

המסקנה העולה מחקר החינוך ה"אזרחי" הרווח – שחינוך זה מעצים את הידע של התלמידים יותר משהוא מטפח הערכה לערכים ולמיומנויות דמוקרטיות – נעוצה בשני גורמים: במגבלות המאפיינות את תהליך החינוך והפעור בינו ובין תוכני החינוך מצד אחד, ובפעור בין תכנים אלה ובין המציאות הממשית מן הצד האחר. טענה זו מתבססת על מסקנה נוספת של חקר החינוך האזרחי, הגורסת כי לחינוך זה השפעה על המטען הערכי של התלמידים הזוכים לו, בייחוד כאשר הוא עומד בקריטריונים מסוימים ומתנהל באווירה מעודדת.²

למרות המסקנות הצנועות בדבר מידת האפקטיביות הערכית של החינוך ה"אזרחי", המאמר ממחיש שחינוך אזרחי המבוסס על עידוד תפיסה ביצועית נכונה של האזרחות ההתדיינותית יכול להיות אפקטיבי יותר ועשוי להניב תוצאות ערכיות ומעשיות טובות יותר. לאור זאת, המאמר מציע מודל חינוכי ערכי המקדם תרבות ביצועית התדיינותית פתוחה, כזו המטפחת תפיסת ריבונות אזרחית אמתית עוד משלב בית הספר; זהו המקום שבו התלמידים מבצעים את אזרחותם באורח יום-יומי, על בסיס תקשורת ואינטראקציות רציונליות החותרות להבנה של הרמיון והשוני ביניהם והגעה להסכמות, אגב סימון המחלוקות והעלאת דרכים להתמודדות אתן. מודל חינוכי זה מבוסס על מערכת ערכית ביצועית, המבנה את מציאות התלמידים תוך כדי למידה.

על רקע זה מצטרף המאמר למזהירים מדומיננטיות-היתר של המדינה בקביעתה של תוכני החינוך האזרחי באופן בלעדי. הוא מפנה את תשומת הלב לדילמות כבדות בנוגע לטשטוש הגבולות וההבחנות העקרוניות בין חינוך פוליטי לחינוך אזרחי. הוא גם מציג דילמות בדבר השימוש האפשרי בחינוך "אזרחי" בידי המדינה כדי לקדם חינוך פוליטי המתמקד בעליונות המדינה ומרכזיותה בחיי האזרחים, אגב הכפפת משמעותה של האזרחות למושגים של נאמנות ושייכות, המתיישבים עם משמעות זו. המאמר מזהיר מהפיכת האזרחות למסגרת השתייכות המבוססת על נאמנות שקודמת לתהליך הלמידה ומגבילה אותו, זאת במקום לטפח את האזרחות כסוכנות חברתית ופוליטית המבנה הסכמות הדדיות, כאלה המאפשרות מימוש עצמי אינדיבידואלי וקולקטיבי במסגרת פוליטית דמוקרטית. המאמר מצרף במעורבות החברה האזרחית

בתהליכי החינוך לאזרחות, אגב הפניית תשומת לב לצורך בעמידתם של ארגונים אלה בעקרונות יסוד בסיסיים הנחוצים להפיכת חינוך אזרחי לחינוך לאזרחות דמוקרטית אקטיבית ומודעת. אמנם המאמר איננו טוען שחברה אזרחית היא הפתרון האולטימטיבי להבטחת חינוך נאור, בייחוד נוכח צמיחתם של ארגוני חברה אזרחית שמרניים, אך הוא ממחיש שמעורבותם של ארגונים אלה, בכפוף לעקרונות יסוד התדיינותיים, היא ערוכה לחינוך אזרחי דמוקרטי אפקטיבי.

המאמר יטען שחינוך "אזרחי" שאיננו מאזן בין ערכי יסוד כלל-אזרחיים ובין קבלה ולגיטימציה של השונות האזרחית איננו חינוך אזרחי, גם אם הוא מוצג ככזה. הוא יטען שחינוך אזרחי נועד לקיים דיון מתמיד ומתחדש תדיר של המתחככים ביסודות האזרחות, אזרחות שהיא במהותה מסגרת אוניברסלית כוללנית ושוויונית, המבוססת על השתתפותם האקטיבית של חבריה בקביעת אזרחות חיהם המשותפים באמצעות דיונים וחילופי דעות, אגב שימור הכבוד ההדדי והשונויות השוויונית.³ המאמר גם ימחיש שחינוך אזרחי איננו חינוך להומוגניות רעיונית או ערכית, אלא הוא מבקש לפתוח את אפיקי הדיון והמעורבות האזרחית האקטיבית, החותרים להסדרת השונות כדי למנוע גלישה לאלימות ולאפשר רמת שביעות רצון מודעת גבוהה בקרב כלל האזרחים, יחידים וקבוצות. חינוך לאזרחות, כדי שיהיה ראוי לשמו, חייב להתבסס על אזרחות התדיינותית כמרחב של שונות ולא זהות, מעצם אופיו החברתי. כמו כן, ראוי שיהיה מבוסס על תפיסת אזרחות כמרחב של השתתפות אקטיבית, ולא על פסיביות כנועה לדגם צייתני של חיים קולקטיביים.

בחלקו הראשון של המאמר אעמוד בקצרה על התפתחויות מהותיות בתפיסת האזרחות. בחלקו השני אדון במשמעויות החינוך האזרחי הטוב הנובע מההתפתחויות בתפיסת האזרחות ואמחיש את הכלכול בין חינוך אזרחי לחינוך פוליטי, החותר לקידום תפיסות וערכים פוליטיים שאינם מתיישבים תמיד עם ערכים אזרחיים. בחלק השלישי אפרוש את מרכיבי האזרחות ההתדיינותית ואת

³ Amy Gutmann, *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton 1987 (hence: Gutmann, 1987); Stephen Macedo (ed.), *Deliberative Politics: Essays on Democracy and Disagreement*, Oxford University Press, New York 1999 (hence: Macedo, 1999); Nira Yuval-Davis, "The Multi-Layered Citizen: Citizenship in the Age of Globalization", *International Feminist Journal of Politics*, 1 (1999), pp. 119-136; James Banks (ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspective*, Jossey-Bass, San Francisco 2004; Orit Ichilov, "Pride in One's Country and Citizenship Orientations in a Divided Society", *Comparative Education Review*, 49 (1) (2005), pp. 44-62

Community, Simon and Shuster, New York 2000

² Finkel and Howard, 2005; Kazimierz M. Slomczynski and Goldie Shabad, "Can Support for the Market and Democracy be Learned in School? A Natural Experiment in Post-Communist Poland", *Political Psychology*, 19 (1998), pp. 749-779; Murray Print and Alan Smith, "Teaching Civic Education for a Civil, Democratic Society in the Asian Region", *Asia Pacific Education Review*, 1 (2000), pp. 101-109

מאפייניה. לצורך המחשת הסכנות הטמונות בשימוש בחינוך "אזרחי" לקידום פטריוטיזם מדינתי, המאמר מסתיים בניתוח קצר של המקרה הישראלי. מקרה זה מאפשר להאיר את ההבדל בין חינוך פוליטי שאיננו אזרחי לחינוך אזרחי שהוא פוליטי. חלק זה יעזור להמחיש את ההשלכות של מעורבות המדינה – משרד החינוך – על קביעתם של תוכני הלימודים האזרחיים, החוסמים חריגה מתפיסה לאומנית שוביניסטית,⁴ ואת כישלון החינוך ה"אזרחי",⁵ הבא לידי ביטוי בהידרדרות בעמדות הנוער בכל הנוגע לערכי הדמוקרטיה והאזרחות. הוא גם יסייע להמחיש כיצד הדגם החינוכי המוצג במאמר עשוי להיות חינוכי למתן מענה להידרדרות זו.⁶

התפתחויות בתפיסת האזרחות

שורשיה של האזרחות הם ביוון הקלסית.⁷ היא הפכה לתופעה בעלת משקל חוקי ופוליטי באימפריה הרומית, והתמסדה כסטטוס חוקי, המעגן זכויות פוליטיות רחבות, עם צמיחת המדינה המודרנית.⁸ מאז התפתחותו של דגם האזרחות בפוליס היוונית ועד היום היא עברה תמורות רבות, שעיקרן ביטוי בהתרחבות משמעותה ובמעבר הדגש מהיבטיה הפרוצדורליים אל היבטיה המהותיים.⁹ היבטים אלה מרגישים את השותפות וההשתתפות המלאה של כלל האזרחים בקביעת אופייה של המסגרת הפוליטית המשותפת וערכיה באמצעות דיון פתוח וענייני, המגביל את השלטת רצונם של בעלי הכוח בחברה על תכניה, תוכניותיה ועתידיה. אמנם תפיסה זו לא התממשה במלואה, אך אחד האתגרים הבסיסיים של המחשבה הדמוקרטית הוא ההתגברות על חוסר ההתאמה בין אזרחות שוויונית לפערים מעמדיים מצד אחד, ומתן מענה לקשר בין שונות

תרבותית וערכית ובין שוויון אזרחי מן הצד האחר.¹⁰ על רקע אתגרים אלה הפכה האזרחות המהותית למטפיזיקה של החיים הדמוקרטיים. אין בכך כדי להפוך את האזרחות לפרויקט אידאלי מחד גיסא או להמעיט בחשיבותם של ממדיה הפרוצדורליים או החוקיים מאידך גיסא. הוגים פוליטיים התייחסו לכיטיייה הקהילתיים של האזרחות, והדגישו את מערכת הנורמות והערכים המכתיבה את ההשתתפות בהכניית המסגרת האזרחית המשותפת. ג'ון פוקוק מאפיין את צמיחתה של קהילת האזרחים ככזו שהדיבור תופס בה את מקום הדם וההחלטות המשותפות את מקום הנקמה.¹¹ מכאן שהאזרחות מתבטאת בנכונותנו לכוון את מעשינו למה שנתפס כטוב בעינינו כקהילה פוליטית מגוונת ובה בעת מכילה. הוגים אחרים, ובעיקר משפטנים, הפנו תשומת לב רבה לאזרחות כמערכת הגנה מפני שרירותיות השלטון, ובכך הדגישו את היבטיה החזויים.¹² הוגים אלה מדגישים את תפיסת ה"לגאליס הומו" (אדם בעל זכויות) הרומית, אחד מביטוייה המרכזיים של האזרחות, המוצא ביטוי גם בפילוסופיה של הזכויות בימינו.¹³ תפיסת האזרחות כמבוססת על זכויות הורחבה כדי לכלול לא רק זכויות אזרחיות ופוליטיות, אלא גם זכויות חברתיות ואף קבוצתיות, זאת בייחוד במקרים של חברות רבות-תרבותיות, המכילות קבוצות אוכלוסייה ילידיות במדינות של מהגרים.¹⁴ אנו עדים לעיסוק בממדים הפסיביים לעומת הממדים האקטיביים של האזרחות ובהדגשתה של מרכזיות ההשתתפות בקביעת אופיים של החיים המשותפים של הקהילה הפוליטית כיסוד מוסד של האזרחות.¹⁵ כל המרכיבים האלה מהותיים לאזרחות. נוסף עליהם הולכת וגדלה חשיבותו של הממד ההתדיינותי שלה. ממד מרכזי זה טומן בחובו את הערכות הנדרשות

Guillermo O'Donnel, *Democracy, Agency and the State: Theory with Comparative Intent*, Oxford University Press, Oxford 2010

John Pocock, "The Ideal of Citizenship Since Classical Times", in: Gershon Shafir, *The Citizenship Debate: A Reader*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1998, pp. 2-31

John Rawls, *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York 1993

Engin F. Isin and Bryan S. Turner, "Investigating Citizenship: An Agenda for Citizenship Studies", *Citizenship Studies*, 11 (1) (2007), pp. 5-17

Thomas Marshall, *Class, Citizenship, and Social Development: Essays*, Chicago University Press, Chicago 1964; Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, Oxford 1995

Iris Marion Young, *Democracy and Inclusion*, Oxford University Press, Oxford 2000 (hence: Young, 2000)

4 טלילה ששון, "משרד החינוך פסל ספר לימוד באזרחות", *הארץ*, 18.4.2012.

