וניתוצו של השלם? האם נגלית לעיניו ראשית האחרית, תחילת התגשמותם של היעודים הנבואיים, או שמא אין כאן אלא כגידה ביעודים הללו ועקירתם משלמותם המקורית?"²³ לאחר שניתח את העקרונות המונחים ביסוד הגישות הרדיקליות, רביצקי נותן ביטוי לצורך בגישה חלופית המבקשת את "המשמעות הדתית דווקא בתחומו של המימוש ההיסטורי, בהגשמה החלקית, הטרומה משיחית; דווקא כמה שהגשמה זו פותחת ומזמנת, מבטיחה ותובעת".²⁴ באופן דומה, בסיום דיונו בדגמים שונים של השלום בהגות היהודית בימי הביניים, הוא כותב: "עתה יש להקשות: מה כוחה ומה סכנתה של התביעה לשלמות, כשהיא עולה בתוך הוויה היסטורית שלא ניטלו ממנה המתחים, האינטרסים והאיבה, כשהיא ניצבת נוכח מציאות הטבועה כולה בחותמה של ההגשמה החלקית והמקוטעת? האם הדיון בשלום באספקלריה אוטופית, לאורו של חזון שלם, מגביר את כוחו ואת תביעתו הממשית במציאות פוליטית קונקרטי, או שמא עלול הוא לנטרל את תקפו הנורמטיבי של השלום, לעקר את תביעתו הממשית בזמן הזה? ... האם יעלה בידה של הפגישה היהודית עם ההיסטורי, הפוליטי והארצי, קודם לימות המשיח, לקיים מושג של שלום שאיננו בתחומו של המוחלט?"²⁵ אנו סבורים, שרביצקי מבקש שהתשובה תעלה מתוך עמדה מעשית, שבמרכזה שיקול-הדעת נוכח נתוני המציאות ההיסטורית המורכבת הנחווית, ולא מתוך העמדה העיונית המתבוננת, כשהוא כותב: "התשובה לשאלות אלה איננה חקוקה במקורות ההלכה וההגות, איננה חרותה על הלוחות".²⁶

ההדגמה הבאה לקוחה מתוך חוברת "המדריך למורה" המלווה את התוכנית "דת, חברה ומדינה". החוברת מציעה למורה להציג בפני התלמיד את "ההסדרים הפוליטיים שנועדו לגשר על פני חילוקי הדעת של המחנות השונים עקב ההסכמה על מטרות-על משותפות (בתקופת הישוב וכמדינה) ועקב ההבנה בהכרח שבקיום משותף במדינת יהודים של קבוצות שמחוץ לאותה הסכמה חברתית. ההסדרים הפוליטיים מבטאים מחד פשרה וויתור על חלק מן המטרות היחודיות ומאידך נתאפשרו הישגים והגשמה של המטרות המשותפות".²⁷ בחומר מובאות רשימות של הישגים דתיים בתחומים שונים, החל בכתי

22 א' רביצקי, הקץ המגולה ושאלת היהודים, לעיל, הערה 16; א' רביצקי, 'שלום', בתוך: א' א' כהן ופ' מנדס-פלור (עורכים), לקסיכון התרבות היהודית בזמננו – מושגים, תנועות, אמונות, תל-אביב תשנ"ג (עם-עובד), עמ' 493–504.

23 שם, הקץ המגולה, עמ' 11.

24 שם, עמ' 308.

25 א' רביצקי, 'שלום', הערה 22 לעיל, עמ' 502.

26 שם, שם.

27 דת, חברה ומדינה – מדריך למורה, הערה 13 לעיל, עמ' 1.

החולים ועד לצבא ולמטרה, וכן נזכרים חוקי האישות והחקיקה בשאלת מיהו יהודי, אבל אין כל התייחסות להסברת מושג הפשרה, תיאור של דרכי המשא ומתן להשגתה, וכיוצא באלה — נושאים המזמנים חשיבה פוליטית. תחת זאת התוכנית מפעילה את חשיבת התלמיד במישור העיוני: היא מקדישה מאמץ לזהוי עמדות ומקורותיהן במסורת, לאיתור העקרונות הדתיים המונחים ביסוד החוקים, להבנת דיונים משפטיים וכן התבטאויות פוליטיות. ממקורות אלה הפוליטיקאי מצטייר כפועל על יסוד הטקסטים והעקרונות הרעיוניים בלבד, ויישום העקרונות הללו בידי מצטייר כתהליך דדוקטיבי פשוט, ללא המורכבות המאפיינת שיקול-דעת מעשי. כיוצא בזה, אין שימת לבו של התלמיד מופנית לתופעה הרווחת כל כך בהקשר הפוליטי-מעשי — ההצבעה הטקטית, שאינה משקפת הסכמה עקרונית, כי אם שיקול טקטי בלבד.