5 ראו בפרק האחד עשר דיון בסיבות לכישלון זה. (הערות העורך)

6 Tamar Herman, *Democracy Index*, 2011 <http://en.idi.org.il/tools-and-data/guttman-center-for-surveys/the-israeli-democracy-index/> 23.04.2012

7 אריסטו, *פוליטיקה*, רסלינג, תל אביב 2009 (להלן: אריסטו, 2009); John Dunn, *Democracy: A History*, Atlantic Books, London 2005

8 John Pocock, *The Machiavellian Moment: Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition*, Princeton University Press, Princeton 1975

9 Gershon Shafir, *The Citizenship Debate: A Reader*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1998; Ronald Beiner (ed.), *Theorizing Citizenship*, State University of New York Press, New York 1995

לקיום ממדיה האחרים של האזרחות, זאת באמצעות הלגיטימציה שלהם בתהליך הברתי המבדר את מרכיביה וערכיה הרצויים.¹⁶ אזרחות כהתדיינות איננה מסתכמת בהגנה מפני השתקה או חוסר כבוד לעמדה מסוימת, אלא מדגישה את החשיבות שבהרגלת האזרחים להשתתפות פעילה ושוויונית בהגדרת אופיין של החברה והמדינה ובקביעת סדר העדיפויות שלהן. השתתפות זו נעשית באמצעות העלאת נושאים לדיון ובהכרעה בהם בדיון פתוח, שוויוני ומכיל, שנוסף על היותו מעוגן בחוק – הוא מרכיב יסודי של התרבות הפוליטית הרווחת. חשיבות ההיבט ההשתתפותי-התדיינותי של האזרחות נובעת מהיותו הערובה המרכזית להצלחת האזרחות כפרויקט פוליטי פתוח, המבוסס על כבוד הזדי, חירות ושוויון, והמחויב לקדימות ערכים אלה על פני ערכים אתניים או תרבותיים סגורים.

חשיבות האזרחות כהתדיינות נובעת מכך שהתדיינות משלבת תהליך ותוכן חינוכיים, המאששים את עצמם ומבנים את האזרחות כמרחב סוכסנטטיבי ביצועי המגלם את הפרקטיקה האזרחית בהתמדה.¹⁷ היא נשענת על מרכזיות ההכרה ההרדית של האזרחים בלגיטימיות של ההשתתפות שלהם בקביעת משמעותה של האזרחות, וזו מתגלמת בעצם ההתדיינות ביניהם על אופי החיים המשותפים ועל פתרון המחלוקות והסדרת השוני בדרכים אזרחיות ולא אלימות.¹⁸ האזרחות איננה אפוא ציווי חיצוני להתדיינותם של האזרחים, מסגרת חוקית הכורכת אותם יחד או תכנים תרבותיים פרימורדיאליים משותפים; היא מרחב התדיינותי אתי, המבוסס על עקרון ההכרה ההרדית, ההבנה וההסכמה שבמהלכו נקבעים עניינים אלה, כהשתקפות להסדרה מתמדת של השונות של אזרחים וקבוצות חברתיות כאחד ושל המאוויים החברתיים השונים שלהם.¹⁹ האזרחות המהותית מכילה את המאפיינים התרבותיים של כלל החברים בקהילה הפוליטית ומעגנת אותם בחוק על בסיס הסכמי, אגב יצירת מרחבים של ייחודיות לצד מרחבים של קיום אוניברסלי, על בסיס שותפות בהכרעות

בדבר טיב היחס בין מאפיינים תרבותיים וערכים שונים בקהילה. לפיכך, אופייה של האזרחות נגזר מאופי תהליך ההתדיינות, תכנון ותוצאותיו. חשיבות קיומה של חוקה או אוסף חוקים המארגנים את החיים הציבוריים, כיצירה מוסכמת המעניקה הכרה ומרחב ליחידים ולקבוצות המרכיבים את הקהילה הפוליטית באורח שוויוני, הופך יסודי לקיומה של הקהילה הפוליטית. יתר על כן, חשוב להדגיש שמערכת זו איננה אוטונומית ונפרדת מרצונותיהם של האזרחים, ואיננה יכולה להיתפס כקודמת לתוצרי התדיינותם התמידיים. חוקה היא תוצר של התדיינות האזרחים, כישויות חברתיות דינמיות, ואיננה יכולה להיקבע על בסיס המגביל את אופיים של משתתפי ההתדיינות המשותפת ואת זהותם, או את זכויות האזרח היסודיות שלהם כשוויים, חופשיים ולגיטימיים.²⁰ להתדיינות יש ממדים פונקציונליים, שמטרתם להביא להבנה הרדית בין האזרחים בכל הנוגע לחיים המשותפים ולחסום אפשרויות חלופיות, כמו אלימות או כפייה, כדרכים להסדרת חיים אלה.²¹ ואולם ההתדיינות וההשתתפות המלאה והשוויונית בהן ערך בפני עצמו, בכך שהן מבססות את ההכרה ההרדית בין האזרחים ומאפשרות תקשורת ביניהם על בסיס אתי.²²

האזרחות כהתדיינות נשענת על חופש המחשבה, זכות הציבור לדעת וחופש הביטוי. אזרחות כזו פותחת את הדרך לקיומם של דיונים פתוחים בכל נושא העומד על הפרק במישור הציבורי ואף הפרטי. דילמה מרכזית בתפיסת אזרחות זו היא ביסוסה כמסגרת אוניברסלית של השתייכות, העומדת מעל לכל מסגרת אחרת, לא כתפיסה מטפיזית סמלית או זהות פרימורדיאלית אתנית, אלא כמסגרת הכרחית ליכולתם של האזרחים לקיים את מערכות היחסים וההשתייכויות שלהם בלי שהדבר יגלוש למלחמת הכול בכול.

Sujit Choudhry (ed.), *Constitutional Design for Divided Societies: Integration or Accommodation*, Oxford University Press, New York 2008

Amy Gutmann and Dennis Thompson, *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press, Princeton 2004 (hence: Gutmann and Thompson, 2004); Archon Fung, "Deliberation before the Revolution: Toward an Ethics of Deliberative Democracy in an Unjust World" *Political Theory*, 33 (2) (2005), pp. 397-419

Archon Fung, *ibid.* 22

Ian O'Flynn, "Deliberative Democracy, the Public Interest and the Consociational Model", *Political Studies*, 58 (2010), pp. 572-589

Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York 1990

Axel Honneth, *Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory*, Polity Press, Cambridge 2007

Sharon Krause, *Civil Passions: Moral Sentiment and Democratic Deliberation*, Princeton University Press, Princeton 2008; Jürgen Habermas, *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, MIT Press, Cambridge 1996 (hence: Habermas, 1996),

חינוך אזרחי (טוב)

אחת השאלות החשובות העולות בדיונים בנושא חינוך אזרחי היא: מהו חינוך אזרחי טוב? בסוגיה זו שוררת מחלוקת לא רק בנוגע לשיטות הדידקטיות והפדגוגיות הראויות בחינוך אזרחי, אלא גם בנוגע לתכניו. עוד מימיו של סוקרטס, ששילם בחייו על שיטתו החינוכית, עולות שאלות בדבר החינוך המיטיבי לאזרחות ואופי האזרחות הרצוי והמתיישב עם תפיסה הומנית ושוויונית. נוסף על כך עולה השאלה האפלטונית בדבר הקשר שבין חינוך אזרחי לטיפוח השתייכות למדינה או לאומה. אין ספק שלאורך ההיסטוריה התפתחו תפיסות שונות של חינוך אזרחי. תפיסות אלה הושפעו מתאוריות פוליטיות שונות ובעיקר מהתפתחויות בתפיסת האזרחות. בעידן הדמוקרטי הופכות הדילמות העולות ממורכבות הקשר בין החינוך האזרחי לאזרחות לקשות יותר.²³ בהתחשב בהתפתחויות בתפיסת האזרחות ובמרכיביה, הראויים לעמוד ביסוד החינוך האזרחי, הרי שחינוך אזרחי טוב הוא חינוך חתרני, המטפח את המאבק המתמיד של המתחנכים כאזרחים כנגד חתירת המדינה לנשלם מריבונותם על חייהם. חינוך כזה מתחיל בתפיסת ריבונותם של האזרחים, המוכנים חברתית כשונים ומשתנים, על חייהם וגורלם במסגרות פוליטיות מוסכמות שאת אופיין הם קובעים באופן חופשי, שוויוני ומלא.

חינוך אזרחי אינו נשען על תפיסת האזרח כשייכות, אלא כבחירה מתמדת בין חלופות קונטינגנטיות. תפיסה זו מתבססת על שפה אזרחית דיאלוגיסטית ופתוחה, אשר מקדמת את ערכי ההתדיינות, ההשתתפות הפעילה והפתיחות, זו הסותרת היקבעות ערכית אפריורית.²⁴ חינוך אזרחי אמור לחנך לאזרחות, אזרחות שאינה בגדר פטריוטיזם עיוור למדינה ולקהילת ההשתייכות, אלא היא מושתתת על השתתפות אפקטיבית בדיונים, האמורים לקבוע את אופיים של מרחבי החיים המשותפים במישורים הציבוריים, להכריע במחלוקות ציבוריות ולהביא לרגולציה מוסכמת של השונות החברתית.²⁵ זהו תהליך חברתי דינמי של רפרודוקציה, הבנוי על בחינה מודעת ומתמדת של ערכי היסוד של החברה ושל המוסכמות המאפשרות את קידומם של ערכים אלה בדרך הטובה ביותר. מכאן שהקניית הערכים, הידע והמיומנויות הנדרשים להשתתפות פוליטית אפקטיבית במישורים אלה היא המשימה המרכזית של

החינוך האזרחי. השתתפות בדיונים פתוחים של כלל האזרחים, כאקט חינוכי ופוליטי כאחד, היא עמוד התווך העקרוני שהחינוך האזרחי אמור להתמקד בו. זהו תהליך חינוך המצמיח אזרח חופשי ומודע, המצליח להתעלות מעל מסגרות שייכות פרטיקולריות, כמו משפחה והשתייכות אתנית, בלי להתנתק מהן, כל זאת כדי לאפשר קביעת כללים אזרחיים אוניברסליים המתירים לאזרחים השונים, כיחידים או כקבוצות, לנהל מערכות חיים ייחודיות, אך גם משותפות, המבוססות על ערך השוויון.

מדובר בתהליך חינוך אקטיבי, המחויב ליצירת התניה הדדית חיובית בין תהליך החינוך לתכניו.²⁶ שלא כפי שסבורים מחנכים שמרנים, חינוך אזרחי איננו יכול להישען על התחייבויות ערכיות אקסיומטיות קדם-אזרחיות, המרוקנות אותו מאחד הערכים המרכזיים שלו – ריבונות האזרחים על גורלם מתוך חופש ושוויון.²⁷ חינוך אזרחי, מעצם הגדרתו, אינו מתיישב עם נאמנות עיוורת למסגרות השתייכות לאומיות, דתיות או אתניות המקדימות בחשיבותן את ההשתייכות האזרחית האוניברסלית, הדיפרנציאלית והשוויונית. אין פירוש הדבר שחינוך אזרחי איננו יכול להתיישב כלל עם נאמנות למסגרות כאלה. הכוונה היא לכך שחינוך אזרחי נועד לבסס מסגרת השתייכות-על, מסגרת אזרחית שקיומה הוא הערובה העיקרית ליכולת האזרחים לקיים את נאמנותם למסגרות הפרטיקולריות האחרות, בלי שזו תהפוך למלחמת קיום מתמדת בין הקבוצות השונות. השייכות האזרחית, שאופייה נקבע בידי האזרחים עצמם בתהליך התדיינות ממושך, היא המגשר המרכזי בין מסגרות ההשתייכות לזהויות השונות. רק באמצעותה ניתן לשמור על "שלום אזרחי" במסגרת פוליטית משותפת, שגם אם היא סובלת ממתחים ויריבויות, אלה הם מרכיב בתהליך הפוליטי הלגיטימי ואינם מסכנים את יציבותה או את עצם קיומה.²⁸

התניות ערכיות או תוכניות המקדימות את המעשה החינוכי או נכפות עליו יוצרות דיסוננסים קוגניטיביים בקרב המתחנכים, הפוגעים באמינות היסודית של תהליך החינוך והופכים אותו לבלתי אפקטיבי. חינוך אזרחי אמור לחנך לשמירה על ערכים דמוקרטיים ועל התמודדות מתורבתת עם מתחים

John Dewey, *Democracy and Education*, Dover Publications Mineola 2004 26

Galston, 2001 27

Chantal Mouffe, *On the Political*, Routledge, London 2005 (hence: Mouffe, 28

2005); Paul Muldoon, "The Very Basis of Civility: On Agonism, Conquest and Reconciliation", in: Will Kymlicka and Bashir Bashir (eds.), *The Politics of Reconciliation in Multicultural Societies*, Oxford University Press, Oxford 2008, pp. 114–135 (hence: Muldoon, 2008)

23 ראו דיון בפרק השנים עשר. [הערת העורך]

24 דן אבנון, שפת אזרח בישראל, מאגנס, ירושלים 2006 (להלן: אבנון, 2006).

25 Gutmann, 1987; Macedo, 1999 25

וקונפלקטים חברתיים. אין משמעות הרבר חינוך לכיבוד ערכים, אמונות ומסורות שאינם מתיישבים עם האוטונומיה הבסיסית של האזרחים, בייחוד נשים, ועם הריבונות המלאה של כלל האזרחים על חייהם וגורלם.²⁹ חינוך אזרחי הוא חינוך לרגישות מגדרית, גזעית, לאומית, אתנית ומעמדית. הוא איננו זהה לחינוך לאומי, בייחוד כאשר אין חפיפה בין השייכות הלאומית לשייכות האזרחית.³⁰ במקרים כאלה יש להשתית את החינוך האזרחי על עקרונות פלורליסטיים, המקדמים את השוויון באמצעות השונות. זהו חינוך לאזרחות דיפרנציאלית, שהמידה הטובה שלה היא כיבוד השונות השוויונית ועמידה באתגריה.³¹

היות שמדובר במציאות פוליטית המאופיינת בשונות, גיוון ופלורליזם תרבותי, לאומי, אתני ודתי, הרי שברוב החברות בעולם אין החינוך האזרחי מתיישב עם החינוך לערכים שאינם אוניברסליים, זאת בלי לבטל את השיבותן של מסגרות השתייכות צרות יותר.³² החינוך האזרחי אינו מבקש לפסול חינוך לערכים תרבותיים או לאומיים פריטיקולריים,³³ אך קבלת מסגרות אלה מותנית בכפיפותן לערכי החינוך האזרחי. חינוך זה אמור לעמוד מעל למסגרות ההשתייכות הצרות של קבוצות אזרחים שונות, בייחוד כאשר אלה אינן מכבדות זכויות אדם יסודיות, ולהציע דרכים להתמודד עם אתגרי הקיום המשותף במסגרת האזרחות המשותפת ובכלייה. חינוך אזרחי מחנך למסגרת האזרחית הרחבה ביותר הקיימת במסגרת הפוליטית שתהליך החינוך מתקיים בה. זהו חינוך שנועד להבטיח התפתחות זיקות הדדיות ודיונים אפקטיביים בקרב כלל האזרחים במסגרות וברמות שונות של האזרחות, לא כדי לבטל את השונות אלא כדי לממשה. המסגרת האזרחית הכוללת איננה מתעלמת מן ההכרה בזהויות ושייכויות צרות יותר, כפי שהמודל הרפובליקני הצרפתי

Eamonn Callan, "Citizenship and Education", *Annual Review of Political Science*, 7 (2004), pp. 71-90 (hence: Callan, 2004)

30 ראו בפרק הרביעי עמדה כמעט הפוכה לזו המוצעת כאן. [הערת העורך]

31 Iris Marion Young, "Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship", *Ethics* 99 (1989); Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, Oxford 1995; Etienne Balibar, "Paradoxes of Universality", in: David Goldberg (ed.), *Anatomy of Racism*, University of Minnesota Press, Minnesota 1992

Callan, 2004

32 Nira Yuval-Davis, "The Multi-Layered Citizen: Citizenship in the Age of Globalization", *International Feminist Journal of Politics*, 1 (1999), pp. 119-136

מנסה לכפות,³⁴ אך גם איננה מתבטלת בפניהן ואיננה משתעברת לשיקולים פריטיקולריים כאלה, כפי שמדגימים כיום המודל הבלגי או הלבנוני.³⁵ חינוך אזרחי הוא חינוך לא אפקטיבי אם תכניו אינם מתיישבים עם תהליך החינוך עצמו, ולהפך; מן הראוי שהמעשה החינוכי יהיה מחויב לתכנים שהוא חותר להקנות.³⁶ במקרים שקיימת סתירה בין תהליך החינוך לתכניו, מתערערת אמינות המעשה החינוכי ומתפתחת ספקנות ערכית, וזהו גורם הרסני בהקניית הערכים, הידע והכלים לאזרחות טובה. יתר על כן, חינוך אזרחי אפקטיבי מושפע ממערכת היחסים שבין התכנים הנלמדים ובין הסביבה החברתית והפוליטית שהתהליך מתקיים בה.³⁷ במקרים שחינוך אזרחי, הנשען על ערכים אזרחיים ראויים, מתקיים בסביבה חברתית או פוליטית הסותרת את אותם ערכים או איננה מתנהלת על פיהם, מידת האפקטיביות של תהליך החינוך נפגעת ונדרש מאמץ חינוכי גדול יותר כדי להגן מפני חדירת הסביבה החיצונית וערכיה לתהליך החינוך עצמו. כמו כן נדרש מאמץ רב יותר כדי להשריש אצל המתחנכים את ערכי היסוד האזרחיים הנלמדים, כתנאי הכרחי לקבלת אחריות לסביבתם ולניסיון לשנותה כביטוי לאזרחות אקטיבית.

מכאן שבחברות החפצות לקיים תהליך חינוך אזרחי אפקטיבי חייבות מסגרות החינוך האזרחי להיות מגוונות ורבות. המסגרת המרכזית של החינוך האזרחי היא בית הספר. לכן בית הספר איננו אפקטיבי אם הוא מתנהל כמערכת אינדוקטרינציה סגורה, שמטרתה להנחיל ידע וערכים סגורים ולשעתקם בתודעת התלמידים. בית ספר החותר לחינוך אזרחי טוב אמור להתנהל על פי עקרונות האזרחות המתדיינת ולספק מרחבי דיון המבססים את ההשתתפות האפקטיבית של התלמידים בקביעת ערכי היסוד של תהליך החינוך עצמו. תפקיד הצוות החינוכי אינו רק לספק מידע, אלא בעיקר להציג מודל לחיקוי בקרב התלמידים, למציאת דרכים להתמודדות עם שונות.

למרות חשיבותו של החינוך הפורמלי, אין להמעיט בערכן של מסגרות

Rogers Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, 34 Harvard University Press, Cambridge 1992; Joel Fetzer and Christopher Soper, *Muslims and the State in Britain, France, and Germany*, Cambridge University Press, Cambridge 2005; Joan Wallach-Scott, *The Politics of the Veil*, Princeton University Press, Princeton, PA 2007

35 Orit Ichilov, *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*, 35 Woburn Press, London: 1998

36 ראו בפרק השני ובפרק השלישי דיון בתהליכים הפדגוגיים המתרחשים במערכת החינוך הישראלית. [הערת העורך]

37 Audrey Osler, *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality*, Trentham Books, Stoke on Trent 2000

חינוכיות לא פורמליות, כמו מסגרות משפחתיות או קהילתיות, כנשאות מרכזיות של ערכי החינוך האזרחי.³⁸ היות שהאזרחים חיים במגוון רחב של מסגרות חברתיות ותרבותיות, חשוב לראות בהן חלק אינטגרלי של תהליך החינוך האזרחי. המשפחה היא מסגרת חינוכית מרכזית גם במישור הפוליטי, ולכן המודל החינוכי והערכים הפוליטיים שהיא מעבירה הם דגם מרכזי לחיקוי בקרב ילדים. מכאן שרמת הפתיחות החינוכית במשפחה והנכונות לקיים דינאים בנהלים ובערכים שחיי היומיום מתנהלים על פיהם הם מרכיב חשוב בחינוך לאזרחות ההתדיינותית. הכשרתם של הורים המכבדים את ערכי השונות והדיון היא מטרה מרכזית של מערכת החינוך הפורמלית.

טיפוח תרבות חינוכית אזרחית מקיפה כזו אינה משימה פשוטה. היא עשויה להישמע דמיונית, בייחוד במסגרות פוליטיות הנתונות במתח ושיש בהן מחלוקות עמוקות בין קבוצות אזרחים שונות. עם זאת, מאחר שהמעשה החינוכי הוא תהליך ארוך וממושך, ההחלטה על תכניו והתנהלותו יכולה להתחיל מהמסגרות הפורמליות של המדינה, ועם הזמן להתפשט למסגרות נוספות. התפשטות כזו מצליחה יותר ככל שתהליך החינוך האזרחי הפורמלי אפקטיבי יותר ומצליח לחנך לאזרחות טובה, המשתקפת בהתנהגות האזרחים הבוגרים בכל הקשריהם החברתיים, התרבותיים והפוליטיים. מכאן נובעת חשיבות האזרחות כהתדיינות.

מרכיבי האזרחות ההתדיינותית ומאפייניה

כאמור, תפיסת האזרחות עברה גלגולים רבים כ־100 השנים האחרונות. ניתן לדבר על התפתחות מתפיסה לגאלית-פורמלית לתפיסות סובסטנטיביות, המתמקדות בהיבטים ההשתתפותיים האקטיביים של האזרחות וכן בהיבטיה החברתיים. זהו מעבר מתפיסה שלילית ופסיבית של האזרחות אל תפיסה חיובית ואקטיבית שלה. תהליך זה מרחיב את משמעות האזרחות כמחויבות חוקית הדדית בין האזרחים למדינה ומחזיר אליה ממדים פוליטיים, חברתיים ותרבותיים. באמצעותו גם מורחבות הזכויות הכרוכות באזרחות מהמישור החוקי-משפטי למישור החברתי ומהרמה האינדיבידואלית לרמה הקיבוצית. להתפתחויות האלה חשוב להוסיף את הממד ההתדיינותי כממד מרכזי

38 שלמה רומי ומרים שמידע, החינוך הבלתי פורמלי במציאות מושגת, מאגנס, ירושלים 2007.

נוסף, שאמנם מצא ביטוי בהגות הפוליטית של שלהי המאה העשרים ותחילת המאה העשרים ואחת, אך לא הודגש דיו כמרכיב אינהרנטי של האזרחות. עוד אצל אריסטו הובלטה ההשתתפות בדינאים המכריעים את גורל הפוליס כעיקר משמעותה של המסגרת הפוליטית – המדינה – וכערוכה להמשך הישרדותה.³⁹ ההשתתפות הפוליטית הודגשה בהגות הדמוקרטית, אך זו קיבלה משמעות פרוצדורלית, במובן של הענקת קול בתהליך בחירות המתקיימות מדי כמה שנים, או בהתגייסות פוליטית, שהשתקפה בתנועות חברתיות או ארגונים אזרחיים. ההשתתפות האזרחית הדמוקרטית העיקרית נתפסה כמושגים מצרפיים (אגרגטיביים), כאוסף עמדות של הציבור, המכריעות את הכף לטובת עמדה מסוימת.⁴⁰ גם כאשר הודגש הממד ההשתתפותי האזרחי, הוא קיבל ביטוי שעיקרו פרוצדורלי וארגוני.

תפיסת האזרחות ההשתתפותית כהתגלמות של הליך פרוצדורלי חשובה, אך יש לה כמה חסרונות. כשבוחרים את האזרחות מנקודת המבט של החינוך האזרחי, לא די לציין שעל תהליך החינוך להיות מכיל וביקורתי, בייחוד בחברות שסועות.⁴¹ בהקשר זה עולות השאלות כלפי מה מופנית הביקורתיות ועל איזה בסיס עליה לבוא לידי ביטוי. יהיו שיטענו שכדי שחינוך ביקורתי יוכל להתקיים, יש צורך בערכים מסוימים שיאגדו יחדיו את מכלול האזרחים שהחינוך האזרחי אמור להיות ביקורתי כלפיהם.⁴² התשובה לאתגר הזה טמונה בעובדה שחינוך אזרחי איננו מתחיל מנקודת אפס בלתי מוגדרת. ערכי היסוד האזרחיים הקיימים יכולים לשמש נקודת מוצא חשובה לחינוך אזרחי ביקורתי כל עוד התהליך הזה מחויב להתדיינות ביקורתית בערכי היסוד הללו עצמם. ייתכן שערכים אלה אינם מתיישבים בהכרח עם עקרונות האזרחות המכילה ההתדיינותית או משמשים אמצעי לעקיפת הצורך בהתדיינות מהותית אמיתית. לפיכך על החינוך האזרחי להתחשב בעמדות האזרחים מבחינה מהותית, אבל לא כערכים מובנים מאליהם. החינוך האזרחי אמור לעודד דיון במקורות העמדות הללו ובסיבותיהן ולהעמידן בסימני שאלה ביקורתיים, האמורים להניע את האזרחים לכיוון של הסכמות על ערכים משותפים העומדים בקריטריונים של האזרחות המיוחלת.

39 אריסטו, 2009.