טיעוננו הוא, שדרכה הנוכחית של תוכנית הלימודים באזרחות בטיפול בנושאים הנוגעים בענייני הדת והמדינה, הולכת בדרך הראשונה, העיונית, ולא בדרך השניה ההולמת את אופיו המהותי של התהליך הפוליטי. באופן זה, שיקולים המביאים בחשבונם אינטרסים של שלמות הקואליציה, למשל, שיקולים שבמהותם עשויים להיות שלא ממין העניין של הנושאים בתחום הדת והמדינה כשלעצמם, אינם מופיעים כלל בתוכנית. ממילא, הם אינם נלמדים לעומקם, חרף השפעתם המכרעת בקבלת ההחלטות המדיניות. אילו ניתנה בידי התלמיד ההזדמנות לקרוא פרטי-כולים, או קטעי פרטי-כל, מדיוני ועדות הכנסת, למשל, יכול היה לעמוד על תכניו ודרכיו של המשא ומתן הפוליטי — דבר שאין בידו ללמוד מתוך סיכומי דיונים או מתוך ההחלטות. היה עליו לקרוא תיאורים חיים של דיונים מעין אלה כדי לעמוד על מגמותיה של הרטוריקה הפוליטית ועל דרכי השכנוע היעילות. ולהכיר אותן בממדיהן הריאליים.

דוגמה ראשונה: 'הכפיה הדתית'

כדי לבסס את הטיעון העקרוני המוצע, נתבונן בשני נושאים העולים בכיתה תדיר במסגרת ההתייחסות לסוגייתנו: מושגי החקיקה הדתית והכפיה הדתית. ראשונה יש להציר, כי החקיקה הדתית אינה 'דתית', כשם שכפייה זו אינה 'דתית'; שהרי לא אנשי הדת הם המחוקקים את החוקים הללו, ולא הדת היא האוכפת אותם על האזרח. אפשר לומר על חקיקה זו שהיא 'דתית' רק בשני מובנים אלה: היא חקיקה הנובעת מדרישות הדת; והיא חקיקה שנועדה לממש ערכים הנחשבים על ידי רוב המחוקקים כערכים וכאינטרסים של אנשים דתיים. השימוש במונח 'כפייה' ביחס לחוקים אלה מבטא הסתייגות ומחאה כלפי חוקים אלה בפיו של מי שמכנה אותם באופן זה, ואין בשימוש זה לאפיין את מהותם הייחודית לעומת כלל החוקים. גם חוקי התחבורה, או החוקים בתחום הכלכלה או איכות הסביבה — כמותם ככל חוקי המדינה — נאכפים על האזרחים. היה מקום לביטויים 'תחיקה דתית' ו'כפייה דתית', במובנם כחוקים שיזמינם הם אנשים דתיים, אילו מקובל היה לכנות חוקים על שם יוזמיהם: חוקים 'עבודתיים', 'צמתינו' ו'ליכודים' על שם המפלגות שיוזמו את חיקוקם. כיוצא בזה, חוקים שנועדו לשרת בראש ובראשונה אינטרסים

של קבוצות מסוימות, דוגמת החקלאים, חברי הקיבוצים, או גימלאים, או הורי תלמידים בבתי הספר. חוקים כאלה אינם קרויים 'חוקים' או 'גמלאים' או 'חוקים' 'הוריים'. על התלמיד לעמוד על פשר הביטויים ועל תכליתם הריגשית ולעתים אף התעמולתית. בתוך כך הוא יבין, ש'חקיקה דתית' לאשורה, היא החקיקה הנעשית בתוככי המסגרת של הדת, ולא של המדינה, והיא הנעשית בידי המחוקקים בדת, היינו: כהניה, או מנהיגיה הרוחניים, או חסידיה. לעומת זאת, החקיקה הקרויה אצלנו "חקיקה דתית" היא חקיקה חילונית במלוא מובנה של המלה, באשר שהיא באה מידי של רוב בקרב המחוקקים שהם אנשים בעלי הכרה חילונית. במובן זה גם 'הכפיה' היא חילונית, משום שהיא באה מכוחו של רוב חילוני.

לפנינו דוגמה לערכו של הניתוח הסימנטי במקום שבו תגובות ריגשיות מתערבות בשיקולים ההכרתיים של התלמיד. מניתוח מעין זה נובע שהשאלות הביקורתיות על החקיקה הנזכרת ראויות להיות מופנות אל הרוב המחוקק, ולא אל יוזמיה בלבד, כאילו כוונות יוזמי החוק הכריעו, ולא תמיכת הרוב. מנקודת ראות חינוכית, הנושא הטעון ברור הם שיקוליהם של תומכי החוק — כדי שהתלמיד לא יתרשם, שהרוב נאלץ לתמוך בדרישות המיעוט מתוך חוסר ברירה, כביכול לא היה כלל רוב ולא עמד לו כוחו להתנגד לחקיקה המוצעת. לשון אחרת, נושא הדיון ראוי שיהיה מסכת הנימוקים שבזכותם ראה המחוקק לתת ידו לחיקוק החוק חרף הסתייגות רוב האזרחים וחרף הקשיים שחוקים מעין אלה עשויים היו לגרום לרבים. זאת השאלה המטרידה את התלמיד — כניעת הרוב למיעוט — ולא סבירותו של הרציונאל שבשמו תבעו יוזמי החוק את חיקוקו. מכאן שאין עניינו של הדיון הכיתתי ברציונאל שהונח ביסוד מצוות הדת או מישאלות הקבוצות הדתיות, אלא בטעמים ובנימוקים שבגינם זכו משאלות אלה לתמיכתו של המחוקק החילוני. על המורה להבין, שהפניית הקובלנות בתחום נושאי הדת והמדינה אל המפלגות הדתיות היא מוצא ריגשי לקושי, אבל אין בה להפיג את לחצה של השאלה העיקרית: מדוע נאותו מפלגות הרוב לקבל את דרישות המיעוט. מובן, פתרון הקושי טמון בהבנת המושג משא ומתן מדיני, כמבטא חתירה משותפת למציאת דרך לגישור על פני המחוייבויות המנוגדות של משתתפי הדיון, העשויה להביא למימוש מטרותיהם החיוניות ביותר.