Iris Marion Young, *Democracy and Inclusion*, Oxford University Press, 40 Oxford 2000

Ian O'Flynn, *Deliberative Democracy and Divided Societies*, Palgrave 41 Macmillan, New York 2006

William Damon, "To Not Fade Away: Restoring Civic Identity among the 42 Young", in: Diane Ravitch and Joseph P. Viteritti (eds.), *Making Good Citizens*, Yale University Press, New Haven 2001, pp. 122-141

חיסרון נוסף של ההתייחסות למרכזיות ההשתתפות כמאפיין של האזרחות, הכולט בהגות המודרנית באזרחות ההשתתפותית, קשור להגש על השתתפות מוגבלת, בעלת נטייה המשמרת את האזרחים כישויות נפרדות, שאינן צריכות לצאת מהספרה הפרטית שלהן כדי להביע את עמדתן.⁴³ לפי דגם זה אמור כל אזרח לבטא את השתתפותו בהענקת קולו ביום הבחירות או במשאל עם ותו לא. דגם זה של השתתפות יוצר הבחנה בין רציונליות האזרחים כיחידים, החותרים כל אחד לממש את ייעודו ומטרותיו, ובין המקריות של ההכרעה הציבורית, הכוללת צירוף של קולות של אזרחים ומשתקפת בה. אין בו התייחסות לתהליך של גיבוש עמדה קולקטיבית רציונלית, הגשענת על התדיינות והרדיות בהחלפת דעות עד גיבושן של הסכמות משותפות, בלי להניח שהסכמות משמען קונפורמיות או היעדר מחלוקות. כפי שעולה מהספרות המקצועית בתחום התאוריה הפוליטית ותאוריות הפיוס, קונפליקטים ומחלוקות על ערכי יסוד חברתיים הסיים המרחב הפוליטי, והם חלק מהמציאות החברתית והפוליטית.⁴⁴

מכאן נובע חיסרון נוסף של תפיסה זו של ההשתתפות האזרחית, והוא מתבטא בהיעדר התייחסות למידת הלגיטימיות המוסרית של העמדה הציבורית. עצם ההגעה לעמדה בעלת רוב מקבלת ביטוי וחשיבות, על חשבון טיב ההכרעה ואופייה התוכני.⁴⁵ זהו חיסרון משמעותי, הגשען על ההנחה שאזרחים אינם מסוגלים לקיים דיון אובייקטיבי בסיבות להעדפותיהם הסובייקטיביות. ההשתתפות האזרחית הזו, הספקנית כלפי התהליך הדמוקרטי, מפנה אפוא את הזירה הציבורית להכרעות רוביות, הגם שאלה יכולות להיות תוצאה של מניפולציות ונסיבות מזדמנות או של רוב קבוע הגשען על שייכות פרימורדיאלית כלשהי. ההשתתפות האזרחית הזו נשענת על ספקנות בדבר תבונתם של האזרחים, ובעיקר בדבר יכולתם לקיים דיון ענייני בהעדפותיהם על בסיס מדדים מוסכמים מראש ואגב הסכמה שלא הכול חייב להיות מוסכם.⁴⁶ לכן היא מוותרת על ממד מרכזי מאוד של האזרחות, גם מתוך ידיעה שהכרעות רוביות פשוטות יכולות להישען על מניפולציות מזדמנות ולבסס יחסי כוח

Diana Mutz, *Hearing the Other Side: Deliberative versus Participatory Democracy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006; Young, 2000 43
Mouffe, 2005; Muldoon, 2008 44
Young, 2000 45
John Dryzek, *Discursive Democracy: Politics, Policy, and Political Science*, Cambridge University Press, Cambridge 1990; John Dryzek, *Deliberative Democracy and beyond: Liberals, Critics, Contestations*, Oxford University Press, Oxford 2000; Macedo, 1999 46

הנוגדים את עקרונות האזרחות המשתתפת עצמה. האזרחות כהשתתפות התדיינותית נשענת על הנחות יסוד חלופיות, המדגישות את הממדים המהותיים שלה. בכך היא מציעה גישה העונה לביקורתם של מצרדי הגישה ההשתתפותית-פרוצדורלית שתוארה לעיל. להדגשת ההתדיינות כמה סיבות, שמצאו ביטוי בהגותם של הוגים פוליטיים רבים מימיו של אריסטו ועד ימינו.⁴⁷ הסיבה העיקרית היא שהתדיינות היא עצם משמעותה של ההוויה הפוליטית המשותפת המשתקפת באזרחות השווה, שבלעדיה קיומו של מרחב פוליטי, וכן קיומה של האזרחות, מאבדים את משמעותם.⁴⁸ הישרדותה של ישות פוליטית לאורך זמן תלוי במימושה של האזרחות כהתדיינות אוניברסלית במשמעותם של החיים הציבוריים, המאפשרת הכרעות טובות בסוגיות ציבוריות העומדות על הפרק. ההתדיינות נותנת משמעות לאזרחים, כאינדיבידואלים בעלי העדפות, המסוגלים להסביר את מניעיהם לצד הצורך שלהם במשמעות. זו מתגלית תוך כדי האינטראקציה עם יחידים אחרים בחברה, בלי ליפול לתפיסת האזרח כסוכן חברתי שהווייתו קודמת למעשיו.⁴⁹ בהקשר זה חשוב להדגיש את הציבוריות הנובעת מהאינטראקציות בין מרכיבי החברה השונים: מרחב בעל קיום אוטונומי, הנחוץ לקיומה של אזרחות מהותית.⁵⁰ ציבוריות זו טומנת בחובה כמה מרכיבים עיקריים שראוי להפנות אליהם את תשומת הלב, ובהן האוטונומיה וההכללה, ההכרה ההדרתית השוויונית, התבוננות והאחריות, ואלה יפורטו להלן.

א. אוטונומיה והכללה

"אוטונומיה" פירושה שהאדם קובע חוקים לעצמו – חופשי מכפייה מצד משהו שאין לו שליטה עליו.⁵¹ הגדרה זו עומדת ביסוד האזרחות ההתדיינותית, משום שהיא מתמקדת בחשיבות קיומה של ההכרה העצמית והרפלקציה כמרכיבים

John Gastil, *Political Communication and Deliberation*, Sage Publications, Los Angeles 2008 47

Christian Rostboll, *Deliberative Freedom: Deliberative Democracy as Critical Theory*, State University of New York Press, Albany 2008 48

Judith Butler and Gayatri C. Spivak, *Who Sings the Nation-State? Language, Politics, Belonging*, Seagull Books, New York 2007; Fidelma Ashe, "The Subject", in: Fidelma Ashe et al. (eds.), *Contemporary Social and Political Theory*, Open University press, Buckingham 1999, pp. 88-111 49

Margret Somers, *Genealogies of Citizenship: Markets, Statelessness, and the Right to have Rights*, Cambridge University Press, Cambridge 2008 50

ישעיהו ברלין, *תחושת המציאות*, ספרית פועלים, תל אביב 1996. 51

מרכזיים של הסדר החברתי או הפוליטי, המעצבים אותו ומתעצבים באמצעותו. על פי תפיסה זו, האזרח הוא מטרה לעצמו לצד היותו שותף למערך חברתי השואף לשימור עצמי. הוא מתגלם בהיות האדם היוצר העליון של החוקים שהוא מציית להם, וכל זריגה מגורמה זו יש בה פגיעה באחד היסודות המרכזיים של האזרחות. השתתפות האזרחים ביצירת החוקים של עצמם היא מהות האזרחות, ולא רק מקור הלגיטימיות של החוקים. אזרחים הם אפוא אלה החיים על פי החוקים שהם עצמם יוצרים במשותף, משוחזרים מהתניות ומצווים, החיצוניים להווייתם המשותפת.

בעידן הגלובליזציה, מקצת ההתניות לקביעת החוקים הן חיצוניות לחברה ולמדינה. בכל זאת, האזרחות כהתדיינות משמעה התמודדות מודעת עם התניות אלה, המצטרפות להתניות פנימיות דינמיות המעוצבות בתהליכי סוציאליזציה ומאבקי כוח ושליטה. מכאן שחינוך אזרחי איננו מתעלם מהתניות מארגי העוצמה ומהמאבקים החברתיים, אלא מאתגר אותם באמצעות העלאת המודעות לקיומם ועידוד דיונים המציעים דרכים להתמודדות אתם.

הדרך הדמוקרטית לחקיקת החוקים היא באמצעות ההשתתפות הפעילה של כלל האזרחים בהליך קביעת החוקים, אשר משפיעים על יכולות הבחירה והפעולה שלהם.⁵² היות שחקיקת חוקים וקביעת כללים מתנות התנהגות ופעולת הדרה (exclusion) של כוחות חברתיים מסוימים או אינדיבידואלים מסוימים מתהליך קביעתם, יש בהם כדי להגביל את האוטונומיה והחירות שלהם כמרכיבים של החברה. ההכלה (inclusion) היא אפוא הצד השני של מטבע האוטונומיה בדינמיקה הפוליטית של האזרחות. היא מאששת את ערכי המוסר והאתיקה הנדרשים לאוטונומיה של האזרח, שהיא מטרה בפני עצמה, ולא אמצעי במערכת הנקבעת על ידי כוחות חברתיים אחרים, המדירים אותו מהתהליך. ההכללה אינן בה כדי לתבוע היטמעות. חשיבותה היא ביכולתה לשמור על השונות והאוטונומיה של הפרטים והקבוצות המרכיבים את הישות האזרחית.

תהליך ההתדיינות אמור להיות פתוח, שוויוני וחופשי, ולהתנהל באמצעות החלפת רעיונות ודעות עד הגעה להסכמות משותפות או להכרעות רוביות, הכפופות לעקרון הדינמיות של האמת החברתית.⁵³ מכאן שהציות לחוקים שאינם פרי יצירתם של האזרחים עצמם יש בו שעבוד המנוגד לאוטונומיה של כל אזרח ושל מכלול האזרחים. כמו כן, באי-שיתופם של אזרחים מקבוצות

Jürgen Habermas, *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, MIT Press, Cambridge 1996

53 ג'ון סטיוארט מיל, על החירות, מרכז שלם, ירושלים 2006 (להלן: מיל, 2006).

מסוימות – אתניות, לאומיות, תרבותיות או דתיות – ביצירת החוקים שהם אמורים להיות על פיהם, יש משום חתירה תחת אחד העקרונות המרכזיים של האזרחות. יש בכך גם מתן לגיטימציה לא רק לאי-ציות לחוקים, שהרי כל קבלה שלהם משמעה קבלת ההשתעברות לצווים חיצוניים, אלא גם למחיקת אפשרות להתפתחות פטריוטיזם חוקתי, המשמש מעין רבך פוליטי וחברתי בעידן של ריבוי תרבויות ושונות.⁵⁴

כשמדובר בחיים קולקטיביים המתבססים על עקרון הכרעת הרוב כאמצעי וכמכניזם פוליטי פרגמטי, עולה השאלה אם בציות של מיעוט מסוים להכרעת רוב יש משום השתעברות. קוצר הידיעה איננו מאפשר דיון רחב בנושא. למרות זאת, ניתן לומר שכשהרברים נוגעים למצב של הליך פתוח של התדיינות חופשית ושוויונית שבסופו מתקבלות החלטות, כפי שתיאר אותו רוסו בהצדיקו את תורת הרצון הכללי באמנה החברתית, אזי הציות לחוקים אין בו השתעברות לרצון שרירותי או לכפייה. יצירת חוקים או חוקות רצוניים בהליך התדיינותי רציונלי פתוח היא תרגום מעשי של ערך האזרחות.⁵⁵ לעומת זאת, כאשר החוקים נקבעים על ידי רוב חברתי קבוע המבוסס על שייכות רוחנית או אתנית נתונה מראש, או על ידי רוב כפייתי שאיננו בוחל באמצעים כדי לשמר את כוחו באופן בלעדי, הרי אין הם חוקים רצוניים של כלל האזרחים ויש בהם פגיעה יסודית במהות האזרחות. הכרעת רוב היא דמוקרטית כל עוד אינה נהפכת לדספוטיות רובי אוטומטי על בסיס אתני, תרבותי, ערכי או אחר, וכל עוד אין בה כדי לפגוע באוטונומיה של האזרחים המרכיבים את הישות החברתית או הפוליטית המשותפת ובהשתתפות המלאה והשוויונית שלהם בקביעת דרכי חייהם המשותפים. בהקשר זה הבחינה חנה ארנדט בין הכרעת רוב לשלטון רוב: הכרעת הרוב מתיישבת עם ההגות הדמוקרטית ונובעת ממנה, היות שההכרעה היא אקט חד-פעמי שהתומכים בו עשויים להשתנות עם הזמן; שלטון הרוב טומן בחובו שליטה ממושכת של קבוצת אוכלוסייה מסוימת, המשמרת את הכוח בידיה וחוסמת שינוי, דבר הסותר את עקרונות היסוד הדמוקרטיים אף על פי שהוא מוצג כדמוקרטי.⁵⁶

54 Jan-Werner Müller, *Constitutional Patriotism*, Princeton University Press, 2007 (hence: Müller, 2007); Andrea Baumeister, "Diversity and Unity: The Problem with Constitutional Patriotism", *European Journal of Political Theory*, 6 (2007), pp. 483-503 (hence: Baumeister, 2007)

55 Habermas, 1996; Müller, 2007; Baumeister (2007); Vivien Hart, "Constitution-Making and the Transformation of Conflict", *Peace and Change*, 26 (2001), pp. 75-135

56 Hannah Arendt, *On Revolution*, Penguin Books, Harmondsworth, pp. 164-165

3. שונות, הכרה הדדית ושוויוניות

הכרה הדדית שוויונית היא ערך בסיסי של האזרחות ההתדיינותית ולפיכך מטרה חשובה בכל תהליך חינוך אזרחי. לא זו בלבד שהיא עונה על צורך אנושי בסיסי וחשובה להתפתחות של האדם כסובייקט אזרחי, אלא יש לה גם השלכות ברורות על התפתחותה של קבוצת האזרחים. האזרח כסובייקט חברתי ופוליטי מתפתח במסגרות חברתיות שמהן מורכבת הרשת החברתית שהוא שואב ממנה את זהותו, מושפע ממנה ומשפיע עליה. מכאן שניתן להחיל את העקרונות של תהליכי ההכרה החברתית על תהליכי ההתדיינות האזרחית. ראשית בני האדם מכירים ב"אחרים חשובים" (significant others), אך איננו עוצרים כאן. הכרת "האחרים החשובים" היא צורך בסיסי בתהליך האינדיבידואליזציה, הגילוי והאשרור העצמי של בני האדם.⁵⁷ היות שבני האדם רוכשים את הכרתם העצמית בתהליך דיאלוגי עם אחרים, הכרת האחרים נעשית מרכיב מרכזי בהתהוות הזהות העצמית שלהם בספרה הציבורית.⁵⁸ על סמך דברים אלה ניתן לטעון לחשיבות הקשר הרציף שבין הביטחון העצמי, המבוסס על אהבת אחרים, הכבוד העצמי, המבוסס על הכרה משפטית במעמדו של הפרט מצדם של אחרים, וההערכה העצמית, המבוססת על מידה מסוימת של סולידריות מצד אחרים.

אִי-הכרה באחר כאדם וכאזרח, בייחוד באלה השונים ממך בערכי היסוד והאמונות שלהם, אינה אפוא רק היעדר כבוד, אלא יש בה גם פגיעה חמורה המביאה רבים לתחושת נחיתות כרונית ואף לשנאה עצמית.⁵⁹ דימויים נחותים לקבוצות חברתיות או אזרחיות לא מוכרות הופכים במרוצת הזמן למרכיב בלתי נפרד של ההווה החברתית; הם פוגעים בפגיעה חמורה לא רק במעמד האזרחי, אלא באוניברסליות של ערך האדם, שהיא יסוד מוסד של האזרחות במסגרת פוליטית מודרנית. יש בהם כדי לקעקע את היסודות המוסריים שהאזרחות נשענת עליהם ולהפוך את מאבקי הכוח לערך דומיננטי בחברה. הצורך הבסיסי הזה בהכרה איננו רלוונטי למישור הפרטי בלבד, אלא גם למישורים

הקבוצתיים.⁶⁰ מצבים של היעדר הכרה מביאים למאבקי הכרה. מאבקים אלה אינם נולדים יש מאין ואינם מבוססים בהכרח על עמדה אינטרסנטית-רציונלית. עמדה כזאת יכולה להיות תוצר של היעדר הכרה. מאבק חברתי או מעשי התנגדות יכולים לנבוע מהתנסויות בהפרת ציפיות הנוגעות לסוגיית ההכרה. ציפיות אלה קשורות לתנאים של היווצרות הזהות הפרטית, בהצביען על דפוסיים חברתיים של הכרה המאפשרים לפרט להכיר את עצמו כפרט אוטונומי בתוך סביבה חברתית-תרבותית. אם ציפיות נורמטיביות אלה אינן נענות מצד החברה, הדבר מוליד התנסות מוסרית המתבטאת בתחושה שהפרט או הקבוצה שהוא משתייך אליה אינם מקבלים את הכבוד שהם זכאים לו. פגיעה כזו יכולה להפוך לבסיס להתנגדות קולקטיבית, אם פרטים שונים מבטאים אותה במסגרת פרשנית אינטר-סובייקטיבית המוצגת כמאפיינת קבוצה שלמה. צמיחתן של תנועות חברתיות תלויה אפוא בקיומה של סמנטיקה משותפת, המאפשרת פירוש התנסויות אישיות של אכזבה כפוגעות לא רק באדם בודד אלא בקבוצה שלמה של פרטים.⁶¹

מדברים אלה עולה כי להיעדר ההכרה מצדם של אחרים יש השלכות על קבוצות חברתיות שלמות ולא רק על היחיד.⁶² ההכרה ההדדית קשורה קשר מהותי לתהליכי הקבוצות והאינדיבידואליזציה של האזרחים המרכיבים מסגרת פוליטית משותפת. לאזרח ה"אחר" יש תפקיד קיומי בלתי מעורער בהתהוותו של האדם כאזרח המודע לעצמו ולסביבתו, כזה המקבל את המסגרת האזרחית כמסגרת ההשתייכות העיקרית שהוא רוחש לה כבוד ורגש פטריוטי. ההכרה ההדדית הזו קיבלה ביטוי נרחב במגוון תאוריות של הפסיכולוגיה החברתית.⁶³ מקומה בתאוריות של הלאומיות והתהוות הזהות הלאומית נובע מהיותה צורך בסיסי בתהליך של עיצוב הזהות העצמית, אך השיבותה כהקשר האזרחי בחברות מרובות תרבויות או לאומים רבה אף יותר.⁶⁴

ההכרה ההדדית היא מרכיב חשוב באזרחות ההתדיינותית, היות שהצורך בהכרה נובע מאופייה הדיאלוגי של ההווה האנושית ומאחר שמשמעות הקיום החברתי והפוליטי המשותף נשענת על התקשורת בין חברי המסגרת האזרחית

Herbert G. Mead, *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, University of Chicago Press, Chicago 1934

Axel Honneth, *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflict*, Polity Press, Cambridge 1995 (hence: Honneth, 1995)

Charles Taylor, "The Politics of Recognition", in: Amy Gutman (ed.), *Multiculturalism*, Princeton University Press, Princeton 1994 (hence: Taylor, 1994); Franz Fanon, *The Wretched of the Earth*, Grove Press, New York 1963 (hence: Fanon, 1963)

Honneth, 1995 60

Ibid. 61

Drucilla Cornell, *Moral Images of Freedom: A Future for Critical Theory*, Rowman and Littlefield, Lanham, MD 2008 62

Henri Tajfel, *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge 1981 63

Edward Said, *Orientalism*, Penguin Books, London 1995 64

המשותפת.⁶⁵ בירור הזהות העצמית דרך האחר וכן בירור זהותו של האחר נשענים על קיומו של דיון פתוח המאפשר היכרות עצמית והדדית. הצורך בקיום דיאלוג טומן בחובו את קיום האחר כישות נפרדת ולגיטימית, אך כזו שאיננה קבועה ומהותנית.⁶⁶ בהקשר זה ניתן להבחין, בעקבות בוכר, בין יחסי ה"אני-אתה" ליחסי ה"אני-לו". הבדל זה נובע בעיקר מאפשרות קיומו של דיאלוג בין ה"אני" ל"אתה". בהקשר זה טוען בוכר: "אין אבות-הדיברות מביעים משהו קיים מחוץ להם. אלא אמירתם מקיימת. אבות-הדיברות נאמרים בישותו של אדם. נהגה הדיבור אתה, אף האני של זוג הדיברות אני-אתה נהגה עמו".⁶⁷ קיומו של דיאלוג טומן בחובו את קיומו של האחר, ועצם ההכרה באחר טומנת בחובה את קיום האני. ביחסים אלה קיים "מבנה של כתובת ותגובה".⁶⁸ זהו מבנה של שיחה מתמשכת, שהמשוחחים יכולים להחליף בו מקומות, לפנות זה אל זה ולענות זה לזה. סימטריה שוויונית זו, גם במיקום וגם באחריות, היא שנותנת ליחסים אלה את אופי ה"אני-אתה". התייחסותי אליך כ"אתה" מבוססת על הציפייה או הרצון שתתייחס אלי בצורה דומה. בכך מתבססת ההכרה כסוג של שייכות לעולם קטגורי משותף, שבמסגרת מדינית מתגלם באזרחות. הדיאלוגיות היא בבסיס הזיקה האנושית. לדברי בוכר,

הזיקה לאתה ללא חציצה היא. בין האני ובין האתה אין חציצת מושגיות, אין דעת-קדומה ואין מעשה דמיון, ואף הזיכרון גופו משתנה, מכיוון שחורג הוא מן הפרטות ונופל אל הכללות. אין בין האני ובין האתה חיץ של תכלית, של תאוה, של קפיצת-דרך; ואף הכיסופים עצמם משתנים והולכים, מכיוון שהם פורצים מן החלום אל התופעה. כל אמצעי – עכבה הוא. רק במקום שכלים ומערערים כל האמצעים-המחיצות שם מתארעת הפגישה.⁶⁹

החברה המודרנית חידדה את הצורך בשייכות ואת משמעות ההשתייכות. ההליכי הניכור החומריים והחברתיים כאחד הולידו את הצורך בהכרה מצדם של אחרים כביטוי להתמודדות עם הדחף לחד-ממדיות של הקיום האנושי.⁷⁰ בהכרה האינטר-סובייקטיבית טמונה החתירה האנושית הבסיסית להיפוש אחר משמעות קיומית משותפת.⁷¹ ההכרה מצדם של אזרחים אחרים היא, בין היתר, סיפוק הצורך הבסיסי במשמעות הקיום ושייכות לסדר חברתי ותרבותי מובן, הנקבע על ידי הקולקטיב מתוך שיתוף ושוויון. המסגרת האזרחית היא מרכיב סובסטנטיבי מרכזי ומתקיימת על בסיס אינטראקציות דיאלוגיות שוויוניות המאפשרות ללא הרף את הצורך בהכרה הדדית ממושכת.

ניתן להתייחס לכמה אופני הכרה המשפיעים על תפיסת האזרחות ההתדיינותית. בראש ובראשונה קיימת התפיסה הליברלית, הממקדת את הדיון בהכרה המבוססת על כבוד שווה (equal respect) לכל בני האדם. האוניברסליזציה של הכבוד במסגרת המדינה תורגמה לשוויון זכויות לכולם ללא הבחנה. קו מחשבה זה לא התייחס לשונות הפנימית של החברה, אלא לשוויון בזכויות ללא שום קשר לשוני בלאום, דת, גזע או מין. תפיסה זאת היא אינדיבידואליסטית, ומכירה בשוויון כבוד האדם ללא קשר לשייכותו החברתית והתרבותית.⁷² היא מבוססת על ההנחה הקיימת בתאוריית המוסר ה"דקה" של קאנט, אשר מניחה את הסטטוס השווה של בני האדם כיצורים רציונליים המסוגלים לנהל את חייהם לפי עקרונות תבוניים.⁷³ פוטנציאל הרציונליות האוניברסלית של בני האדם הוא שעומד בבסיס ההכרה בשוויון הזכויות. על כן הגישה הליברלית איננה מקדמת טוב ציבורי משותף, אלא מסתפקת בהבטחת התנאים לצמיחתם של הפרטים השונים והאוטונומיים בחברה על ידי שוויון הזכויות הפרוצדורלי. נוכח זאת ניתן לטעון, בעקבות טיילור, שקיימת פוליטיקה של כבוד הדדי, המתבטאת בתפיסה הליברלית של הזכויות שאיננה מכבדת את השונות, שכן היא מתעקשת על יישום אחיד של הכללים המגדירים

70 הרברט מרקוזה, האדם החד-ממדי: מסה על השחרור, ספריית פועלים, מרחביה 1965; Erich Fromm, *The Sane Society*, Routledge, London 1956.

71 Peter Berger and Thomas Luckmann, *Modernity, Pluralism and the Crisis of Meaning: The Ontology of Modern Society*, Oxford University Press, Oxford 1966.

את הזכויות והיא חשדנית כלפי מטרות קיבוציות.⁷⁴

חיסרון זה מחייב ביסוס תפיסה מעמיקה יותר של הכרה המתיישבת עם שונות חברתית, לאומית ותרבותית כמרכיב אינטגרלי של האזרחות. בחברות מודרניות מתחוללים מאבקים קולקטיביים של קבוצות שונות, בעיקר לאומיות ואתניות, להכרה בערכן ובמעמדן. בהקשר הזה סוגיית ההכרה מסוכנת יותר, אך אינה יכולה להירחק מחוץ לאזרחות. הסדרת מערכת היחסים בין קבוצות חברתיות שונות עומדת ביסוד האזרחות ההתדיינותית, שתכליתה להגיע להסכמות באמצעות הבנה בלי ליפול לתוך המטפיזיקה של הקונסנזוס. מורכבות ההכרה עולה ביתר שאת בהקשרים הגמוניים, במקום שבו קבוצות רוב משליטות את ערכיהן על כלל החברה באמצעים אדמיניסטרטיביים או תרבותיים (או שני הסוגים גם יחד) וסוגרות את מרחבי הדיון שתפקידם לקדם הבנה כלל-חברתית.⁷⁵

לצורך מענה למאבקי ההכרה של קבוצות תרבותיות ולאומיות, חשוב להעלות את עקרון שוויון הערך (equal worth) של הקבוצות השונות המרכיבות את קבוצת האזרחים.⁷⁶ ההכרה בקבוצות תרבותיות ולאומיות שונות במסגרת האזרחות מבוססת על ההנחה שמבחינה ערכית קבוצות אלה אינן נופלות מאחורות בערכן, וקיומן של הייררכיות חברתיות או תרבותיות אינו אלא תוצאה של מערכות יחסי הכוח בחברה. חינוך אזרחי מחויב לעיקרון של שוויון הערך בין קבוצות החברה השונות. זהו תנאי מקדים עקרוני לפתיחתם של מרחבי הידברות בין הקבוצות השונות על הגדרת האזרחות המשותפת והשוויונית, המאגדת אותם יחדיו במסגרת כוללת. ואולם הכרה זו אינה יכולה להיות מותנית בכך שהאחריות להוכיח את אמתותה של הנחת שוויון הערך מוטלת על הצד המקבל הכרה ולא על הצד המכיר. הנחת שוויון הערך מאפשרת להתמודד מצד אחד עם חסרונות של תפיסות אזרחיות ליברליות המתעלמות מזכויות קיבוציות, ומן הצד האחר עם תפיסות פוסט-ניטשיאניות המתעלמות מהייררכיות ערכיות ויוצרות שוויון ערכי ללא כל סולם מוסרי.