דוגמה נוספת לעניין זה, בהקשר נושאי הדת והמדינה, היא תרעומת האזרחים כלפי תקנות והגבלות עירוניות, שמקורן בדרישות המיעוט הדתי. שוב, אילו התלמיד נתן דעתו על האפשרות שאדישות הבוחרים החילוניים כלפי הבחירות לרשות העירונית, והימנעותם מלמצות את זכותם לבחור גרמו לכך ששיעור הצבעתם היה נמוך במידה כזאת שהעלתה את הנציגים הדתיים להנהגת העיר, כי אז היו פני הדברים נראים בעיניו אחרת. ברור, אין בניתוח זה כדי לנמק את יזימת החקיקה מצד המיעוט, או כדי להצדיק אותה; אבל יש בכוחה להסביר את מצב־העניינים הבעייתי בעיני התלמיד. הכלל, תפקיד המורה לסייע לתלמיד לעמוד על מקורות תגובתו הריגשית — חוסר שביעות רצון, הסתייגות, התנגדות — לאירועים ולנושאים בתחום האזרחות, ולהביאו להבהיר לעצמו את פשר המצבים המעוררים בו תגובות שליליות באופן יותר מקיף ויותר מאוזן.

דוגמה שניה: השירות הצבאי של בני הישיבות

דוגמה פופולרית אחרת היא סוגיית השירות הצבאי. מתן הפטור מהשירות בצה"ל לבני הישיבות, או דחיית שירותם, הוא מן הנושאים הזמורים בעיני הציבור, ובעיני תלמידים בכיתות הגבוהות של בית הספר התיכון, ערב רישומם בלשכות הגיוס של משרד הבטחון לקראת שרותם הצבאי. הנושא אינו מופיע בתוכנית הלימודים, אך באורח בלתי נמנע הוא עולה בכיתה בהזדמנויות שונות. במרכזו — הביקורת על ההשתמטות מאחריות לבטחון המדינה, כביטוי לטפילותו של חלק מן האוכלוסיה בכל הנוגע לרווחת הכלל, על היבטיה המוסריים והבטחוניים.

בבית הספר התיכון הממלכתי-דתי,²⁸ הדיון מורכב למדי, משום שהתלמידים מביאים סידרת טיעונים ערכיים שבהם מנומקת הדרישה לפטור תלמידי ישיבות מהשירות הצבאי. ככלל, נימוקים אלה מדברים אל ליבם, באשר הם נוגעים ברובד העקרונות הבסיסיים שעליהם נשענת השקפת עולמם הדתית. לדוגמה, "זכות לימוד התורה עומדת לצה"ל במלחמותיו", "הלימוד מגונן על הלוחמים", "יש לשמור על הגחלת המפיצה את חומה למען כלל ישראל".²⁹ בבית הספר הממלכתי טיעונים אלה כמעט ואינם מוכרים. אם המורה מזכיר אותם, התלמידים דוחים אותם מכל וכל בנימוקים מוסריים, אמפיריים ולוגיים; אין להערכות הכלולות בהם אישור במציאות הבטחונית ובניסיון הצה"לי, והם חסרי בסיס מוסרי. מול טיעונים כאלה, המוצגים כמעוגנים באמונה שאינה טעונה הוכחה (ולכן גם אינה בת-הכחשה), מציגים התלמידים טיעונים מסוג דומה, הפטור אף הוא מחובת ההוכחה, אבל בכיוון ההפוך. למשל, שבזכות צה"ל איכות לימוד התורה גבוהה, או: "אילו שירתו כל ישראל בצה"ל שתי שבתות מיד היו נגאלין", "רצה הקדוש-ברוך-הוא לזכות את ישראל לפיכך נתן להם לשרת בצה"ל", ו"כל שאינו משרת בצה"ל מזבח מוריד עליו דמעות". אם הטענות הראשונים אינם צריכים הוכחה — אומרים התלמידים — מדוע יש להציג ביסוס לטיעונים האחרונים? המצוי בדרכי הפרשנות המרחיבה ובמדרש גם לא יתקשה לעגנם בפסוקים ובאמירות המופיעים במקורות. שרשרת הטענות הגורפת בזכות הפטור מהשירות בצה"ל אינה מצטיירת בעיניהם כעקבית, גם משום שנושאים אינם מוכנים להחיל את אמונתם בסגולות הצפונות בלימוד-התורה לגבי תחומים אחרים של חייהם ("מדוע הישיבות מבקשות לקבל תמיכה כלכלית מאוצר המדינה, ואינן בוטחות שלימוד-התורה ימלא את מחסורן?"; "מדוע אין החרדים סומכים על הזכויות שקנו בלימוד-התורה, ונעזרים ברופאים?").

28 ראה הערה 2, לעיל.

29 על תיפקודה של מטפורת הגחלת העיר רוטנשטרייך: "מדרך הטבע, המניע של השמירה על הגחלת מחדד את החושים, מקשיח, יוצר תודעה של עליונות, מביא להתגוננות ולהקפדה יתרה". ב' רוטנשטרייך, 'דיוקן הזמן', בספרו: עיונים במחשבה היהודית בזמן הזה, תל-אביב 1978 (עם עובד), עמ' 15.