עקרון שוויון הערך סותר את מה שפרנץ פנון כינה "ההכרה הפטרנליסטית החד-צדדית שבאה מתוך רחמנות או התייפפות נפש".⁷⁷ ההכרה איננה יכולה להיות סלקטיבית וחד-צדדית. היא חייבת לכלול מרכיבים לאומיים ואזרחיים

כדי לפתוח את הצוהר לאינטראקציות המבנות הבנה הדדית והסכמות המאששות את האזרחות בהתמדה, אחרת היא עשויה להוביל להידרדרות ולקונפליקט.⁷⁸ האזרחות טומנת בחובה את השונות ומגשרת עליה. החינוך האזרחי לא נועד למחוק את השונות החברתית או לטשטשה, אלא לספק מרחבי התדיינות המאפשרים התמודדות יצירתית עם שונות זו, אגב הכללת מספר הולך וגדל של אזרחים.

ההכרה בערך השווה של קבוצות תרבותיות אינה יכולה להיות מוגבלת בהנחות מקדימות או תנאים מקדימים, המתנים את עצם השוויוניות מבחינה ערכית. הנחות או תנאים כאלה מעקרים את ההכרה בערך השווה מיסודו וחוסמים אפשרות להידברות והתדיינות. קבוצות או פרטים שמתנים את ההידברות אתם בהכרה מקדמית בהם כבעלי זהות ייחודית מציבים מחסומים בפני פתיחת מרחבי הידברות כנים, המאפשרים חיים משותפים שוויוניים וקונסטרוקטיביים. עיקרון בסיסי בהקשר זה הוא הפתיחות כלפי העתיד ואי-הכפפת ההתדיינות האזרחית למערכת ערכית מקדמית שאיננה ניתנת להתאמה ושינוי. התניות כאלה סותרות את תפיסת העולם הדמוקרטית, המרגישה את פתיחות המשטר הדמוקרטי לאפשרויות שייתכן שאינן נמצא כיום. ההתייחסות השוויונית מבוססת על הציפייה האופטימית שקבוצות שהצליחו לאגד סביבן אנשים רבים למשך תקופות היסטוריות ארוכות, יש בהן, ללא ספק, ערך פנימי שיכול להיות רלוונטי לכלל החברה האנושית.⁷⁹ היא גם מבוססת על הציפייה שקבוצות כאלה יביעו נכונות להתדיינות פתוחה, שתאפשר גישור על השונות ויצירת בסיס מינימלי של קיום משותף. אמנם הערך השווה אין משמעותו שכלל האזרחים מחויבים לאותו ערך פנימי, אך אין ספק שיש צורך במתן כבוד לערך זה כל עוד הוא נחשב מרכיב מרכזי בזהותן של קבוצות שלמות של אזרחים וכל עוד אינו מגביל את חופש ההתדיינות והאוטונומיה של האזרחים לקיים דיון ביקורתי בו.

משמעות השוויון בין האזרחים כיהירים וכקבוצות איננה רק השתתפות של כלל האזרחים בדיונים המתנהלים על סוגיות ציבוריות. עקרון השוויון טומן בחובו גם הזדמנויות להשפעה שווה על ההכרעות בסוגיות הציבוריות בלא כפיפות ליחסי הכוח, באמצעות הישענות על טיב הטיעון והשכנוע. אין הכוונה להשפעה שווה המתעלמת מיחסיותן של הקבוצות המרכיבות את החברה, אלא

Taylor, 1994 74

75 ראו בפרק הארבעה עשר דיון הכולל מאפיינים של קבוצת הרוב בישראל. והערות העורך

Taylor, 1994 76

Fanon, 1963 77

Stuart Macintyre and Noel Simpson, "Consensus and Division in Australian Citizenship Education", *Citizenship Studies*, 13 (2) (2009), pp. 121-134

Taylor, 1994 79

להזדמנות להשפעה שווה, בהיעדר קיומו של טוב ציבורי קבוע אפרורית, ועל בסיס קיומה של נכונות פוליטית להשתכנעות ושינוי מצד קבוצות חברתיות דומיננטיות. מדובר גם בהזדמנות חופשית ושווה להביע דעה בדיונים העומדים על הפרק ללא קשר לתכנים העולים בהזדמנויות אלה. הדבר טומן בחובו אי-נכונות לאפשר לכוח חברתי כלשהו לכפות אופן דיון או תכנים מסוימים. עקרון השוויוניות נשען על הגבלת יכולתן של קבוצות דומיננטיות לתמרן את הדיון או להחריג נושאים מסוימים מהדיון הציבורי. חסימת היכולת של קבוצות מסוימות להעלות סוגיות המשקפות את דאגותיהן לדיון הציבורי היא ביטוי ליחסי כוח סמויים שאינם מתיישבים עם משמעות האזרחות המתדיינת ופוגעים בעקרון השוויון. השליטה בסדר היום הציבורי היא מנגנון כוחני לדחיקת רגליהן של קבוצות אזרחים אל מחוץ לגיטימיות החברתית. שליטה מסוג זה, הגם שהיא מרכיב אינטגרלי מהקיום החברתי, פוגעת באפשרויות התקשורת השוויונית, שנועדה למימוש העצמיות החברתית, דבר שבסופו של עניין יביא לקונפליקטים המנוגדים לחינוך אזרחי מהותי.

ג. תבונות ואחריות

תבונות עניינה נקודות המוצא של האזרחים המשתתפים בדיון, ולא בהכרח תוכני הטענות שלהם בהתדיינות. הנכונות להעלות סוגיות לדיון כדי לקדם דיון מעמיק ורציני בהן, וכן הנכונות להתייחס ברצינות ובכבוד לטיעונים ולהעדרפות של אנשים וקבוצות אחרים ולאפשר להם לערער על עמדתנו, הן מרכיב אינהרנטי של התבונות הטמונה באזרחות. פירושו של דבר שאזרחים מהירי מחשבה או בעלי יכולת התבטאות גבוהה לא ימהרו לפסול עמדות של אזרחים אחרים. התבונות משמעה שאזרחים מתדיינים למרות ההבנה המוסכמת שייתכן שלא יגיעו להסכמה, וכי יהיו מי שיתנגדו לעמדות או להעדרפות מסוימות. תבונות זו נשענת על ההבנה שדיונים, גם אם אינם מגיבים להסכמה, עשויים להעלות תוכנות חדשות בעלות חשיבות ציבורית.⁸⁰

התבונות נשענת גם על ההבנה שהסכמות או החלטות חייבות להיות פתוחות לאתגור ולניסיונות להשתכנע באי-צדקתן או אי-אמתותן. חינוך אזרחי אינו יכול להישען על מתן היתר לאזרחים להיות דוגמטיים ביחס

לאמונותיהם החברתיות. כל עניין שיש לו נגיעה למערכות היחסים עם אזרחים אחרים חייב להיות פתוח לדיון, כזה שעשוי להביא לאי-קבלתם או אישושם של רעיונות מסוימים. תוצאות דיון אזרחי אינן יכולות להיות קבועות מראש. לכן, החתירה תחת רעיונות מסוימים, אף על פי שאיננה מטרה בפני עצמה, היא ללא ספק מאפיין מרכזי של תפיסת התבונות האזרחית. יתר על כן, ההגעה להסכמה איננה מטרה מקדימה להתדיינות. אין ספק שהאזרחות מתגלמת בנכונות להסכים שמטרת "הפתיחה בדיון" היא ההגעה להסכמה. כדברי אייריס מריון יאנג, "רק כאשר המשתתפים [בדיון] מסכימים שסוג מסוים של הסכמה ביניהם אפשרי עקרונית, רק אז הם יכולים להאמין בלב שלם שישמעו זה את זה וישאפו לשכנע הדדי".⁸¹ אזרחים, על פי אמות המידה של החינוך האזרחי, הם אפוא בעלי "ראש פתוח", ואינם נכנסים לדיון בסוגיות ציבוריות עם מחויבויות הקושרות אותם לסמכות של ערכים מקדמיים או אמונות בלתי ניתנות לערעור. הדגש על תבונות מן הסוג הנדון מוצע כתפיסה הסותרת אמונות מטפיזיות, שהמחזיקים בהן מאמינים בנורמות וערכים אלוהיים העומדים מעל לאדם הפשוט ורעיונותיו. אזרחות התדיינותית גם איננה מקבלת את הניסיון של אזרחים מסוימים לקדם את בלעדיות האינטרסים שלהם ולהימנע מהעמדת אמונותיהם לתשואול. התבונות היא הנכונות לשנות עמדות או העדפות עם התפתחות תהליך ההתדיינות האזרחי. אין בכך כדי לומר שאזרחים טובים הם אלה שמוכנים לוותר בקלות על עמדותיהם לטובת אזרחים אחרים. הכוונה היא שאזרחים אלה חייבים להשקיע מאמץ נוסף כדי לשכנע בצדקת עמדותיהם, ועד שהרבר יעלה בידם, עליהם להשלים עם הדומיננטיות של עמדות אחרות במרחב הציבורי האזרחי.

הנכונות להעמיד את העמדות האישיות לתשואול ואתגור אין פירושה התעלמות מן האפשרות לכפות רעיונות מסוימים של קבוצת אזרחים מסוימת באמצעים מניפולטיביים. לא זו בלבד שאפשרות כזו חורגת מגבולות האזרחות ההתדיינותית שאנו דנים בה, אלא שרעיונות המצליחים לזכות לתמיכה באמצעים מניפולטיביים אינם יכולים להחזיק מעמד כל עוד הם כפופים בעצמם להתדיינות ציבורית.⁸²

התבונות הציבורית נשענת על מושג ההדריות הסובסטנטיבית. במסגרת החינוך האזרחי אזרחים אינם יכולים להיות מודרים מהזדמנויות שוות על בסיס פרוצדורלי. אם אזרחים נדרשים לחיות על פי כללים משותפים, ואם כללים אלה הם תוצר של ההשתתפות החופשית של כלל האזרחים בתהליך

Archon Fung, "Deliberation before the Revolution: Toward an Ethics of 80
Deliberative Democracy in an Unjust World", *Political Theory*, 33 (2) (2005),
pp. 397-419

Young, 2000, p. 27 81

82 מיל, 2006.

קבלתם, הרי שהדרה של כמה מהאזרחים מתהליך איננה יכולה להישען על גורמים נוהליים. כל נוהל שמוציא אל מחוץ לתהליך ההתדיינות וההגעה להסכמה קבוצת אזרחים מסוימת, איננו עקבי בכל הנוגע לעקרונות האזרחות ההתדיינותית, שכן מדובר בנהלים שיש בהם משום פגיעה בממד המהותי של האזרחות. כפי שטענו הוגים דמוקרטים רבים, מהמסורת ההתדיינותית ומחוצה לה – כדי שדמוקרטיה תוכל להתממש יש צורך במושגי שיתוף פעולה הדדיים הוגנים. מושגים אלה אינם בעלי אופי פרוצדורלי בלבד. הם בעלי אופי מהותי, מאחר שהם נוגעים להזדמנות השווה של האזרחים להביא את עצמם ואת מערכות הערכים שלהם ולקבל הזדמנות הוגנת לשכנע בצדקת דרכם, או לקבל את ההטבות הניתנות על בסיס שווה לכלל חברי הקהילה האזרחית. הכנות, החירות וההזדמנות הטבעיות בהליך ההתדיינות האזרחי מבליטות את הממדים המהותיים שלו. מכאן שההדריות היא בעלת אופי נוהלי ומהותי כאחד, ושניהם יחדיו הם מרכיב מרכזי של האזרחות ההתדיינותית. כל הדרה של קבוצה מסוימת באמצעות התדיינות, גם אם זו התנהלה על פי נוהל הנשען על הדריות, איננה תקינה. חוסר התקינות נובע מעצם הפגיעה בסטטוס השווה ובחירות של הקבוצה, המודרת מהחלטתה שנוגעת לה. גם במקרה שאנו מניחים שקבוצת מיעוט מסוימת מסכימה להדרתה, אין הסכמה זו מתיישבת עם מושגי היסוד של האזרחות ההתדיינותית.