בבית הספר הדתי הטיעונים הנזכרים מהווים קושי עקב דיאלקטיקה מעניינת. מצד אחד, חינוכם הדתי של תלמידיו מעודד בהם את ההכרה בתוקפו של הרעיון שקיים קשר בין מידת לימוד התורה בעם היהודי לבין מצב האומה. חינוכם גם שוקד לטפח בהם את העמדה, שלא די בקניי-המידה האמפיריים למדוד ערכן של אמונות; על כן הם מסרבים לראות חולשה בטיעונים האמוניים, נטולי ההוכחה האמפירית. מיתוס הגחלת ("יש לשמור על הגחלת המפיצה את חומה למען כלל ישראל") נוגע לליבם, משום שחינוכם מציג את בפניהם דימוי מעורר קנאה והערצה של תלמידי הישיבות החרדיות כדגם אידיאלי של מסירות ללימוד התורה ושל הקרבת הנאות העולם-הזה למענה, מסירות שאין בכוח רצונם שלהם להביאם אליה. אשר על כן, כמלאם את חובתם בצבא תלמידי בית הספר הממלכתי דתי ממלאים את מקומם של לומדי התורה החובשים את ספסל הלימודים בישיבות, ובכך הם גם פורעים את חובם הדתי האישי ומאזנים את החסר כהתנהגותם הם. גם התוכנה, שבשירותם בצה"ל הם מאפשרים לתלמידי הישיבות החרדיים להתפנות לתורה, מתמיאה להם. יש כמובן לזכור, כי תלמידים אלה מחייבים את לימוד התורה, הם עוסקים בו במסגרת בית הספר ובמסגרות בלתי פורמאליות, ומקדישים ללימודה חלק ניכר מזמנם החופשי מרצונם. נמצא, שהטיעון על חשיבות לימוד התורה ועל תרומתו לעם ישראל אינו זר לרוחם כלל. אולם מצד שני, חינוכם הדתי-לאומי של תלמידים אלה — בבתיהם, בסביבתם החברתית ובבית הספר — מחייב את השירות בצה"ל עד כדי ראייתו כמצווה דתית. גם בעיניהם נתפס הפטור מן השירות, או דחייתו, כהשתמטות מחובה אזרחית ומוסרית, כהטלת נטל הביטחון על חלק מן האוכלוסיה בלבד ללא הצדקה סבירה, ואף כגילוי לא מוסרי מצד תלמידי הישיבות המכניסים אחרים למצב של סיכון בטחוני למען שלומם. על רקע זה ברור, כי ההתמודדות בסידרת הטיעונים להצדקת שחרור בני הישיבות מהשירות הצבאי קשה עליהם יותר מאשר על התלמידים בבית הספר הממלכתי, קושי הכרתי וריגושי כאחד. מצב דילמטי זה מעודד כמה מן המורים לחמוק מנושאים אלה או להסיח אותם להקשרי בעיות אחרות, דוגמת השאלה, כלום יש הצדקה שהתרעומת הציבורית כלפי חלק מהאוכלוסיה הדתית תערער את היחסים עם האוכלוסיה הדתית כולה?

אנו שבים אל התיזה שהוצגה למעלה. מעניינה של הוראת האזרחות לחדד את חשיבתו הפוליטית של התלמיד ולהכשירו לנתח את העמדות השנויות במחלוקת כגילויים של שיקולים פוליטיים. בשתי הדוגמאות הנזכרות, משימת הכיתה היא להתחקות אחרי האינטרסים והערכים שהונחו ביסוד ההצדקות לשיקולי המחוקקים להטיל את חובת השירות הצבאי על חלק אחד מן האוכלוסיה, ולפטור ממנה חלק אחר. ומכאן, שלא רק מניעיהם של יוזמי החוק וקבילות נימוקיהם הם מרכז העניין, כי אם שיקוליהם של מי שתמכו בו — שיקולים שאפשר שמקורם במניעים ונימוקים אלה, אך אפשר גם שמקורם בטעמים אחרים שאינם מן העניין הנידון. יסוד חשוב בהבנה הפוליטית של התלמיד היא ההכרה שהווית החיים הפוליטיים אינה מסרבת לשילוב אינטרסים שאינם מן העניין הנידון בשיקולי-הדעת הפוליטיים ובהכרעות הפוליטיות. אם הבנה זו מלווה את הדין הכיתתי, כי אז ניתוח שיטתי של הרקע הפוליטי שמתוכו צומחת החקיקה היא משימה חיונית.

מעמד הנושאים הנילווים

כבר הזכרנו, שמערכת המושגים של מדע המדינה היא המנחה את לימודי נושאנו, ואף הדגשנו את הצורך לטפח בתלמיד את היכולת להתייחס אל בעיותיו דרך הפרספקטיבה הפוליטית והשאלות שהיא מעלה. אולם אין כל דרך לתחום את העיסוק בנושאנו להיבטי הפוליטיים בלבד. מחובתנו לקבוע עמדה לגבי הקצאת המקום והזמן לדיונים בשאלות ובנושאים נילווים שסוגיית הדת והמדינה מעלה בעקבותיה, והם נוגעים לאינוגעים בעניין המרכזי. בעייתיות זו אינה יחודית, כמובן, להוראת האזרחות. שאלות משאלות שונות צצות בקרב התלמידים גם במהלך העבודה בספרות, בהיסטוריה, למשל, ועל מתכנן הלימודים לקבוע את עמדתו ביחס להזדמנויות חינוכיות אלה. יש, לדעתנו, להבחין בין שאלות שבירורן ניתן להצדקה על רקע המטרות של הוראת המקצוע, לבין הצדקות שמקורן בשיקולים חינוכיים כלליים. במקרה שלפנינו, יש לעודד דיונים שבכוחם לפתח הבנות ועמדות הכלולות במטרות-היסוד של לימודי המקצוע. בירור טיבה של מחויבות התלמיד לקיומה ולשגשוגה של מדינת ישראל, הוא דוגמה לגישה זו. בכלל הכישורים, והשליטה במושגים, והידיעות השונות הדרושות לתיפקודו כאזרח, מצוי גם הצורך לדעת כיצד על האזרח לגשת לבחינת מחשבותיו על יעדי המדינה ועל מדיניות מוסדותיה. על הוראת האזרחות לתת בידו את הכלים הדרושים לו לבירור-עצמי זה — משימה שהוראת המקצוע אינה מזהה עם הכוונה לצקת בתלמיד עמדה תוכנית מסוימת כלפי יעדי המדינה או כלפי מדיניות ממשלתה. ברור, שאין המדובר בהוראה של תכנים, או ביציקת עמדה מסוימת, כי אם בפיתוח של יכולת בתחום זה.

בפועל, תוכנית הלימודים באזרחות הולכת בדרך שונה; היא חותרת להקנות לתלמיד קניי-מידה ערכיים לעריכת שיקוליו. בחינוך הממלכתי, הדמוקרטיה מוצגת כמערכת ערכים, ולא רק כצורת משטר; ברוח זו ניתן לדבר על 'האישיות הדמוקרטית' ועל 'גישה דמוקרטית' כמושגים שאינם מוגבלים למישור המדיני בלבד. ממילא, עקרונות הדמוקרטיה נחפסים כקניי-המידה לשם קביעת העמדה. בחינוך הממלכתי דתי ממלאת המחויבות להלכה תפקיד דומה. בדרך זו שתי התוכניות מקנות לתלמיד כלים לבחינת עמידתו מול המדינה, אך בפועל שתיהן אינן מציגות את הכלים הללו בהקשרן זה: התלמיד קונה את מערכת קניי-המידה המועדפת על המחנכים אגב עיסוקו בה ואגב ישומה לנושאים העולים בדיון הכיתתי. בחינוך הדתי, ההתייחסות לקונפליקטים בין דרישות ההלכה היהודית לדרישות ולצרכים המתחייבים מכות תנאי החיים הכלכליים, הביטחוניים וזומויניים במדינה מודרנית היא ההזדמנות שנבחרה להקניית התבחינים הנזכרים.

אפשר לעמוד על תהליך זה מתוך ניתוח היחידה: "זושבת כבעיה דתית". אין לטעות: היחידה אינה מיועדת לבירור שאלת ההגבלות על פעילות האזרחים ביום השבת, שנזכרה למעלה. תחת זאת היא עוסקת בשאלת האפשרות לנהל מדינה מודרנית לאור ההלכה, והיא כוחנת אפשרות זו בהקשר המדגים של השבת. סוגיה זו העסיקה את האליטה האינטלקטואלית של הציבור הדתי בשנותיה הראשונות של המדינה עיסוק עקרוני, שבמרכזו שאלת תיפקודה של מדינה מודרנית לאור ההלכה; נוכח האיסורים ההלכתיים

וההגבלות החלות ביום השבת. (לדוגמה, כיצד תוכל המדינה לנהל את קשריה המדיניים עם מדינות אחרות ביום השבת, לאור ההלכה האוסרת על השימוש בתקשורת אלקטרונית ביום השבת.)

דוגמה אחת לדרך הטיפול של התוכנית בקונפליקט שבין ההלכה לבין צרכי החיים במדינה מודרנית היא ייצור חשמל בשבת. התוכנית מסתייעת בתשובותיהם של הרב שלמה גורן והרב שאול ישראלי, המתירים את הפעלת תחנת הכוח בנימוקים הלכתיים שונים, והיא יורדת לפרטי נימוקיהם ומלמדת את תנאיהם להתרת ההפעלה של תחנת הכוח בשבת. טעמה, יש להניח, נעוץ בהכרה שעל התלמיד להיווכח שניתן לפתור את הבעיות בתחום זה במסגרת ההלכה, וכן שהיתרים אלה מכוססים על שיקול דעת הלכתי מובהק. על כן התוכנית גם מבליטה את המקורות שעליהם הרבנים מסמיכים את עמדתם. לצורך להרשים את התלמיד שהשיקולים הללו הם הלכתיים יש גם היבט אפולוגטי: מקורו בביקורת ה"חרדית" נגד הפסיקה ההלכתית של רבנים ציוניים-דתיים הנענית לצרכי הכלל במדינה. חביבה על ה"חרדים" הביקורת על רדידותה והעדר-מחויבותה של הדתיות הציונית להלכה. מטעם זה נוהג רווח בהוראה בבית הספר הממלכתי דתי כימינו להבליט את הזיקה למקורות ההלכתיים ואת ההתמצאות והידענות במקורות ההלכה הבלטה מופגנת במיוחד, המלווה אצל כמה מן המורים גם בגינונים, שלא היו רווחים בעבר.³⁰ היא שמה דגש על לימוד התכנים המרכזיים במאמרים אלה, ובעיקר היא משקיעה זמן בהכרת המושגים ההלכתיים ("אמירה לנכרי", "כלאחר יד", "הערמה" למשל), משימה התובעת זמן-הוראה יקר למרות שאינה בשום פנים תכלית הדיון. ובעיקר, ה"מדריך למורה" אינו מפנה את שימת הלב של המורה להנחות-היסוד ההשקפיות המונחות ביסוד פסיקתם של רבנים אלה: הכרתם במושג המדינה, היישות האחראית לרווחת אזרחיה, כקטגוריה הלכתית מחייבת; והיא גם אינה מצביעה על הטכניקה הפרשנית שבאמצעותה הרבנים פותרים את הבעיות שלפניהם, בהעדר התייחסות למושג המדינה המודרנית בספרות ההלכה של העבר. אולם, כפי שנראה,