ההדריות בהתדיינות היא אוניברסלית ונוגעת בכל נושא העולה לדיון, אשר יש לו השלכות ציבוריות כלשהן. במילים אחרות, אין נושאים שעולים לדיון ואינם נוגעים למכלול האזרחים, גם אם נטען שנושאים מסוימים הם פרטיקולריים. במקרים כאלה יש להבחין בין נושאים בעלי השלכות כלל-חברתיות ובין נושאים המוגבלים לקבוצה חברתית מסוימת, והגבלת הדיון לקבוצה מוגדרת אין בה כדי לשקף את ריבונותה המלאה בסוגיות הנוגעות לה. במקרים שבהם יש לדיונים פרטיקולריים השלכות על האוטונומיה של הפרטים המרכיבים את הקבוצה, לא תיתכן החלטה אוטונומית העשויה להשפיע על המכלול האזרחי. על דיונים פרטיקולריים להיות כפופים לעקרונות כלל-אזרחיים, גם אם הם מתקיימים במסגרת הקבוצה בעלת העניין. דוגמה לכך היא כפיפותן של קבוצות שמרניות, שבהן מעמד האישה נקבע על ידי מערכות ערכים מסורתיות, לעקרונות ההתדיינות האזרחיים האוניברסליים. כמו כן, קבוצות רוב אינן יכולות לטעון לאחריות על סוגיות מסוימות הנוגעות לרוב זה, אם יש לסוגיות אלה השלכות כלשהן על מעמדן האזרחי של קבוצות מיעוט ועל עקרון השוויון שלהן.

קבוצות רוב אינן יכולות להגביל את הדיונים בסוגיות ציבוריות לרוב עצמו,

גם אם מדובר בהכרעת רוב. אסור שהכפיפות הדמוקרטית של המיעוט להכרעת הרוב תהפוך למנגנון לרספוטיוזם רובי, המרוקן את האזרחות מכל תוכן אמתי, בשם מנגנון של רוב פרוצדורלי. כאן מתגלית חשיבותו של הקשר האינהרנטי בין התהליך לתוכן האזרחיים.⁸³ תהליך התדיינות שאיננו מתאים לתכנים האזרחיים, שהם בהכרח דמוקרטיים, סותר את עצמו ואיננו לגיטימי כלל.

חינוך "אזרחי" בישראל

סקירה קצרה של החינוך ה"אזרחי" בישראל עשויה לסייע בידי להציג מקרה ובו מעורבותה הגבוהה מאוד של המדינה בחינוך זה מביאה לתוצאות תוכניות המנוגדות לעקרונות שהצגתי. אין כוונתי להציג בחלק זה את כל מרכיביהן של תוכניות החינוך לאזרחות בישראל. די להתייחס בקצרה לתוכניות הלימודים ולספרי הלימוד בתחום זה כדי להמחיש את ההבדל הגדול בין חינוך פוליטי ובין חינוך אזרחי. לא ניתן להתעלם מכך שהחינוך לאזרחות בישראל עומד במרכזה של מחלוקת בין הטוענים שלימודי האזרחות מדגישים את הדמוקרטיה ואף מקדשים אותה על חשבון היות מדינת ישראל מדינה יהודית ובין הטוענים טענה הפוכה.⁸⁴ בדיון שקיימה ועדת החינוך של הכנסת בחודש נובמבר 2009 טען יושב ראש הוועדה, זבולון אורלב: "ילדי ישראל מתחנכים באופן לא ראוי [...] בלימודי הדמוקרטיה [...] וזוהי שנה הטיה שמאלנית, ליברלית ואוניברסלית בלימודי האזרחות".⁸⁵ דבריו אלה של אורלב נאמרו על רקע פרסומו של דוח המכון לאסטרטגיה ציונית, הידוע בעמדותיו הלאומניות, שהציג מגמות שמאלניות וליברליות בלימודי האזרחות.⁸⁶ לעומת זאת, ניתוחים אקדמיים של התכנים בספרי הלימוד לאזרחות העידו על נטאי לטובת תכנים לאומיים

83 Robert Dahl, *Democracy and its Critics*, Yale University Press, New Haven 1989

84 הללי פינסון, "בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתוכנית הלימודים לאזרחות", בתוך: אבנון, 2006, עמ' 181-200 (להלן: פינסון, 2006).

85 זבולון אורלב, פרוטוקול 105 משיבת ועדת החינוך התרבות והספורט של הכנסת, יום רביעי, ח' כסלו תש"ע (2.11.2009), <http://www.knesset.gov.il/protocols/data/html/chinuch/2009-11-25.html>; וראו גם: <http://www.ynet.co.il/html/3810520,00-articles/0,7340,L23.4.2012> נצפה ביום 23.4.2012.

86 יצחק גיגר, נייר עמדה בנושא לימודי האזרחות, המכון לאסטרטגיה ציונית (2010) <http://www.izsvideo.org/videos/full/CivicPaper.pdf>. נצפה ביום 23.4.2012 (ראו דיון מעורבן בפרק הרביעי [הערת העורך]).

ולטובת הזהות היהודית של המדינה על חשבון עידוד חשיבה ביקורתית עצמאית בקרב התלמידים.⁸⁷

מעקב אחר תוכני הלימוד בספרי האזרחות השונים, בחטיבות הביניים ובתיכונים, וכן הדיוגים העולים ממסדרונות משרד החינוך ובעיקר ממסמכי ועדות המקצוע, ממחישים שהעמדה הטוענת לנטאי לאומני בתוכני הלימוד לאזרחות קרובה יותר לאמת, ובמקרים מסוימים אף אינה משקפת את כל עוצמתו של נטאי זה. עיון מעמיק בספרות העוסקת בחינוך אזרחי, ובעיקר בספרים מסע אל הדמוקרטיה הישראלית (ספר הלימוד לאזרחות בחטיבות הביניים מאז 1996) ולהיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית (ספר הלימוד העיקרי באזרחות בבתי הספר התיכונים מאז שנת 2000), חושף כי החינוך ה"אזרחי" בישראל נותן עדיפות מכרעת לעליונות המדינה כישות הכרחית ואף גורלית בחיי האזרחים.⁸⁸ ספרים אלה, שנהגו ונכתבו על ידי אנשי משרד החינוך בסיועה של ועדת מקצוע המורכבת מאקדמאים, מורים ופקידים, מספקים נוסחה נורמטיבית שנועדה להצדיק את המציאות הקיימת ולחנך לנאמנות למדינה. הספרים מנרמלים את מבנה המדינה ואת המשטר שלה כחלק מהעולם הדמוקרטי, המשקף נוסחה פוליטית המבטאת את מאווייהם ורצונותיהם של האזרחים.⁸⁹ תוכני הלימוד בספרים מבוססים על התעלמות מהפער המהותי בין עקרונות היסוד הדמוקרטיים ובין המציאות הנשענת על ערכים אתנו-לאומיים צרים, כאלה שאינם משקפים את הפלורליזם הערכי והאתני בחברה היהודית ומתעלמים ממעמד הנחות של האזרחים הערבים. התכנים של ספרי הלימוד גם מקעקעים את יסודות האזרחות השוויונית, מרוקנים אותה מתוכנה ומעודדים נאמנות שבטית ופטריאטיזם מדינתי עיוור במסווה של שלטון רובי המאפיין את המשטרים הדמוקרטיים. הם מתעלמים מהבעייתיות הנובעת מעליונותה החוקית והערכית של זהות אתנו-לאומית אחידה וקהרנטית.⁹⁰

תוכניות לימודי האזרחות משקפות את העמדות הרווחות בימינו בישראל, בעיקר בחוגים הרשמיים האחראים לחינוך הערכי, ובראשם משרד החינוך. הם מבטאים תפיסה החוסמת אפשרות של יצירת מסגרות אזרחיות משותפות לכלל

87 פינסון, 2006.

88 חנה ארן, ורה אשכנזי ובלהה אלברטון, להיות אזרחים בישראל, משרד החינוך, ירושלים 2000; יהודית מיזרצקי, מסע אל הדמוקרטיה הישראלית, משרד החינוך, ירושלים 1996.

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

90 Peter Lemish, "Civic and Citizenship Education in Israel", *Cambridge Journal of Education*, 33 (1) (2003), pp. 53-72

האזרחים המשתייכים לקבוצות לאומיות, אתניות, תרבותיות ולשוניות שונות. לימודי האזרחות שמשרד החינוך מקדם מדגישים ביתר שאת את המדינה כסמכות עליונה ואף מקודשת, המזוהה עם שאיפותיו ומאוייו של הלאום ההגמוני שבה – הלאום היהודי. בכך יש התעלמות מקיומה של שונות עמוקה בקרב הציבור היהודי ומסתירה מהותית הקיימת בין עקרונות הדמוקרטיה ובין יחסה של המדינה לקיומם של אזרחים בני לאום אחר הנתונים במצב של קיפוח והדרה ממוסדים. תוכני הלימוד מתרחקים במודע מאתגרי האזרחות האוניברסלית ומקיום השונות הלאומית והתרבותית כמטרה פדגוגית רעיונית. הם מזהים את המדינה עם טוב קולקטיבי קבוע מקדמת לקיומם של האזרחים והרצונות שלהם, ובכך מגמדים את האוטונומיה של הפרט ופוגעים בתכונות ובביקורתיות כערכי יסוד חינוכיים.

הדגשת זהותה ומהותה של המדינה יוצרת סדר עדיפויות ערכי קבוע, המרוקן את האזרחות ממשמעות שהיא מעבר לנאמנות עיוורת למערכת ממוסדות ולערכים קבועים ונתונים מראש ללא ערעור. תכנים אלה מתורגמים לחינוך לגאווה לאומית ולפטריאטיזם מדינתי אצל התלמידים היהודים, חינוך המכשיר אזרחים לכניעות ורפיסות ולהיעדר מחשבה ביקורתית עצמאית המבחינה בין המדינה ועצם קיומה ובין מדיניותה וסדרי עדיפויותיה. מנגד, אותם התכנים, בגלל הפער בינם ובין המציאות היומ-יומית של התלמידים הערבים, מובילים לתלמידים אלה לציניות ולחשיבות כלפי המסגרת הפוליטית, המזירה ומפקירה אותם במודע.

בחינת תוכניות הלימודים באזרחות מצביעה על כך שהחינוך ה"אזרחי" בישראל מקדם את עליונות יהדותה של המדינה כמסגרת נורמטיבית קונסטיטוציונית, המבוססת על שלטון רוב אתני קבוע והגמוני. הוא אינו מעורר ביקורתיות ואקטיביזם רעיוני ופוליטי לקראת יצירת מסגרות חיים קולקטיביות, כלל-אזרחיות ושוויוניות, הנשענות על השונות השוויונית ומבטאות נוסחה אזרחית המשקפת את מאווייהם של כלל האזרחים במדינה.

העקרונות המגחים את ספרי הלימוד הותרים לטיפוחה של מערכת ערכים של קבוצה הגמונית באוכלוסייה האזרחית ומצדיקים את העובדה שהמדינה היא השחקן המבטיח הגמוניה זו. נוכח זאת מוצגת המדינה כערך העומד בפני עצמו, המבטיח את העדפותיה של קבוצת הרוב בכל תחומי החיים. ספרי הלימוד מעניקים תמיכה להוצאתם של ערכי היסוד, המוכתבים אקסקלוסיבית על ידי הרוב היהודי, מכל דיון ספקני בערכם. לא זו בלבד שיהדותה של המדינה איננה מושלת בספק, אלא היא מוצגת כמובנת מאליה, כשייכת לסדר הטבעי, כאילו מדובר במערכת ערכית אחידה ומוסכמת. יהדותה של המדינה

גם מוצגת כמתיישבת כמעט לחלוטין עם ערכי הדמוקרטיה ללא עוררין, תוך כדי התעלמות מהממדים הדתיים הממוסדים בזהותה ובמדיניותה של המדינה, המנוגדים לעקרונות יסוד דמוקרטיים בסיסיים.

תוכנית הלימודים מדגישה את הממדים הפרוצדורליים של המשטר הדמוקרטי, כגון הפרדת הרשויות, בחירות וחילופי שלטון והכרעות רוב, זאת בלי ליצור התניה מהותית בינם ובין הממדים התוכניים של הדמוקרטיה, שהעיקרי בהם הוא הכללתם של כלל האזרחים במימוש ריבונותה הפנימית והחיצונית של המדינה. היא מציינת את קיומה של שונות תרבותית במציאות החברתית, אך איננה מעניקה לה לגיטימציה במישור הערכי. התוכנית מקדמת את גוסחת המדינה היהודית הדמוקרטית בלי לאתגר את התאמתה של גוסחה זו לפרשנות הלאומנית ההולכת ומקצינה של הזהות היהודית של המדינה. התוכנית, שמאמצת "שיח פרטיקולריסטי מדי, המחזק את הזיקה בין אזרחות לבין שייכות לאומית, בין שייכות לעם היהודי לבין אזרחות ישראלית", איננה מעודדת דיון אמתי בדרכי ההתמודדות עם מציאות זו.⁹¹

אמנם ספרי האזרחות מתייחסים לפלורליזם הדתי של קבוצות האוכלוסייה השונות, אך אינם מפנים את תשומת הלב לכך שתפיסה זו שוכה מצד אחד את מכלול האזרחים בשייכות הדתית שלהם, ומן הצד האחר אינה מעניקה לכל אחת מהקבוצות הדתיות מעמד שווה במסגרת הגדרת המדינה. הספרים מתעלמים מההגמוניה האתנית והבלעדיות של הרוב האתנו-לאומי בשליטה על מוסדות המדינה ומשאביה ועל הגדרת ייעודה כך שתתיישב עם תפיסת עולמו האתנית. אדרבה, הספרים הופכים בלעדיות זו לערך ולמידה טובה שיש לעמוד עליהם ולהדגישם, כביטוי לעיקרון הדמוקרטי של הכרעת הרוב. פענוחם של צופני החינוך האזרחי, כפי שהם עולים משני ספרי הלימוד שהוזכרו, ממחיש את היותו חינוך המעוות את משמעותם של יחסי רוב-מיעוט בדמוקרטיה. הוא מנצל את העיקרון הזה כדי לקדם תפיסת עולם לאומית אקסקלוסיבית ומיקרו-פוליטיקה המקדמת את ייחוד המרחב, ההיסטוריה והעתיד. בכך מדידה תפיסת עולם זו רבים מהאזרחים היהודים מהקולקטיב האזרחי והופכת את האזרחים הערבים לתלויים מהקשרם האזרחי בגלל זהותם הלאומית והתרבותית, אגב דחיקתם ממרחבם הגאוגרפי וההיסטורי.