בהיבטים החסרים הללו דוקא טמון הצידוק החינוכי של העיסוק בחומרים אלה. שאלות אלה מעסיקות את התלמידים גם כיום והן מציתות את התעניינותם בהלכה ובדרכי הסבתה ויישומה לבעיות הזמן בישראל. בעיני התלמידים השאלה נחשבת איפוא אקוטית, אשר על כן הם מעלים אותה בהזדמנויות שונות, ולא רק במסגרת לימודי האזרחות. אין פלא בדבר, שהרי יכולתה של ההלכה להנחות את החיים במדינה יהודית היא בעיניהם אבן בוחן לחיוניותה ולכוחה בכל הזמנים, והיא גם צידוק מכריע לתביעה להכיר בחשיבותה ולהישמע לה. התלמידים, כמי שנדרשים להשתית את חייהם על ההלכה, מבקשים תשובות המוכיחות בעליל את סגולותיה אלה. התלטת מתכנני הלימודים לדון בשאלות הדת והמדינה גם מפרספקטיבה זו מוצאת בעיניהם את צידוקה בסגולתו של הלימוד לצקת בתלמיד מחויבות כלפי ההלכה ומחויבות כלפי המדינה, שתי עמדות-יסוד

30 למשל, ריכזי העיון בקטעי מקורות מתוך צילומים מן המקור, למרות אי נוחות הכרוכה בכך; ציטוט מפורט מתוך הספרים עצמם, גם ללא צורך ענייני; או נשיאת ערימת ספרים שדפיהם מצויינים בסימניות לרוב, בידי המורה הזוטר, כמקובל בקרב הרבנים בלימודים בישיבות הגבוהות.

של החינוך הממלכתי-דתי, האמורות לשמש כלים בכחינת הדבר שכינינו למעלה: בחינת עמדת התלמיד כלפי המדינה ומדיניות ממשלתה. ברם, למגמה כוללת זו אורכת הסכנה שתהפוך כלי-שרת בידי תעמולת המפלגות: הקניית המושג "מדינת התורה" בהמשגתו בעיני מנהיגיה של הציונות הדתית – נושא שמקומו בהקשרי-עניינים אחרים דוגמת יישום הלכה בחיים המודרניים' (בלימודי ההלכה), או 'התמודדות היהדות הדתית בבעיות המדינה', או 'עקרונות המצע של המפלגה הדתית לאומית' (בלימודי הציונות, או ההיסטוריה היהודית של זמננו, ושמה אין לו כלל מקום בתוכנית הלימודים הרשמית, אלא אם כן היא מביאה גם את מצעי המפלגות האחרות ומעודדת את העיסוק בכולן כאורח ביקורתי).

ההורים

לא אמרנו דבר על עמדת ההורים בנושא הנידון, למרות שבראשית דברינו הצבענו על הצורך להביא בחשבון תכוננו את האינטרסים של כל בעלי העניין בחינוך הילדים. עוצמת ההשפעה של רציפות החשיפה לעמדות ההורים בבית, אינה מתירה למתכנני הלימודים להתעלם מהציפיות שתולים ההורים בהוראת נושאנו. אמנם החינוך בזמננו עומד יותר על ההפרעות לעבודת בית הספר שמקורן בהשפעות הבית והמשפחה, מאשר על התרומות החיוביות מצד ההורים לעבודת ילדיהם. אבל קיימות עדויות לכך, שתרומת הבית גדולה בתחום ההנעה ללימודים, לעיסוק האינטלקטואלי וליחס לתכני ההוראה הספציפיים, יותר מאשר לפיתוח הכלים המנטליים הדרושים לתלמיד.³¹ לתובנה זו יש חשיבות להוראת האזרחות, כתחום דעת שידיעות וערכים שלובים בו שילוב אורגני.

לא קל לעמוד על ציפיות ההורים, אשר – ככלל – נחשבים חרדים יותר להישגי ילדיהם בתחומי הידע הנחשבים חיוניים להתקדמותם ולניידותם החברתית. היבט זה ראוי לדיון בפני עצמו, ובהקשר הנוכחי אין בידינו אלא להציע מספר השערות הטעונות בירור נוסף. הורים בעלי מודעות פוליטית גבוהה עשויים לראות את הפוטנציאל הטמון בלימודי האזרחות לפתח אזרח-שותף בעיצוב מדיניות הממשלה; אחרים עשויים לראות במקצוע הזדמנות להכיר את דרכי הפעולה של השלטון, וללמוד להתגונן מפניו. ואילו הורים אחרים ימצאו בו מקור לעידוד התלמיד לחרוג מעולמו האישי והפרטי ומחוגו המידי ולגלות אחריות לענייני הכלל. אבל מצויים הורים, שהנושא אינו תשוב בעיניהם כלל, והוריהו בכלל "המשחקים ברעיונות" שבית הספר שוגה בהם, לטעמם, יתר על המידה. בקצרה, להורים

31 חקר הישגי החינוך ביפן מיחס להשפעת המשפחה משקל מכריע בפיתוח יחסו החיובי של התלמיד כלפי חוויות ביח הספר והלימודים. אין מחקר על החינוך ביפן, המוכר לי, שאינו מביא נתון בסיסי זה בהבלטה יתרה. ראה למשל: Shields, J. J. (ed.), *Japanese Schooling*, Philadelphia 1990 (The Pennsylvania State University Press), Introduction: Patterns of Socialization in the Family and at School, p. 4; Rohlen, T. P., *Japan's High Schools*, Berkeley 1983 (University of California Press).

שונים עשויים להיות אינטרסים שונים במקצוע זה, וגם כאן יש בכוחם להקרין את ציפיותיהם על ילדיהם בדרך התעניינותם בלימודיהם, בהתייחסותם לנושאים הכלולים בו ובתגובתם להישגים שאליהם ילדיהם הגיעו. ההערכה הרווחת בקרב המורים, שלהורים אין עניין בתחום האזרחות ולכן גם אין טעם לדווח להם ב"ערבי הורים" על התקדמות ילדיהם במקצוע זה, לא הוכחה מעולם. גם אין לדעת, מה ההורים לומדים מהימנעותם זו של המורים, אף כי יש להניח שחלקם מתייחס אליו כציניות.³²

סיכום

מכלל הנקודות שהעלנו במאמר זה רצוננו להבליט שתיים בלבד: הלך-החשיבה הפוליטי, שתוכנית הלימודים באזרחות אמורה לפתח בתלמיד שונה מיסודו מהלכי החשיבה של המקצועות העיוניים בתוכנית הלימודים. במקצועות אלה ניתנת הבלטה לדגם מחשבה ליניארי היוצא ממטרות ומגיע לאמצעים, הפותח בנתונים ומסיים בתוצאות, והגוזר מסקנות מתוך נתונים או ערכים. לעומת זאת החשיבה הפוליטית מאופיינת בשוקלנותה; ודילברטיביות זו קובעת לעצמה מהלכים השונים מאלה המוכרים לתלמיד מתחומי לימודיו העיוניים-מדעיים.³³ אולם התלמיד נוטה לשאול את דפוס החשיבה העיוני מלימודי המקצועות הללו ולהחיל אותו על גם על נושאי הלימודים באזרחות, משום שדגם החשיבה השוקלני אינו מוכר לו.

בלימודי האזרחות ניתנת לתלמיד ההזדמנות להכיר את החשיבה השוקלנית ולהתנסות בה. אילו הוזמן לשחזר את שיקולי הדעת הפוליטיים שביסוד מבחר הכרעות מדיניות, יכול היה לעמוד על משקלו המוגבל של המרכיב הערכי בשיקול-הדעת הפוליטי, ובעיקר, היה בידו לעמוד על אופיו הקונטקסטואלי של שיקול זה ושל קבלת ההחלטה הנובעת ממנו. בלימודי האזרחות יש בידו ללמוד להבין את נזילותו של השיקול הפוליטי, את אילו ציוויו לסוגיהם, ואת אפשרויות פיתוליו, השתנותו והפעלתו הקוניקטוראלית בצד מקורותיו הערכיים. ברור עתה, כי לא די להציג בפני התלמידים את הדעות השונות ביחס לנושא השנוי במחלוקת פוליטית, כבסיס להבנת ההחלטות שבהן נסתיים הויכוח; הצגת הדעות וצידוקיהן בלבד אינה מוסרת את העניין בשלמותו. יש להוסיף ולהצביע על משקלן החלקי של הדעות ושל הנימוקים בהכרעה הפוליטית עצמה, ועל משקלם של האילווצים, האינטרסים והערכים האחרים, גם כאלה שאינם ממין העניין במובהק, שהשפיעו על עיצוב ההכרעה הסופית. הוראת האזרחות היוצאת מנקודת-ראות זו, תטפל בשתי הסוגיות המדגימות שהבאנו בדרך שונה מזו שבה הולכת ההוראה הרווחת. לעומת זאת, תוכנית לימודים הגורסת, שהתלמיד עתיד לרכוש הבנות-יסוד אלה של הלך החשיבה הפוליטי מתוך נסיונו

32 מאכזב למדי, שטרם עלה בידי האגף לתוכניות לימודים במשרד החינוך לגייס את התמיכה הדורשה לשם עריכת מחקרים על גישות הורים ללימודי מקצועות שונים, ועל השפעת ההורים על השקעות ילדיהם בלימודי המקצועות.

33 על המאפיינים של שני דפוס החשיבה הנזכרים ראה הערה 21 לעיל.