ספרי הלימוד מניחים את האזרח המדומיין כאזרח-לוחם-חלוץ, הפועל למען המדינה ובשירותה בלי להעלות שאלות רבות בנוגע לייעודה. הם מטפחים את האידאולוגיה הרווחת בה – הציונות – כתפיסת העולם

ה"טבעית", המגייסת את אזרחיה היהודים לפעול בשם ערכיה המשקפים את רוח האומה וייעודה ההיסטורי.⁹² הפטריוטיזם המדינתי המקנן בתוכניהם של ספרי הלימוד מבוסס על זיהוי המדינה עם רוחה של האומה כמגן המרכזי על המשך קיומה.

לסיכום ניתן להכליל ולומר כי החינוך ה"אזרחי" בישראל הוא חינוך קונפורמי ואפידרמטיבי, המאשרר את הלגיטימיות של המציאות הקיימת ואף מעניק לבוגריו את הכלים הערכיים כדי לטפחה ולעמוד על "צדקתה". הוא מבנה את הקשר בין העם היהודי למדינת ישראל כמבוסס על הערך האוניברסלי של זכות ההגדרה העצמית ונותן בכך לגיטימציה להגדרתה של מדינת ישראל כמדינת לאום אתנית, זאת אגב התעלמות גמורה מההדרה ומההזרה הטמונות בהגדרה כזו לא רק כלפי אזרחים שאינם יהודים, אלא גם כלפי קבוצות אוכלוסייה שונות בחברה היהודית עצמה. קבוצות אלה אכן נאלצות לשלם את מחיר שונותן, כפי שעולה מהיחס למזרחים, לחרדים ולאתיופים.⁹³ נוכח דברים אלה, המאמר מציג כמה עקרונות חינוכיים הכרחיים להפיכת החינוך הפוליטי לאזרחי, בישראל ובכלל.

מעין סיכום

נוכח הדברים האלה ניתן לסכם ולומר שחינוך אזרחי איננו משתקף במוסר של הציות. אמנם קשה לטעון שהוא סותר אותו, אך אין ספק שהוא אינו אמור להיות כפוף לעקרונותיו. חינוך אזרחי גם איננו אינדוקטרינציה למערכת ערכים קבועה, המתנה את ההתדיינות במרכיבי האזרחות וכמשמעויות שלה, או לכאלה המבנים הייררכיות ערכיות בין קבוצות אזרחים שונות. החינוך האזרחי טומן בחובו את האזרחות כהתדיינות, ומטרתו העיקרית היא לפתוח אפיקים לדיון. הוא אמור לאפשר חשיבה קונסטרוקטיבית על היחסים בין ערכי החברה השונים, בייחוד בחברות שהשונות בהן גבוהה – שונות תרבותית, לאומית, דתית או אחרת – ואשר המתחים בה עשויים להוליד קונפליקטים ויחסי שליטה ותלות. ההכרעה בין ערכים איננה מתפקידו של החינוך האזרחי,

92 Amal Jamal, "Le Sionisme et ses Tragiques Contradictions", *De La Revue Cités* (2011), pp. 47-48

93 Amal Jamal, "Nationalizing States and the Constitution of 'Hollow' Citizenship: Israel and its Palestinian Citizens", *Ethnopolitics*, 6 (4) (2007), pp. 471-493

כל עוד הוא עומד בתנאים שהוצגו לעיל. הכרעה בין ערכים היא תפקידו של האזרח המתדיין, ומטרתו העיקרית של החינוך האזרחי.

חינוך אזרחי חייב להיות מבוסס על ערכי ההכרה בשוויון הערך וההשתתפות השוויונית בדיונים על משמעותה התאורטית והמעשית של האזרחות, אגב שמירתם של מאפייני הקהילה הפוליטית וערכיה להכרעה שוויונית של האזרחים. חינוך אזרחי אין בו כדי לפסול את ערכיה של קבוצה חברתית כלשהי, בייחוד אם היא רוב. עם זאת אין בו כדי לבסס ערכים של קבוצת רוב כמערכת של מנגנונים המדירים את ההשתתפות האפקטיבית של מכלול האזרחים בקביעת הערכים, הסמלים וסדר העדיפויות של החברה האזרחית בכללותה. גם הכרעת רוב שתוצאותיה הן מניעתו או חסימתו של דיון בעצם ערכי הקולקטיב האזרחי איננה דמוקרטית. כללי התנהלות חוקתיים נחוצים בחברה דמוקרטית, אך כללים אלה אינם יכולים לשמש לכפיית תכנים ערכיים קבועים שלא ניתן לדון בהם או לשנותם. גם הכרעות רוב שאינן מתיישבות עם ערכי יסוד דמוקרטיים בסיסיים הן הכרעות לא דמוקרטיות, גם אם הליך התקבלותן עומד בתנאי האגרגטיבי של רוב. כפי שטען רוברט דאל, תהליך ותוכן דמוקרטיים חייבים להיות תואמים.⁹⁴

חינוך אזרחי הוא חינוך לשותפות מלאה של כלל האזרחים בקביעתן של מערכת הערכים והמדיניות של המדינה באופן שוויוני ודינמי. זהו חינוך לפטריוטיזם חוקתי הכפוף לנוסחת "מדינת כל אזרחיה", המבוססת על עקרון ההכללה ואמנות ההסכמה ולא על ההדרה והרחיקה. כל חינוך לפטריוטיזם חוקתי אחר סותר את האוטונומיה של האזרחים ולריבונותם. מדינת כל אזרחיה היא אזרחית במישור המבני והמהותי. היא מסגרת המקדמת דיונים באופני קיומה של השונות התרבותית, הלאומית, הדתית, האתנית והמגדרית ובצורותיה השונות.

נוכח זאת, חינוך "אזרחי" הלוקה בנטאי לאומי, כזה המבוסס על אינדוקטרינציה לקבלת מערכת ערכים המשרישה הייררכיות חברתיות שמולידות מתח וקונפליקט תמידיים, הוא חינוך פוליטי, אך איננו אזרחי. חינוך כזה מנצל את ערכי הדמוקרטיה כדי לקדם את עליונות שלטון רוב המגייח את קיומו כמובן מאליו. אגב כך הוא גם ממסד סוג של דספוטיות רובי לטובת תפיסה מדינתית אתנר-לאומית, ובה מאפיינים אתניים מוגדרים וקבועים נשגבים יותר מערכים המושתתים על רצון האזרחים ועומדים מעליהם. במסגרת זו, משמשות הפרוצדורות הדמוקרטיות אמצעי פונקציונלי לשימור ערכים

לאומיים, שאינם כלל-אזרחיים, מחוץ לדיון האזרחי, דבר הסותר את עקרונות האזרחות המתדיינת.

השליטה הבלעדית כמעט של המדינה בהכתבתם של תוכני החינוך ה"אזרחי" בישראל הופכת חינוך זה לכלי לשימור הסטטוס-קוו הפוליטי והחוקתי הקיים, המעניק לו לגיטימציה בקרב תלמידי חברת הרוב היהודי. הוא עושה זאת באמצעות ביסוס שיוכה של מדינת ישראל למסורת העולמית הדמוקרטית ולנורמליזציה שלה שייכת משפחת מדינות הלאום הדמוקרטיות. מנקודת מבטו של המחנך הממוצע, המדומיין בספרים, זהו חינוך המגונן על המציאות הקיימת כמציאות דמוקרטית. האזרח המדומיין בספרים אלה, לעומת זאת, הוא אזרח צייתן, המקבל את ערכי היסוד שנקבעו והוצאו אל מחוץ לדיון בצדקתם של ערכים אלה בצורה עיוורת. תפיסה זו מתנגשת במישור עם חוויותיהם של תלמידים רבים, בעיקר מקרב המיעוט הערבי-פלסטיני או המיעוט החרדי, למרות השונות המהותית בין שני מיעוטים אלה. מנקודת מבטו של התלמיד הערבי הממוצע, החינוך ה"אזרחי", כפי שהוא משתקף בספרי הלימוד, הוא חינוך לנורמליזציה של ישראל, על בסיס קבלת הדימוי הדמוקרטי שלה והפנמת האפשרות לשינוי המציאות הפוליטית של האזרחים הערבים באמצעים מערכתיים ופרוצדורליים קיימים. זהו חינוך המסתפק בקבלתה של הזתנהלות הפוליטית בישראל, שמטרתה הרגלת התלמיד הערבי הממוצע לכך שאופייה של המדינה ומערכת ערכיה אינם אלא פרי החלטה דמוקרטית של הכרעת רוב. תפיסה זו מבנה את גבולות המשחק הפוליטי, הנשען לכאורה על רוב דמוקרטי, אגב הוצאתה של תפיסת העולם האידאולוגית הדומיננטית במדינה מהמשחק. אמנם חינוך אזרחי אין בו כדי להתכחש לרצונה של קבוצת רוב בקביעת זהות מסוימת למדינה, אך עליו להיות מבוסס על שימור רצון זה כרצון זמני, כמקובל בהגות ההתדיינותית. רצון זה כפוף לשינויים באמצעים דמוקרטיים ולעיקרון של אפשרות לשינויים ביחסים בין קבוצות שונות בחברה.

זהו חינוך פוליטי המעודד את ריקון אזרחותם של כמה מהאזרחים ממשמעות, באמצעות הדרתם מהגדרת ערכי היסוד של אזרחותם. בהתחשב במדיניות המדינה בתחומי חיים שונים, כגון במדיניות המרחב, התכנון וחלוקת המשאבים, ניתן לטעון שמטרת החינוך ה"אזרחי" בקרב התלמידים הערבים היא יצירת משענת אידאולוגית נוחה להתהוות "אזרחות חלולה", מרוקנת ממשמעות מהותית. אזרחות זו מנוגדת לאזרחותם המהותית של בני הרוב היהודי, המזהה אותם עם המדינה והופכת אותם לפטריוטים המוכנים להילחם למענה מתוך תחושת שליחות וקדושה. פער כזה בתוכני החינוך האזרחי יכול

לספק הסבר מסוים לעמדות הגוער היהודי כלפי האזרחים הערבים, עמדות הנוגדות ערכים אזרחיים בסיסיים, כפי שאלה שורטטו לעיל.

הפרק הארבעה העשר

יסוד משותף של אזרחות(?): תפיסות האזרחות של
 "קבוצת הליבה" כלפי שלוש קבוצות מיעוט
 גל אריאלי

בישראל קיימות קבוצות השתייכות רבות: גברים ונשים, דתיים וחילונים, ימין ושמאל, עולים וותיקים, צעירים ומבוגרים, יהודים וערבים. בין קבוצות אלה קיימים מתחים רבים. לפיכך, לקראת המאה העשרים ואחת, שאלת מוקד לחברה הישראלית היא: האם יסוד ה"אזרחות", המשותף לכל הישראלים, יהיה חזק דיו לעמוד במתחים אלה?¹

המהות הבסיסית ביותר של האזרחות היא קביעת גבולות של שייכות לקהילה פוליטית. לכל אורך ההיסטוריה הגדירה כל קהילה פוליטית את מושג האזרחות כדי לקבוע מי מוכלל כחבר בקהילה הפוליטית ומי מודר ממנה. הקריטריונים המייחדים את האזרחות, דוגמת הסגולה הטובה בעת העתיקה, הרכוש בימי הביניים והזהות הלאומית בעידן המודרני, שימשו להצדקת ההבחנה בין המשתייך למסגרת האזרחות ונהגה מפירותיה ובין זה שאינו זכאי לכך. האזרחות היא אפוא מנגנון ליצירת "סגירות חברתית".² על פי הטיפול האידיאלי של מדינת הלאום המודרנית, האזרחות מדירה כלפי חוץ ומכלילה, על בסיס אוניברסלי, כל אזרח. ככזאת, האזרחות היא סטטוס אחיד ואוניברסלי,