במהלך חייו כבוגר, לאחר שסיים את חוק לימודיו בבית הספר, עלולה למצוא עצמה מתמיצה את תפקידה המהותי להכשיר בוגר זה לתיפקודו כאזרח נכון בדרך שיטתית ומבוקרת, ותחת זאת מפקידה את חינוכם האזרחי-פוליטי של תלמידיה בידי התקשורת. אין ספק, התקשורת ממלאת תפקיד-מפתח בחינוכם האזרחי של המבוגרים. אך יש בידי בית הספר להכין את תלמידיו לקראת מקורות חינוכם האזרחי כמבוגרים. כבר בעת העיסוק בבית הספר בסוגיות השנויות במחלוקת, ראוי להעמיד את התלמיד בפני מטרות הדיון בסוגיות אלה במסגרות אחרות. יש לחסנו בפני טיפולים לקויים בסוגיות אלה בתנועות הנוער, בתקשורת האלקטרונית והכתובה, בחוג הבית ובפגישות חברתיות. למשל, בביה הספר הוא יחשף לצורך לא הסתפק בהכרה או בכייטיבית של קשת הדעות, אלא להמשיך ולנתח את ההבדלים בין הדעות השונות, לעמוד עליהם בבירור עמידה ביקורתית, ולגלות את מערכת האינטרסים ומערכת הערכים המקופלת בהם, ולזהות את האמצעים הרטוריים שבאמצעותם מוצג השילוב בין השניים באופן המשווה להם את כוחם לרתק ולשכנע.

הנקודה השניה שנביא בהבלטה בסיכום זה, מבקשת לבטא את חוסר הנחת מן האופן שבו מטופלת סוגית הדת והמדינה בתוכנית הלימודים לבתי הספר הממלכתיים והממלכתיים דתיים כאחד. אנו גורסים, שהגישה המפקחת על הוראה הנושא בבית הספר הממלכתי-דתי, אינה הולמת את צרכיו. ומקומה בבית הספר הממלכתי; ואילו הדרך שבה נתפס הנושא בבית הספר הממלכתי עשויה לענות על צרכי התלמיד בבית הספר הממלכתי-דתי דוקא, וראוי היה שהיא שתנחה בו את ההוראה. התלמיד בבית הספר הממלכתי זכאי שתינתן בידו ההזדמנות לדון בנושא זה באורח שיטתי ומסודר, בעיקר משום שהוא מורכב וסבוך, שלוב בידע שאינו שגור בפי התלמיד, ונוגע בשאלות ריגשיות והכרתיות של הזדהותו עם המורשה הלאומית היהודית. מטעם זה, יש משום חוסר צדק לתלמיד להביאו על דרך הדוגמה בלבד, או רק בנושא משנה, או כאירוע בלימוד מושג הדמוקרטיה. הגדרת הנושא במסגרת לימודי המשטר מנטרלת, במידה רבה, את הסיכוי שתועלה בו שאלת אופיה היהודי של ישראל וזיקתה של המדינה למורשת התרבות הלאומית. אכן קיימת הצדקה מלאה למקם את הנושא בהקשר הלימודים של מושג המשא ומתן המדיני אבל לא די בכך ואין להסתפק בכך; דווקא בבית הספר הממלכתי יש לתת מקום יותר רחב לשאלת הקשר בין הנושא שלנו לבין שאלת אופיה היהודי של המדינה.³⁴

העמדות והערכים שהתוכנית "דת חברה ומדינה" מבקשת להבהיר לתלמיד בבית הספר הממלכתי-דתי אינן בשום פנים חומר חדש בעברו. במהלך לימודיו במקצועות שונים הוא נחשף פעמים רבות לעמדה התולה את זכות קיומה של מדינת ישראל בטיב זיקתה של המדינה למסורת התרבות והדת, או לשאלות המשמעות הדתית של תקומת מדינה ישראל. התוכנית "דת חברה ומדינה" מגבשת יפה את העמדה הציונית-דתית, מציגה את תשתיתה השיטתית ומתעדת אותה במקורות שונים; אולם עמדתה זו מונחת ביסוד המדיניות

34 הערכה שטרם נבדקה היא, שרוב התלמידים מוכנים לראות בנתון האתני-דמוגרפי עדות מספקת לאופיה היהודי של מדינת ישראל. (התבטאויות מדינאים בישראל, בויכוח על תהליך השלום, משקפות תפיסה דומה).

הקוריקולארית הכוללת של מערכת החנוך הממלכתית-דתית, וערכיה המרכזיים מופיעים פעמים רבות ובצורות שונות בהוראת המקצועות האחרים.

אין פסול בפריסת המשנה האידיאולוגית, בעיקר אם פריסה כזאת נערכת מתוך עמדה בוחנת וביקורתית; אולם מקומה בלימודי הציונות במסגרת המקצוע היסטוריה, יותר מאשר בלימודי האזרחות. שיבוצה בתוכנית לאזרחות עלול להסיט את דעתו של התלמיד מההקשר הפוליטי החי אל מישור החשיבה העקרוני-אידיאולוגי. בדרך זו דעתו מונחית לשיטוט בעולם הערכים והעקרונות, ומתירה לעצמה להתעלם מהסוגיות הקונקרטיות שבהן מתנגשות דרישות האזרחים הדתיים עם ערכי הדמוקרטיה. יתרה מכך: נתינת הדגש על ההיבט העקרוני והאידיאי של הנושא עלולה לעלות במחיר הבנת היבטיו הפוליטיים-הריאליים ובמחיר טיפוח ראייה מקסימליסטית שאינה שועה ללחצי השעה ואינה נוטה לפבד את האפשרי, כי אם את הרצוי בלבד.

סיכומו של דבר, התלמיד בבית הספר הממלכתי ראוי להזדמנות נאותה לעסוק בשאלת דמותה היהודית של מדינת ישראל באופן שיטתי ומתוך ביקורת המצב הקיים בתחום זה, ואילו עמיתו בבית הספר הממלכתי ראוי להזדמנות לבחון בכובד ראש את המתח שבין מורשתו הדתית והדמוקרטיה, אף הוא מתוך עמדה ביקורתית ואחראית.

